

LA GESTIÓN PÚBLICA PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Public Manegement for An Inclusive Education

Silvia Laura Bersanelli

Resumen

En este trabajo se presentan de forma sintética las líneas maestras de los planes de actuación institucionales llevados a cabo desde la recién creada Dirección Provincial de Educación Inclusiva, en la Provincia de La Pampa, Argentina, y se valoran algunas de las condiciones que han propiciado el proceso, así como sus logros y limitaciones. Tales planes se configuraron, en todo caso, con el objetivo de prestar apoyo a la educación general, de modo transversal a todo el sistema educativo, y de forma que permitiera dar respuesta a los objetivos señalados en función de todos los estudiantes y, en particular, como recomienda el Foro Mundial de Educación de Dakar 2000 a las necesidades de los más desfavorecidos.

Palabras Claves: Políticas educativas, inclusión educativa, cambios institucionales.

Abstract

Here a synthesis of the master plans carried out by the newly created Provincial Office for Inclusive Education (La Pampa, Argentina) is presented. The process, achievements and limitations, as well as the conditions necessary for its development are also studied. Such plans were drafted in order to provide a transversal support to the educative system; so that it could respond to objectives set for students; as recommended by the World Education Forum Dakar 2000, in regard to the needs of the least favored.

Key words: Educational policies, Inclusive education, institutional changes.

“La esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven en permanente búsqueda...”

La desesperanza es una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él.

La deshumanización que resulta del “orden injusto”, no puede ser razón para la pérdida de la esperanza, por el contrario, debe ser motivo de una mayor esperanza, la que conduce a la búsqueda incesante de la instauración de la humanidad negada en la injusticia”

Paulo Freire

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva ha devenido en un constructo que despierta diferentes interpretaciones cuando no apreciaciones. En ocasiones se la vincula exclusivamente al ámbito de la Educación Especial, en otras con lenguajes ‘políticamente correctos’ intentando iconizarla a la categoría de eufemismo. Orapreciada, ora desvalorizada, su construcción ha ido de la mano, y en respuesta, a contrarrestar la dramática y vasta exclusión mundial producida por una sociedad excluyente, que en palabras de Svampa (2005:52), se materializa en un modelo donde convergen modernización económica y dinámica de polarización social, caracterizada por un ‘crecimiento económico disociado del bienestar del conjunto de la sociedad’.

Sin duda los cambios vertiginosos de nuestra sociedad, el nuevo orden mundial regido por la globalización, el desarrollo de las comunicaciones, una nueva manera de acceder a la información y al conocimiento y el desarrollo tecnológico, impulsan un crecimiento económico que no garantiza reducir las desigualdades. Por el contrario, si no se toman previsiones y se gestionan políticas inclusivas, la desigualdad de acceso a los bienes económicos, sociales, culturales y educativos será cada vez mayor.

El cambiante escenario provoca un desequilibrio que demanda –entre otros aspectos relevantes– un reacomodamiento permanente del entramado social en el que se hallan las instituciones educativas. Las reformas educativas mundiales, la búsqueda de una educación de calidad para todos, la creciente deserción escolar, la orfandad de servicios educativos, los millones de niños, niñas, jóvenes y adultos que las políticas al uso invisibilizan y hacen que queden excluidos del derecho a recibir educación, exigen investigar y generar alternativas de educación inclusiva que promuevan el acceso y la participación en la educación y con ello la movilidad y la transformación social.

Sin embargo, si permanecen rígidos los sistemas, la formación de los docentes, el modo de organizar las instituciones educativas y la enseñanza y no se modifican las políticas, la cultura y las prácticas educativas en todos sus niveles, con su consecuente asignación de presupuesto, no se producirán avances que destierren la inequidad. Inequidad como antónimo del discurso de **equidad** propuesto por Rawls (1979) y comentado por Bolívar (2005): Silvia Laura Bersanelli

“evocar la “equidad” y no la igualdad supone que determinadas desigualdades, además de inevitables, deben ser tenidas en cuenta... La equidad es sensible a las diferencias de los seres humanos, la igualdad se refiere a iguales oportunidades a un nivel formal. ... Una justicia distributiva en educación debe tender a la equidad, en el sentido de repartir los medios para favorecer a los desfavorecidos, no a la distribución igualitaria de recursos entre todos los alumnos. En suma, la equidad en educación gira la cuestión de la justicia escolar a cómo resuelve la situación de los peor situados, en una redistribución proporcional a las necesidades”. Bolívar (2005:43–44)

La perspectiva que brinda la educación inclusiva obliga, particularmente a los encargados de diseñar y ejecutar políticas públicas, a crear propuestas para transformar el sistema, la organización y la cultura escolar, el currículum, la formación y el trabajo de los profesionales de la educación, con el firme y claro objetivo de tornarlos equitativos y así terminar y ‘desnaturalizar’ la exclusión.

2. ESTRATEGIAS POLÍTICAS INCLUSIVAS

Con el marco precedente y convocada por el Gobierno de la provincia de La Pampa (Argentina) en el año 2004, se crea la Dirección de Educación Inclusiva dependiente del Ministerio de Cultura y Educación con la misión de *“promover políticas y prácticas inclusivas que permitan mejorar el aprendizaje e incrementar los logros educativos de todos los estudiantes, garantizando las condiciones de acceso, participación y permanencia en el sistema educativo”*.

Motorizar prácticas inclusivas fue una tarea cuyo objetivo aspiró a que las instituciones educativas reflejaran culturas y políticas inclusivas, promoviendo que las actividades en el aula motivaran la participación de todo el alumnado, tuvieran en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes y fueran un lugar donde los profesores y los apoyos se integraran para organizar –orquestar al decir de Ainscow (2001)– una comunidad de aprendizaje de forma que se fueran superando progresivamente las barreras al aprendizaje y la participación.

La Dirección se propuso trabajar sostenidamente, –basada en la Constitución Nacional, y en las Leyes Nacionales y provinciales, en las recomendaciones de las Normas Uniformes para las personas con discapacidad de Naciones Unidas (1994), en la Declaración de Salamanca (1994), en la Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtien, Dakar, en el Foro Mundial de Educación (2000), y en las propuestas de la UNESCO y de un nutrido elenco de expertos entre los que destacaríamos a los profesores M. Ainscow y T. Booth entre otros–, sobre el concepto de “barreras para el aprendizaje y la participación” (Booth y Ainscow, 2002), con el objetivo de generar un imaginario colectivo donde la inclusión implique identificar y minimizar las barreras que se encuentran al respecto, y optimizar los recursos que apoyen a ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden hallar en todos los aspectos y estructuras del sistema: en las escuelas, en la comunidad, en las políticas. Pueden impedir el acceso a la escuela o limitar la participación y el aprendizaje dentro de ella.

Si el anhelo es una sociedad inclusiva es necesario trabajar por y para desarrollar una educación inclusiva, una cultura escolar inclusiva. En este sentido la acción buscó hacer converger políticas y prácticas inclusivas en el convencimiento que es un certero camino hacia la justicia social. En este sentido, en el sistema educativo pampeano se ha pretendido asegurar que la inclusión esté en el núcleo del proceso de innovación, comprendiendo o penetrando todas las políticas para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, y para cristalizar el principio de educación inclusiva emanado de la Declaración de Salamanca (1994), según el cual las escuelas deben recibir, adoptar, ayudar:

“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” (UNESCO/MEC, 1994).

En este marco, la Dirección de Educación Inclusiva no ha sido otro nombre para referirse a la integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Su génesis ha implicado un enfoque diferente de entender, identificar y buscar alternativas de solución a un escenario de dificultades que surgen y/o se concretizan en las instituciones educativas. Lleva ínsito un cambio del modelo de “necesidades educativas especiales” que otrora fuera visto como progresivo pero que en la actualidad

muestra sus limitaciones para resolver las dificultades educativas y puede convertirse, en ocasiones, en una barrera en sí mismo, para el desarrollo de prácticas genuinamente inclusivas en las escuelas.

La educación inclusiva, tal y como la conciben Mel Ainscow y Tony Booth, es un aspecto de la sociedad inclusiva y persigue:

1. Trabajar desde la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para que éstas puedan atender a la diversidad del alumnado;
2. Colocar el acento en el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables: aquellos posibles de exclusión, no sólo a los denominados con “necesidades educativas especiales”.
3. Trabajar hacia la mejora de las instituciones escolares, tanto para el personal como para el alumnado.
4. Diseñar y ejecutar acciones para que la diversidad no se perciba como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.

Valorar y aceptar las diferencias no es, por otra parte, una idea nueva entre nosotros. José Ingenieros sostenía en 1918:

“en el pasado, educar fue domesticar, sometiendo todas las inclinaciones a una instrucción uniforme, reduciendo todas las vocaciones a un común denominador. En el porvenir será abrir horizontes a cada personalidad, respetando todas las diferencias, aprovechando todas las desigualdades naturales. La sociedad necesita aptitudes heterogéneas, pues son infinitas las funciones a desempeñar. La intensidad de la educación no pretenderá nivelar mentalmente a los hombres, sino aumentar la UTILIDAD SOCIAL de las diferencias, orientándolas hacia su más provechosa aplicación”.

En función de ello, se pusieron en marcha un conjunto de apoyos continuos, definidos de manera global como procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión en la cultura, el currículum y las comunidades de las escuelas. Es decir y en consonancia con lo propuesto por Ainscow y Booth (2002), se entiende que los apoyos son todas aquellas actividades que aumentan o incrementan la capacidad de una institución educativa para atender a la diversidad del alumnado.

Plasmar esta visión en políticas públicas permitió diseñar un plan, sobre la base de un diagnóstico de situación, cuyos objetivos se centraron en apoyar el desarrollo de comunidades escolares cimentadas en valores inclusivos; revisar, reorganizar y ampliar la organización de los servicios educativos para brindar acceso y participación en los aprendizajes a todos los estudiantes; fortalecer el desempeño profesional a través de acciones de capacitación y actualización docente, y aumentar el trabajo en red con otros organismos públicos y organizaciones no gubernamentales.

El organigrama Ministerial contenía la estructura organizativa bajo la denominación, en su origen, de ‘Dirección de Educación Especial’ y a posteriori se transformó en ‘Departamento de Educación Especial y Apoyo Escolar’ inserto en la Dirección de Nivel Inicial y Regímenes Especiales. Dicho departamento se hallaba compuesto por Escuelas de Educación Especial y Centros de Estimulación y Aprendizaje Temprano, Centros de Apoyo Escolar y Servicios de Aprendizaje Integral, basado todo ello en el Acuerdo Marco Nacional.

El área requirió una adecuación organizativa, para adquirir el perfil de apoyo a la educación general, transversal a todo el sistema educativo, y de forma que permitiera dar respuesta a los objetivos seña-

lados en función de todos los estudiantes y, en particular, como recomienda el Foro Mundial de Educación de Dakar 2000, a las necesidades de los más desfavorecidos, de los niños y niñas que trabajan, de los habitantes de zonas remotas, de los nómades, las minorías étnicas y lingüísticas, de los niños/niñas, jóvenes y adultos afectados por conflictos, el VIH/SIDA, el hambre o la mala salud y los que tienen necesidades específicas de aprendizaje.

En consecuencia se amplió la estructura existente y se complementó con un ‘Servicio Educativo Domiciliario – Hospitalario’, ‘Centro de Apoyo Escolar Itinerante para las zonas rurales’ y un ‘Centro Coordinador de Integraciones’ para mejorar la previsión y provisión de los apoyos de acceso y participación a los aprendizajes, a los estudiantes con discapacidad, a sus familias y a las comunidades educativas.

Se establecieron las prioridades para cada año que en conjunto consistieron en las siguientes metas: clarificación conceptual y diseño de proceso de evaluación pedagógica; capacitación y actualización profesional; creación y reestructura de servicios educativos; acrecentamiento de cargos docentes y técnico-docentes y recursos materiales; diseño e implementación del proceso para determinar los apoyos que requieren los alumnos; extensión de la inclusión educativa de todos los alumnos con discapacidad al Tercer Ciclo y al Nivel Polimodal del sistema educativo¹⁵; aumento de la inclusión de los alumnos con discapacidad en el sistema educativo común; creación de sistema de atención a los estudiantes, profesores e instituciones educativas de las zonas rurales; implementación de programas de prevención del maltrato y abuso; organización de servicios Domiciliario–Hospitalario y, finalmente, programas de apoyo educativo para estudiantes provenientes de minorías étnicas (comunidad gitana, pueblos originarios). En los siguientes apartados, explicaré brevemente el sentido y la orientación de algunos de estos cambios.

*“No pienso auténticamente si los otros no piensan también.
 Simplemente no puedo pensar por los otros
 ni para los otros ni sin los otros:
 Ésta es una afirmación que incomoda a los autoritarios
 por el carácter dialógico implícito en ella”.*

Paulo Freire

3. METAS Y PLANES DE ACCIÓN

3.1. Clarificación conceptual y diseño de proceso de evaluación pedagógica

El diagnóstico de situación requería atender e iniciar un trabajo profesional desde la óptica del modelo ecológico y social, de observación y análisis de barreras ora contextuales, ora personales, y de un modo de decidir los apoyos a los estudiantes, alejado de la perspectiva del problema centrado en el alumno.

¹⁵ Tercer Ciclo: comprende 7º, 8º y 9º año. Nivel Polimodal: corresponde a los tres últimos años del viejo secundario con diferentes orientaciones; con edades comprendidas entre los 15 y 18 años).

En el escenario se observaban estudiantes provenientes de contextos desfavorecidos y marginales escolarizados en un –inicial– plan de integración destinado originalmente para alumnos con discapacidad, pero que de facto se traducía en que ingresaba a este plan todo aquel estudiante que no se adaptara a las pautas establecidas por la institución educativa, sin considerarse en profundidad las causas/motivos por las cuales el estudiante ‘no podía adaptarse’.

La circunstancia aludía al lecho de Procrustes¹⁶, para quien resultaba “eficaz” estirar o mutilar a quien no cumplía la medida del catre que ‘gentilmente’ le ofrecía (Bersanelli, 1998). Esta situación fue observada mayoritariamente en personas y familias cultural y económicamente pobres, reforzando la ‘reproducción’ educativa y social, negando la oportunidad de movilidad social; en suma provocando la continuidad de la circunstancia o, como sostiene Tenti Fanfani (2007:154), la imposibilidad de romper los círculos viciosos simbólicos.

La debilidad de una cultura escolar con bajo nivel de atención y comprensión de las barreras al aprendizaje y la participación, implicó revisar y actualizar el marco teórico en función de los avances en la temática y los objetivos propuestos. Entre ellos, nos fueron de gran utilidad, el modelo social–educativo que promueve la perspectiva de la inclusión educativa y su consecuente reflexión sobre la cultura y las prácticas escolares; la evaluación centrada en la determinación de los diferentes apoyos que precisan los estudiantes y basada en la nueva definición y evaluación de la discapacidad intelectual (AAMR, 2001) y que es homóloga a la que se observa en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF, 2001), así como los trabajos centrados en la evaluación y propuesta curricular para estudiante con multidiscapacidad.

Sobre estos cimientos y para nuestro contexto se diseñó un instrumento de ‘evaluación pedagógica’ consistente en un proceso de indagación ecológica de datos relevantes, cuyo procedimiento interdisciplinario –recolección, análisis, triangulación y valoración de los mismos–, informara acerca del escenario escolar, familiar y comunitario, el modo de aprender del estudiante, y facilitara identificar las barreras al aprendizaje y participación; fundamentar y concretar decisiones respecto a la eliminación y/o reducción de las barreras, plantear la propuesta curricular y los apoyos necesarios para tornar accesible el aprendizaje y la participación del alumno al sistema educativo público. Esta herramienta fue analizada y consensuada con todos los servicios del área en el mes de junio del año 2004, producto del cual, se incorporaron los aportes que el personal docente y técnico–docente remitiera.

La tarea fue acompañada con acciones de pasantías laborales entre los servicios existentes en la provincia, centradas, entre otros contenidos, en la actualización de marcos teóricos sobre instrumentos de evaluación, neuropsicología, comunicación, trastornos específicos del lenguaje, evaluación de estudiantes con discapacidad múltiple, familia y trabajo en red.

La meta tuvo su impacto en la mejora de la evaluación interdisciplinaria de la situación del contexto y del estudiante, así como en la propuesta curricular, el asesoramiento al estudiante, el trabajo con la

¹⁶ Procrustes, en la mitología griega, ladrón que vivió cerca de Eleusis, en Ática. Originalmente llamado Damastes o Polipemón, recibió el sobrenombre Procrustes (“el estirador”), porque torturaba a sus víctimas haciéndolos acostarse en camas diferentes: a los altos, en camas cortas, a los bajos, en camas largas. A los primeros les cortaba los pies, a los segundos los estiraba hasta conseguir que ocuparan el espacio debido. El héroe Teseo lo capturó y le infligió la misma clase de tortura que él había impuesto a sus víctimas.

familia y la institución escolar, la distribución de los apoyos y la respuesta educativa. También en la recreación del trabajo en equipo y en red y en la construcción de otra mirada respecto a las concepciones y prejuicios que ocasionaban evaluaciones erróneas, imparciales, de los estudiantes con su consecuente e ineludible efecto Pigmalión. En definitiva, la mejora fue una positiva acción de *hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo*, al decir de Philippe Meirieu.

3.2 Capacitación y actualización profesional

La concepción ideológica y las representaciones sociales en las prácticas docentes y el escaso nivel de articulación entre distintos actores sociales, propulsó la necesidad de un programa de desarrollo profesional a través del cual se pudo comprobar, como enseña la parábola, que *“la riqueza se puede hallar soterrada en el propio terreno”*. Se inició con las acciones de pasantías entre los diferentes servicios de la Dirección, permitiendo un mejor conocimiento e intercambio del trabajo de los diferentes equipos a nivel provincial, así como un mayor conocimiento de los organismos provinciales, lo que devino un modo de fortalecer el uso de las propias redes provinciales existentes.

No obstante, se sumaron actividades específicas para actualizar saberes, y con ello, viabilizar mejores prácticas de todo el personal dependiente de la Dirección de Educación Inclusiva. En razón de ello se organizaron capacitaciones para profundizar y mejorar la educación de las alumnas y alumnos con discapacidad múltiple y sordoceguera, haciendo sinergia con la Fundación Hilton Perkin, quien proveyó los profesores para capacitar a docentes de todas las instituciones de educación especial de la provincia en el término de dos años.

Se acompañó también con el desarrollo de actividades científicas como el Primer Congreso Nacional y Provincial de *Necesidades Múltiples y Sordoceguera*, y la conformación de un equipo provincial de Asesoramiento para estudiantes con necesidades múltiples, constituido por diferentes profesionales de toda la provincia, y con el objetivo de dejar esta capacidad instalada en todo el territorio.

Por su parte, con Fundación Telefónica se realizaron acciones para mejorar el vínculo familia – escuela, y también para profundizar en el conocimiento y la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramienta facilitadora de los aprendizajes académicos y promotora de la autonomía personal y social.

Para actualizar conocimientos en el ámbito de la psicopedagogía y la neuropsicología se efectivizaron capacitaciones con profesionales de la Fundación para la lucha contra las enfermedades Neurológicas de la infancia (FLENI). Para reforzar la perspectiva de la educación inclusiva, se desarrollaron diferentes talleres sobre la atención de la diversidad en el aula y el sentido y uso del Index for Inclusion o Índice para la Inclusión en instituciones educativas del sistema educativo pampeano. Esta acción fue impartida por el Dr. Climent Gine de la Universidad Ramón Llull de Barcelona y Joseph Font de la Universidad de Vic.

Para la mejora de la acción de los equipos de trabajo, pertenecientes a los Centros de Apoyo Escolar y Servicios de Aprendizaje Integral, se llevaron a cabo seminarios consistentes en ateneos que permitieron el análisis, reflexión, revisión y debate de diferentes situaciones conflictivas de la realidad de las aulas y una consecuente ampliación de la mirada a la situación del estudiante y su circunstancia. Tarea que estuvo coordinada por el Lic. Guillermo Mico.

3.3. Creación y reestructura de servicios educativos y acrecentamiento de cargos docentes y técnico-docentes

Acompañando la misión se realizaron acciones para recrear la tarea hacia el interior del trabajo de los servicios, como así también, externamente, se reorganizaron considerando la zona geográfica de atención y se crearon los apoyos necesarios en las zonas que así lo requerían.

Los Centros de Apoyo Escolar (CAE), creados en 1959, trabajan en las instituciones de educación común y se encuentran constituidos por un equipo integrado por Maestro Recuperador, Fonoaudiólogos, Psicopedagogos, Asistente Social y Psicólogos. Su función cardinal es atender, evaluar, apoyar y, si corresponde, derivar a otro equipo, a los estudiantes que encuentran dificultades en el proceso de escolarización, como así también asesorar a los docentes y familia del estudiante.

El Servicio de Aprendizaje Integral (SAE) actualmente brinda apoyo educativo a los estudiantes que presentan trastornos conductuales y que llegan a él a través de la derivación que realiza el CAE. El estudiante tiene la posibilidad de participar, con el acompañamiento del SAE, en la institución común o cursar la escolaridad, de modo temporal, en las sedes que este servicio presenta en tres localidades de la provincia. Sus equipos se constituyen con personal de idéntica profesión que los Centros de Apoyo Escolar.

La Educación Especial, destinada a brindar educación a las personas con discapacidad en el ámbito de la propia escuela especial o en escuelas de educación común, cuenta con Escuelas Especiales, Aulas insertas en las Escuelas Comunes, Centros de Estimulación y Aprendizajes Temprano (CEyAT) y servicios de CEyAT en el contexto de escuelas de educación especial. Los estudiantes con discapacidad integrados al sistema educativo común reciben el apoyo que requieren a través de Maestros de Integración dependientes de la escuela especial y de sus equipos técnicos-docentes.

En esta gestión se organizó un Centro de Recursos de Educación Especial en la localidad de Ingeniero Luiggi. Estas acciones han fortalecido el sentido de la educación especial como apoyo a la educación común, mejorando el trabajo en red y el apoyo a los estudiantes, los profesores y las familias. También han permitido revalorizar la práctica de inclusión escolar, al igual que proveer servicios educativos públicos en lugares del territorio provincial que se hallaban en forma precaria y/o no existían.

La propuesta de inclusión educativa generalizada a todos los niveles educativos, requirió la creación de una estructura que acompañara el proceso de cambio y en función de ello se originó el **Centro Coordinador de Integraciones** para el asesoramiento y el monitoreo del proceso de escolarización de los alumnos con discapacidad, la familia y los profesores. El Centro Coordinador de Integraciones devino un equipo interdisciplinario, medular en la gestión, y se conformó por profesores de Educación Especial, en Ciencias de la Educación, de Estimulación Temprana, Psicólogo, Asistente Social y Psicopedagogo, alternativamente.

La instancia se constituyó por referentes provinciales para cada nivel educativo, y las Coordinaciones de cada área, siendo su tarea esencial el diálogo directo con los profesores de las instituciones, las familias, y revisar y recrear el proceso de evaluación, la determinación de los apoyos a los estudiantes, supervisando, asesorando y acompañando el proceso educativo.

El Centro Coordinador de Integración permitió, –en el propio terreno y desde la óptica de los profesores, las instituciones y las familias–, *sentir* el acompañamiento en el proceso de cambio y con ello

desvanecer la “soledad” que suele implicar un proceso de estas características, deviniendo en un real apoyo del proceso de inclusión. La tarea también coadyuvó a la adquisición y/o el afianzamiento de la confianza profesional a la hora de analizar, mejorar e innovar las prácticas escolares.

La ausencia de servicios de apoyos en las zonas rurales en la extensa geografía pampeana, fue la realidad que demandó una estrategia que atendiera la necesidad de los estudiantes que cursan su escolaridad en escuelas del campo o en zonas alejadas a centros poblados, y sin el recurso del Centro de Apoyo Escolar señalado precedentemente.

Fundados en esa orfandad y en la necesidad de garantizar a los estudiantes su correspondiente derecho a la educación, se organizó un Centro de Apoyo Itinerante que se trasladaba a estas instituciones educativas y/o mantenía fluida comunicación con las mismas, actuando como nexos entre los servicios de centros urbanos, la institución y las necesidades de los alumnos. Su función es análoga al Centro de Apoyo Escolar de las zonas urbanas y se halla constituido por fonoaudiólogo y psicopedagogo.

La acción no solo cumplió una de las metas previstas, cual es la de proveer del servicio de apoyo a la escolaridad de los alumnos/as que pueden hallar dificultades en su proceso educativo, sino también colaboró con los docentes y sus prácticas, que en estas ocasiones suelen ser solitarias como la propia geografía.

La interrupción de la escolarización por situaciones de enfermedad superiores a treinta días o la internación de los estudiantes, fue el motivo de creación del Servicio de Educación Domiciliario – Hospitalario en la capital de la provincia, Santa Rosa, y en la segunda ciudad, de acuerdo al índice demográfico, General Pico.

El servicio permitió continuar el proceso educativo, mantener el nexo de los estudiantes con sus compañeros de aula y sus profesores recreando los canales de comunicación y aprendizaje, como así también constituirse en un espacio diferente al que genera una situación de ausencia de salud.

3.4. Extensión de la inclusión educativa de todos los alumnos con discapacidad al Tercer Ciclo y al Nivel Polimodal del sistema educativo

Los alumnos con discapacidad encontraban vedado el acceso a la educación obligatoria, y, sólo se registran antecedentes en la implementación de un ‘proyecto piloto’ iniciado en el año 1999 para cinco estudiantes, con proyección al 2001 en dos localidades de la provincia. De modo que se tornaba un imperativo garantizar el derecho a la educación obligatoria de todos los alumnos en concordancia con la Ley y la misión de la Dirección de Educación Inclusiva. Por tal motivo, se estableció la extensión educativa a todos los niveles educativos para los estudiantes con discapacidad, especialmente al Tercer Ciclo –7mo, 8vo y 9no Año– y al Nivel Polimodal.

A los estudiantes con discapacidad, particularmente con discapacidad intelectual y multidiscapacidad, que otrora en 7mo año hallaban una barrera para proseguir la educación pública del mismo modo que sus compañeros, se les abría la posibilidad de continuar acrecentando sus conocimientos, preparándose para la vida a través de la escolaridad, y accediendo a los aprendizajes y experiencias de vida adolescente.

La medida, además de propiciar el desarrollo de nuevo escenario en la cultura escolar, impulsó la revisión de los *programas de transición a la vida adulta, la diversificación curricular*, la valorización

de los conceptos de autonomía y autodeterminación, la organización de la enseñanza, del aula, de la metodología y didáctica, la revalorización del trabajo cooperativo y la reflexión sobre las representaciones presentes en la comunidad educativa. Promovió, en su esencia, la calidad de vida futura de las personas con discapacidad y su entorno.

En el transcurso del año 2004, la matrícula en el Tercer Ciclo fue de 57 alumnos y en el Nivel Polimodal de 15, para terminar en el año 2007, con 294 estudiantes y 66 respectivamente. Siendo la proyección 2008, de 286 y 110 alumnos en cada nivel indicado.

La acción fue acompañada de formación y asesoramiento al equipo de gestión institucional y al cuerpo de profesores, como así también de la dotación correspondiente de personal docente de apoyo.

3.5. Aumento de la inclusión de los alumnos con discapacidad en el sistema educativo común

Incrementar la matrícula de todos los estudiantes al sistema educativo común ha sido una meta relevante para la Dirección, y el *leitmotiv* para acompañar el trabajo de repensar la cultura escolar, el análisis de las prácticas y las representaciones presentes en la sociedad en relación a la real diversidad humana y que se aleja de la “normalidad” establecida.

Por ello, y no obstante diseñar y ejecutar acciones para fortalecer la práctica docente en todos los niveles e impulsar el desarrollo de una política cultural participativa, se desarrollaron estrategias para afianzar políticas y prácticas inclusivas con el objetivo de favorecer las condiciones que garanticen el acceso, la participación y permanencia de los alumnos en el sistema educativo que, entre otras instancias estadísticas, pudieron reflejarse en la variación de la matrícula de los alumnos con discapacidad.

En el año 2004 los alumnos con discapacidad ascendían a 1533, de los cuales 777 concurrían a Escuelas de Educación Especial y 756 participaban en las escuelas de Educación Común. En el año 2005, la matrícula ascendía a 1558; 709 en Escuelas de Educación Especial y 849 en Educación Común; al año siguiente el número mostraba una población con discapacidad que alcanzaba los 1481; 627 en Escuelas de Educación Especial y 854 incluidos en las escuelas comunes. Se concluye la gestión con 1475, de los cuales 591 concurren a servicios y escuelas de Educación Especial y 884 se hallan incluidos en los diferentes niveles de la educación común.

*“La paz se crea y se construye con la superación de las realidades sociales.
La paz se crea y se construye con la edificación incesante de la justicia social.*

Paulo Freire

3.6 Acciones inclusivas con otros alumnos vulnerables

De acuerdo con Echeita (2004), la inclusión educativa tiene que ver con todos los alumnos, pero sin perder de vista a aquellos en situación de desventaja o vulnerabilidad a los procesos de exclusión. En este sentido los alumnos con discapacidad son, sin duda alguna, algunos de los más vulnerables, pero no los únicos ni mucho menos. La comunidad gitana es otro colectivo en situación precaria y por ello avanzar hacia planteamientos más inclusivos en la provincia requería también tornar accesible el sistema educativo a una población con características nómades y con pautas culturales propias.

Al iniciar el 2005, la Dirección de Educación Inclusiva recibe la demanda de una institución escolar de la ciudad de Santa Rosa, en razón de diferentes situaciones suscitadas con estudiantes pertenecientes a la comunidad gitana. Las mismas motorizaron la elaboración de una propuesta, conjuntamente con

la institución escolar, para brindar alternativas educativas a niños y niñas provenientes de esa comunidad. A partir de ello, se propuso un trabajo que se organizó sobre la base de un diagnóstico de situación, el que viabilizó la construcción de estrategias de accesibilidad al sistema educativo de acuerdo a las barreras que se detectaron.

Para ello se consideraron los postulados de Catalá (2002), entre los que se hallan: eliminar prejuicios y tópicos hacia lo desconocido, generadores de actitudes racistas y discriminatorias; trabajar la adquisición de estrategias de exploración, descubrimiento, planificación, de actividades y de reflexión sobre el proceso seguido en el aprendizaje; diseñar metodologías motivadoras, participativas, activas dinámicas que resulten útiles para el planeamiento de situaciones reales, cotidianas, que ayuden a transferir aprendizajes escolares a situaciones vitales; establecer proceso de construcción de los conocimientos de manera intercultural, planteando multitud de ópticas, distintas maneras de leer, percibir e interpretar la realidad; facilitar un ambiente de aprendizaje adecuado y cómodo para todos, donde cada persona se sienta importante, protagonista, respetada y valorada por igual y donde cada uno pueda expresar libremente su opinión y sea escuchado, aceptado y criticado de manera constructiva, y considerar que la participación de la comunidad educativa, más allá de la mera gestión y la organización, puede ser instrumento pedagógico útil, como fuente de conocimiento y de conexión con la realidad del contexto.

En una primera instancia, se constituyó un equipo integrado por Maestras Recuperadoras, Maestras Domiciliarias, Asistente Social y Psicólogas; quienes pertenecían a diferentes centros y servicios de apoyo escolar, dependiente de la Dirección de Educación Inclusiva. Se realizaron las evaluaciones pedagógicas de estudiantes inscriptos, se concretaron las visitas domiciliarias y se efectuaron los informes socio-ambientales.

Paralelamente se designó una maestra de apoyo, para brindar atención pedagógica al grupo hasta que los mismos inicien el proceso de inclusión a las aulas. En 72 horas, la evaluación informó que los aprendizajes previos facilitarían una pronta inserción en el aula. Sólo dos estudiantes mujeres, por no haber tenido nunca acceso al aprendizaje escolar, presentaron notorias ausencias académicas y, en un alumno, se detectaron dificultades en su lenguaje.

Ante estas realidades, se proveyeron los recursos humanos –psicopedagogo y fonoaudiólogo– para profundizar la evaluación y optimizar acciones que ayuden a resolver las problemáticas señaladas. En base a la evaluación de la situación, se consideró oportuno acompañar la incorporación de los alumnos a las aulas, apoyando individualmente y de acuerdo a la necesidad de cada uno, en espacios de apoyos específicos por parte de la maestra asignada, en las áreas que requerían mayores conocimientos (matemáticas, lengua, ciencias naturales y sociales). Como así también a los docentes del aula. En esta etapa se designó un Referente cuya acción coordinó el trabajo que desarrollaron las docentes de aula y la maestra de apoyo.

3.7 Sinergia con otros organismos

Aumentar el trabajo en red con otros organismos públicos y organizaciones no gubernamentales abrió un camino de comunicación y trabajo cooperativo con otras provincias del territorio nacional, municipalidades de la provincia, entre otros organismos públicos, y con Fundaciones como Hilton Perkin y Fundación Telefónica.

Se llevaron a cabo acciones de intercambio de información con las provincias de la Región Patagónica (Tierra del Fuego, Santa Cruz, Chubut, Río Negro, Neuquén y La Pampa), conformando un bloque que propuso, luego de un análisis situacional, metas como líneas futuras de acción conjunta en pos de la inclusión educativa. Asimismo, y en otro orden, se efectivizaron acciones con los Jefes comunales y Coordinadores de las instituciones educativas del ámbito de la Educación Común, y conjuntamente con Fundación Telefónica se realizó el concurso de proyectos de Innovación para la Educación Especial 2006/2007, concordante con la misión y objetivos propuestos para la Dirección de Educación Inclusiva.

La estrategia estuvo destinada a Escuelas de Educación Especial Públicas y Privadas y Centros de Estimulación Temprana de toda la provincia, dependientes de la Dirección de Educación Inclusiva, en la que concursaron 34 proyectos de los 45 inscriptos, y contó con la participación de más de 120 directivos, docentes y técnicos–docentes. Los proyectos debían centrarse en la dimensión pedagógica, expresar ideas educativas innovadoras, manifestando valores que permitieran mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones y que fueran factibles, técnica y económicamente, de ser implementados.

El concurso estuvo acompañado por diferentes acciones de apoyo y capacitación para la elaboración de proyectos, como así también de videos conferencias con temática actualizada sobre discapacidad y educación inclusiva.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Llevar adelante la misión de la Dirección de Educación Inclusiva implicó en primera instancia un vehemente y sólido compromiso a nivel gubernamental con las políticas de inclusión y su correspondiente financiamiento, pero también un trabajo en equipo con misión, visión, objetivos, metas y valores compartidos; con apertura y flexibilidad para reflexionar y comprender los procesos de cambios; con entereza, dinamismo y creatividad para actuar y derribar las barreras que impiden el acceso a la educación, la participación, la permanencia y el aprendizaje; con disposición para repensar y recrear la organización institucional, y con un firme compromiso con el trabajo.

Del balance que deja la experiencia, ya propios, ya ajenos, se recoge en primer lugar que es posible reducir la exclusión de los alumnos y alumnas del sistema educativo cuando existe la voluntad para hacerlo a nivel macro, meso y micro; que esta voluntad es necesario plantearla como un cambio profundo, “sin duda arriesgado y complejo, pero tan necesario como la envergadura de los problemas que hoy observamos con mayor preocupación: fracaso escolar, desapego, violencia, desmotivación del profesorado...” (Echeita 2006:104)

La propuesta enseñó que los procesos son la construcción de un trabajo colaborativo y de comunicación entre los niveles de conducción ministerial, los integrantes de la institución, la familia y la comunidad, y que los centros escolares requieren el apoyo real y constante para poder analizar y transformar su cultura escolar y con ello la perspectiva con que se “mira” al estudiante y a la propia práctica.

Asimismo, confirmó que la “inclusión educativa” no es sólo para los alumnos con discapacidad sino para un grupo mayor de estudiantes que se halla en riesgo de no acceder a los aprendizajes y, por ende, en el futuro, quedar excluido socialmente.

A nivel institucional se observó que pudieron iniciar el camino del cambio aquellos profesores/as e instituciones que pidieron ayuda, lo que implicaba, por su parte, un claro deseo de llevar a la práctica la inclusión de todos los alumnos y el compromiso de enfrentar los problemas que debían resolver en colaboración con otros, sean estos colegas, referentes, técnicos, familia, directores, coordinadores.

En suma, trabajamos para “poner palos en la rueda”, al decir de Fanfani (2007:124), a la ‘práctica de la indiferencia a la diferencia’ en palabras de Bourdieu, comentado por Perrenoud (2003:106). Trabajamos, en definitiva, en permanente búsqueda para contrarrestar ‘la fabricación del fracaso escolar y de jerarquías de excelencia’.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Nancea.
- A.A.M.R. (2004). *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.
- Bersanelli, S. (2000). La atención a la diversidad o el lecho de Procrustes. Conferencia. IV Congreso Nacional, VIII Congreso Provincial sobre Políticas Educativas. La Pampa. Santa Rosa.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teoría de la justicia. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 13(2) <http://ice.deusto.es/rinace/vol3n2/Bolivar.pdf>
- Booth, T y Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 12(2), <http://ice.deusto.es/rinace/vol2n2/Echeita.pdf>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Meirieu, Ph. (2007). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Editorial Alertes.
- O.M.S. (2001). *CIF. Clasificación internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud*. Madrid: IMSERSO, OMS y OAS.
- Perrenoud, Ph. (2006). *Construir competencias desde la Escuela*. Santiago: J.C.Sáez Editor.
- Svampa, M. (2005). *La Sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Editorial Taurus.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Editorial Buenos Aires. Siglo XXI.
- UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia España (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Informe Final*. Salamanca España. Junio 1994. Madrid: MEC/UNESCO.