

DE LA INTEGRACION A LA INCLUSION EDUCATIVA Un viaje de ida. Desde una opción a un derecho.

María José Borsani

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

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

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

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

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

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

Una mirada retrospectiva

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

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

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

Art. 26: “Toda persona tiene derecho a la educación”.

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

1968- Informe de UNESCO, define el dominio de la Educación Especial y llamamiento a los gobiernos sobre la igualdad de oportunidades para acceder a la educación y la integración de todos los ciudadanos en la vida social y económica.

1978 – Informe Warnock (Inglaterra, Escocia, Gales) Inspira la ley de educación de 1981 y da impulso a la educación especial.

1990 – Declaración Mundial “Educación para Todos y marco de referencia para la

acción encaminada a lograr la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” Jomtien. Tailandia. (UNESCO, UNICEF)

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

1990 – Informe ANSCAW. Solicitado por UNESCO a la Secretaría de Educación de la Universidad de Cambridge.

1993 – Conferencia mundial sobre “Derechos Humanos”. Viena.

Programa de acción Mundial.

1993 – Normas uniformes para la igualdad de oportunidades para las Personas con Discapacidad: Los Estados deben reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior. (ONU)

1994 – Conferencia Mundial sobre “Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad”, Salamanca. España (UNESCO).

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

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

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

Sus lineamientos se desarrollan a partir del concepto de “normalización”, enunciado en Dinamarca a fines de los 50, que defiende el derecho de las personas con discapacidad de llevar una vida tan común como la del resto de la población en todos los ámbitos: familiar, escolar, social y laboral. Impone modificar y mejorar las condiciones sociales, educativas y laborales con la expresa finalidad de ofrecer equidad de oportunidades, respetando su condición y consolidando sus potencialidades.

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

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

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

Los postulados de la normalización suponen una definida postura ética de profundo respeto por el semejante al sostener el derecho de las personas con discapacidad a desarrollar una vida tan normal y común como la de cualquier otro miembro de la comunidad a la que pertenece para lo que se impone modificar y mejorar las condiciones sociales, educativas y laborales con la expresa finalidad de ofrecer equidad de oportunidades. La propuesta supone reconocer el derecho de cada sujeto a satisfacer necesidades educativas, laborales, recreativas, deportivas lo que impone normalizar las condiciones de vida de las personas con alguna minusvalía. No se trata de “normalizar” la persona con discapacidad sino de generar un entorno menos restrictivo y más potenciador de su desarrollo.

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

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

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

Recorrido argentino

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

El primero de estos hitos coloca en la categoría de cuestión de estado a la Integración Educativa y las Necesidades Educativas Especiales al ser consideradas por la Ley Federal de Educación en 1993, tratadas específicamente en sucesivos decretos y resoluciones ministeriales, y ofrecer un marco jurídico que permite lograr acuerdos y avanzar al respecto en las postrimerías del siglo XX.

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

Estos condicionamientos se presumen intrínsecos al individuo y determinan que necesita aprender con apoyo personalizado y métodos de enseñanza que difieren de los convencionales de la escuela tradicional. Nótese que en la enunciación “necesidades educativas especiales” el adjetivo “especiales” califica a las necesidades educativas y no a los alumnos/as. A pesar de esto más de una vez se incurre en el error de hacer recaer la cualidad de especiales sobre los niños/as y /o jóvenes, equivocando así a quien se califica de especiales, ya que en lugar de aplicarse sobre las particulares necesidades para aprender, que es en realidad a lo que se refiere el adjetivo, se lo destina a los niños, niñas y / o jóvenes.

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

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

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

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

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

La República Argentina cuenta con un marco normativo amplio, de rango superior, Constitución Nacional, Leyes y Decretos, en permanente evolución, que asegura los recursos necesarios para el cobijo legal de las personas con discapacidad. Un avance considerable lo representa la Ley de Discapacidad, N° 24.901, que 1997, establece un Sistema Único de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad que asegura la prestación de servicios por parte del Estado a personas con discapacidad para garantizar la universalidad de la atención mediante políticas de recursos institucionales y económicos afectados a la temática.

Su promulgación marca un antes y un después en la atención responsable de la seguridad social al aparecer la figura de la cobertura obligatoria con financiamiento previsto que establece un tránsito definitivo desde una cobertura discrecional a una cobertura obligatoria y amplia.

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

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

En la Argentina la protección integral de las personas con discapacidad es política de Estado y, ya cerrando el siglo XX, la cobertura legal que reflejan las distintas instancias del marco jurídico opera de manera positiva propiciando el acercamiento de las instituciones educativas a los proyectos integrativos.

En este marco, en el año 2006, se sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que ubica la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social que debe ser garantizado por el Estado.

Esta ley nacional deroga y reemplaza a la Ley Federal, enfatiza el derecho a la educación de todos los aprendices y propone brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos. Encomienda esa labor a la Educación Especial teniendo en cuenta que esta modalidad atraviesa en forma transversal al sistema educativo.

La nueva ley no cuestiona el paradigma general de la integración educativa, pero sí descarta el adjetivo “especiales” para las necesidades educativas.

De las N.E.E. a las N.E.

El concepto de N.E.E. fue acuñado por el informe Warnock (1978), referenciado por la Declaración de Salamanca, adoptado por las posteriores reformas educativas latinoamericanas y tomado por el Acuerdo Marco para la Educación Especial de nuestro país en 1998. Ostenta pertinencia y plausibilidad pedagógica en su origen y es consistente con un sistema de ideas coherente en determinado momento de la integración educativa. Su significación se desdibuja en el contexto de las políticas neoliberales de finales del siglo pasado que no conciben con acciones inclusivas y abusan del término generando confusión al mal versar el empleo del término “especial” y distorsionar su esencia. Se incluye en esta mirada la patologización y medicalización de la infancia en general, más aún de la infancia pobre, y la delincuentización de la adolescencia que poco tienen que ver con las N.E.E. y mucho menos con prácticas inclusivas.

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

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

La ratificación de los postulados internacionales imprime un carácter irreversible a los logros referidos a la educación. Es un pasaje de ida, sin retorno posible.

De la integración a la inclusión educativa

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

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

El modelo educativo integrador enfatiza las N.E.E. de los sujetos a “integrar” y propone una serie de intervenciones técnicas para “compensarlas” y lograr el objetivo. El desencuentro entre la propuesta educativa del dispositivo escolar tradicional y el alumno se zanja con la implementación de proyectos integradores, la formulación de adecuaciones curriculares y cierta flexibilidad en los tiempos curriculares. El intento se centra en correr la mirada del déficit y dirigirla a la atención de esas necesidades educativas especiales que presenta cada alumno para posibilitar el aprendizaje.

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

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

La Inclusión Educativa es comprendida como la capacidad del Sistema Educativo de atender a todos, niños y niñas, sin exclusiones de ningún tipo. Para ello es necesario abordar la amplia gama de diferencias que presentan los estudiantes y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de los servicios comunes y universales. En definitiva la educación inclusiva apunta a que todos los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales.

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

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

Segregación o Inclusión

A pesar que durante mucho tiempo se pensó que los niños, niñas y adolescentes con discapacidad difícilmente pudieran escolarizarse en aulas regulares, las nuevas miradas sobre el sujeto, sus derechos y sus vicisitudes han confirmado que estos niños y jóvenes como cualquier otro, no sólo pueden sino que deben educarse en instituciones escolares.

La educabilidad es un concepto amplio que no necesariamente se restringe a la figura de “la capacidad de aprender” de un individuo sino que se vincula también con los modos de enseñar, con los dispositivos y prácticas de enseñanza, con los condicionantes escolares. Esta mirada abarca al sujeto que aprende en su educabilidad y al que enseña en las posibilidades de ejercer la educatividad.

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

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

La mera etiqueta con que se mencione lo que acontece con cada alumno en conflicto con el aprendizaje, no define, por sí misma, un criterio de educabilidad ni de escolarización.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Accesibilidad, Barreras, Ajustes

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

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

Las Barreras al Aprendizaje y la Participación hacen referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno/a en su itinerario escolar. Surgen de la interacción entre los aprendientes y sus contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.

El concepto de accesibilidad nos lleva inevitablemente a superar las barreras a través de Ajustes Razonables que son: “Cualquier cambio, ajuste o modificación desde el punto de vista técnico, económico o cultural, que se realiza en un espacio, bien, servicio, etc, para que sea posible su utilización autónoma por cualquier persona con discapacidad. De esta forma las personas con discapacidad pueden participar social, laboral y culturalmente en igualdad de oportunidades que el resto de los ciudadanos. (ONU Conv. Inter. Derechos Personas con Discapacidad 2006)

Para promover la accesibilidad se implementan facilitaciones y ayudas técnicas que posibilitan salvar los obstáculos o límites de accesibilidad al entorno, consiguiendo que la persona con discapacidad realice la misma acción que pudiera llevar a cabo una persona sin ningún tipo de discapacidad. Estos Ajustes Razonables consideran desde cuestiones arquitectónicas y urbanísticas hasta lingüísticas como el alfabeto Braille, la lengua de señas, o el transporte, las sillas de ruedas, las señales auditivas en los semáforos, o las adecuaciones curriculares y demás modificaciones que se realicen a tal fin. La más de las veces no son las barreras arquitectónicas o de comunicación las que condicionan la inclusión educativa de un alumno con discapacidad a la escuela común sino las barreras ideológicas y pedagógicas con las que se maneja la comunidad.

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

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

Estos dispositivos se materializan en las tareas de capacitación, apoyo y orientación sostenidas desde la educación especial en las escuelas comunes para el logro de trayectorias educativas integrales. Suponen acuerdos de trabajo entre los equipos directivos y docentes de las escuelas intervinientes para establecer pautas comunes enfoques, metodologías y prácticas pedagógicas. Así, “especial y común”, se encuentran en una nueva forma, superadora de instancias previas, para construir una respuesta acorde al momento. En este “entre” de las dos modalidades se ubican los vínculos, redes, emprendimientos, equipos interdisciplinarios, entidades públicas y o privadas, que haciendo eje en la enseñanza, colaboran en la identificación de las barreras y diseñan dispositivos, alternativas y estrategias válidas para evitar sus efectos obstaculizantes y propiciar la participación activa del sujeto de aprendizaje.

La implementación de Configuraciones de Apoyo tiende a aumentar el nivel de habilidades de los estudiantes para participar, aprender y superar las metas establecidas y a generar un menor grado de dependencia y mayor grado de autonomía.

Aulas inclusivas

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

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

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

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

La escuela inclusiva puede considerar que no todos aprenden lo mismo, de la misma manera, mucho menos en los mismos tiempos. Entiende los “problemas de aprendizaje” desde la óptica de los problemas enseñanza.

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

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

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

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

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

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

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

La plataforma de trabajo es de amplio espectro y se despliega en propuestas de diferente complejidad, lo que permite convidar a cada alumno con una actividad que ponga en juego sus potencialidades, las desafie, y lo invite a superar su nivel de aprendizaje.

Este modelo pedagógico exige a cada docente un profundo conocimiento acerca de su alumno, de sus necesidades específicas, de sus potencialidades, de sus dificultades para, en función de éstas, ubicar las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación para generar la ayuda técnica que permita trazar una hoja de ruta a recorrer. Las metas y objetivos fijados se amplían en forma paulatina, adecuadas a las posibilidades y logros subjetivos y a las del grupo y no en relación a un estándar poblacional o a un

diseño curricular descontextualizado, anónimo y des subjetivado. Se diseñan y ofrecen múltiples y variadas vías y canales de aprendizaje de alta calidad, con tareas que suponen cierto grado de dificultad que representan un desafío posible, alcanzable, que se complejiza continuamente para que cada alumno se encuentre con sus propias posibilidades de desarrollo. Criterios similares se establecen en torno a la evaluación, se diseñan instancias diversificadas en función de los objetivos, contenidos, procesos y producción previamente establecidos.

Conclusiones

Estamos transitando un momento de transformación profunda, inmersos en el paradigma de la complejidad, donde conviven la escuela tradicional, la escuela integradora y en el mejor de los casos la escuela inclusiva, amplia y plural que impone el reto del tercer milenio. Por momentos una toma más fuerza que otra y quizás esta realidad sea muy compleja de superar. Lo importante es poder reconocer esta situación, interpretarla, ubicarla en el contexto y operar en consecuencia. La escuela de la diversidad es una novel construcción que no resulta sencilla, que ya está en marcha, sacó pasaje de ida y no tiene regreso.

Las leyes, normativas y decretos son indispensables, marcan lineamientos nacionales y regionales, deben ser estudiadas, comprendidas y gestionadas al interior de las escuelas, ordenan rumbos y definen acciones. Pero no bastan, es necesario trabajar al interior de las instituciones para lograr un cambio de paradigma en los adultos, docentes, porteros, directivos, padres, que conforman la comunidad educativa, que permita construir una escuela plural inmersa en un proyecto superador que es una cultura inclusiva. La inclusión educativa no es una opción, es un derecho.

María José Borsani
Maestra Especializada en Educación Diferencial
Terapeuta Ocupacional (U.N.R.)

Contacto:

mjborsani@arnet.com.ar

borsanimj2013@gmail.com

mjborsani@ipcr-rosario.com.ar

Educación a Distancia: www.e-campopsi.com.ar