



Educación inclusiva como parte de un proyecto inclusivo de vida

Yadarola, M. E. FUSDAI. Argentina, m.eugenia.yadarola@gmail.com

Inclusión...bandera hoy muchos escuelas, de congresos, de movimientos asociativos, de gremios, de partidos políticos, en definitiva, de diversidad de espacios sociales y educativos. Está reconocido, desde las ideologías y las políticas más generales, que no podemos dejar de hablar de inclusión para pensar las relaciones entre las personas en diferentes ámbitos. Aquí interesa destacar el derecho a la inclusión de las personas con discapacidad, que se efectiviza cuando se constituye en un proyecto de sociedad y en un proyecto de vida de cada sujeto.

Focalizándonos en el ámbito educativo, las políticas internacionales, como la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), y las políticas nacionales generales en Argentina han reconocido este derecho a la inclusión educativa de las personas con discapacidad.

La Educación Inclusiva enseña a todos juntos, a la diversidad de estudiantes en la escuela común y en el aula común, en todos los niveles educativos y a lo largo de la vida. No es una modalidad de la educación, o una alternativa diferente; es la educación para todos porque es la educación para y en la diversidad, que educa para y en los valores. Partimos de la convicción que el aprendizaje compartido favorece a todos en el aula diversa y heterogénea (López Melero, 2012). La Educación Inclusiva enriquece la formación de todos los estudiantes, en tanto implica el aprendizaje y la vivencia cotidiana de valores de respeto, de solidaridad, de justicia y de equidad.

Una Educación Inclusiva debe plantearse formando parte de una inclusión en los ámbitos familiar, laboral, cultural y social, que implique para el niño/joven con discapacidad proyectarse como adulto realizado, auto determinado e incluido en la sociedad.

Algunas cuestiones que caracterizan lo que la inclusión es y no es en el marco educativo, son:

- 1) La inclusión NO ES una educación para algunos separada del resto; la inclusión es la educación para TODOS.
- 2) La inclusión NO ES incorporar a la persona con discapacidad en una institución educativa desde parámetros homogéneos; es modificar y flexibilizar una educación estructurada desde la diversidad y heterogeneidad.
- 3) La inclusión NO ES en la escuela segregada para algunos; la inclusión es en la escuela común para todos.
- 4) La inclusión NO ES en un aula segregada para algunos; la inclusión es en al aula

común y diversa para todos, con todos y en todo momento.

- 5) La inclusión NO ES pasar unos años en el aula y escuela común durante la escuela; la inclusión es ingresar, permanecer y egresar del aula y escuela común, desde el nivel inicial al nivel secundario (niveles obligatorios en nuestro país), y del nivel superior (terciario/universitario).
- 6) La inclusión NO ES la realización de diagnósticos clasificadores de los estudiantes que pueden o no ingresar, permanecer y/o egresar del aula y escuela común; la inclusión implica realizar evaluaciones continuas de apoyos y condiciones necesarias para hacer efectivo el ingreso, permanencia y egreso del aula común.
- 7) La inclusión NO ES dividir jornada entre escuela o aula común y la escuela o aula especial; es en la escuela y el aula común todo el tiempo y en todo momento.
- 8) La inclusión NO ES implementar un currículum rígido para unos y para otros diferentes, es diseñar, desarrollar y evaluar un currículum flexible para todos
- 9) La inclusión NO refiere a un período de tiempo limitado en la persona; es a lo largo de la vida y en los diversos ámbitos sociales, ámbitos no sólo formal (sistema educativo), que es parte de la vida de una persona hasta que egresa, sino que comprende el ámbito no formal (para el perfeccionamiento, la actualización, la recreación) e informal (fruto de las relaciones sociales).

Por tanto, la inclusión como proyecto educativo de un país no es simplemente cambiar el término integración, sino que implica un cambio profundo, que involucra a toda la sociedad que debe proyectarse a sí misma como sociedad inclusiva, respetuosa, solidaria, justa y equitativa.

En Argentina, se han dado pasos importantes para comenzar a encaminar una Educación Inclusiva.

Ejemplificando desde nuestra fundación, cuando FUSDAI nace 25 años atrás, pocos niños y adolescentes con síndrome de Down estaban integrados o insertos en la escuela, menos aún incluidos. Por ello, nuestra institución se abocó a promover la inclusión educativa; y hemos contribuido a lograr que muchos jóvenes con discapacidad intelectual hayan finalizado su secundario común en nuestro medio con nuestro apoyo, todos en el aula común jornada escolar completa, aprendiendo de todas y cada una de las asignaturas escolares y participando en condiciones equitativas, junto a sus compañeros comunes. Incluso varios jóvenes han alcanzado estudios terciarios (no universitarios, al estilo de los college) de periodismo, periodismo deportivo, publicidad y marketing, secretariado administrativo, auxiliar de maestra de nivel inicial. Escuelas y docentes se han abierto a la inclusión. Córdoba ha sido en todos estos años un referente importante respecto a la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual, tanto en nuestro país, como para países vecinos.

Pero asimismo, se han dado en nuestro país pasos hacia atrás, retrocesos que ponen en riesgo el futuro de una Educación Inclusiva efectiva y de calidad, retrocesos con apariencias inclusivas, o más bien integracionistas, avaladas desde el gobierno y que ocultan una seria segregación y discriminación, lo cual ya supe llamar como una *"exclusión invisible legitimada"* (Yadarola, 2007) La inclusión educativa de personas con discapacidad es aún un desafío a conquistar, tanto en las prácticas, como en las políticas. Y esto se ve agudizado para aquellas personas con discapacidad intelectual, quienes siguen siendo discriminadas por motivo de su discapacidad.

Prácticas inclusivas deseables y posibles, confrontadas a situaciones excluyentes

Analizaré aquí la confrontación entre dicho “deber ser” de la Educación Inclusiva, como práctica deseable y posible de concretarse, pero que se enfrenta a prácticas discriminatorias, que son fuertes barreras, en especial para las personas con discapacidad intelectual:

a) El derecho a una Educación Inclusiva, frente al negocio de la segregación.

La Educación Inclusiva implica una transformación del sistema educativo común para así educar a las personas con y sin discapacidad en una misma escuela, en una misma aula: el aula común. La escuela especial como tal debe dejar de ser escuela, para ser un servicio de apoyo; si continúa siendo escuela, no es inclusiva.

Ya la Declaración de Salamanca de 1994, en su artículo 9, afirmaba que las escuelas especiales debían modificar las funciones que venían desempeñando como enseñantes de personas con discapacidad, para ser orientadores de procesos. Sin embargo, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad - CDPC - de la ONU (2006) no hace referencia a la educación especial, como así tampoco a la posibilidad de una educación segregada en la escuela especial. Reconoce el Derecho a una Educación Inclusiva en todos los niveles y a lo largo de la vida y enuncia que los Estados Partes asegurarán que: *“a) 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;...”* (Art.24).

Argentina firmó y ratificó la CDPC, y en el 2014 adquirió status constitucional para el país. Sin embargo, según las estadísticas oficiales sólo el 25% de las personas con discapacidad está escolarizada en escuelas comunes (Acuña y Bulit Goñi, 2010). Cabe destacar las Observaciones finales del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2012) sobre Argentina: *“...El Comité expresa su gran preocupación por el elevado número de niños y niñas con discapacidad atendidos en escuelas especiales y por la ausencia de centros de recursos educativos que apoyen la inclusión efectiva de los estudiantes con discapacidad”*. (Punto 37)

Interesa destacar las barreras que nos enfrentamos. Por un lado, siguen creándose nuevas escuelas especiales u otro tipo de centros segregados y se continúa favoreciendo su mantenimiento como tales, otorgándoles un lugar preponderante, desde las mismas políticas públicas. En este sentido, resulta llamativa la creación de nuevas escuelas especiales (o centros educativos terapéuticos que funcionan como escuelas especiales), las cuales son aprobadas por las áreas de educación y/o salud de la nación o de las provincias, en franca contradicción con la CDPC. ¿Por qué crear nuevas si las que ya están debemos refuncionalizarlas?

Desde el marco legal se define la Educación Especial como modalidad del sistema educativo, destinadas a personas con discapacidad: *“...En aquellos casos en que la complejidad de la problemática de los/as alumnos/as con discapacidad requiera que su trayectoria escolar se desarrolle en el ámbito de la escuela especial, se diversificará el currículum para acceder a los contenidos escolares, con los apoyos personales y las configuraciones de apoyo necesarias.”* (RCF n° 155, Art. 19). Así se oculta la segregación de las personas con discapacidad en las escuelas especiales, las que son discriminadas en función de su discapacidad. Además, la legislación mal coloca a las

escuelas especiales en un lugar preponderante para resolver el destino de inclusión, o no, de un niño o joven con discapacidad. Decisión que comienza en un diagnóstico clasificatorio de condiciones individuales del sujeto y que continúa para muchos de los estudiantes con discapacidad intelectual, con derivación a la escuela/aula especial a tiempo compartido o total, segregando a ese niño o joven por motivo de su discapacidad. Esto se agrava en tanto las escuelas especiales continúan en su mayoría siendo organizadas por tipo de discapacidad, y con docentes formados según tipo de discapacidad. ¿Son estos profesionales competentes para orientar sobre los ajustes del currículo común a la diversidad que presenta el aula común inclusiva?

Por otro lado, en Argentina es el sistema de salud quien cubre las prestaciones a las personas con discapacidad, sea el apoyo a la integración (no podemos llamarle inclusión), sea que esté en la escuela especial u otro centro segregado. La escuela especial recibe aportes del Ministerio de Educación y, además, aportes desde el sistema de salud por cada estudiante matriculado, con lo cual amplía sus ingresos. En algunas regiones los niños y jóvenes se ven obligados a matricularse en la escuela especial, aunque asistan a la escuela común. Otra cuestión preocupante es que las escuelas especiales aceptan en sus aulas niños/jóvenes sin discapacidad, con trastornos de conducta o problemas sociales, que nunca debieron ser parte de estas escuelas. Las familias se ven obligadas a tramitar el certificado de discapacidad, ya que sin él no pueden acceder a los apoyos económicos del sistema de salud para que su hijo asista a la escuela. Así se genera discapacidad desde el contexto, con barreras a la participación y al aprendizaje ¿Es acaso que esto nos encamina hacia la inclusión? Sin duda, nos acerca hacia una mayor segregación.

Por tanto, la mayoría de las escuelas especiales persisten en un enfoque médico y segregacionista, centrado en el déficit; nuestro sistema educativo continúa generando procesos de discriminación en razón de la discapacidad, impidiendo a los estudiantes con discapacidad recibir una Educación Inclusiva junto a personas sin discapacidad, en igualdad de condiciones que el resto. Esto va en contra de la CDPD, por tanto, es anticonstitucional. La cuestión que se plantea es ¿por qué entonces sucede? ¿Es sólo un problema de estructuras rígidas que cuesta transformar? ¿Por qué se resisten tanto a cambiar? ¿Es que al perder matrícula las escuelas especiales temen por su desaparición y con ello la desaparición de todo un “negocio” en torno a ellas? No quiero con esto generalizar lo que pasa con todas las escuelas especiales, porque hay sin duda escuelas puntuales que hoy se han transformado y han dejado de ser escuelas enseñantes para ser defensoras de la inclusión.

No podemos negar que esto no sólo se trata de una confrontación de ideologías pasadas, con la ideología inclusiva que viene empujando un proceso de cambio; implica la confrontación de poderes, intereses ocultos, luchas de sindicatos, de espacios políticos, de presupuestos, de culturas, de prácticas enraizadas...La Educación Inclusiva debe superar obstáculos muy complejos, que no se cierran en la letra de una ley.

b) Inclusión a lo largo de la vida, confrontado a las prácticas integracionistas limitadas

Toda persona con discapacidad tiene derecho a una inclusión en todos los niveles y a lo largo de la vida. En contra de este derecho, hoy resulta una práctica frecuente que se separe a los estudiantes con discapacidad intelectual de las escuelas y/o aulas

comunes, por recomendación de los profesionales de apoyo, de las escuelas especiales o comunes, o por decisión de los padres. Es así como se observa que diferentes modos de exclusión invisible legitimada: los niños/jóvenes asisten solo parte de la jornada escolar al aula común, impidiendo que puedan aprender de todas las asignaturas escolares, o asisten a un aula especial dentro de la escuela común o se les exige la escolaridad compartida entre escuela común y a la escuela especial, se limitan los tiempos para continuar estudios en el nivel primario, y más aún en el nivel secundario, todos lo cual generan la no pertenencia al aula común en condiciones equitativas. Se suma a ello las políticas públicas que están gestándose en nuestro país, con la pretensión de negar las certificaciones y acreditaciones necesarias para que un estudiante con discapacidad pueda promover, por no responder a las exigencias curriculares estandarizadas, impidiendo con ello continuar sus estudios, no sólo en el nivel terciario, sino en el nivel secundario obligatorio.

Los justificativos de dicha discriminación, que pueden ser diferentes, generalmente se centran en la dificultad del estudiante (enfoque desde el déficit) como si acceder, permanecer y egresar de la escolaridad común, del aula común, fuera privativo de aquellos estudiantes con discapacidad que pueden adaptarse a la estructura homogénea impuesta (esto podrá ser integración, nunca inclusión). Y esto tiene su base en que desde nuestros marcos legales (Resolución CFE N°155/11), se da una definición ambigua de inclusión, confundiéndola con integración, y avala integraciones parciales discriminatorias y excluyentes, basadas en diagnósticos clasificadores y estigmatizantes, como pretendidas prácticas inclusivas que genera, como dije, una *exclusión invisible legitimada*.

c) Enseñanza enfocada a la diversidad, frente a la atención aislada del estudiante con discapacidad en las aulas.

La Educación Inclusiva enseña a la diversidad, a todos dentro de la escuela y el aula común, respetando ritmos y modos de aprender, para lo cual la enseñanza y el currículo debe flexibilizarse. Ahora bien, como en Argentina el sistema de salud subsidia al profesional de apoyo por el trabajo individual realizado con el estudiante con discapacidad intelectual integrado (ya que no estaría realmente incluido), puede suceder en una misma aula común asistan más de 3 profesionales diferentes para apoyar a 3 niños o jóvenes diferentes, desde enfoques de trabajo distinto; y, a la par, quizás un estudiante que requiera apoyos, no los reciba, por no acceder al sistema de salud. Algunas escuelas demandan la presencia permanente del profesional de apoyo al lado del estudiante con discapacidad, incluso en caso de inasistencia del profesional, se le pide al estudiante que tampoco asista a clases. Todo esto determina una modalidad de intervención donde el profesional de apoyo, mal llamado “maestro integrador” termina desintegrando y aislando al estudiante, sea en aulas separadas, sea según estrategias aisladas de trabajo con el estudiante, convirtiéndose en el único responsable del estudiante con discapacidad, generando la mencionada *exclusión invisible legitimada*. Al subsidiar la inclusión desde el área de salud del gobierno, se genera una clara contradicción: ¿Cómo apoyar a todos en el aula común si los profesionales que deberían estar encargados de tal apoyo sólo se dedican a un alumno?

d) Familias ejerciendo liderazgo hacia la inclusión, frente al conformismo y bajas expectativas.

Algunas agrupaciones de familias en Argentina han sido de gran importancia en el movimiento hacia la inclusión, como lo ha sido en otros países. Asimismo, muchos padres han llevado a cabo diferentes acciones para defender el ingreso de su hijo en una escuela común, su avance y aprendizaje en condiciones equitativas, brindándole las oportunidades y los apoyos que requerían.

Si bien no son situaciones generalizables, hay familias que actúan en respuesta a las demandas externas, sin claridad respecto a lo que implica una real inclusión, mostrándose conformistas ante la exclusión de su hijo del aula y escuela común. En ocasiones ese conformismo acarrea múltiples decepciones, rechazos anteriores; otras puede ocultar la baja expectativa de los padres respecto a las posibilidades de aprendizaje y desarrollo del hijo. Algunas familias, fervientes defensores de la inclusión educativa, generan espacios segregados en el ámbito de lo social, porque consideran que su hijo con síndrome de Down sólo puede ser amigo de otro chico con la misma discapacidad, negando su posibilidad y necesidad de una inclusión en la vida cotidiana. ¿Cómo se puede esperar que profesionales, docentes, directivos, etc. confíen en las posibilidades del hijo, si los padres no lo hacen? ¿Cómo demandar espacios de inclusión si tampoco ellos lo generan?

En otras presentaciones expuse una primera hipótesis sobre el grave problema que enfrentamos *“Las políticas públicas en Argentina continúan produciendo procesos de segregación o, en el mejor de los casos de integración escolar que frenan el desarrollo de una Educación Inclusiva en el sistema educativo, incidiendo en las culturas y prácticas educativas.”* Como su consecuencia, expuse una segunda hipótesis: *“Podrán darse experiencias de escuelas inclusivas y aulas inclusivas que se transforman al margen de las limitaciones de las políticas y el sistema educativo.”*

La primera hipótesis, deviene fruto de la reflexión en lo anteriormente tratado. Es innegable que una Educación Inclusiva es un cambio profundo, al que no se puede llegar por meras reformas a modo de parches superpuestos. Y este cambio debe tener desde las políticas públicas una clara dirección que hoy en Argentina no tienen. Estas limitaciones macro-educativas sin duda, como lo vimos en el análisis anterior, influyen y condicionan lo micro-educativo. La influencia inversa también es posible y resulta necesaria: cambiar las prácticas en lo micro-educativo, las escuelas comunes y las aulas comunes, que posibiliten modificaciones en lo macro-educativo, donde las familias y las propias personas con discapacidad tienen mucho por hacer.

Enfocando el cambio hacia una Educación Inclusiva

En este apartado, puntualizaremos en algunas cuestiones centrales en las que es necesario trabajar para encaminar una Educación Inclusiva, en lo macro-educativo, y más especialmente, en lo micro-educativo. Asimismo, daré como ejemplo las acciones desarrolladas por FUSDAI para encaminar la inclusión de personas con síndrome de Down u otra discapacidad intelectual en nuestro medio.

1. Encarar la inclusión como un proyecto de vida inclusiva en todos los ámbitos; como proyecto de sociedad.

La inclusión para una persona con discapacidad, es más que una etapa escolar, que

finaliza luego del secundario común, que puede continuar en la formación terciaria o universitaria. Una Educación Inclusiva debe plantearse a lo largo de la vida de cualquier sujeto, en tanto necesidad de formación y transformación permanente, para su actualización, crecimiento personal y profesional, lo que no significa escolaridad permanente, sino que todas las instituciones sociales dedicadas a lo formativo se organicen y estructuren para enseñar a la diversidad de estudiantes, sea en el ámbito formal, como en el no formal e informal. Es proyectar una Educación Inclusiva a lo largo de la vida de una persona con discapacidad, como parte asimismo de toda una vida incluido en lo familiar, laboral, cultural y social. La inclusión de una persona con discapacidad intelectual en todos los ámbitos de la vida hace que esa persona pueda tener una vida más plena, participando como cualquier otro miembro y ciudadano de la sociedad. Ese niño incluido en la escuela, se pueda proyectar como adulto incluido a lo largo de su vida y en todos los ámbitos, porque es uno más en la diversidad.

2. Revisar las políticas y prácticas a nivel macro y micro educativo para lograr una efectiva Educación Inclusiva.

Por una parte, las políticas a nivel macro-educativo, legislaciones nacionales y provinciales, deben modificarse con una orientación clara y coherente desde un enfoque inclusivo. En este sentido, sería fundamental plantear un plan de acción que incluya metas a largo, mediano y corto plazo que generen un ritmo de cambio sostenido. Se requiere frenar la creación de más escuelas especiales, como una meta a corto plazo. Luego habrá que ir modificando las políticas públicas para que las escuelas especiales existentes tengan otra función, dejando de ser escuelas para que su personal comience a formar parte de los equipos profesionales en las escuelas comunes, que puedan ayudar desde un enfoque contextual al aula y la escuela común, colaborando en la atención de la diversidad, de todos los estudiantes con o sin discapacidad. Las escuelas especiales como tales, ni ningún otro organismo o profesional, no pueden ser quienes decidan el futuro de inclusión o no de un niño o joven con discapacidad. Todos deben ser incluidos.

Por otra parte, más allá de lo macro-educativo, a nivel micro-educativo se puede intervenir desde las políticas de las instituciones educativas formales y no formales, deben encarar un proyecto educativo institucional estratégico y situacional inclusivo, que incorporen planes de implementación concretas, con metas a lograr en diferentes plazos que aseguren su transformación. Necesita la participación de todos, el trabajo en equipo, tiempos y espacios destinados a la reflexión y la innovación conjunta para construir una visión compartida, con altas expectativas en las capacidades de todos los estudiantes y con el compromiso ético de la mejora continua para posibilitar una educación inclusiva de calidad para todos, descartando modelos de integración parcial limitantes. La escuela debe ser una organización que aprende, con una nueva modalidad de gestión y cultura escolar, con capacidad de resolver situaciones para avanzar de modo constante, desde seguimiento y auto evaluación continua, con apoyos los recursos tecnológicos y materiales accesibles. Una escuela común, en la cual todas sus aulas comunes sean inclusivas, donde todos puedan acceder, permanecer y egresar de dichas aulas.

Las escuelas comunes deben redefinir las funciones de los profesores, como enseñantes de la diversidad, promover participación de las familias y los estudiantes,

con o sin discapacidad, como también orientar las funciones de los profesionales de apoyo que asisten a la escuela para apoyar a un solo estudiante con discapacidad, para que su intervención sea en colaboración con los docentes de aula, en apoyo al grupo clase y a la comunidad educativa de modo contextual.

En FUSDAI hace más de dos décadas que venimos defendiendo, desde nuestro apoyo externo en diferentes escuela públicas y privadas, el *aula común para todos con todos y en todo momento* para que cada estudiante con síndrome de Down, u otra discapacidad intelectual, pertenezca a esa aula común como los demás estudiantes, participando de todas las actividades áulicas y extra-áulicas, aprendiendo de cada una de las disciplinas escolares, desde el nivel inicial al secundario, y egresando en condiciones equitativas. Esto confirma que a nivel micro-educativo se han ido alcanzando grandes logros incluso antes de contar, como ahora, con la CDPD.

3. Implementar el diseño universal de la enseñanza.

En ámbito micro-educativo, espacio en el que es posible modificaciones a pesar de las limitaciones de las políticas públicas, el aula común debe estructurarse como *el aula de todos, con todos y en todo momento* (Yadarola, 2007), para constituirse como un aula inclusiva, que enseñe en y para la diversidad. En este marco, el diseño universal de la enseñanza es la estrategia clave.

El diseño universal según la CDPD (2006) es diseñar proyectos, programas, servicios atendiendo a todas las personas. Aplicado al ámbito educativo, resulta valioso el concepto de diseño universal del aprendizaje (DUA), surgido de la neurociencia, que coloca un especial foco en desarrollar el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes del aula, desde diversidad de estrategias según estilos de aprender y necesidades de cada uno.

El concepto de Diseño Universal de la Enseñanza (DUE), hace mayor hincapié en la estructuración de la enseñanza en función de los aprendizajes de todos, desde un enfoque más contextual y holístico, es por ello que será el que adoptaré en este artículo.

Implica 1) hacer accesibles los espacios, los materiales y los modos de comunicación; 2) ofrecer variedad de opciones, de estrategias, técnicas, lenguajes, recursos materiales y tecnológicos, opciones para todos y en simultáneo, no sólo para algunos; c) ajustar el tipo e intensidad de apoyo y desafíos hacia el aprendizaje y la autodeterminación de todos los estudiantes, con altas expectativas, implica flexibilizar el currículum común para que cada uno pueda apropiarse de él; d) colaboración, comprensión de la diversidad y vivencia de valores, en el clima de la clase, los modos de interacción, la conformación de grupos heterogéneos colaborativos. El trabajo cooperativo es la estrategia a priorizar, promoviendo el intercambio entre compañeros con y sin discapacidad en grupos heterogéneos, en un clima de respeto y solidaridad, favoreciendo el enriquecimiento de todos. Pero no es un trabajo donde se juntan varios estudiantes y responden mecánicamente a una guía de estudio que sólo requiere resumir acríticamente lo que dice el texto escolar; resulta clave que en grupos se proponga reflexionar, criticar, confrontar, debatir, en definitiva, reconstruir los contenidos. El docente ayudará en el seguimiento de la tarea, como así también del funcionamiento del grupo como grupo, desde una evaluación externa continua que acompañe la autoevaluación grupal e individual. Según López Melero, (2012) las aulas

de cualquier escuela son un mosaico de culturas, reto para lograr una educación en valores.

4. Redefinir el rol de cada uno de los actores involucrados y capacitándolos para una Educación Inclusiva efectiva

La construcción de una Educación Inclusiva requiere o que los docentes sean competentes para enseñar a la diversidad; que el equipo directivo coordine acciones para encaminar dicha inclusión; requiere la participación y colaboración de las familias y de los estudiantes; que los profesionales sean asesores de la escuela, del aula. Una Educación Inclusiva debe ayudar al aprendizaje y desarrollo de todos, no sólo de algunos. Como proceso, la Educación Inclusiva implica una construcción que es posible desarrollar en este ámbito micro-educativo, a pesar de las limitaciones del contexto, lo que de hecho se observa en muchas escuelas que hoy son realmente inclusivas en nuestro medio.

Esta definición de roles y funciones deberían estar bien enfocados desde las políticas educativas a nivel macro-educativo, como también a nivel micro-educativo, pero es en este último ámbito donde las prácticas y culturas institucionales se desarrollan, por lo que pasan a ser prioritarias.

Los directivos tienen un liderazgo decisivo para gestionar el proyecto institucional inclusivo, el currículum institucional inclusivo, movilizándolo a la comunidad educativa hacia la visión de una Educación Inclusiva, con objetivos y metas institucionales compartidos, sobre la base de un análisis desde la complejidad de cada situación, para lograr el desarrollo de políticas, cultura y prácticas institucionales inclusivas, con el compromiso de todos.

Resulta fundamental también que las familias defiendan una real inclusión para sus hijos, que apoyen sus aprendizajes y desarrollo, no sólo en lo pedagógico sino también en lo social, que defiendan una real inclusión, sin conformarse con modelos parciales de integración o segregación. Es la familia, desde la escucha, la comunicación, la confianza y el amor, quien debe valorar y disfrutar los avances de su hijo, con expectativas alentadoras, brindar diversas oportunidades de inclusión en lo familiar, social, educativo, laboral y social, mediando en los aprendizajes y autodeterminación, acompañando a su hijo en su proyecto de vida inclusivo, en su realización personal en la mejora de su calidad de vida. Puede buscar alianzas estratégicas en la escuela y/o fuera de ella para fortalecerse en esta defensa, para promover mejoras en el contexto. Las familias pueden generar cambios, no sólo en lo micro-educativo y social, sino en lo macro-educativo y en la sociedad. FUSDAI, organización fundada y dirigida por familias, venimos trabajando en este sentido, con el convencimiento que hemos logrado avances, tanto en los nuestros niños/ jóvenes incluidos, como en las modificaciones que fuimos promoviendo en las escuelas y en nuestro contexto.

Me interesa también remarcar el rol del docente común en relación con el rol del profesional de apoyo. El docente común, el profesor del aula, es quien enseña a sus estudiantes, quien los ayuda a formarse y desarrollarse como personas íntegras desde los valores sociales. El docente común es el gestor del aula común y diversa, que debe comprometerse éticamente con la Educación Inclusiva; por tanto, no es un contenidista que trasmite una disciplina uniformemente, para todos igual. Ser gestor del aula diversa implica conocer y comprender cada singular la situación áulica,

diversa, compleja, dinámica e imprevisible, para poder enseñar a cada alumno a aprender a aprender, con el convencimiento que todos son educables y que *el aula común es el aula de todos, con todos y en todo momento*.

Realizar el DUE, implementarlo y evaluarlo es el desafío que deberá transformar la programación áulica (tanto anual como diaria), para favorecer el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes. El docente es el principal encargado de hacer accesibles los espacios áulicos, la comunicación, los materiales, como también de ajustar su enseñanza a la diversidad (de ritmos, modos de aprender, capacidades, características, etc.), promoviendo la participación de todos en actividades áulicas y extra-áulicas, buscando e implementando estrategias y recursos didácticos variados, estimulantes y adecuados, con altas expectativas de aprendizaje hacia todos.

Esta es una tarea colegiada, con los otros profesores y directivos de la escuela común y en colaboración con los profesionales de apoyo. Estos últimos serán, quienes pueden asesorar y orientar, pero tendrá que ser desde un enfoque inclusivo, contextual, complejo y pedagógico (no clínico-rehabilitador), apoyando a la escuela, al aula, al docente, sin reemplazarlo en su rol de enseñante y no trabajando solamente con el alumno con discapacidad.

En este sentido, en FUSDAI, con nuestro equipo interdisciplinario de profesionales, desde hace casi 25 años apoyamos, asesoramos y orientamos a los docentes y escuelas comunes del nivel inicial al nivel secundario y terciario, colaborando en la realización de los ajustes curriculares necesarios, y defendiendo la plena inclusión de los estudiante, en especial de aquellos que tienen discapacidad intelectual, en tanto aprendizaje y participación en todos los espacios curriculares y extracurriculares, junto a sus compañeros sin discapacidad.

Ahora bien, la promoción de una Educación Inclusiva nos interpela a una seria capacitación tanto de docentes, de los profesionales de apoyo, como así también del cuerpo directivo.

Capacitar en el DUE para enseñar a la diversidad de sus alumnos, implica una formación teórico-práctica, reflexiva y ética en Educación Inclusiva, considerando tres cuestiones: a) Reformular la formación inicial del profesorado en Educación Inclusiva y en el DUE, como así también reformular la formación de grado de los profesionales de apoyo, que deberán contar con una preparación pedagógica suficiente que realmente los prepare para asesorar en un ámbito educativo e inclusivo; b) promoción de una reflexión practico-teórica sobre la propia práctica, desde un análisis contextual y complejo de la situación áulica e institucional, y generando el desarrollo de competencias profesionales, un saber, un saber hacer y, muy especialmente, un saber ser en Educación Inclusiva, reforzando su sentido ético; c) promover en la formación el intercambio de experiencias, la comunicación y colaboración entre los equipos docentes, directivos y los profesionales de apoyo, para que oriente la construcción e implementación de un proyecto educativo inclusivo en la propia escuela, en una visión estratégica y situacional.

Es de notar que FUSDAI ha venido sistemáticamente desarrollando encuentros de capacitación teórico-prácticas en nuestro medio y colaborando en el desarrollo de espacios de formación en muchos puntos del país y otros países, contando hoy con un importante reconocimiento.

5. Evaluar a los estudiantes según avances, con acreditaciones no homogéneas.

La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes dentro del aula común, de la escuela común es parte de un amplio y complejo proceso de evaluación que debe involucrar a todo y a todos, con miras a comprender y mejorar la calidad de educación. En la inclusión esta evaluación debe ser siempre contextual, considerando la complejidad, que tenga en cuenta necesidades presentes y futuras, estilos de aprender, relaciones sociales, formas de comunicación, en definitiva, la diversidad de estudiantes, como de la vida de cada aula, y a partir de dicha evaluación contextual y continua intervenir pedagógicamente en el aula común, diseñando e implementando el DUE. Una evaluación que, sin etiquetar o clasificar, favorezca también la co-evaluación, la autoevaluación y la meta-evaluación, hacia la calidad educativa.

Quizás una de las cuestiones más relevantes en las prácticas actuales es la definición de los criterios de certificación, acreditación y promoción en la inclusión educativa, que deberán ser flexibilizados para posibilitar que los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad intelectual, sigan avanzando y cursando junto con sus compañeros comunes.

Para ello debemos, como dicen Echeita y Aincow (2010), a *“medir lo que valoramos”*, en vez de *“valorar solamente lo que podemos medir”* que es lo que usualmente hacemos.

Desde el trabajo de apoyo que realiza FUSDAI en las escuelas comunes, apuntamos a que los estudiantes con discapacidad intelectual promocionen desde el nivel inicial hasta finalizar el secundario común, y reciban su diploma con sus compañeros de clase. En cuanto al nivel superior, terciario o universitario, ante la rigidez y las limitaciones en la acreditación desde las políticas públicas, hemos acordado con algunas instituciones el cursado con ajustes curriculares, pero con certificación de haber transitado los estudios, lo que les acota su habilitación profesional. Lo importante es que han logrado aprender y desarrollar competencias en el área de su interés.

6. Desarrollar la autodeterminación en la inclusión educativa

Una Educación Inclusiva de calidad debe también diseñar y gestionar proyectos educativos institucionales y áulicos, que promuevan la autodeterminación de todos sus estudiantes con o sin discapacidad, en el marco del aula común y la escuela común. En este sentido Wehmeyer (2009) caracteriza las prácticas de inclusión de primera, segunda y tercera generación. Para el autor, las prácticas de inclusión de primera generación, se focalizaron en pasar a los alumnos que estaban en situaciones segregadas a las clases de inclusión (aulas comunes). Las prácticas de segunda generación, apuntaron a desarrollar apoyo a estudiantes con discapacidad que estaban en las aulas comunes. Por último, las prácticas de tercera generación hoy buscan promover la autodeterminación de todos los estudiantes, con o sin discapacidad, implementando un diseño universal del currículo, una enseñanza flexible y mejorando las intervenciones en toda la escuela.

Desde FUSDAI estamos realizando una investigación con la Universidad Católica de Córdoba (Yadarola et al., 2015¹ y 2015²) indagando en la autodeterminación de los niños y adolescentes con discapacidad intelectual (en su mayoría con síndrome de Down) incluidos en escuelas y aulas comunes en el nivel primario y secundario común,

con el apoyo del equipo de profesionales de FUSDAI. Se destaca que en su mayoría los adolescentes incluidos en el nivel secundario muestran conductas autodeterminadas en el marco escolar, en especial en lo que hace a las dimensiones referidas a *Metas y valores, Elecciones y decisiones y Autosuficiencia*. Asimismo, los niños con discapacidad intelectual incluidos en aulas comunes de nivel primario, en su mayoría también muestran conductas autodeterminadas, más particularmente en la *Independencia en lo pedagógico e Independencia en lo social* dentro de su escuela, como en su *Autosuficiencia*. Algunos niños y muy pocos adolescentes estarían aun mostrando conductas poco autodeterminadas, lo que advierte sobre conductas a promover, tanto en las intervenciones en las escuelas, como con las familias. Se pudo inferir que el contexto educativo inclusivo resulta beneficioso para el desarrollo de la autodeterminación de estudiantes con discapacidad intelectual incluidos, aun tratándose de diferentes escuelas, aulas, equipos docentes, grupos de compañeros, etc., y a pesar que las escuelas no lo tengan como objetivo explícito.

A modo de reflexión

Los avances conquistados no son suficientes para garantizar una efectiva Educación Inclusiva y de calidad para todos. En particular, las personas con síndrome de Down u otra discapacidad intelectual se enfrentan a numerosas barreras para participar y aprender en condiciones equitativas en el marco de la escuela y el aula común, e incluso son desplazadas con demasiada facilidad, con justificaciones centradas en el déficit de la persona, que violan los derechos de una real inclusión. Las limitaciones que se presentan a nivel macro-educativo influyen en lo micro-educativo. Se hace imperioso el fortalecimiento de las instituciones, aunadas en defensa de un claro y resuelto objetivo hacia una verdadera Educación Inclusiva, sin “medias tintas”, con la responsabilidad ética y el compromiso determinado hacia el cambio. En este proceso de cambio hacia la inclusión, desde lo micro-educativo, desde las escuelas, los directivos, los docentes y las propias personas con discapacidad, podrán ir ejerciendo influencias para ejercer transformaciones tanto en sí mismos, como en lo macro-educativo. En este cambio es fundamental la clara visión y la misión que la inclusión en diferentes ámbitos (familiar, educativo, laboral, social) es parte del proyecto de vida de cada sujeto, parte del proyecto de sociedad que necesitamos.

Bibliografía citada

- ACUÑA, C. & BULIT GOÑI, L. (comp.) (2010) Políticas de Discapacidad en la Argentina. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Ed.
- ECHETA, G y AINSCOW, M. (2010) La Educación Inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Down España, Granada, mayo de 2010.
- LÓPEZ MELERO, M. A (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España, vol. 26, núm. 2, agosto, 2012, pp. 131-160.
- VERDUGO ALONSO, M.A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. Revista de Educación, 349. Mayo-agosto 2009, pp. 23-43
- WEHMEYER, M. L. (2009) Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de Inclusión. Madrid: *Revista de Educación* N° 349. Mayo-Agosto 2009, Pp. 45-67.
- YADAROLA, M. E. (2015) Educación Inclusiva y Diseño Universal para el aprendizaje de todos. VII Congreso Argentino de Síndrome de Down “Participando sin barreras”. Ciudad de tigre, agosto de 2015.
- (2010). *De una completa integración en el secundario común hacia una educación permanente inclusiva*. II Congreso Iberoamericano sobre síndrome de Down. Down España. Granada. Abril- mayo de 2010.
- (2007). El aula inclusiva, el espacio educativo para todos. 1º Congreso Iberoamericano Sobre Síndrome De Down. Buenos Aires, ASDRA. Mayo, 2007. Disponible: <http://www.fusdai.org.ar/index.php?q=publicaciones>
- YADAROLA, M. E., Fernández Valdés, I., González, C. et al. (2015) La autodeterminación en la inclusión educativa. IX Jornadas Científicas Interinstitucionales de Investigación sobre personas con Discapacidad. Prácticas Profesionales y Organizacionales Basadas en la Evidencia. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad-INICO-. Universidad de Salamanca, 18, 19 Y 20 de marzo de 2015.
- (2015²). Inclusión educativa y autodeterminación en el secundario. XXVI Encuentro de Investigación Educativa. Educación Secundaria. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, 4 y 5 de noviembre de 2015.

Documentos citados

Declaración de Salamanca. UNESCO. Salamanca, 1994.

Organización de las Naciones Unidas (2012). Observaciones finales del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ginebra.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).

Resolución del Consejo Federal de Educación CFE N°155. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 13/10/11.