



**BUENAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS
EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS CON
DISCAPACIDAD EN LA PROVINCIA DE
BUENOS AIRES Y DESAFÍOS PENDIENTES**
Lic. Pilar Cobeñas



ADC

Asociación por los
Derechos Civiles

BUENAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA
EDUCACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD
EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES
Y DESAFÍOS PENDIENTES

**BUENAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA
EDUCACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD
EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES
Y DESAFÍOS PENDIENTES**

LIC. PILAR COBEÑAS

ASOCIACIÓN POR LOS DERECHOS CIVILES

*Buenas prácticas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires
y desafíos pendientes*

Pilar Cobeñas

Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles, 2015.

Diseño y diagramación: Mariel Cerra (marielcerra@gmail.com).

La elaboración de este trabajo fue posible gracias al apoyo de Open Society Foundations.

Esta obra está licenciada bajo la Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial-Sin Derivadas 3.0 Unported. Para ver una copia de esta licencia, visita <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Índice

I. Introducción.....	7
II. Personas con discapacidad y escuela inclusiva.....	9
III. Estrategias metodológicas y caracterización del sistema educativo provincial y regional.....	15
IV. La inclusión en cuestión: escuelas inclusivas y prácticas orientadas por el principio de inclusividad.....	17
V. Obstáculos en el acceso de personas con discapacidad a la educación en escuelas comunes.....	23
VI. Escuelas comunes orientadas por el principio de inclusividad: características y tensiones.....	29
Ingreso, evaluación, accesibilidad y apoyos para una educación inclusiva.....	34
Acerca del ingreso y la evaluación de un/a alumno o alumna con discapacidad en una escuela común.....	34
Acerca de la accesibilidad física y comunicacional de las escuelas comunes.....	37
Acerca del apoyo entre docentes y alumnos/as como un punto central en pos de la inclusión.....	38
VII. Reflexiones finales y recomendaciones.....	43
VIII. Bibliografía citada.....	47

I. Introducción

Este informe es el resultado de las indagaciones realizadas a partir de un estudio que tuvo como propósito principal conocer y documentar prácticas inclusivas en el sistema educativo orientadas a la educación de personas con discapacidad que asisten a escuelas públicas de gestión estatal en la provincia de Buenos Aires. Particularmente, el trabajo de campo tuvo lugar en instituciones de la ciudad de La Plata y Gran La Plata. Inicialmente, la tarea estuvo centrada en observar las condiciones y estrategias que garantizaban el derecho a la educación de personas con discapacidad en escuelas comunes, lo que efectivamente define lo que comprendemos por educación inclusiva. Sin embargo, durante el desarrollo de las observaciones y entrevistas de campo una parte significativa de los/as entrevistados/as hacían referencia, frecuentemente, a los obstáculos y tensiones que impedían la realización del derecho a la educación de las personas con discapacidad. El reconocimiento de esta situación condujo a tomar la decisión de considerar durante la exploración de campo aquellas experiencias educativas inclusivas o guiadas por el principio de inclusividad y también la identificación de prácticas que imposibilitaban la educación de alumnos con discapacidad en escuelas comunes.

Comenzaremos entonces por definir lo que entendemos por persona con discapacidad y escuela inclusiva, al mismo tiempo que enmarcaremos brevemente en términos históricos y normativos las prácticas inclusivas observadas, así como las prácticas de exclusión de personas con discapacidad de escuelas comunes y especiales. Finalmente, realizaremos una serie de consideraciones surgidas del análisis de los registros de investigación.

II. Personas con discapacidad y escuela inclusiva

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (en adelante, CDPCD) señala que la discapacidad es un concepto en permanente evolución y que se define como el resultado de la interacción entre personas con deficiencias y las barreras en sus entornos que evitan su participación plena en la sociedad (CDPCD- Preámbulo). Efectivamente, es posible constatar que las formas de clasificar a las personas con discapacidad han ido transformándose con el tiempo, y con estas también ha variado la asignación de los tipos de educación que se les ha destinado. Desde principios del siglo XIX, las categorías del modelo médico sirvieron para definir a las personas con discapacidad como individuos enfermos y/o peligrosos que debían ser atendidos en instituciones especializadas con el objetivo de intentar su normalización, para lo cual era indispensable su aislamiento del resto de la sociedad, manteniendo contacto sólo con el personal especializado en su cuidado y vigilancia. Durante ese proceso, se configuró un modelo psicopedagógico que, basándose en criterios de semejanza y diferencia entre el alumnado establecido como normal y el etiquetado como anormal, estableció las bases para la creación de escuelas especiales (Cortese y Ferrari, 2003). Una concepción pedagógica que continúa aún hoy siendo convalidada en el marco de nuevos discursos científicos y de espacios institucionales que sostienen distintas prácticas terapéuticas de rehabilitación. El modelo médico comprende a las personas con discapacidad como cuerpos en los límites de una interpretación estrictamente biológica, pensándolos como improductivos y funcionalmente dependientes, razón por la cual no pueden participar de la vida social que, por ejemplo, exige la inserción en una escuela común. Esta perspectiva entiende que estos individuos significan el desorden, la anomalía, la degeneración, lo monstruoso, en una sociedad dada (Foucault, 2005; 2010). Esta visión patologizada y patologizante está guiada por el determinismo biológico en los límites de la “deficiencia”, de la “falta” corporal en el individuo “anormal”, suponiendo la existencia de un orden corporal legítimo y hegemónico. Este modelo médico-rehabilitatorio de la discapacidad, aún vigente en la mayoría de las políticas, planes, programas, organizaciones e instituciones destinadas a “la discapacidad”, pone el énfasis en lo que define como impedimentos, limitaciones, retrasos, síndromes. De este modo, la discapacidad es entendida como un problema constitutivo del individuo que le imposibilita la adaptación a la escuela común, por lo cual deberá ser derivado a una institución terapéutico-educativa capaz de rehabilitarlo. Discursos y prácticas que han dado fundamento y legitimidad al paradigma de la dependencia (Hughes, 2002) haciendo posible que niños/as y jóvenes sean encerrados, confinados, excluidos, oprimidos y desnudados de sus responsabilidades y derechos sociales, con el argumento principal de que representarían un peligro hacia la sociedad.

Durante el siglo XX, particularmente desde la década del 80, el movimiento de personas con discapacidad se ha posicionado en la arena pública haciendo visibles sus demandas en torno al reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos políticos y de derecho, develando las relaciones de poder que las mantienen en una situación de opresión, desigualdad e invisibilización que los priva de participación social e interlocución plena. En contraposición al llamado modelo médico de la discapacidad, en la década del 80 comenzó a consolidarse el llamado modelo social, que entiende la discapacidad como un producto de las relaciones de poder desiguales en la sociedad (Hughes, 2002; Hughes y Paterson, 2008; Oliver, 2008). Este modelo fue concebido por el movimiento de personas con discapacidad, encarnando el argumento de que “la discapacidad debe ser entendida no como un déficit corporal, sino en términos en de las formas en las cuales la estructura social excluye y oprime a las personas con discapacidad” (Hughes, 2002:59). Uno de los reclamos centrales del movimiento de personas con discapacidad es la eliminación de cualquier tipo de educación segregada y el desarrollo de una educación inclusiva, partiendo de la convicción de que la efectivización del derecho a la educación de los grupos excluidos del sistema escolar, de la escuela común o segregados en instituciones “especiales”, sólo puede darse por medio de una educación inclusiva que tenga como objetivo una educación común para todos/as. En este sentido, se considera a la educación inclusiva no como un fin en sí misma,

“sino un medio para alcanzar un fin, el del establecimiento de una sociedad inclusiva. La inclusión tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión” (Barton, 2009:146).

La Argentina, entre otros países, se comprometió a modificar su sistema educativo en pos de una educación para todos/as. A partir de la Conferencia de Jomtien de 1990¹ y la Declaración de Salamanca de 1994², un grupo importante de países en el mundo se comprometieron a lograr como objetivo la educación para todos/as, considerando que “ser más inclusivo supone reflexionar y hablar sobre la práctica, examinarla y depurarla, e intentar desarrollar una cultura más inclusiva. Esta conceptualización implica que no podemos separar la inclusión de los contextos en los que se desarrolla, ni de las relaciones sociales que puedan sostener o limitar ese desarrollo” (pg. 30). Esto significó el reconocimiento por parte de los Estados de que una gran cantidad de alumnos/as pertenecientes a diversos grupos vulnerables y marginados quedaban excluidos de los sistemas de educación en todo el mundo.

1 Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990.

2 Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre necesidades educativas especiales (Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad), Salamanca, España, 1994.

La Declaración de Salamanca ha sido un hito en la lucha por una educación inclusiva, ya que define una educación de calidad como una educación para todos/as juntos/as. Al mismo tiempo que entiende la discapacidad desde el modelo social, donde reconoce que el problema no está en el/la alumno/a con discapacidad sino en una sociedad discapacitante y una escuela que pone barreras a educación de niños, niñas y jóvenes. Así, el punto 3 del Marco de Acción de la Declaración señala que

“Cada vez existe un mayor consenso en que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y niñas. Esta idea ha llevado al concepto de escuela inclusiva. El reto con que se enfrentan las escuelas inclusivas es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas, comprendidos los que sufren discapacidades severas. El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades inclusivas”

Asimismo, el Marco de Acción exige a los países firmantes el compromiso de transformar sus sistemas educativos en inclusivos, teniendo como principio rector el hecho de que

“las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. (...) Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades severas.”

Otro gran avance de los derechos de las personas con discapacidad es la Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por la Argentina en 2008, cuyo artículo 24 refiere a la educación e indica que:

“sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, (...) [y que] las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; (...) se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva”.

Asimismo, especifica:

“(…)A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad”.

No obstante, pese al supuesto acuerdo en superar la exclusión educativa y social, los países signatarios mantienen una educación para casi todos/as “al aceptar la premisa histórica de que un pequeño porcentaje de niños debían ser considerados como “marginales” cuya educación debe correr a cargo de un sistema distinto, paralelo, por lo general denominado educación especial” (Ainscow y Miles, 2008: 18). En la Argentina, así como en la mayoría de los países de América Latina, todavía subsiste, bajo la figura de modalidad de educación especial, un subsistema escolar segregado. Con mucha frecuencia, intelectuales, funcionarios/as, docentes y sindicatos llaman educación inclusiva a la incorporación parcial o permanente de alumnos/as con discapacidad a un sistema que continúa inalterable ante su presencia, vulnerando su derecho a la educación en equidad y a la no discriminación (Barton, 2009).

Los cambios impulsados por el movimiento de personas con discapacidad en materia de legislación a nivel internacional han generado avances en Argentina, haciéndose visibles avances en la forma de ver, nombrar y legislar sobre personas con discapacidad. Coincidimos con Acuña y Goñi (2010) cuando señalan que estos avances en materia de derechos constituye una “ficción ciudadana”, es decir, que los derechos y la normativa existe y se reclaman, pero no se cumplen. Esto además supone el “mantenimiento de estructuras institucionales, nociones valorativas y acciones en los ámbitos públicos y privados que obturan la posibilidad de reconocimiento pleno de los derechos y además retroalimentan una matriz de exclusión” (Acuña y Goñi, 2010: 25-26). Así, actualmente, la ley provincial 10.592 indica en el artículo 18° Inciso e, que la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE) debe

(Texto según Ley 11.493) **establecer sistemas de detección y derivación de los educandos discapacitados que prevean su incorporación progresiva y sistemática a los diferentes niveles y modalidades de la enseñanza común**, tanto en el orden oficial como en los establecimientos dependientes de la Dirección de Enseñanza no Oficial, **dentro de la factibilidad pedagógica de cada caso; sin declinar la prestación de la enseñanza especial**, en un régimen compatibilizado de horarios y secuencia educativa, **tendiendo a su integración al sistema educativo corriente**. (Resaltado nuestro)

Asimismo, la Ley de Educación Provincial N° 13.688, en el artículo 39 describe la Modalidad de Educación Especial como aquella

responsable de **garantizar la integración de los alumnos con discapacidades**, temporales o permanentes, en todos los Niveles **según las posibilidades de cada persona**, asegurándoles el derecho a la educación, así como brindarles atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas solamente por la educación común, y disponiendo propuestas pedagógicas complementarias. La Educación Especial **se rige por el principio de inclusión educativa**, de acuerdo con lo establecido por esta Ley, para lo cual dispone de recursos educativos para participar de la formación de los niños y desde el mismo momento del nacimiento. La Dirección General de Cultura y Educación **garantizará la integración de los alumnos y alumnas con discapacidades, temporales o permanentes**, en todos los Niveles **según las posibilidades de cada persona**. (Resaltado nuestro)

Asimismo, la Ley de Educación Nacional 26.206, en el artículo 42 del capítulo VIII entiende a la Educación Especial como la

modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. **La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley**. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades **según las posibilidades de cada persona**". (Artículo 42) (Resaltado nuestro).

Se podría concluir que la legislación en materia educativa, tanto a nivel nacional como provincial, ha ido avanzando hacia nombrar una concepción inclusiva de la educación, pero al mismo tiempo indican que los procesos de inclusión se darán "en la medida de la posibilidad", esto es "dependiendo de la complejidad de la discapacidad del alumnado".

En las Resoluciones 1269/11 y 4635/11 de la DGCyE también se explicita que se sostienen los principios de educación inclusiva, y se enmarca en las leyes nacionales y provinciales de educación y en la CDPCD, al mismo tiempo que estas resoluciones regulan la derivación de ciertos/as alumnos/as a escuelas segregadas a causa de su discapacidad. Así, la Resolución 4635/11 estructura el sistema de educación especial y presenta la población que educación especial atiende, definiendo los destinos posibles de las personas clasificadas como con discapacidad. Uno de los destinos posibles es la asistencia al nivel educativo común mediada por la escuela especial. En estos casos, los/as alumnos/as acceden a todo el contenido

curricular del Diseño Curricular vigente o bien sólo a partes de él, en cuyo caso asisten a centros de educación dependientes de la Modalidad de Educación Especial a contraturno. Por otro lado, aquellos alumnos que, “a causa de su discapacidad” no puedan acceder a la escuela común, asistirán puramente a escuelas especiales o distintos centros de formación laboral. Esta derivación puede suceder en cualquier momento de la escolarización. Así, según figura en la Resolución 1269/11 de la DGCyE,

los alumnos que hayan cumplido con el nivel de educación primaria y que por la complejidad de sus necesidades educativas no puedan concurrir a la escuela del nivel secundario recibirán una propuesta pedagógica individualizada en la sede de las instituciones de Educación Especial que, a partir de la presente Resolución, se desarrollarán en el marco de los Centros de Formación Integral de Adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad.

III. Estrategias metodológicas y caracterización del sistema educativo provincial y regional

Este estudio tiene como objetivo central conocer y registrar las prácticas orientadas por el principio de inclusividad de alumnos/as con discapacidad en escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires. En este marco, se utilizó una metodología cualitativa y un enfoque etnográfico para la recolección de datos. Los métodos y técnicas utilizados fueron observación participante, entrevistas exploratorias y en profundidad, el diálogo colectivo con las informantes, registros de observación de actividades y acontecimientos, recolección de diversos productos escolares y producciones de los/as alumnos/as. Se ha consultado documentación institucional escolar y entrevistado a la comunidad educativa (docentes, directivos, preceptores/as, miembros del equipo de orientación escolar, maestros/asintegradores/as, familias y alumnos/as) así como a jóvenes con discapacidad activistas y familias de personas con discapacidad pertenecientes a diversas organizaciones de y para personas con discapacidad.

El trabajo de campo en contexto escolar se realizó en ocho escuelas públicas de la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires. La selección se compuso de cuatro instituciones de educación común y cuatro instituciones de educación especial públicas de gestión estatal que atienden a sectores medios y populares. Los criterios establecidos para seleccionar las escuelas donde se realizó el estudio fueron los siguientes:

- que estuvieran representadas instituciones educativas de los tres niveles educativos (inicial, primaria y secundaria);
- que atendieran a población escolar proveniente de clases populares y medias;
- que tuvieran entre su alumnado tanto a mujeres como a varones con discapacidad incluidas con proyectos de integración;
- que las escuelas fueran consideradas inclusivas o integradoras por las autoridades educativas provinciales o por los alumnos/as con discapacidad y sus familias.

De este modo, el primer paso consistió en solicitar a las autoridades provinciales que seleccionaran y nos indicaran escuelas con estas características. Por otro lado, incluimos los pareceres y recomendaciones de miembros de organizaciones que representan a familias y personas con discapacidad. Asimismo, incluimos una escuela secundaria común perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata y una escuela común a la que accedimos a través de una noticia en diarios locales referida a inclusión educativa. En la nota, la comunidad escolar reclamaba ciertas condiciones edilicias, entre otras, señalando que contaba con un alto porcentaje de alumnos/as con discapacidad, lo cual hacía urgente la consecución de un edificio propio para mejorar la educación de todo el alumnado, especialmente de aquellos/as alumnos/as con discapacidad.

La investigación tuvo lugar en la ciudad capital de La Plata y Gran La Plata, centro político, administrativo y educativo de la provincia de Buenos Aires. La ciudad tiene una población de 654.324 habitantes y su aglomerado urbano, el Gran La Plata, compuesto por los partidos de La Plata, Ensenada y Berisso, 799.523 habitantes³. Es el 5° aglomerado urbano más poblado del país después de Buenos Aires, Córdoba, Rosario y Mendoza. Según datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE⁴), relevados en 2011⁵ el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires cuenta con más del 70% de la población total de alumnos/as del país.

Alumnos de Educación Común según división político territorial

Buenos Aires	3.9090.932
Conurbano	2.399.518
Buenos Aires resto	1.510.414
Total país	10.641.971

Fuente: Anuario 2011 DINIECE. Ministerio de Educación

En la ciudad de La Plata tiene sede la Universidad Nacional de La Plata, una de las primeras y más reconocidas universidades del país. La Universidad cuenta con cinco colegios de pre grado tanto de nivel inicial, como primario y secundario, a los que atienden 5000 alumnos/as en total. En lo que respecta a alumnos/as con discapacidad, según la DINIECE, para el año 2011, alrededor de la mitad estaban registrados/as en escuelas de la provincia de Buenos Aires y casi la totalidad de alumnos/as integrados/as a escuelas comunes se encontraban en la provincia de Buenos Aires. En lo que respecta a la Región Educativa I, de la cual forma parte la ciudad de La Plata⁶, según la DGCyE, para el 2012 se registraron 289.836 alumnos/as en total, de los/as cuales 5.062 atienden a escuelas especiales.

La investigación fue realizada durante el ciclo lectivo del año 2013 en que la ciudad de La Plata sufrió una inesperada inundación que afectó a gran parte de la población del casco urbano y de la periferia con trágicas consecuencias como la muerte de decenas de personas y la destrucción de gran cantidad de hogares. Esto provocó un cese de las actividades escolares, debido a que gran parte de la población escolar se encontraba en proceso de recuperación de sus hogares o porque las escuelas habían sido afectadas por el temporal, registrándose importantes daños a los edificios. Al mismo tiempo, varias escuelas se convirtieron en centros de recepción de donaciones para los/as inundados/as, lo que obligó a la interrupción de las clases.

3 Según el Censo 2010. Fuente INDEC.

4 Ver <http://diniece.me.gov.ar/>

5 Los datos más recientes publicados por la DINIECE son del 2011.

6 Junto con Berisso, Brandsen, Ensenada, Magdalena y Punta Indio.

IV. La inclusión en cuestión: escuelas inclusivas y prácticas orientadas por el principio de inclusividad

Referirnos a la cuestión de la inclusividad escolar significa pensar en una escuela para todos/as donde las dificultades no sean entendidas como imposibilidades del alumnado sino como las barreras que pone la escuela para su aprendizaje. Así, una escuela inclusiva no supone mecanismos de selección, derivación, segregación ni discriminación de ningún tipo y “transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación” (Blanco Guijarro, 2008: 5). Se trata de una escuela que cree que todos/as pueden aprender y que deben hacerlo juntos/as. De esta forma, la inclusión se diferencia de la integración, dado que ésta última supone

“la asimilación o el acomodo de los individuos en un sistema básicamente inalterable de teoría y práctica educativa. (...), la educación inclusiva no está relacionada con el bienestar y, por tanto, con la inclusión de alumnos específicamente clasificados como alumnos discapacitados. La educación inclusiva tiene que ver con la inclusión de esos alumnos, pero no es la suma total de lo que el término inclusión quiere decir e implica. No trata sobre la retirada de un niño de un contexto y su posicionamiento en otro. La inclusión no tiene que ver con el hecho de dejar a un niño en un contexto improvisado y sin recursos” (Barton, 2008:146).

En las entrevistas a directores/as, docentes y otros miembros de las instituciones escolares encontramos confusiones entre los términos integración e inclusión, al mismo tiempo que aparecen con mucha frecuencia utilizadas como sinónimos. Asimismo, encontramos que en las escuelas especiales se considera –como fuera explicitado por una directora entrevistada– que “la modalidad [*de educación especial*] es la que lleva adelante la integración, que es el medio para la inclusión”. Casi en la totalidad de los casos los/as entrevistados/as utilizaron exclusivamente el término integración en el sentido referido.

Observamos que la oportunidad de un/a alumno/a a ser integrado en escuela común está fuertemente determinada por el tipo de discapacidad que posea. Así, por ejemplo, las personas con discapacidades sensoriales (personas ciegas, disminuidas visuales o sordas) son los grupos más integrados en las escuelas comunes visitadas. En palabras de una maestra integradora

“en general, hay un gran desconocimiento en las escuelas comunes. Parece que nunca va a llegar un chico discapacitado y cuando llega un chico con discapacidad sensorial, es la discapacidad más fácil de integrar [*porque*] la cantidad de contenido se modifica, todo lo demás no. Se usan otros recursos

para los contenidos, ejemplo audio libro en vez de leer el libro, o lector de pantalla. Por eso es la discapacidad más fácil”.

Este señalamiento pudo ser constatado en una de las escuelas especiales para ciegos y disminuidos visuales observadas, donde el porcentaje de alumnos/as integrados/as en escuelas comunes, según nos informó el equipo directivo, era de alrededor del 80%. Este número es significativamente diferente en relación a la cantidad de alumnos/as integrados/as que rondaban entre el 20 y 30 % en dos escuelas para personas con discapacidad intelectual, según nos informaron los respectivos equipos directivos. Si bien no disponemos de datos sobre integración de escuelas especiales para personas con discapacidad motriz, en las escuelas comunes a las que hemos accedido se encontraba integrado un porcentaje un poco menor de alumnos/as con este tipo de discapacidad comparado con los grupos de personas con discapacidades sensoriales. La referida observación acerca de la cantidad de alumnos/as integrados/as en la clasificación de discapacidad realizada por el sistema educativo puede ser cotejada con los datos de la DINIECE (2011) que indican la misma cantidad aproximada de alumnos/as con discapacidades sensoriales (sordos y ciegos) y motrices integrados/as en escuelas comunes. La fuente también identifica un importante número de personas con “retraso mental” integradas en las escuelas comunes y de adultos.

Alumnos integrados a la educación común y de adultos por tipo de discapacidad

División político-territorial	Total	Alumnos según discapacidad									Dificultades de aprendizaje
		Visual		Auditiva		Mental	Motora		Otros		
		Ceguera	Disminución Visual	Sordera	Hipoacusia	Retraso Mental	Motora Pura	Neuromotora	Trastornos Generalizados del Desarrollo	Más de una discapacidad	
Total País	52.661	943	2.119	1.469	2.309	29.615	926	2.818	4.115	1.228	7.119
Buenos Aires	27.308	444	1.297	633	1.220	18.085	426	2.071	2.896	176	60
Conurbano	12.719	280	604	332	687	7.748	135	1.192	1.667	74	
Buenos Aires Resto	14.589	164	693	301	533	10.337	291	879	1.229	102	60

Fuente: Anuario DINIECE. 2011. Ministerio de Educación

Los datos consignados en la tabla no están diferenciados por distrito, razón por la cual no podemos analizar la situación de La Plata y Gran La Plata. Sin embargo, estos datos generales no son coincidentes con las observaciones realizadas en las escuelas del distrito platense a las que concurrimos, debido a que no encontramos un gran número de personas con “retraso mental” integradas en escuelas comunes. Por otro lado, queremos señalar que no hemos registrado en escuelas comunes la presencia de alumnos/as clasificados como con discapacidades múltiples, severas o profundas, especialmente aquellos/as que no se comunican convencionalmente. Al consultar acerca de esta situación con organizaciones locales que representan a las personas con discapacidad y sus familias, nos han confirmado que no han detectado ningún caso de un alumno/a con estas características integrado/a en escuelas públicas de gestión estatal de la ciudad de La Plata al momento de realizar la investigación.

No obstante, hemos identificado la asistencia de alumnos/as con discapacidades múltiples, severas o profundas, especialmente aquellos que no se comunican convencionalmente, a escuelas especiales. Además, dentro de este grupo de escuelas existen aquellas que solamente atienden a niños, niñas y jóvenes con dos o más discapacidades, denominados “multiimpedidos” por el sistema educativo. Cuando indagamos con autoridades y docentes de las escuelas especiales acerca de la ausencia de estos grupos de alumnos/as en la escuela común han respondido que no pueden ser integrados/as, sin ser explícitos en los argumentos que fundan esta exclusión. En referencia al caso de los/as jóvenes alumnas/os “multiimpedidos/as”, una maestra especial nos explicó sus destinos escolares posibles.

“Hay talleres laborales protegidos integrales para los chicos que tienen una discapacidad para hacer un oficio, y los que son más severos se quedan en la escuela ya sin la parte pedagógica, que es la que te da el integral que tiene contenidos de secundaria”.

Entretanto, otro integrante del personal de una escuela especial describía así la dinámica de escolarización de estos grupos:

“a la tarde tenés los chicos más comprometidos, que vienen a la escuela a recibir estímulo solamente porque no pueden acceder a lo pedagógico”.

Como se observa, las opiniones eran coincidentes al afirmar que niños, niñas y jóvenes con estas características no sólo no estaban capacitados para acceder a la escuela común sino que tampoco podían recibir plenamente una educación especial, ya que se los considera impedidos para recibir “lo pedagógico”.

El estudio de las diferentes dinámicas de escolarización para diversos grupos con discapacidad evidencia un espectro de posibilidades que van desde prácticas orientadas por el principio de inclusividad, pasando por la integración, hasta estrategias educativas excluyentes basadas en clasificaciones limitantes del derecho a la educación. Se debe tener en cuenta que la normativa

prevé que si los equipos profesionales de las escuelas lo consideran, los/as alumnos/as con discapacidad pueden circular por las escuelas comunes y especiales, cambiando de tipo de escuela las veces que fueran necesarias. Esto resulta en la producción de una multiplicidad de formas de alumidad entre las personas con discapacidad: los/as integrados/as, los/as considerados integrables y los/as considerados no integrables. Este último grupo es especialmente excluido dentro de las personas con discapacidad y representan en su mayoría lo que el sistema educativo llama “multiimpedidos”. No sólo se los/as consideran no integrables a escuelas comunes sino también incapacitados/as para comunicarse y aprender en escuelas especiales que los/as privan de formas de comunicación alternativa y aumentativa, entre otras posibilidades educativas.

Hemos conversado con jóvenes con discapacidad que forman o formaron parte del grupo de “no integrables” que, eventualmente y fuera de la escuela, han logrado acceder a sistemas de comunicación alternativos aumentativos. En sus narrativas aparece el dolor, el malestar y la angustia producidos por los comentarios en términos denigrantes que las maestras de escuelas especiales realizaban frente a ellos/as suponiendo que no podían comprenderlos y como si no estuvieran allí. De sus relatos se desprende que estas experiencias los/las han marcado profundamente, construyendo visiones negativas de sí y sentimientos de temor y angustia frente a situaciones educativas. Una joven mujer con discapacidad, actualmente activista por los derechos de las personas con discapacidad, que fue excluida sistemáticamente de diferentes escuelas especiales, recientemente accedió al uso del sistema de comunicación alternativo aumentativo y, ante nuestra pregunta, nos expresó que pensar en su escolarización le produce un dolor tal que todavía no está lista para hablar de eso. Por otro lado, otro joven activista con discapacidad señaló en una conferencia que

“en mi infancia, mi vida estuvo muy condicionada por las decisiones de mi escuela especial. Me tuvieron en la escuela sin darme nada de educación, hasta que me dejaron fuera de ella. Entrar y permanecer en la escuela especial es muy difícil cuando piensan: “este chico es ineducable”⁷.

Por otro lado, cabe señalar que la estigmatización de alumnos/as que se consideran incapaces de aprender hace improbable una educación equiparable a la del resto de alumnos/as.

Atendiendo a lo señalado, consideramos que no podemos hablar de prácticas inclusivas en un sistema educativo que considera que hay alumnos/as que no pueden habitar la escuela común, o que ni siquiera pueden ser educados/as. Así, los/as alumnos/as con discapacidad que asisten a las escuelas comunes estudiadas en el marco de esta investigación son personas con determinados tipos de discapacidades, cuyas necesidades pueden ser atendidas realizando adaptaciones en el acceso a los formatos o soportes de los textos o al edificio en su mayoría. Sin

⁷ Cobeñas, Juan. Conferencia en las III Jornadas de Difusión y Seguimiento de la CDPD – III Foro sobre Discapacidad y Desarrollo y Reunión de la GPPD – LI Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Discapacidad de Argentina.

embargo, reconocemos el esfuerzo y la buena voluntad de estas escuelas comunes en reconocer al alumnado con discapacidad y desarrollar prácticas inclusivas, de modo que definiremos a estas escuelas como orientadas por el principio de inclusividad.

V. Obstáculos en el acceso de personas con discapacidad a la educación en escuelas comunes

En las entrevistas realizadas a personal docente, equipo directivo, equipo de orientación escolar, alumnos/as y familias indagamos sobre de su punto de vista acerca de qué características y condiciones definían a unas prácticas educativas inclusivas de personas con discapacidad en las escuelas. El conjunto de respuestas recibidas tenían en común señalar los obstáculos, dificultades y frustraciones antes de que logros alcanzados a través de experiencias de inclusión. Dado el énfasis puesto en resaltar las imposibilidades ya no de los sujetos sino también de la práctica educativa vinculada a ellos, comenzaremos relatando los principales obstáculos enumerados para la inclusión de personas con discapacidad en las escuelas comunes.

En primer lugar, identificamos que entre las personas con discapacidad consideradas integrables por la escuela especial es habitual la existencia de trayectorias escolares discontinuas y fragmentadas. Estas rupturas están encuadradas en la normativa provincial, como por ejemplo, la Resolución 4635/11 que establece que un/a alumno/a con discapacidad integrado/a en una escuela común será evaluado/a constantemente por un equipo interdisciplinario de profesionales de la escuela especial. La resolución especifica que al finalizar cada ciclo lectivo este equipo debe volver a evaluar si el/la alumno/a está en condiciones de continuar asistiendo a escuela común, ya que de lo contrario se le recomendará volver a la escuela de educación especial y, anticipo, esto contribuye de manera efectiva a la inestabilidad de las trayectorias escolares de las personas con discapacidad, quienes quedan sujetas a las decisiones de un equipo que, además puede variar en su composición a lo largo de los años y, por lo tanto, también en sus perspectivas respecto a las posibilidades de inclusión.

Así, es posible para los/as alumnos/as con discapacidad cambiar varias veces de grupo de compañeros dentro de una escuela (porque repiten el grado o se define una permanencia) o cambiar de institución a lo largo de su escolaridad, lo que parecería una tendencia dentro de la población estudiada. Hemos registrado que durante dichos procesos resulta común que familias, niños, niñas y jóvenes con discapacidad expresen insistentemente su deseo de no cambiar de grupo o de salir de la escuela común para ir a escuelas especiales, pero que raramente esas opiniones son tenidas en cuenta por el equipo de gestión y docente de las escuelas comunes o especiales. En este sentido, una directora de escuela especial señala que:

“cuando los chicos son grandes y terminan 6° se reúne a la escuela con la familia, y el alumno para definir si va a la escuela secundaria o al CFI [*Centro de Formación Integral*]. Los chicos nunca quieren ir al CFI, pero es lo mejor para ellos”.

Asimismo, una maestra integradora expresó que

“los padres son muy sobreprotectores, siempre están de acuerdo con ir a común, en general se resisten a especial”.

Entre el personal de las escuelas especiales entrevistadas para este informe, hemos observado una evidente resistencia a la inclusión de personas con discapacidad en escuelas comunes y esto se expresa y realiza de diversas maneras. Los docentes y directivos de instituciones educativas especiales sienten como una intromisión y, en ocasiones, un ataque, al reclamo de las familias de integrar a sus hijos/as en escuelas comunes. La directora de una de esas instituciones señaló que un 20% de su matrícula se encontraba integrada en escuelas comunes y agregó que

“cuando los padres piden que se los integre se les pide que busquen una escuela común. Está instalado que es genético y que la sociedad debe aceptarlos pero es peor, y a medida que crecen es peor [*para los y las alumnos/as con discapacidad*] estar en la escuela común. Se generan, entre otros, problemas de autoestima que vienen con la adaptación al maestro integrador. Así, cuando se ve que una secundaria no va a ayudar se decide que continúe en sede [*escuela especial*] para hacer formación laboral”.

Otra maestra integradora de la misma escuela expresó que

“uno se pregunta cómo va a pasar este chico a primaria” (...) “Hoy por hoy integración está difícil porque los padres deciden y tu trabajo no sirve, sin tener en cuenta las capacidades y su hijo. Por ejemplo, el de una nena muy sumisa, no tenía los mismos intereses que el grupo. ¿Qué hacemos, que termine el último año de la primaria común? No se tomaba el micro. Finalmente decidimos que venga acá [*la derivaron de la escuela común a la escuela especial*]. El primer día no estaba a gusto. A los tres días era otra nena. Acá son 10 alumnos y socializó bien”

Al mismo tiempo, nos interiorizamos, a partir de entrevistas, acerca de la visión de personas con discapacidad y sus familias y de representantes de las diferentes organizaciones que las nuclean, principalmente en la región bonaerense, quienes manifiestan que es muy común que las escuelas especiales les recomienden que su hijo/a no vaya a escuela común proponiendo como argumento principal que “es lo mejor para el niño o la niña”. También es frecuente que exhorten a las familias para que el/la alumno/a con discapacidad que está integrado/a en una escuela común retorne a la escuela especial. En todos los casos, el personal docente o equipo directivo de escuelas especiales justifican sus decisiones sobre la base del conocimiento experto de docentes especiales, terapeutas ocupacionales, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, médicos, y demás profesionales de la escuela especial.

Las organizaciones de familias y personas con discapacidad denuncian que profesionales implicados en los procesos de escolarización tienen un papel predominante y determinante en el diagnóstico de cada alumno/a, diagnósticos que constituyen el insumo fundamental para la construcción de los informes que enfatizan las imposibilidades de los sujetos con discapacidad. Las familias consultadas coinciden en que, con suma frecuencia los padres desconocen su derecho inalienable a decidir acerca de qué tipo de escuela enviar a sus hijos/as. De este modo, son muchas las familias que, frente a estas situaciones, desconocen su derecho a exigir una educación escolar no segregada para sus hijos/as. Otras familias expresan su voluntad a elegir, pero carecen de información suficiente acerca de sus derechos y los de sus hijos/as, herramientas indispensables que deben poner en juego para hacerlos efectivos. Los/as alumnos/as entrevistados/as de las escuelas seleccionadas para este informe no tenían conocimiento de sus derechos a la educación inclusiva como personas con discapacidad. También debemos señalar que ninguna de las escuelas tenía dentro de sus espacios curriculares una formación de ciudadanía transversal y permanente a lo largo de los años de escolaridad que efectivamente forme a niños, niñas y jóvenes como sujetos de derecho y sobre los procedimientos necesarios para hacerlos efectivos en su vida cotidiana, posibilitando de este modo la construcción de una vida independiente.

Entre los equipos docentes y de gestión entrevistados encontramos dos formas de interpretación de la normativa existente. Por un lado, aquellos/as directivos o docentes que formaban parte de una institución orientadas por el principio de educación inclusiva enmarcaban sus prácticas en “la nueva ley”, señalando que los/as alumnos/as con discapacidad deben ir a escuela común tal cual está previsto en la legislación que obliga a las escuelas comunes a incluir a todas/os. Por otra parte, las/os docentes y directivos de las escuelas especiales no orientadas por el principio de inclusividad enmarcaban sus prácticas en las Resoluciones N° 1269/11, 4635/11 y 4418/11⁸ que siguen indicando la derivación a instituciones segregadas a aquellos/as alumnos/as con discapacidad cuyas “necesidades” sean tan “complejas” que les impidan asistir a la escuela común. De aquí se desprende que la normativa de la provincia entra en contraposición con lo resuelto en la Declaración de Salamanca y en el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad debido a que da lugar tanto al desarrollo de procesos de integración como a la educación en la escuela especial, y que la asistencia a esta última institución se basa en lo que en la CDPCD es considerado “discriminación por discapacidad” (artículo 2 y 5 de la CDPCD).

Hemos registrado, además, tensiones entre docentes y directivos de escuelas comunes y especiales a raíz de la presencia de alumnos/as con discapacidad en escuelas comunes. En este sentido, una maestra integradora señaló que

8 Las resoluciones pueden ser consultadas en bit.ly/1mgUzoY.

“la matricula con los chicos integrados es compartida por las dos escuelas. Las dos escuelas tienen obligaciones. (...) Algo clave para la integración es la filosofía. Esto se construye desde la formación de asistentes educacionales, docentes, regulaciones. Las regulaciones “bajan” y no las leen los docentes. Se piensa que en todo va a haber un acompañante y eso luego no sucede. Los docentes de escuelas comunes sienten que les impusieron el alumno integrado. (...) En discapacidad sensorial se precisa anticipación, es decir, que los profesores de común le avisen con tiempo a los integradores con qué materiales van a trabajar, para que las maestras integradoras adapten el contenido y se lo lleven, pero esto no sucede casi nunca”.

Encontramos que un conjunto de escuelas especiales recomiendan a niños y niñas con discapacidad de nivel inicial permanecer en algunas de las salas durante su paso por el jardín de infantes. La permanencia, la repetencia y los cambios de grupos o de institución educativa producen trayectorias afectadas por la sobreedad, lo que termina incidiendo negativamente en las oportunidades educativas de estos sujetos. En un sistema educativo basado en la gradualidad y la homogeneidad como es el argentino, el desfasaje producido por la repetencia desde el nivel inicial trae como consecuencia la eventual exclusión en el nivel primario. Al mismo tiempo, quien repite de grado en la escuela primaria se ve sometido/a a la experiencia de cambiar de grupo, lo que puede dificultar su vida en las instituciones educativas con, posiblemente, otras consecuencias para la vida de las personas con discapacidad como las de limitar sus posibilidades de inserción en el mercado laboral, algo ya de por sí difícil para estos grupos. La declaración de una directora de escuela especial resulta un claro ejemplo para comprender la lógica que sustenta estas prácticas:

“Hay una continuidad entre los aprendizajes en la escuela común y especial, cambia sólo el número de escuela, después el contenido no cambia. El alumno con síndrome no funciona en términos de beneficio y adquisición de aprendizajes en la escuela común. Solo en términos de lo vincular y social pero no se va a la escuela a hacer amigos, se va a aprender. Son muchos los adolescentes en primaria común. Están desfasados por edad mental, tienen 13 o 14 años y comparten la escolaridad con sus compañeros de la primaria mucho más chiquitos. Eso les genera baja autoestima”.

Al momento de sugerir a las familias la conveniencia de la repetencia para sus hijos/as, las instituciones no enumeran jamás los aspectos negativos que podría tener para sus vidas, lo que provoca que las familias apoyen la decisión docente porque creen en los argumentos positivos que acompañan dicha decisión y porque asumen que su hijo/a está “por debajo” de otros/as chicos/as, entendiendo que en un grupo de niños/as de menor edad, su “desarrollo” los va a acercar al del grupo.

Así, con el objetivo expreso de mejorar la autoestima del/la alumno/a con discapacidad, se lo/la reubica en la escuela especial con aquellos que el sistema educativo considera sus “pares” o sus “iguales”. Según palabras de la directora de una escuela especial,

“por ahora A. [*una alumna con discapacidad*] va 3 veces a la primaria común ahora porque la derivación se hace de a poco. Primero la alumna comienza a asistir a la escuela especial para que conozca, luego más tiempo, y después cuando ellos se ven entre iguales les termina pasando que están más cómodos en la escuela especial porque son menos y las maestras más especializadas”.

Pero cuando consultamos a las personas con discapacidad acerca de a quienes consideran sus pares, las respuestas no coinciden con el criterio escolar. Por ejemplo, conversando con un joven adulto activista con discapacidad nos cuenta con dolor cómo fue su pasaje de la escuela especial a un taller laboral del cual fue finalmente excluido. Los hechos detallados por este joven respecto a cómo fue informado que quedaría afuera del taller son representativos de la violencia ejercida sobre las personas con discapacidad. Señala que fue llevado a un lugar apartado en que responsables del taller le informaron que debía dejar de asistir debido a que su discapacidad no “combinaba” con el grupo que conformaba ese taller, debiendo asistir a otro con sus “pares”. El joven relata que, en el momento en que lo expulsan del taller, su deseo era continuar asistiendo. Explica que, en ese entonces, él no conocía sus derechos y, por lo tanto, desconocía otras posibilidades como por ejemplo lugares de trabajo no segregados. Hoy resalta que, en pleno conocimiento de sus derechos, no elegiría ir a ninguna escuela especial o a un taller laboral protegido. Le preguntamos acerca de a qué se refería el señor del taller con “sus pares”. Nos dijo que a personas en sillas de ruedas. Le preguntamos quiénes eran sus pares para él y nos contestó “los chicos”, aludiendo a sus amigos: personas con y sin discapacidad que conoció en distintos ámbitos, mayormente en espacios compartidos de militancia por los derechos de las personas con discapacidad.

La mayoría de los miembros de los equipos docentes y de gestión de las escuelas especiales estudiadas defienden una educación segregada basada en diferentes diagnósticos, caracterización de impedimentos o patologías que agrupan a alumno/as. Por ejemplo, en una de estas escuelas, la directora definió al alumnado de la siguiente manera:

“La matricula de la escuela se divide según la patología. En general el 80% de la matricula son repitentes, por ejemplo tienen 12 años y están en 2° grado. Tienen un déficit por la situación social, por lo que deviene de la situación social y económica y sus carencias. El otro 20% tiene algún diagnóstico genético, alguna discapacidad, atención temprana”

Según las personas con discapacidad y sus familias, durante el proceso de acceso, permanencia y egreso a las escuelas comunes se sobreevalúa a los y las niños/as y jóvenes con discapacidad.

La mirada insistente y el juicio permanente dirigido a los/as alumnos/as con discapacidad tiene como correlato la exigencia de que demuestren diariamente que son dignas/os y merecedoras/es de una educación común.

Asimismo, denuncian la inaccesibilidad comunicacional, cultural y edilicia de las escuelas comunes, lo que expresa que, aun hoy y a pesar de los marcos jurídicos vigentes, no existe una efectiva y generalizada disposición a que estas escuelas se pueblen de grupos de personas con discapacidad. A esto se le suma la falta de provisión de apoyos necesarios a estos grupos para asistir a una escuela común. Las familias deben buscar y contratar personal de apoyo para lo cual deben realizar trámites complicados y largos. Este personal de apoyo, que puede ser profesional (psicopedagogos/as, psicólogos/as, etc) o de asistencia personal, es financiado en ocasiones por las obras sociales, pero como este pago es irregular, incierto e impuntual, algunas familias eligen pagar de forma particular los servicios. Esto significa un gran esfuerzo económico para algunas familias, en cuanto para otras, y en particular, para las personas con discapacidad y las familias pertenecientes a los sectores populares, y dentro de ellos, a los grupos indígenas y migrantes que conforman quizás el conjunto poblacional más invisible, resulta una imposibilidad ya que tienen limitaciones para acceder a los diversos recursos necesarios para intentar una inclusión en una escuela común.

En el caso de que el/la alumno/a con discapacidad cuente con maestra integradora de la escuela especial, el acceso a este recurso no asegura el apoyo y la integración escolar. Sin entrar en consideraciones sobre el desempeño de cada docente en particular, en todas las escuelas especiales que formaron parte de este informe, las maestras integradoras asisten una vez por semana durante dos horas a las escuelas comunes. El tiempo invertido por estas docentes en el apoyo a la integración de alumnos/as con discapacidades tan escaso que resulta difícil siquiera evaluar su incidencia, aun en la suposición de que tuviera alguna. Esta constituye una de las demandas centrales que realizan diversos grupos, asociaciones, organizaciones de y para personas con discapacidad que vienen proponiendo la discusión de una agenda de reclamos que hacen visibles los obstáculos a la inclusión educativa de las personas con discapacidad.

VI. Escuelas comunes orientadas por el principio de inclusividad: características y tensiones

Este apartado sistematiza el análisis realizado respecto de las condiciones y estrategias que, en la mirada de docentes, directivos, alumnos/as, integrantes del equipo de orientación escolar y familias hacen posible el desarrollo de prácticas orientadas por el principio de inclusividad en las escuelas.

Los equipos de gestión de las escuelas comunes orientadas por el principio de inclusividad coinciden en que, luego de desarrollar exitosamente durante algunos años proyectos de integración con personas con discapacidad, sus escuelas han construido una reputación de ser escuelas inclusivas. Cuatro directivos/as de escuelas entrevistados/as coincidieron en que se presentaron al concurso por el cargo de dirección con el conocimiento del perfil inclusivo de las escuelas y con el objetivo de continuar y expandir el proyecto de inclusión. Así, la imagen de las escuelas como escuelas integradoras ha producido que tanto los docentes como las familias y personas con discapacidad las elijan como destinos. De este modo, el o la docente que ingresa a una de estas escuelas lo hace sabiendo de antemano que tendrá alumnos/as con discapacidad que son valorados/as por la escuela. Al mismo tiempo, los/as alumnos/as con discapacidad se inscriben en la escuela esperando ser bienvenidos/as, y las familias de alumnos/as sin discapacidad cuyos/as hijos/as recibirán educación en estas escuelas saben que tendrán compañeros/as con discapacidad. Un director de una escuela secundaria se refirió a un alumno con discapacidad que, según la escuela especial

“no estaba para ir a común, de hecho hizo primaria en especial, pero la mamá vino a hablar con nosotros e insistió y finalmente lo anotó y el chico acá anda lo más bien”.

Asimismo, los proyectos de integración están formalizados en los documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) o los proyectos de Gestión. Coincidimos con Marshall (2010, pg. 58-59) cuando subraya la importancia del equipo directivo de una escuela para la efectivización del derecho de ciertos grupos a la educación inclusiva. Así, él expresa que “los líderes de la escuela juegan un papel crítico en la promoción de un enfoque basado en los derechos. Los líderes escolares pueden promover un enfoque basado en los derechos en el contexto de la retórica del bienestar de la juventud queer. Esto es, mediante el reconocimiento activo de la diversidad de género y sexual de la comunidad escolar de forma pública y a través de declaraciones de la política escolar acerca de la visión de la escuela a toda la población escolar”⁹.

9 “Por “queer” hago referencia a todas aquellas personas jóvenes que no se ajustan en sus

Una cuestión que nos resulta interesante destacar de las escuelas orientadas por el principio de inclusividad es que registramos que hay personas identificadas por los/as alumnas/os con discapacidad a quienes pueden acudir en caso de necesitar apoyo en cuestiones escolares académicas o sociales. Podemos pensar estos adultos/as como aliados/as, en el sentido de que están comprometidos/as y convencidos/as con la inclusión o integración de los/las alumnos/as con discapacidad en escuelas comunes. Así, en una escuela identificamos como adultos/as aliados/as al personal perteneciente al equipo de orientación escolar cuya función es apoyar a los docentes como pareja pedagógica. El personal del equipo de orientación escolar nos explicó que parte de su función es trabajar con los malestares de alumnos/as y docentes, de modo que cualquier ayuda que un/a alumno/a con discapacidad pudiera precisar, tanto en un sentido académico como social o personal, pueda acudir a ellos/as. En otra escuela, hemos identificado en esa función al director, a quien los/as alumnos/as llaman por su nombre y a quien acuden para conversar sobre cuestiones de su vida académica, social, amorosa, familiar. Por último, en otra escuela el adulto aliado es un miembro del equipo de orientación escolar que además es una persona con discapacidad. Esto resulta muy significativo debido a que los/as alumnos/as con discapacidad pueden hablar con él de cuestiones relacionadas con la discapacidad. Asimismo, la misma presencia del miembro del equipo de orientación escolar contribuye a construir visiones positivas acerca de las personas con discapacidad en la comunidad escolar, al mismo tiempo que contribuye a construir visiones positivas de sí de los/as alumnos/as con discapacidad que asisten a la escuela.

Podemos caracterizar a las escuelas orientadas por el principio de inclusividad que formaron parte de este estudio como escuelas abiertas hacia adentro y hacia afuera. Escuelas abiertas hacia afuera en el sentido de que se relacionan con otras instituciones, organizaciones de la sociedad civil y con la comunidad. Por otro lado, escuelas abiertas hacia adentro, como dos maestras integradoras nos explicaron en relación a las visiones sobre la integración en las diferentes escuelas especiales,

“nosotras tratamos de sugerirles a los padres que integren a sus hijos en determinadas escuelas, porque en otras ya sabemos que van a fracasar porque no son escuelas abiertas y no sienten a los chicos como suyos”.

Un primer dato que nos llamó la atención de las escuelas orientadas por el principio de inclusividad es la buena predisposición con la que nos recibieron poniendo a disposición su tiempo, su personal y al alumnado para que pudiéramos llevar a cabo esta investigación. Estas

comportamientos a las expectativas que prevalecen sobre la identidad sexual y de género, así como a todas aquellas personas jóvenes que tienen una asociación con la diversidad de género y sexual”. Marshall, D. Acoso homofóbico, derechos humanos y educación: una perspectiva no deficitaria de las políticas y prácticas de bienestar para la juventud queer. En: Revista Archivos de Ciencias de la Educación, 4a. época. Año 4, No. 4, 2010. Traducción de Martínez, Ma. E. y Cobeñas, P. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4771/pr.4771.pdf, página 1.

mismas escuelas, durante los días posteriores a la inundación que tuvo lugar el pasado 2 de abril en la ciudad de La Plata, funcionaron voluntariamente como centro de donaciones para los/as inundados/as, donde toda la comunidad educativa participó activamente, incluso los y las niños, niñas y jóvenes con discapacidad.

Encontramos también que las escuelas secundarias seleccionadas para formar parte de este informe cuentan con proyectos de articulación con escuelas de nivel primario, por lo que los/as alumnos/as con discapacidad que asisten a algunas de esas escuelas primarias tienen conocimiento de la apertura de las mencionadas escuelas secundarias comunes para recibirlos. De modo que, en lo que respecta a los pasajes de nivel, que usualmente son problemáticos, están previstas ayudas específicas para quienes reconocen como con una discapacidad, de modo de asegurar la permanencia y egreso de las personas con discapacidad. Por otro lado, en algunas escuelas se han dictado diversos talleres organizados por proyectos de extensión de la Universidad Nacional de La Plata y organizaciones no gubernamentales de y para personas con discapacidad cuyo objetivo es la inclusión social de dicho grupo, o se han prestado las instalaciones para que se realicen allí campeonatos de deportes integrados o para personas con discapacidad.

También hemos registrado que las escuelas comunes observadas integran a personas con el mismo tipo de discapacidad. Una de las escuelas comunes integra a personas ciegas, otra a personas con discapacidad motriz y sordos y otra personas con discapacidad intelectual. Es decir, en las escuelas comunes observadas la tendencia es a incorporar población con discapacidades similares y articulando con las escuelas especiales indicadas a esos grupos de personas con discapacidad. Estas relaciones interinstitucionales involucran conflictos, pero también se observan casos en que la relación entre ellas es muy buena, aunque esto no es algo común.

Así, un miembro del equipo de orientación escolar de una escuela común nos explicó que, si bien la relación con la escuela especial no era mala,

“ellos aportan a veces ayuda y materiales, pero nosotros tenemos los alumnos y ellos los recursos y a veces se da un tire y afloje”.

Por otro lado, dos maestras integradoras nos confesaron que se sienten más parte de la escuela común que de la escuela especial donde está radicado su cargo. El sentimiento de pertenencia y de identidad es fundamental a la hora de trabajar en pos de la integración dado que de allí deviene el compromiso con la escuela y la educación. Un director nos señaló que algunas maestras integradoras iban poco tiempo a la escuela, por lo que él les pide que

“al menos se vean una vez cara a cara con los profesores y después si quieren continúen la relación por mail o a través del preceptor o la preceptora”.

En relación a los profesores y maestros de escuelas comunes, el equipo de gestión y las maestras integradoras reconocieron docentes de tipo más resistentes y docentes más comprometidos con la integración de alumnos/as con discapacidad. Una alumna con discapacidad nos relató cómo se refirió a ella una profesora:

Alumna: me echo de la clase y me dijo que a ella no le pagaban doble por enseñar a retrasados

Entrevistadora: y vos le respondiste?

A.: no. Pero me dio mucha bronca. Pero la profesora es de matemática y yo no entiendo matemática, pero después esa profesora sacó carpeta y ahora tenemos otra profesora de matemática que es buena porque explica y ahora tengo 10. Tengo miedo de qué va a pasar cuando se le termine la carpeta a la otra profesora.

La misma alumna nos relató otra situación angustiante con el profesor de historia:

A.: yo tengo la carpeta completa de historia y era la única que la tenía completa y me merecía un 8, pero mis compañeros me contaron que el profesor dijo que me ponía 7 porque yo era discapacitada. Entonces le hice una carta a la directora contándole esto y diciéndole que era injusto y me discriminaba que me pongan un 7 por discapacitada porque yo tengo la carpeta completa y merezco un 8.

Si bien esta alumna logró defender su derecho a estar en el aula en igual derecho y condición que el resto de sus compañeros/as, no tenía conocimiento de la existencia de grupos organizados de personas con discapacidad ni de las leyes que protegen sus derechos. Les consultamos a los directores/as y maestras integradoras sobre estas situaciones con profesores/as. Todos/as coincidían en que siempre hay docentes más resistentes y que incluso pueden llegar a negarse a enseñar a personas con discapacidad o a tenerlas en sus aulas. En estos casos, el recurso más utilizado por parte del equipo directivo, el equipo de orientación escolar y las maestras integradoras es citar a los/as docentes y explicarles que, según la vigente ley de educación, están obligados a tener personas con discapacidad en sus aulas, al mismo tiempo que se les mencionan los recursos de que disponen para pensar la enseñanza. Si esto continúa sin solucionarse, se procede a elaborar actas. En otras ocasiones, como explicó un miembro de orientación escolar

“hay profesores más resistentes que otros. El gabinete habla con los alumnos, profesores y en caso de algún inconveniente, se le ofrece al docente ir desde el gabinete a trabajar en el aula”.

A partir de las narrativas de alumnos, docentes, directivos y de las observaciones realizadas que las escuelas orientadas por el principio de inclusividad conseguimos comprender qué significaba la idea de que sean abiertas hacia dentro. En primer lugar, en todos los casos observamos “direcciones de puertas abiertas”, donde los/as alumnos/as con discapacidad

concurren cotidianamente. En una de las escuelas, mientras estábamos entrevistando al director, ingresaron en distintos momentos tres alumnos con discapacidad y dos sin discapacidad consultando acerca de diversas cuestiones, dirigiéndose al director por su nombre. Ese mismo director expresó sobre uno de los alumnos con discapacidad que si

“a P. le sacas la escuela y se muere. Desde febrero ya está llamando a la escuela para saber cuándo empiezan las clases”.

En otra oportunidad explicó que

“la integración no es sólo aprender matemática, no sabemos si un chico integrado va a ir a la universidad, pero sabemos que sí hace amigos, miran chicas, van a cumpleaños”.

En este sentido, una maestra integradora señaló que “el fin último de la integración es la autonomía y la inclusión social”.

En esa misma escuela observamos en las paredes colgados carteles promocionando un encuentro deportivo de vóley intra-escolar. Durante la entrevista con el equipo de gestión y con el equipo docente de esa escuela indagamos acerca de la participación de alumnos/as con discapacidad en el campeonato. Esta pregunta surge porque hemos registrado en estudios exploratorios que es muy común que las personas con discapacidad sean eximidas de la asignatura educación física, o, cuando asisten a la misma, no realizan las mismas actividades. Una joven alumna con discapacidad nos relató cómo fue excluida en la primaria de las clases de educación física, y que en la secundaria asistió en algunas oportunidades, pero cuando iba a estas clases se aburría tremendamente porque la ubicaban en un rincón a escribir trabajos sobre los reglamentos de los juegos a los que jugaban las compañeras. Cuando consultamos a las profesoras de educación física acerca de esta alumna, se refirieron a esta situación como “problemática” y nos relataron cómo al principio la alumna asistía a las clases, pero luego decidieron darle la opción de no asistir, lo cual describieron como

“un alivio para ella, pues no tiene que enfrentarse a los desafíos de trabajar con su cuerpo y un alivio para la madre que la tiene que llevar al campo de deportes a las 8 de la mañana, siendo que tiene colegio a la tarde”.

Una situación muy diferente se evidenció en otra escuela secundaria orientada por el principio de inclusividad. Al ser consultado sobre la presencia de personas con discapacidad en el torneo de vóley, el director muestra sorpresa por la pregunta y explica a continuación que todos/as los/as alumnos/as participan, incluidos/as aquellos/as con discapacidad. También señala que los/as alumnos/as con discapacidad motriz

“practican el vóley en silla de ruedas porque se definió que esa era la forma más efectiva para que puedan quedar libres sus manos y aprender la técnica”.

En otra entrevista, una maestra integradora de la misma escuela señaló que a los/as alumnos/as sordos/as

“no se las exceptúa de educación física porque se considera que es un ámbito de socialización”.

En este punto quisiéramos retomar la entrevista realizada a una directora de escuela especial, quien justificó la derivación de una joven alumna con discapacidad intelectual de la escuela común a la especial, en contra del deseo de la alumna y de su familia, argumentando que “el alumno con síndrome” no puede aprender en la escuela común y sólo se beneficia del aspecto social. Pero como esta directora considera que a la escuela no se va a hacer amigos, cree que no es conveniente que esta alumna frecuente la escuela común.

Ingreso, evaluación, accesibilidad y apoyos para una educación inclusiva

Acerca del ingreso y la evaluación de un/a alumno o alumna con discapacidad en una escuela común

Las escuelas comunes que tienen alumnos/as integrados/as inscriptos/as consideraron que la primera medida a tomar en estos casos es reducir la cantidad de alumnos/as en el grado. De todas las escuelas comunes registradas en este informe sólo una de ellas no utiliza esta estrategia. En esta escuela hay uno o dos alumnos/as con discapacidad por curso, de modo que si tuvieran que reducir el número de alumnos/as en cada curso donde hubiera un/a alumno/a con discapacidad tendrían que limitar la cantidad total de la matrícula escolar. De la misma manera, hemos observado que el número de alumnos/as del curso donde asiste la persona con discapacidad es muy variable, aun con una cantidad limitada de alumnos/as. Así, en algunas escuelas hay más de 30 alumnos/as por curso y en otras 25 o menos.

La preocupación por la cantidad de alumnos/as por curso es un recurso argumental reiterado en las entrevistas a las directoras de escuelas especiales. “Les termina pasando que están más cómodos en la escuela especial porque son menos y los maestros son más personalizados”, explicó una directora para justificar que una alumna con discapacidad que había sido integrada a escuela común fuera, más tarde, derivada nuevamente a esa escuela especial, aun contrariando el deseo de la alumna y su familia. Si bien es común la estrategia de reducir el número de alumnos/as de un curso cuando en éste se encuentra integrada una persona con discapacidad, nos resulta preocupante que la cantidad de alumnos/as por curso se transforme en un discurso específicamente orientado a los fines de no admitir a una persona con discapacidad en una escuela común. En otras ocasiones se usa ese discurso para afirmar la necesidad de escolarización en el sistema especial desconsiderando la opinión de las personas con discapacidad y sus familias, lo

que ha sido reiteradamente denunciado por las organizaciones que representan a personas con discapacidad y sus familias.

Durante el proceso de ingreso del alumnos/as con discapacidad a la escuela común, se elabora un Proyecto Pedagógico Individual (PPI) en el que se describen las estrategias y objetivos de enseñanza así como las formas de evaluación. Según explica una directora de una escuela común

“con la evaluación no hay problema porque se pacta a principio de año cómo se evalúa ya sea de forma oral o a través de presentaciones en la netbook. Esto está todo en el PPI [*Proyecto Pedagógico Individual*]”.

Sin embargo, pueden aparecer problemas con los/as docentes más resistentes a la presencia de alumnos/as con discapacidad en sus clases, como se evidencia en la situación relatada por un miembro del equipo de orientación escolar en relación a la evaluación de alumnos/as ciegos/as en una escuela:

“los profesores no querían evaluar de forma oral porque decían que no quedaba registro del examen. Esto se solucionó grabando la evaluación del alumno y después se transcribió la grabación y de esa forma logramos que el alumno diera la evaluación de forma oral y que quedara documentado como quería el profesor. Es un trabajo uno a uno con los profesores, como ves!”.

Atendiendo a esas posibles dificultades, según una maestra integradora,

“lo principal es la voluntad de tener los chicos [*con discapacidad como alumnos en la escuela común*], y que no te hagan sentir que el alumno es tuyo, después viene buscar en las instituciones cuáles son las cuestiones profundas y prejuicios e irlos venciendo, y luego ver las adaptaciones curriculares y las barreras arquitectónicas, pero el contexto es la clave, todo lo demás se va dando solo”.

Asimismo, otra maestra integradora señala que

“la clave para la integración es la filosofía, y eso debe ir desde la formación de asistentes educacionales, docentes, regulaciones, y así”.

Las prácticas que las instituciones educativas ponen en marcha para el ingreso de un/a alumno/a con discapacidad son similares en el conjunto de instituciones observadas. En el caso de una de las escuelas secundarias seleccionadas, según nos explico un integrante de orientación educativa

“primero se hace una entrevista entre el preceptor y los padres y segundo se hace una entrevista entre el encargado de gabinete y los padres quienes cuentan el recorrido escolar y el tratamiento que ha recibido hasta el momento su hijo. También se les pregunta el diagnóstico, y, en caso de que venga de E. [*determinada escuela primaria*], se solicita a dicha escuela un informe del alumno

o la alumna en cuestión. Luego se mantienen las reuniones con padres para ir viendo como lo ven en la casa, y como va en el colegio, y se atiende a diferentes situaciones que pueden ir siendo referidas por los docentes”.

Esta escuela cuenta con un gran edificio y recursos suficientes y adecuados en comparación con otras. En contraste con esta situación, otra de las escuelas comunes orientada por el principio de inclusividad que formó parte de esta investigación evidenciaba recursos muy escasos a la vez que se registraban dos o tres alumnos/as con discapacidad por curso, lo que representa un promedio alto dentro del conjunto de escuelas comunes. Como señaló su director

“esta escuela no cuenta con edificio propio, ni con gabinete, por más que los venimos solicitando hace muchos años” (...) “estamos solicitando gabinete hace años, pero nunca nos lo dieron por problemas de presupuesto, y ninguno de nosotros [*aludiendo al equipo docente y de gestión de la escuela*] tiene ningún tipo de formación en discapacidad, sólo sabemos que todos los chicos deben estar en la escuela”.

Si bien la mencionada escuela no tiene disponibilidad espacial para las distintas reuniones entre docentes, o directivos, esa dificultad fue resuelta provisoriamente ubicando una mesa y sillas en un pasillo, definiendo ese espacio como sala de profesores. La sala de dirección sí es un lugar cerrado donde pudimos mantener entrevistas con equipo directivo, maestras integradoras, docentes y preceptores. Durante las mismas pudimos presenciar la entrada de alumnos/as con y sin discapacidad, docentes y familias consultando acerca de varios temas.

Acerca de la accesibilidad física y comunicacional de las escuelas comunes

Las escuelas comunes orientadas por el principio de inclusividad observadas no fueron construidas de forma accesible en términos arquitectónicos. Esta adecuación se produjo al momento en que personas con discapacidad ingresaron a ellas como alumnos/as. En todos los casos registrados, la asociación cooperadora fue la encargada de financiar las rampas de acceso y adaptación de los baños, entre otras modificaciones. Sumado a esto, en términos de accesibilidad comunicacional, las escuelas a las que asisten personas ciegas no han adaptado en su totalidad los carteles y señalética. Sin embargo, se han conseguido, a través de donaciones, máquinas Braille Perkins para que los/as alumnos/as ciegos/as y disminuidos/as visuales las pudieran utilizar en las aulas. Se observa una nula o baja predisposición de las escuelas especiales para ofrecer a las personas con discapacidad una educación que les permita aprender formas de comunicación alternativas y aumentativas, actitud que se transforma en un impedimento para que estos/as alumnos/as puedan asistir a escuela común. Sin embargo, en el artículo 24 de la CDPCD está previsto que las escuelas deben facilitar el aprendizaje de los distintos modos de escritura y comunicación más apropiados de acuerdo a las necesidades de cada persona¹⁰.

10 “Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender

El uso de computadoras y tablets o ipads ha resultado ser un gran soporte para facilitar la comunicación y aprendizaje de las personas con discapacidad. A través de estos dispositivos las personas ciegas y las personas sordas o con discapacidad motriz o intelectual pueden escribir, leer y comunicarse, tomar notas en clase y ser evaluadas, entre otras posibilidades. Las computadoras entregadas en el marco del plan Conectar Igualdad cuentan con programas de apoyo para las personas con discapacidad, como lectores de pantalla y editores de audio. Asimismo, el plan provee otros servicios que son de gran ayuda para la accesibilidad comunicacional de personas con discapacidad como los servidores, que pueden ser usados para, por ejemplo, colgar libros en formatos accesibles a todos/as los/as alumnos/as. Hemos registrado, sin embargo, que, hasta el momento, no todas las escuelas han recibido las computadoras. Una de las escuelas comunes observadas para este informe cuenta con un docente con discapacidad que es el encargado de formar a docentes y alumnos/as en la existencia de ciertos recursos tecnológicos para asegurar la accesibilidad en los distintos soportes y textos. Consideramos que todas las escuelas deberían contar con una persona que actúe como asesora de recursos tecnológicos, alguien que medie entre la tecnología disponible, los/as docentes y las necesidades del alumnado.

Acerca del apoyo entre docentes y alumnos/as como un punto central en pos de la inclusión

Un punto central que posibilita las acciones orientadas a la inclusividad es el apoyo a alumnos/as según sus necesidades y el trabajo colaborativo entre alumnos/as, maestros/as de grado o profesores y docentes de apoyo, ya sea maestras integradoras de las escuelas especiales o personal de equipos de orientación educativa, preceptores/as o de diversos departamentos docentes en escuelas comunes. Si bien no existen horas de trabajo específicamente destinadas para el trabajo en conjunto, los/as docentes pueden encontrar el tiempo o espacio para reunirse. Así, los docentes de las escuelas orientadas por el principio de inclusividad desarrollan estrategias de comunicación entre pares y con sus alumnos/as a partir del uso de mails, blog, plataformas educativas, cuadernos de comunicación o bien utilizan al preceptor como nexo.

Como señaló un integrante del equipo de orientación escolar

habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

- a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;
- b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;
- c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.” Artículo 24, inciso 3 de la CDPCD.

“yo trabajo con los profesores. Un grave problema es que los profesores no hablan entre ellos y es muy difícil reunirse con ellos. Por eso yo trato de flexibilizar lo que más puedo mis horarios para encontrarnos y hablar cara a cara pero si eso no es posible el coordinador de preceptores nos pone en contacto y hay un cuaderno que compartimos con el cual a través de la preceptora mediamos las demandas. También se trabaja mucho con los profesores por mail (...).”

Este integrante del equipo de orientación escolar es una persona con discapacidad formado en recursos tecnológicos. Recomienda crear bases de datos o “reciclar” el material didáctico, los textos en braille o disponibles digitalmente online que ya se construyeron para un/a alumno/a de modo que otros/as docentes o alumnos/as con o sin discapacidad puedan recurrir a esa base y no tengan que seguir buscando otra vez desde cero o pedir que se les escaneen cada texto. Por otro lado, este docente observa que las maestras integradoras o los/as docentes a cargo crean sus materiales de clases en forma individual. Sobre esto, el docente explica que

“Deberían poder hacerlo en cooperación y creando un “banco de actividades” de las cuales otros docentes puedan sacar provecho y no empezar con cada curso de cero cada docente que entra cada año”.

Por otro lado, sugiere que, en el trabajo de apoyo con docentes, resulta de gran importancia contar con un miembro del equipo de orientación escolar que sea una persona con discapacidad debido a que, en palabras de este docente, los/as profesores/as

“no conocen las estrategias que un ciego sí. Cómo planificas una clase considerando al ciego si no logras ponerte en el lugar de él (...) pero este debe ser un trabajo colaborativo serio con los profes”.

Sobre el contacto entre docentes, maestros/as integradores/as y alumnos/as, una maestra integradora nos relató cómo

“pese a que tengo pocas horas en la escuela para M. me comunico casi todos los días por mail con él, y me va contando lo que le dieron y le voy haciendo las adaptaciones cuando las necesita”.

Otra maestra integradora sugirió, como una estrategia posible, la asignación de un compañero/a como tutor/a del alumno/a con discapacidad

“para que no dependa tanto del adulto. Es algo que no se fuerza. Primero se observa al grupo, se conoce y cuando ves que alguien colabora, le sugerís que ayude, que haga de tutor”.

Según esta misma maestra integradora, la clave para la integración es

“la construcción de apoyos y redes, porque tenés poco tiempo para trabajar con los chicos y los docentes. Por eso es importante trabajar en red con el preceptor, el equipo de orientación, los profesores y las familias”.

Con respecto al trabajo compartido entre docentes de grado o profesores/as y maestros/as integradores/as, una de ellas describió el perfil que deben asumir para lograr una buena integración.

“Una maestra integradora debe tratar de ser tranquila y receptiva, ir con una sonrisa primero y luego ir poniendo ciertos límites. Explicar por qué las maestras integradoras no van todos los días, porque los docentes de común sienten que lo que hacen es poco. Cuando los docentes de común sienten que hay una orientación, las preocupaciones se disipan, y si no se logra la colaboración se debe llevar la legislación donde dice que es obligación del docente integrar. No se debe pelear, y se trabaja generalmente en el aula, aunque es mejor cuando puedes trabajar afuera también”

Hemos registrado dos estrategias que nos resultaron interesantes y que las instituciones educativas veían como muy útiles: la pareja pedagógica y la organización de talleres. Según explicó un miembro del equipo de orientación escolar de una escuela

“cada división tiene una pareja pedagógica conformada entre el/la preceptor/a y un psicólogo o pedagogo/a (es decir, un profesor o licenciado en ciencias de la educación) que están en contacto permanentemente y que van regulando todas las cuestiones que van surgiendo en el grupo. Yo tengo actualmente 5 divisiones a mi cargo (...). En una de estas hay un chico con discapacidad que es usuario de silla de ruedas y que no tiene movilidad en sus dos piernas pero que está en algún tipo de tratamiento para recuperarla. Se considera que tener una persona con discapacidad en el grupo, lejos de perjudicar, colabora al aprendizaje del grupo ya que ayuda a enseñar la solidaridad y ponerse en el lugar del otro. (...) Las parejas pedagógicas realizan a su vez reuniones en promedio dos o tres veces al año con los profesores de un mismo curso. En primer año son más frecuentes y con el pasar de los años van siendo menos, de acuerdo al malestar que surja o no en los grupos. (...)”

Otra estrategia desarrollada por el mismo equipo de orientación escolar de una escuela secundaria común es el desarrollo de talleres para contribuir a construir la solidaridad y el compañerismo entre los/as alumnos/as.

“Yo vengo organizando unas jornadas de convivencia de 2 hs. en horario escolar con cada curso, articuladas con el departamento de educación física, donde realizan juegos para fortalecer los vínculos entre compañeros. La actividad se realiza fuera del colegio, en el bosque o en el campo de deportes. La actividad comienza con un rompehielos y luego se les da una consigna y luego se socializa

la producción. Se trata de poner en juego el cuerpo y el objetivo es fortalecer los lazos vinculares entre chicos que en el contexto áulico no lo hacen por las limitaciones propias del formato aula. Estas jornadas están pensadas para que todos los alumnos participen, incluso los alumnos con discapacidad (...) Este colegio es inclusivo en general y se trabaja todo el tiempo intentando desarrollar la solidaridad, el compañerismo, la no discriminación, y esto es fuerte en el trabajo de la pareja pedagógica en el aula con el grupo. En el colegio se crean espacios para que cada uno pueda desarrollar sus potencialidades, aquello en lo que es bueno, ejemplo el taller de grafittis que crearon a raíz de dos chicos que grafiteaban el colegio. Se les puso sanciones pero también se les armó un taller exitoso donde realizaron producciones muy buenas y se comprometieron mucho. Así, se ve al alumno con discapacidad como un factor positivo para el grupo porque sirve para reforzar la solidaridad, y el desarrollo del compañerismo. Es una experiencia de vida”.

En otras escuelas, se desarrollan otro tipo de talleres. Una escuela especial en articulación con una escuela común lleva adelante talleres para jóvenes alumnos/as con discapacidad sensorial, que

“los dictan personas ciegas que trabajan, que no trabajan, que viven solas o no a contar sus experiencias y a mostrarles las posibilidades que tienen”.

El hecho de que participen activamente personas con discapacidad que tienen conciencia de los obstáculos en la vida y en la escuela contribuye a construir un proceso educativo que dé cuenta de las demandas educativas de las personas con discapacidad. De esta forma, los/as jóvenes alumnos/as con discapacidad pueden conocer modelos de ex alumnos/as con discapacidad que ya finalizaron la escuela y que llevan adelante una vida plena e independiente.

VII. Reflexiones finales y recomendaciones

Como hemos mencionado inicialmente, si bien este informe está destinado a registrar las prácticas orientadas por el principio de inclusividad en escuelas de la provincia de Buenos Aires, en el conjunto de entrevistas realizadas observamos un énfasis puesto en los diversos obstáculos que existen para la efectivización del derecho a la educación de las personas con discapacidad. Sin embargo, también hemos podido registrar diversas experiencias valiosas en escuelas comunes de la ciudad de La Plata orientadas por el principio de inclusividad que, consideramos, pueden servir como referencia para otras escuelas. Así, en este último apartado sintetizaremos un conjunto de prácticas, condiciones y estrategias analizadas en este estudio que nos resultan significativas en el desafío de construir una educación inclusiva.

Como punto en común entre las escuelas orientadas por el principio de inclusividad, hemos identificado la existencia de un equipo de gestión comprometido y con una decisión política en pro de la inclusión de alumnos/as con discapacidad. Consideramos esto un punto central para la construcción de culturas inclusivas en las escuelas comunes. Observamos que las escuelas comunes que hace algunos años desarrollan prácticas orientadas por el principio de inclusividad han construido una reputación de ser inclusivas. Esto produce que las personas con discapacidad y sus familias, al mismo tiempo que los/las docentes que trabajan en estas instituciones, las elijan por esta razón. Asimismo, en las escuelas orientadas por el principio de inclusividad existen proyectos de articulación entre los niveles primario y secundario, en el marco de los cuales los equipos de gestión promueven la comunicación entre los equipos docentes de sus propias escuelas y los de otras instituciones, existiendo, además, un procedimiento claro de cómo recibir y sostener la permanencia y egreso de las personas con discapacidad.

Hemos caracterizado a las escuelas orientadas por el principio de inclusividad que formaron parte de este estudio como escuelas abiertas hacia adentro y hacia afuera. Escuelas abiertas hacia afuera en el sentido de que se relacionan con otras instituciones educativas, como escuelas de otro nivel educativo, escuelas especiales y la Universidad, así como también se relacionan con organizaciones de la sociedad civil y con la comunidad, como las organizaciones que representan a las personas con discapacidad y sus familias. Esto resulta de importancia dado que posibilita que las personas con y sin discapacidad entren en contacto con los reclamos y demandas del movimiento de personas con discapacidad y sus familias. Escuelas abiertas hacia adentro implica, por una parte, que la sala de dirección tiene siempre sus puertas abiertas al alumnado, lo que posibilita que el espacio de gestión sea transitado cotidianamente por la comunidad escolar, de forma que sus agentes puedan hacer oír sus voces. Por otra parte, el carácter de escuelas abiertas hacia adentro implica la presencia de adultos/as que son aliados/as

de los/as alumnos/as con discapacidad y a los/as que ellos/as pueden acudir y ser escuchados/as en sus preocupaciones y reclamos académicos y personales.

Las escuelas comunes orientadas por el principio de inclusividad consideradas en este informe han modificado sus edificios de modo de que fueran accesibles para sus alumnos con discapacidad. Han construido rampas y baños adaptados con financiamiento de la asociación cooperadora y han organizado las aulas de modo que aquellas situadas en planta baja sean destinadas para cursos donde haya alumnos con discapacidad motriz. Estas adecuaciones se produjeron al momento en que personas con discapacidad ingresaron a estas escuelas en calidad de alumnos/as. Asimismo, las escuelas observadas también han asegurado la accesibilidad comunicacional mediante adaptaciones de textos, forma de evaluar, etc.

Otro punto clave para la inclusión es el desarrollo de diferentes tipos de apoyo, ya sea de recursos tecnológicos, o entre docentes, alumnos/as, maestras integradoras de las escuelas especiales, o personal de equipos de orientación educativa, preceptores/as o de diversos departamentos docentes en escuelas comunes. Así, los docentes de las escuelas orientadas por el principio de inclusividad desarrollan estrategias de comunicación entre pares y con sus alumnos/as a partir del uso de mails, blog, plataformas educativas, cuadernos de comunicación, o utilizan al/la preceptor/a como nexo. Esta última figura resulta relevante a la hora de considerar la cuestión del apoyo, dado que es un referente tanto para los/as docentes como para los/as alumnos/as con quienes comparten la cotidianidad de la vida escolar. Consideramos, pues, que resulta importante la formación de preceptores/as en cuestiones de juventud, diferencia e inclusión. En relación con los/as docentes, se observa que la posibilidad de concentrar horas de trabajo en una misma institución y la construcción de un sentimiento de pertenencia e identidad resulta fundamental para crear las condiciones de posibilidad de trabajo colaborativo entre los distintos miembros del equipo docente, de orientación educativa y maestros/as integradoras. En esta colaboración entre docentes, maestros/as integradoras y equipo de orientación educativa se produce un saber didáctico y pedagógico y estrategias y materiales didácticos que no son usualmente documentados o registrados. Como ha sugerido un docente entrevistado en el marco de este informe, ese material debe ser conservado, socializado y debe funcionar como apoyo para futuros/as docentes y alumnos/as con y sin discapacidad. Por otro lado, creemos que también es importante contribuir a desarrollar el trabajo colaborativo entre alumnos/as con y sin discapacidad, como es el ejemplo de los/as alumnos/as tutores/as.

Como han resaltado miembros de equipos docentes y de orientación educativa de escuelas comunes, las escuelas especiales cuentan con recursos tecnológicos, humanos, económicos que deberían estar donde estén los/as alumnos/as con discapacidad, esto es, en la escuela común. De forma contraria, los/as alumnos/as no disponen de la posibilidad de hacer uso de esos recursos que son necesarios para brindar apoyo a su escolarización, asegurando las condiciones para su inclusión. Asimismo, hemos registrado que se necesita de una persona que actúe como

asesora de recursos tecnológicos, alguien que medie entre la tecnología disponible, los docentes y las necesidades del alumnado.

Una cuestión que consideramos fundamental y que quisiéramos resaltar es el gran valor de contar con algún miembro del equipo docente, directivo o de orientación escolar que sea una persona con discapacidad. Esto resulta de gran importancia debido a que, por un lado, contribuye a construir visiones positivas y alejadas de los paradigmas de la tragedia y la imposibilidad acerca de las personas con discapacidad en la comunidad escolar, al mismo tiempo que contribuye a construir visiones positivas de sí de los/as alumnos/as con discapacidad que asisten a la escuela. Por otro lado, en el caso registrado en este informe, el docente con discapacidad se ha constituido en un modelo a seguir por alumnos/as con discapacidad y en un aliado en el sentido de ser una persona con la que el alumnado ha construido confianza para conversar sobre sus preocupaciones personales y académicas. Por otro lado, el hecho de que sea una persona con discapacidad quien diseñe junto con los/as docentes las estrategias didácticas o adaptaciones en los soportes genera más posibilidades de éxito.

Hemos registrado el desarrollo de talleres organizados y llevados adelante por ex alumnos/as con discapacidad para alumnos/as con discapacidad de escuelas comunes y especiales. En estos, se comparten experiencias escolares y de vida independiente, lo que consideramos contribuye a construir un proceso educativo que reconoce las demandas educativas de las personas con discapacidad. De esta forma se acerca a los/as jóvenes alumnos/as con discapacidad modelos de ex alumnos/as con discapacidad que han finalizado la escuela y que llevan adelante una vida plena.

Una cuestión que consideramos pendiente en la construcción de visiones positivas y enmarcadas en los discursos sobre derechos humanos de las personas con discapacidad es la inclusión en el curriculum de problematizaciones sobre la diferencia, la historia de las luchas de los grupos de personas con discapacidad, entre otras.

En términos de evaluación, en las escuelas orientadas por el principio de inclusividad, las estrategias de enseñanza y las formas y soportes de comunicación y evaluación se pactan a principio de año con el equipo docente de la escuela común y la escuela especial, las familias y los/as alumnos/as con discapacidad, de modo que la persona con discapacidad será evaluada de la forma que le resulte más conveniente.

Para finalizar, quisiéramos hacer un señalamiento que, si bien está vinculado al espacio escolar, no es de responsabilidad ni de las instituciones educativas ni del sistema escolar directamente. Haremos mención a dicha situación debido a que da cuenta de un elemento más para señalar cómo las instituciones educativas son inaccesibles, lo que perjudica el derecho cívico de las personas con discapacidad. Durante el transcurso del año 2013, se han llevado a cabo dos elecciones en la ciudad de La Plata. En nuestro país, la votación es obligatoria y presencial y se utilizan boletas de papel. Las sedes de votación son, en su gran mayoría, escuelas. Estas son

raramente accesibles física y comunicacionalmente para personas con discapacidad. Los/as votantes con discapacidad han relatado con bronca sus experiencias de votación. Una persona con discapacidad motriz nos ha relatado como

“tuve que votar en escuela en el hall de entrada porque había más escaleras de las que ya había subido. Menos mal que para hacer más rápido tenía la boleta que lleve de mi casa doblada del lado que no se veía a quién votaba. Me bajaron la urna y el sobre. O sea, todos los demás podían votar privadamente y yo no. Eso no me gusto, me hicieron votar en el hall”.

Otras personas con discapacidad también se han quejado señalando el hecho de que, debido a las escaleras que impiden el acceso a personas con discapacidad motriz a las escuelas sumado al hecho de que no siempre se cuenta con la posibilidad de un cuarto oscuro planta baja, se les acerca la urna a la calle. De este modo, su voto se transforma en público, ya que no sólo deben introducir la boleta en el sobre y éste en la urna en la calle a la vista de todas las personas, sino que también quedan obligados a llevar la boleta desde la casa, lo cual en muchas ocasiones significa que sus familias conozcan la elección del votante, e incluso en algunos casos la determinen.

VIII. Bibliografía citada

Acuña, C. y Bulit Goñi, L. Políticas sobre la discapacidad en la Argentina: el desafío de hacer realidad los derechos. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2010.

Ainscow, M. y Miles, S. Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? En Revista Perspectivas, vol. XXXVIII, N° 1, UNESCO, marzo 2008. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf

Barton, L. Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: observaciones. En: Revista de Educación, 349, mayo-agosto, 2009.

Blanco Guijarro, R. Marco conceptual sobre educación inclusiva. En ED/BIE/CONFINTED 48/Inf.2, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Conferencia Internacional de Educación, Cuadragésima Octava Reunión “La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro”, Ginebra, 11 de Agosto, 2008.

Cortese, M y Ferrari, M. Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la escuela especial. En: Vain, P. (Comp.) Educación especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2003.

Foucault, M. El poder psiquiátrico. Ed. Fondo de Cultura Económica, Bs. As, 2005.

----- Los Anormales. Ed. Fondo de Cultura Económica, Bs. As, 2010.

Hughes, B. Disability and the body. En: Oliver, Colin y Barton (Eds.) The Disability Studies Today. Ed. Polity Press, New Hampshire, 2002.

----- y Paterson, K. El modelo social de la discapacidad y la desaparición del cuerpo. Hacia una sociología del impedimento. En: Barton, L. (Comp.) Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de disability and society. Ed. Morata, Madrid, 2008.

Marshall, D. Acoso homofóbico, derechos humanos y educación: una perspectiva no deficitaria de las políticas y prácticas de bienestar para la juventud queer. En: Revista Archivos de Ciencias de la Educación, 4a. época. Año 4, No. 4, 2010. Traducción de Martínez, Ma. E. y Cobeñas, P. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4771/pr.4771.pdf

Oliver, M. Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas. En: Barton, L. (Comp.) Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de disability and society. Ed. Morata, Madrid, 2008.