



Fundación ONCE - América Latina
FOAL

foal.once.org/FOAL/es/

Perkins
INTERNATIONAL

www.perkinsla.org

FUNDACIÓN ONCE AMÉRICA LATINA PERKINS INTERNACIONAL

Oficina de Representación Regional para América Latina y Caribe



Guía del proceso de inclusión para niños y jóvenes con discapacidad múltiple y con sordoceguera en Argentina



AUTORES

- **Mgter. Zoppi, Beatriz A.** (Coordinadora del Proyecto). -Consultora Oficina Regional para América Latina. Perkins Internacional. Responsable del Proyecto La Pampa, Salta y Jujuy.
- **Mgter. Carranza, Alejandra V.** -Maestra integradora . Escuela de Ciegos y Dism. Visuales N°2 Escribano Jorge A. Picca., General Pico, La Pampa. Miembro de la Federación Mundial de Sordoceguera (FSDB).
- **Prof. Cruz, Ana María** - en representación de la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires.
- **Dra. Grzona, María Alejandra** –Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo. Provincia de Mendoza.
- **Dra. Lizondo, Rossana** - Profesional del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Provincia de Salta.
- **Lic. Picasso Cazón, Julieta** - Dirección de Proyectos y Recursos Institucionales. – Hermana de Fátima (persona con sordoceguera) - Institución Fátima. Provincia de Bs. As.
- **Titarelli, Verónica** -Mamá de Agustín Cuello. General Pico, Provincia de La Pampa.
- **Prof. Vázquez, María** -Presidenta de ACCIPDIM Docente de la Universidad Nacional de Río IV. Provincia de Córdoba.
- **Prof. Zaporta, Julieta** -Instituto de Educación Superior Dr. Domingo Cabred. Provincia de Córdoba.

Córdoba, 15 de junio de 2013

CONSEJEROS

- **Mgter. Bersanelli, Silvia** - Presidente de CONADIS.
- **Mgter. Ferioli, Graciela** - Representante Regional Oficina de América Latina y Caribe. Perkins Internacional.

Colaboradora

- Isabel Kirsch.



ÍNDICE

04	INTRODUCCIÓN.
04	I. OBJETIVOS.
05	II. RESEÑA HISTÓRICA.
06	III. DATOS ESTADÍSTICOS.
07	IV. DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD MÚLTIPLE y AQUELLAS CON SORDOCEGUERA.
08	V. MARCO NORMATIVO.
09	VI. CONCEPTOS CLAVES:
09	a) LA INCLUSIÓN.
09	b) MODELO SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD.
11	c) DISEÑO UNIVERSAL DEL APRENDIZAJE.
12	VII. CONFIGURACIÓN DE APOYOS PARA LA INCLUSIÓN.
13	VIII. APOYOS A CONSIDERAR EN LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD MÚLTIPLE Y AQUELLAS CON SORDOCEGUERA EN LA EDUCACIÓN:
14	a) APOYOS SOCIALES Y EMOCIONALES.
15	b) COMUNICACIÓN.
16	c) ACCESO Y PARTICIPACIÓN AL CURRÍCULO.
17	d) ORIENTACIÓN Y MOVILIDAD.
17	e) APOYOS SENSORIALES.
19	RECOMENDACIONES.
20	BIBLIOGRAFÍA - REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.
20	BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA CONSULTADA.
22	Apéndice 1) Propuesta de modificación de la Resolución 155.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo a la legislación vigente en Argentina, las personas con discapacidad, incluidos aquellos con discapacidad múltiple y sordoceguera, grupo de interés para este trabajo, tienen garantizado el derecho a la educación en escuelas comunes o de modalidad especial y deben disponer de servicios que avalen los procesos de inclusión con el apoyo de sus gobiernos. El presente documento analizará estos aspectos de acuerdo a la normativa vigente, a la formación, conocimiento y experiencia de cada uno de los participantes.

Es una guía que permite analizar la dimensión que este tema trae y el impacto en la calidad de vida de la persona, mientras busca instalar el cambio de mirada que la inclusión exige. El grupo de personas convocadas tiene pericia e idoneidad en el tema como para analizar las concepciones y los principios orientativos que permitan las mejores decisiones para la inclusión de las personas con discapacidad múltiple y aquellas con sordoceguera.

A partir de la lectura del marco teórico elaborado por el Grupo Brasil (2012) como antecedente de la temática en América Latina, se propuso trabajar sobre un documento que respondiera a los momentos y necesidades de nuestra realidad definiendo e identificando apoyos para la inclusión, gran desafío dadas las diversas realidades de nuestro país.

En el desarrollo del mismo se ha trabajado en una reseña histórica que da cuenta de cómo la educación para esta población ha ido modificándose desde la segregación y la atención especializada, hasta llegar hoy en día, a procesos de integración e inclusión.

También se ha considerado el análisis sobre la descripción de las condiciones de las personas con discapacidad múltiple o aquellas con sordoceguera, encuadrando esto a su vez, dentro de los marcos normativos que regulan el modelo de inclusión en Argentina.

Más adelante, nos referimos a los distintos modelos o posicionamientos que hasta la fecha se han desarrollado con relación a la educación de modalidad especial. En este sentido, y de acuerdo con el modelo social de la discapacidad, resulta necesario hacer una referencia sobre los conceptos de la trayectoria educativa integral y del Diseño Universal de aprendizaje.

Finalmente, se describen las configuraciones de apoyo facilitando un análisis más crítico de la eliminación de barreras en el contexto, lo que allana la participación y el aprendizaje de las personas con discapacidad múltiple y aquellas con sordoceguera.

OBJETIVOS

Este documento reúne la experiencia sobre los principios que deben guiar los servicios de inclusión socio-educativa para estudiantes con discapacidad múltiple y sordoceguera en la Argentina.

El proyecto que da origen a esta experiencia se focaliza en:

- A** Consensuar conceptos sobre la evaluación funcional que identifique a las personas con discapacidad múltiple y sordoceguera, en relación al proceso de inclusión.
- B** Sobre la base de la "Guía de Orientación para la inclusión de niños y jóvenes con sordoceguera y con deficiencias múltiples", del Grupo Brasil, elaborar un documento que contenga los acuerdos con referencia a:
 - I.** Conceptos de discapacidad múltiple y discapacidad múltiple sensorial, incluidas las personas con sordoceguera.
 - II.** Principios básicos que deben guiar el proceso de inclusión, contemplando los diferentes apoyos para el éxito de la misma en los distintos ámbitos (escolar, familiar y comunitario).
 - III.** Estrategias para difundir el documento, que provoquen un efecto multiplicador en los servicios específicos: Universidades, Institutos de formación, Gobierno Nacional y/o Provincial y la comunidad en general.

RESEÑA HISTÓRICA

La educación de las personas con discapacidad múltiple y sordoceguera ha transitado desde la segregación y la atención especializada hasta la integración y la ampliación de la oferta educativa. En la actualidad, se camina hacia la inclusión, lo que coloca a la escuela común como nuevo actor dentro del marco de este mundo cambiante.

La Declaración de los Derechos Humanos en 1948, la Convención de los Derechos del Niño en 1989 y la Convención de los Derechos de las PcD (2006) han influido en las prácticas educativas, generando impactos de cambio. Es así que se observa mundialmente, un nivel en la participación de la persona con discapacidad con formas y dimensiones de diferente envergadura.

Los procesos del cambio y evolución son los que han definido la situación actual. Remontarnos hacia la historia significa tener presentes los hitos que marcaron la transformación de las situaciones en nuestro país. Los años '60 fueron escenarios de falta de servicios, situación que sacaba a estas personas del espacio educativo, porque no había programas para ellos (Ferioli, p.24), ni profesionales que estuvieran debidamente formados para atender sus necesidades adicionales.

Desde mediados de los '60 y hasta los '80, la historia señala momentos de transformaciones. En este espacio temporal, la demanda del derecho educativo por parte de la persona con discapacidad y su familia, sumado a la búsqueda de las instituciones que den respuesta a sus reclamos, comenzaron a generar cambios. Las provincias de Córdoba y Buenos Aires fueron pioneras en la provisión de servicios desde el ámbito público. (Ferioli, 1995)

Esta etapa es testigo de una evolución en las propuestas de servicios, desde aulas o instituciones especiales, aunque sólo en las ciudades más pobladas. Esto conlleva a la emigración de las familias a dichos centros poblacionales (Ferioli, 1995); al mismo tiempo que convivían con otros formatos institucionales del tipo: orfanatos, institutos de menores, etc., los que resultaban inapropiados para este grupo.

[...Con respecto a la formación de los profesionales, los'80 fueron el escenario de los primeros acuerdos a nivel internacional, para desarrollar una formación específica y acciones interinstitucionales.

Los desafíos de esa época se relacionaban con poder ofrecer a las personas con discapacidad múltiple y aquellas con sordoceguera, programas educativos apropiados a la edad y centrados en sus características. Los primeros casos de integración, significaban un gran paso para las personas con discapacidad, pero estaban lejos todavía de los modelos actuales.

Los '90 fueron testigos de una creciente formación profesional y de un impacto de experiencias de integración a la comunidad. Lo notorio para la historia de los servicios fue la participación de la familia, lo que significó un hecho determinante para el futuro.
(G.Ferioli, 1995)...]

Es importante destacar que la movilización de padres ha sido un elemento definitivo en la historia de los servicios. En el año 1992, a partir de la convocatoria de Perkins Internacional, a un Encuentro de Padres en Estados Unidos se motiva a la replicarlo en nuestro país a un grupo de padres de personas con sordoceguera a reunirse con la finalidad de mejorar la calidad de vida de sus hijos. Se creó, en el año 1993, la Asociación de Padres de Personas con Sordoceguera de la República Argentina (APPS). Desde su comienzo, las actividades de dicha Asociación de Padres estuvieron dirigidas a la difusión de las necesidades de las familias y a la prevención de las causas de la sordoceguera. Se ha trabajado arduamente en la capacitación de familias y profesionales, a través de la organización de congresos nacionales e internacionales, como por ejemplo, el Primero y el Segundo Congreso Latinoamericano sobre Sordoceguera y Discapacidad Múltiple.

En la Actualidad, existen instituciones creadas por padres, miembros de la Asociación, que no encontraban respuestas para las necesidades de sus hijos ubicadas en las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe. En el año 2006, la Asociación incluyó en sus acciones a familias de personas con discapacidad múltiple con base sensorial, llamándose a partir de allí: Asociación de Padres de Personas con Sordoceguera y Discapacidad Múltiple (APPSDM) lo que dio origen a otros servicios en diferente puntos de Argentina a través de sus líderes locales.

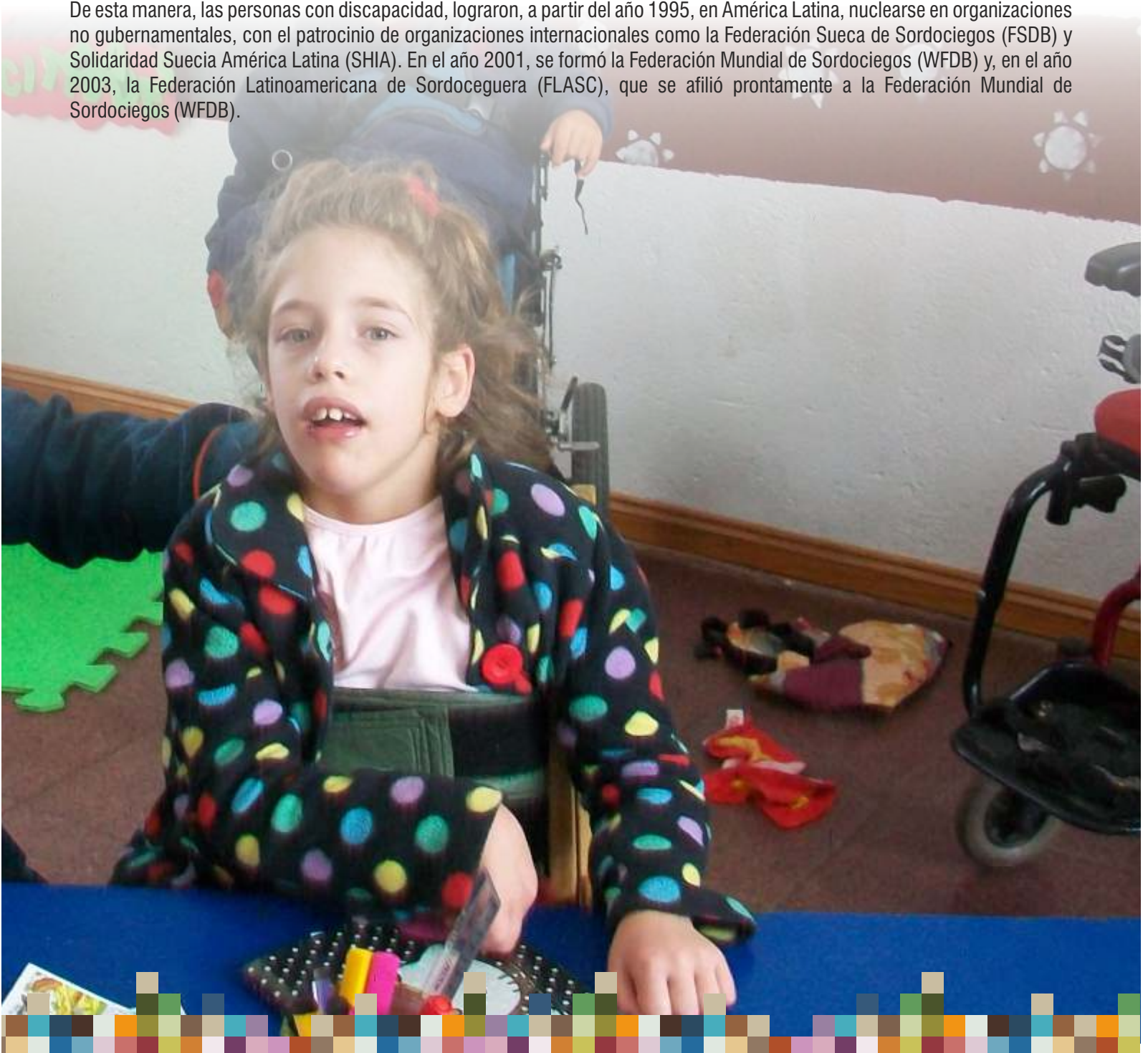
A partir del apoyo de Perkins Internacional y Fundación ONCE para América Latina (Foal), se consolidó la Federación Latinoamericana de Padres en el año 2010.

La participación activa de la persona con discapacidad y su familia define una modalidad de trabajo colaborativo. En dicho trabajo, cada uno tiene un aporte claro y real en acciones y decisiones. Es así como se generaron nuevas oportunidades y desafíos, como la creación de residencias para adultos, impulso y decisión que trasciende el ámbito escolar.

En la década del 80, a nivel internacional, la Unión Mundial de Ciegos brindó la estructura organizacional para que el Sr. Stig Olshon, Presidente de la Asociación Sueca de Sordociegos, pudiera gestar la Comisión Permanente de Personas con Sordoceguera.

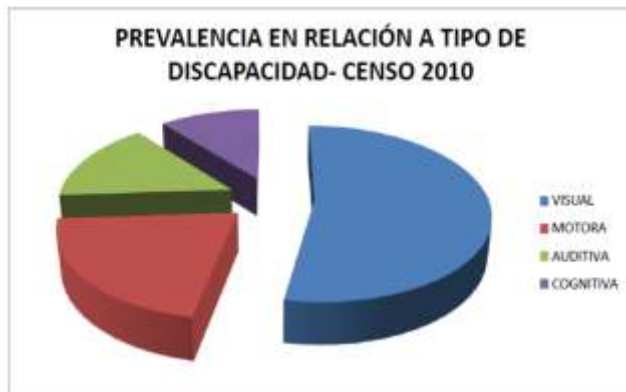
En esta época la Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE), la Unión Latinoamericana de Ciegos (ULAC) y el Programa Hilton Perkins de Perkins School for the Blind comienzan una investigación en América Latina para conocer la situación de las personas con sordoceguera y los servicios existentes. A partir de allí se vislumbra a la Sra. Yolanda Rodríguez de Colombia como representante de la Comisión Permanente de Personas con Sordoceguera.

De esta manera, las personas con discapacidad, lograron, a partir del año 1995, en América Latina, nuclearse en organizaciones no gubernamentales, con el patrocinio de organizaciones internacionales como la Federación Sueca de Sordociegos (FSDB) y Solidaridad Suecia América Latina (SHIA). En el año 2001, se formó la Federación Mundial de Sordociegos (WFDB) y, en el año 2003, la Federación Latinoamericana de Sordoceguera (FLASC), que se afilió prontamente a la Federación Mundial de Sordociegos (WFDB).



DATOS ESTADÍSTICOS

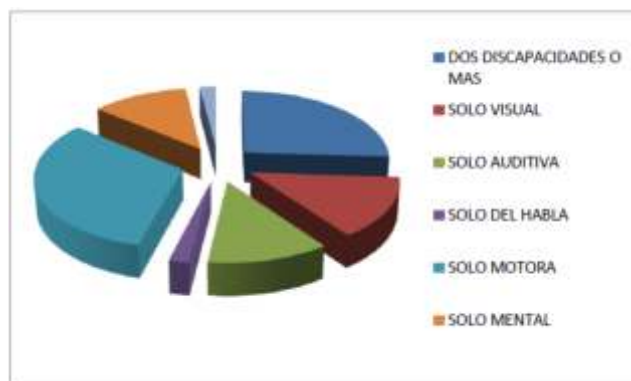
A partir de los antecedentes relevados a través de la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad que se realizó con el objetivo de cuantificar y caracterizar a la personas con discapacidad, recuperando información sobre los temas de tipo y causa de la discapacidad, edad de origen de la misma, tipo de ayuda que reciben las personas con discapacidad por parte de obras sociales, organismos estatales, organismos no gubernamentales, etc. auto valimiento, uso de beneficios legales y sociales, características sociodemográficas de los miembros del hogar, características y adaptaciones de la vivienda, se toma como base para el análisis.



(http://www.indec.mecon.gov.ar/webcenso/ENDI_NUEVA/index_endi.asp)

En relación a la Primera Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad 2002-2003 (ENDI), se observa que, del total casi las tres cuartas partes (73,9%) están presentando una sola discapacidad, la quinta parte (20,2%) por dos, y una menor proporción (5,9%) por tres o más discapacidades.

Si bien no se cuenta con la misma categoría para comparar con datos actuales, sí se puede visualizar lo que prevalece en relación a tipos de discapacidad en general. La discapacidad más común es la visual (en Argentina, 264 mil personas la presentan); luego, la motora (110 mil); le sigue la auditiva (72 mil) y, por último, la cognitiva (55 mil).



ENDI 2002-2003

Para finalizar, y en relación al ámbito educativo que es el escenario que más nos interesa en esta oportunidad, sólo el 5% de estos niños con una o más discapacidades llegan al sistema público de enseñanza. Este número hace real el camino que falta recorrer, para que todas las personas con discapacidad múltiple tengan acceso a la educación.

DESCRIPCIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD MÚLTIPLE Y CON SORDOCEGUERA.

Nos referimos a las personas con discapacidad múltiple (DM) como aquellas que poseen una combinación de deficiencias en interacción con el contexto. Son las que encuentran barreras que requerirán configuraciones de apoyo específicas para garantizar su acceso, aprendizaje y participación plena en la sociedad.

La Organización Internacional de Sordoceguera describe a la misma (SC) como "una condición que combina, en una variedad de grados, un impedimento visual y uno auditivo. Dos impedimentos sensoriales multiplican e intensifican el impacto de cada uno sobre el otro, creando una severa discapacidad, la que es diferente y única". www.deafblindinternational.org.

Tanto las personas con DM, como aquellas con SC comparten, en su descripción, los desafíos que deben atravesar en su participación dentro de la sociedad, lo que se ve reflejado en la comunicación, en el acceso a la información y en la movilidad. Por lo que se plantea poner el foco en el contexto y no en el déficit en sí mismo, reconociendo así su individualidad.

MARCO NORMATIVO

El presente y el futuro de la educación se encuentran ante profundos planteos, reflexiones y concepciones orientadoras. Esta situación, especialmente hablando desde la tradición de la educación especial, intenta superar el modelo clínico de intervención, para presentar el modelo social de la discapacidad. Cada persona es única e irrepetible, y por tal, diversa en un sinnúmero de aspectos. La diversidad es inherente a la concepción humana.

La Ley 26.378/08, que ratifica la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo en la Argentina, reconoce como persona con discapacidad a:

"Aquellas que poseen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo, quienes al interactuar, encuentran diversas barreras que le impiden su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás" (Art. 1º).

www.conadis.gov.ar/observatorio.html

Consultas: observatorio@conadis.gob.ar

Blanco, R. (2012), Oreal/Unesco Santiago: nos habla de las dimensiones del derecho a la educación.

El derecho a la educación es más que la mera escolarización. Su pleno goce implica:

- Educación de calidad a lo largo de la vida.
- Educación obligatoria y gratuita.
- Igualdad de oportunidades y no discriminación.
- El derecho a la participación.
- El derecho a la propia identidad.
- El derecho a una educación inclusiva.

Con la convicción de que todas las personas aprenden, según las oportunidades que les ofrece el entorno y las prácticas apropiadas que se implementen (Warnock, M. 1978), afirmamos que las personas con discapacidad múltiple y aquellas con sordoceguera requieren, precisamente, de la acción del entorno para equiparar sus oportunidades de participación física, comunicacional, educativa, recreativa y laboral. (Cif - OMS, 2001). <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/oms-clasificacion-02.pdf>

Debemos tener en cuenta que la Convención (Ley 26.378/8), menciona respecto del derecho a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades: "un sistema de educación inclusivo en todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida". (Art. 24). www.conadis.gov.ar/observatorio.html

En la inclusión, el sistema educativo es responsable de todas las personas y su aprendizaje, atendiendo y respetando la diversidad de los estudiantes y buscando los recursos, los apoyos, etc. para que dicho proyecto educativo se concrete. Para ello cuenta con actores participantes. Inclusión implica transformación de los sistemas educativos para abrir la oferta a la diversidad del alumnado. Personalización. Blanco, R. (2012).

"Actualmente, el acuñamiento de la diversidad con un uso más amplio (diversidad cultural, lingüística, de acceso al conocimiento, social, de género, ligada a factores intra e interpersonales, de necesidades especiales asociadas a discapacidad, súper dotación) quiere desmitificar una acción educativa centrada, exclusivamente, en alumnos especiales, acciones especiales y centros especiales". Arnaiz (2004).

Resulta fundamental resaltar los conceptos ligados al cambio de modelo social en la responsabilidad de la sociedad misma, en el reconocimiento de la persona con derechos. Es imprescindible dar a los actores la voz, ya que son las propias personas con discapacidad y sus familias, quienes deben ser acompañados para que logren la mayor interdependencia y autodeterminación.

Los encuadres normativos consolidados a partir de la Ley de Educación Nacional definen a la inclusión desde una perspectiva filosófica, social y, fundamentalmente, pedagógica. Estas perspectivas entienden al modelo de inclusión pedagógica como un desarrollo donde:

- la aceptación
- la valoración de las diferencias
- la protección del interés superior de los estudiantes
- el desarrollo del sentido de pertenencia plural
- la valoración de las capacidades de todos

Son los marcos nodales para el desarrollo de una escuela inclusiva para todos y cada uno.

http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

A su vez, la Resolución 155/11 del Consejo Federal de Educación expresa:

"La Inclusión consiste en transformar los sistemas educativos y otros entornos del aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los alumnos/as. Ello implica que hay tiempos distintos, estrategias diferentes y recursos diversos para el aprendizaje de todos ellos. En este marco, las necesidades de los alumnos/as son vistas como necesidades de la institución y las diferencias están dadas por los estilos, ritmos y/o motivaciones para el aprendizaje."

(R. CFE 155/11 – 1.3 17)

Esta última Resolución, actualmente se encuentra en trabajo de profundo análisis ya que como expresa Bersanelli, S en consulta,:

"Hablar de educación común y especial....como si fuera lo adecuado....y la verdad que no es lo mismo en relación a la educación inclusiva(..)Un sistema educativo inclusivo no segrega, no cuenta ni construye con una vía paralela....Es muy distinto tener profesores especializados en los diferentes tipos de discapacidad que apoyen a los estudiantes, a los profesores y a toda la comunidad educativa en el ámbito de la educación común...." Ver Apéndice 1.

CONCEPTOS CLAVES

A LA INCLUSIÓN

Es importante precisar que la inclusión es un concepto teórico de la pedagogía que nace por la exclusión experimentada en la aplicación del concepto de "normalización". Zoppi, B. (2006). La inclusión hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. Es un término que surge en los años '90 y supera al de integración en relación al cambio que implica. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema escolar, para que responda a las necesidades de todos los alumnos, en vez de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema, integrándose a él. La opción por la heterogeneidad en la escuela constituye uno de los pilares centrales del enfoque inclusivo.

En el escenario de la inclusión, el análisis de la interacción entre las características de los individuos y el contexto social permite eliminar las barreras existentes en todos los órdenes y prevenir obstáculos e impedimentos en el acceso, la permanencia y la participación plena de las personas con discapacidad.

En este enfoque, el concepto de **Trayectoria Educativa Integral** hace referencia a múltiples formas de atravesar la experiencia educativa. Exige el trabajo conjunto entre los equipos de los niveles y de las modalidades diferentes, como recorrido de aprendizajes en contextos institucionales. Esas travesías no suponen un trayecto lineal, prefigurado, sino que cada una de ellas constituye una experiencia educativa. Es un propósito entonces que sus actores sean partícipes y tomen decisiones que los impliquen y trasciendan. En ese sentido, la modalidad de educación especial aporta capacidades para desarrollar configuraciones de apoyo que hagan posible el acceso al currículo, con lo que se garantizan las trayectorias educativas de las personas con discapacidad (Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo. Orientaciones 1-2009 – Ministerio de Educación).

B MODELO SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD

Ilustramos en el presente cuadro, qué cambios debemos hacer para acercarnos a un modelo de derechos humanos, netamente social, que focaliza "el problema" en el entorno y en la falta de accesibilidad al mismo.

En él se reflejan los diferentes modelos que hoy coexisten en nuestro país, en relación a las Pc/D, poniendo el énfasis en que la discapacidad es una condición que se vive y "NO" una enfermedad que se padece.

MODELOS

	Tradicional	Biológico- Clínico (Rehabilitación)	Derechos Humanos (social)
Problema	Persona Rasgos atípicos Anormalidad	Persona Deficiencia Falta de destrezas	Entorno. Estudiante presenta dificultades de acceder
Solución	Marginación y aislamiento Asistencia y protección	Intervención profesional. Centros de Rehabilitación	Inclusión. Accesibilidad Comunicación. Facilitar elecciones. Abordaje holístico. Evaluaciones funcionales en equipo. Valoración del niño. Actividades significativas y funcionales alineadas al currículo nacional. Autodeterminación. Acción legal propia. Comunidad participativa y accesible
Rol	Sometimiento Dependencia	Paciente- Pasivo	Actividades participativas. Aprender haciendo. Emponderamiento de Padres. Promover Asociaciones de Padres. Trabajo en equipo colaborativo. Elección apoyos. Interdependencia.
Control	Médico-Sanitario Religioso	Equipo de rehabilitación	Persona (niño) y su familia
Resultados	Sobrevivir	Desarrollo Destrezas. Estado más cercano a la normalidad	Igualdad y equiparación de oportunidades

Cuadro de Modelos. López, R. Adaptación Educativa Zoppi, B. (2009). Actualización Agosto 2012. Estos modelos coexisten en la mayoría de los países. El marco legal propicia o desconoce estas nuevas propuestas que favorecerá la premisa que "todos los niños son capaces de aprender".

C DISEÑO UNIVERSAL DEL APRENDIZAJE

La inclusión genera un verdadero proceso de cambio y de transformación a nivel educativo; entendiendo que ella es un conjunto de principios que permiten el desarrollo del currículo con igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

Dicha transformación nos exige una mirada y actitud diferentes hacia la Pc/D y su familia. Un "desaprender" lo aprendido y un recomenzar, dándole un nuevo valor a la persona y a su potencial, considerando sus derechos.

El Diseño Universal del aprendizaje nos aporta una alta variedad de habilidades, necesidades e intereses para aprender. La neurociencia nos revela que estas diferencias son tan variadas y únicas como nuestro ADN o huella digital. Por eso, tres redes cerebrales primarias confluyen y se conjugan entre si, a saber:

¿Qué aprender?	¿Cómo aprender?	¿Por qué aprender?
		
Como red de representación	Como red estratégica de expresión	Como red afectiva de compromiso
Refiere al cómo podemos nosotros obtener y categorizar lo que vemos, escuchamos y leemos (ej: identificar letras, palabras o estilo de un autor son tareas de reconocimiento)	Refiere al cómo nosotros organizamos y expresamos nuestras ideas, cómo planificamos y ejecutamos tareas (ej: escribir un ensayo o resolver problemas de matemática son tareas estratégicas.)	Refiere al cómo los estudiantes se interesan, se comprometen. Estas son las dimensiones afectivas y tratan sobre el estimular el interés y la motivación para aprender.

Traducción e Interpretación Zoppi, B; Vázquez M, Mayo, 2013] National Center on Universal Design for Learning. <http://www.udcenter.org/>

El Diseño Universal o diseño para todos se propone generar ambientes, servicios, programas y tecnologías accesibles, utilizables equitativamente, de forma segura y autónoma por todas las personas –en la mejor extensión posible- sin que precisen ser adaptados de manera específica.

Un ambiente enriquecido en la escuela de la diversidad significa que lo complejo de cualquier proceso educativo, en cuanto a la relación e interacción con el entorno debe ofrecer una amplitud de configuraciones de apoyos (estables y/o intermitentes). Y que, además, garanticen igualdad de oportunidades para la participación y el disfrute, sin que signifiquen un trato discriminatorio por las características individuales.

Una variedad de aspectos, que aportan la riqueza de los ambientes, se entrelazan en el proceso didáctico. Por ello, es necesario considerar y respetar las características particulares de dicho proceso, como el estilo de aprendizaje, las inteligencias múltiples, las capacidades, las aptitudes, las formas comunicativas, los principios y la cultura familiar, las creencias y los intereses, y dejar de lado estrategias y metodologías mediocres, unidireccionales, etc.

El Diseño Universal se basa en el principio anterior, es decir, que todas las personas aprenden si se respeta su individualidad. Implica pensar en los materiales de enseñanza suficientemente flexibles, como para brindar las oportunidades de equidad al mayor número de estudiantes, en el acceso al aprendizaje.

Estos principios sustentan el proceso didáctico. Los estudiantes perciben, comprenden y distinguen de diferentes maneras, según sus vías visuales, táctiles, auditivas u otras formas representativas como la expresión escrita y oral, o por sistemas aumentativos y/o alternativos, etc.

Amparados en el modelo social, sostenemos que al entorno le cabe la responsabilidad de proveerles los factores ambientales y contextuales adecuados a sus formas comunicativas, especialmente, en los ámbitos más significativos de los primeros años de vida como son la familia, la escuela y los espacios recreativos y confesionales. Grzona, M. A. (2008).

CONFIGURACIONES DE APOYO PARA LA INCLUSIÓN

La trayectoria educativa integral de los estudiantes requiere de la toma de decisiones. Para ello, es necesario diferenciar claramente las configuraciones de apoyo, de los apoyos propiamente dichos.

"Una configuración de apoyo se entiende como un conjunto de andamiajes planificados desde el sistema educativo para hacer posible la inclusión de alumnos con discapacidad, restricciones o dificultades". (Casal, Lofeudo, 2011:6)

Al hablar de configuraciones de apoyo nos referimos a las redes e interacciones entre personas, grupos o instituciones que se organizan para detectar e identificar las barreras para lograr el aprendizaje. En función de ello, se diseñan estrategias educativas para las personas con DM y SC que favorezcan la participación escolar y comunitaria con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posibles.

Por otro lado, los apoyos se refieren a las herramientas que hacen posible la inclusión, por ejemplo: los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, la máquina Braille, la tecnología asistida, entre otros. De todos modos, un recurso por sí sólo no constituye un apoyo, sólo pasa a serlo cuando éste es activado por un agente (persona o grupo) con una intencionalidad o propósito educativo.

CONFIGURACIONES DE APOYO

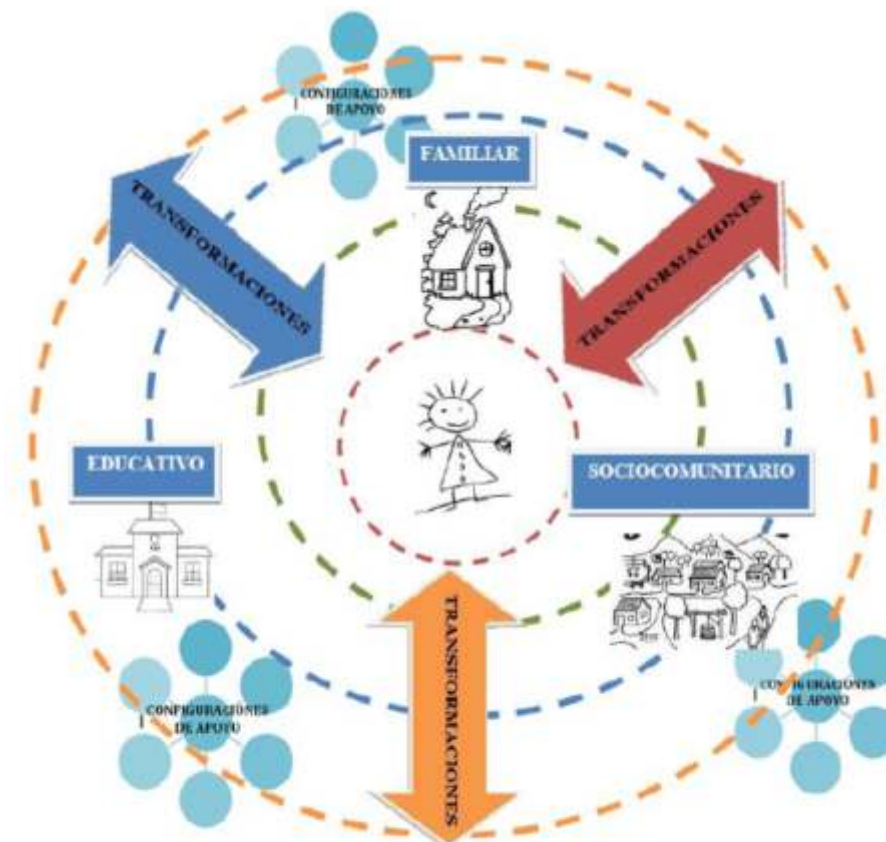
Como ya mencionamos, de la valoración que se haga acerca de la persona y de su relación con el entorno surgirán las configuraciones de apoyo apropiadas para cada una de ellas. En este sentido, dichas configuraciones deben tener un carácter flexible, complementario y contextualizado. Cabe destacar, que esta forma no es inicial y estática, sino que durante distintos momentos de la trayectoria del estudiante se debe reconsiderar, revisar y ajustar, con el objeto de sostener una mirada superadora de la persona y su contexto. Zalazar, P.; Gómez Campos, M. C.; Cruz, A. M. (2013)

La organización particular que adoptan los apoyos se desarrolla a través de configuraciones prácticas, a saber:

- **Atención:** la atención es una instancia donde lo sustancial gira en torno a la definición y valoración de las necesidades educativas del estudiante con discapacidad y su interrelación con el medio. Durante esta instancia, deben quedar claramente definidas, mediante el uso de distintos procedimientos, cuáles son las barreras que le impiden a la persona el acceso al aprendizaje.
- **Cooperación y acción coordinada:** esta instancia-configuración constituye una de las más relevantes en el proceso de inclusión, lo que ya se ha enunciado en el presente documento. La acción conjunta, cooperativa y colectiva implica la prosecución de miradas conjuntas en torno al estudiante, sus necesidades, sus capacidades, sus deseos, las barreras que le impiden un pleno desarrollo. Al mismo tiempo, el sostenimiento de la trayectoria integral. En síntesis, el logro de esta configuración constituye una garantía de accesibilidad y pleno derecho, ya que todos los integrantes involucrados en el proceso —si bien con distintas responsabilidades— planifican, definen y garantizan en su accionar la concreción de la trayectoria.

- **Asesoramiento y Orientación:** su carácter es preventivo y forma parte del enfoque institucional, de los modelos de gestión y organización y de las concepciones teóricas sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y de las prácticas.
- **Capacitación:** aquí el propósito es promover instancias de formación y encuentros pedagógicos participativos y horizontales. Ellos deben promover el acceso a la información y/o formación sobre las nuevas tendencias en el espectro educativo, intercambio de experiencias y prácticas, desarrollo de conocimientos y capacidades, tanto en los docentes como en las familias y la comunidad.
- **Provisión de recursos:** supone actividades mediadoras de difusión, producción y uso de recursos y materiales. Incluye equipamientos, medios técnicos, recursos didácticos, materiales, libros de consulta, etc.
- **Seguimiento:** comienza con la atención de personas y/o grupos e implica diseños y procedimientos. Abarca a los procesos, relaciones, ambientes, aprendizajes y personas.
- **Investigación:** esta configuración facilita herramientas para que los profesionales docentes puedan sistematizar sus propias prácticas y ofrecer respuestas a diversos problemas educativos. En la actualidad, el docente no sólo debe reflexionar sobre sus propias prácticas sino que también debe analizar sus acciones mediante la utilización de técnicas con rigurosidad científica. De esa manera, conocerá regularidades y discrepancias, y posibilitará complementar su rol de mediador de los aprendizajes de sus estudiantes. "Orientaciones I" (2009). "Educación Especial. Una modalidad del sistema educativo" Ministerio de Educación de la Nación. Grzona, M. A. (2013).

En el marco del análisis que debe realizarse con el objeto de diseñar las configuraciones de apoyo, es sustancial explicitar que las dificultades centradas en la accesibilidad, como así también, en las formas comunicativas no convencionales o idiosincrásicas, no deben remitir a la presunción de una discapacidad intelectual.



Vázquez, M.; Zaporta, J.; Cruz, A.M.; Gomez Campos, M.C.; Zalazar, P.; Picasso Cazón, J.; Zoppi, E.; Tittarelli, V.; Carranza, A.B.

(Mayo- ARGENTINA-2013)

APOYOS A CONSIDERAR EN LA INCLUSIÓN DE LA PERSONA CON DISCAPACIDAD MÚLTIPLE Y CON SORDOCEGUERA EN LA EDUCACIÓN.

Como ya mencionamos, los apoyos son las herramientas que hacen posible la inclusión. La atención de los estudiantes implica diversos apoyos y, a su vez, un mismo estudiante puede recibir más de uno.

Con respecto a éstos es necesario considerar que tanto la intensidad como el sostenimiento de los apoyos tienen una íntima vinculación con el ambiente donde las personas con discapacidad múltiple y sordoceguera desarrollan sus actividades. Un mismo apoyo puede tener determinada intensidad en el hogar, y en la escuela requerir una variabilidad respecto de su intensidad.

A continuación, describiremos los apoyos educativos relacionados con los aspectos sociales y emocionales, la comunicación, la orientación y movilidad y lo sensorial; ellos promueven el aprendizaje para las personas con discapacidad múltiple y aquellas con sordoceguera.

A APOYOS SOCIALES Y EMOCIONALES:

• Familia

El recorrido de las familias siempre es complejo y de mucho esfuerzo. El lugar que ocupan es muy diverso ante los ojos de la escuela y la comunidad. En un principio, la mirada en relación a la persona con discapacidad estaba puesta en el saber de los docentes y los profesionales. En la actualidad, el modelo se ha transformado en trabajo de equipo colaborativo, dentro del que se valoriza el saber que tiene el padre, por la experiencia del diario vivir con su hijo. Zoppi, B. (2004).

Fueron surgiendo espacios en la familia, más allá de los padres. "La llegada de un niño con discapacidad tiene un efecto sobre la dinámica y las posibilidades dentro de la familia. Aún no habiendo otros hermanos en la misma, la relación de los padres estará afectada". Brown, N. (1999).

Las voces y los testimonios nos motivan y orientan a impulsar el trabajo en equipo, donde las acciones sean de investigación para la búsqueda de soluciones. Las historias de vida deben dimensionar la complejidad de actores, escenarios sociales y dinámicas donde se da la inclusión.

"(...) tengo el convencimiento de que es la escuela el ámbito donde se ha de educar para la vida. Que es una nueva escuela donde alumno, familia, docentes de distinta formación, profesionales de diversas ramas y la comunidad toda han de ser partícipes activos de un mismo equipo colaborativo. Que se valore que la familia es la primera escuela, ámbito en el cual se adquieren las herramientas más contundentes y determinantes para afrontar la vida (...) El proceso de inclusión, que hoy es discontinuo y progresivo, ha de convertirse en algo permanente y natural con el correr del tiempo y la multiplicación de las experiencias.

En la medida en que cada ser reconozca a sus pares ante todo como personas, más allá de lo físico, lo estético, lo conductual, lo intelectual. Con la valoración del otro, intrínsecamente en esta acción, seremos actores protagónicos del MUNDO QUE QUEREMOS PARA TODOS".

Alejandra Carranza, persona con sordoceguera, Testimonio para la elaboración del Documento sobre Inclusión, Córdoba, 2013.

Los actores intervinientes aportan las vivencias y sus percepciones, las complejidades y necesidades que se deben abordar para mejorar la calidad de vida de las personas y de los servicios.

"(...) en el ámbito de la escuela especial es donde pude aprender a comunicarme con mi hijo y comprender de qué se trata la discapacidad de mis hijos y cómo vivirla. Me sentí acompañada y encontré respuestas. Como familia tuvimos que aprender a vivir con la discapacidad, mientras al mismo tiempo, convivíamos con una sociedad que lo ve como algo raro, que se compadece y lo menosprecia por una cuestión cultural y en el contexto histórico que se encuentra. Una sociedad de la que somos parte y traemos la misma formación cultural. El impacto de la situación nos hace volver a aprender e intentar cambiar al resto, mientras sentimos tantas veces, que estamos remando contra la corriente (...) Encontrarnos con otras personas con discapacidad y sus familias nos ayudó a creer en una realidad muy diferente". Y agrega: "Como padres nos sentimos con miedo a no poder. A no creer en que es posible. ¡¿Cómo romper con "ese pobrecito"?! No puede hacer otra cosa".

Verónica Titarelli, mamá de... *Testimonio para la elaboración del Documento sobre Inclusión, Córdoba, 2013.*

Cada integrante del núcleo más próximo a la persona se sensibiliza con diferentes aspectos que hacen a la inclusión. Son los que ponen en evidencia desde los elementos más básicos hasta los desafíos más grandes, pero lo interesante es que son ellos los actores que proponen las soluciones que como representantes de estos escenarios debemos conocer.

"Contar con un espacio en donde puedo compartir con otros hermanos mis experiencias, alegrías y miedos me enriquece. Junto al saber que la escuela me da los elementos para poder entender mejor a Fátima, creo que hizo posible muchos de mis sueños como hermana. Familia y escuela tienen que trabajar juntas, pero si se me pregunta, creo que es un vínculo que aún está en proceso. Imaginar este camino de la mano de la comunidad que nos rodea y no nos entiende, genera en mí una emoción inimaginable. Siento que la propuesta que ofrece la inclusión es el anhelo de toda familia, un lugar de unión y de miradas compartidas y no diferenciadas ni marginadas".

Julietta Picasso Cazón, hermana de Fátima. *Testimonio para la elaboración del Documento sobre Inclusión, Córdoba, 2013.*

Los hermanos son, también, miembros importantes para la persona con discapacidad. Hay que oír sus voces, son quienes reclaman saber y conocer cómo acompañar a ese hermano que necesita cuidados diferentes al suyo. Del mismo modo, para ellos la inclusión se dibuja como una meta a la cual llegar.

• **El educador, guía intérprete, mediador y las personas con sordoceguera o con discapacidad múltiple.**

El educador, como facilitador y mediador en el momento de interactuar, enriquece sus funciones y las redefine para cada historia particular. Van Dijk (1967) aporta que la función del educador que se relaciona con el niño sordociego es doble; primero, proporciona puntos de referencia que permiten organizar su mundo; y segundo, estimula y motiva la comunicación y la relación con las personas y objetos a su alrededor. (Bove. (1993) "Capacitación Programa Hilton-Perkins". Bs. As.) En las palabras de Brown, N. (1999), leemos: "(...) reconozco que una discapacidad única requiere un profesionalismo único".

Para el acto de enseñar y aprender no existen técnicas fijas o rígidas. Se puede y se debe modificar el concepto original si es necesario cambiar las relaciones establecidas con el otro, para cumplir el objetivo del aprendizaje. Como cita Van Dijk (1989): "el verdadero educador del sordociego es quien logra realmente entrar en conversación con el estudiante con sordoceguera o con discapacidad múltiple, y compromete su nivel intelectual para trabajar en dicha comunicación, a través de un mediador.

“Para que las personas con sordoceguera logren una participación plena, de igualdad, independencia y autodeterminación en todas las áreas de la sociedad se requiere la interpretación para las personas con sordoceguera. Ser guía implica tener bases sólidas en orientación y movilidad. Y al mismo tiempo, ofrecer la descripción ambiental y la interpretación de la palabra hablada”. Ericsson, L. (2009).

Los niños y los jóvenes con discapacidad múltiple y aquellos con sordoceguera deben crecer en un entorno familiar adecuado. Esto exige un apoyo pertinente a las familias con el propósito de brindarles a aquéllos el mejor ambiente y la más óptima calidad de vida.

“La discapacidad en la familia está relacionada a menudo con mayores costos de vida y una pérdida de las oportunidades de obtener ingresos. Por ello, puede aumentar el riesgo de que estas familias se empobrezcan, o por encontrarse en esta situación de grave dificultad económica, les resulte especialmente difícil obtener servicios como la rehabilitación o la tecnología de asistencia. Abandonar a su suerte a estos niños y a sus familias sería poner la promesa de la inclusión lejos de su alcance”. UNICEF. Informe: *“Estado mundial de la Infancia”*. (2013). www.unicef.org.

Para garantizar la inclusión de los estudiantes con sordoceguera y con discapacidad múltiple es imprescindible formar un equipo colaborativo con los integrantes de la comunidad, a través de sus diferentes roles, de la persona con discapacidad y su familia. De manera particular y especial, la cooperación de los estudiantes como compañeros de clase o amigos.

Villa y Thosand (1988 y 1999) reconocen diferentes niveles y modalidades de participación de los estudiantes: como miembros del equipo docente, como defensores de los compañeros y como responsables de las decisiones.

La participación de los estudiantes con sus compañeros se concreta a partir de un rol activo, por medio de relaciones de enseñanza entre iguales o tutoría de pares, de los sistemas de aprendizaje entre grupos cooperativos, de la enseñanza en equipo (formado por el profesor y los estudiantes).

Bove (2012, p. 19) menciona el rol específico que cumplen los Amigos de sala de Aula; los Amigos Tutores y los Amigos Abogados:

Amigos del aula: todos los estudiantes que conviven juntos en el aula son los compañeros que, inicialmente, son más unidos a los estudiantes con discapacidad múltiple. Al estar ellos orientados y estimulados van a conseguir las mejores maneras de colaborar, ampliando la red de relaciones durante la convivencia social como el recreo, la merienda o las tareas.

Amigos tutores: los que pueden ayudar en las tareas de aprendizaje son los compañeros del aula que presentan mayor afinidad. Se muestran cooperativos con el compañero-amigo con sordoceguera y con discapacidad múltiple, apoyando y colaborando conjuntamente y en equipos o grupos.

Amigos abogados: podemos nombrar así a aquellos compañeros que están más involucrados con el estudiante con sordoceguera y con discapacidad múltiple. Pueden ser su voz en el aula, como también en las reuniones de planificación y evaluación. Por ser capaces de verificar sus necesidades en el trato cotidiano son quienes elevan las sugerencias, reclaman y abogan tanto por sus derechos como por sus deberes. A veces, el "amigo abogado" puede ser el portavoz, la voz autorizada ante los demás. Lo más importante es que estos amigos estén realmente involucrados en el día a día del compañero. El carácter se desarrolla experimentando y asumiendo el desafío.

B COMUNICACIÓN:

“La relación educativa se basa en la comunicación. De allí que sea el primer aspecto a tener en cuenta, ya que la misma constituye la base del desarrollo psicológico y del progreso educativo, en condiciones equitativas y de aula”.

Camacho, E. (2005); Polti, S. (2009).

“Para que un aula se constituya en un espacio de aprendizaje y desarrollo, debe estar presente la intencionalidad y la reciprocidad entre educador y educando. También, entre los propios niños y jóvenes, en un encuentro con el otro, por el inicio y el sostenimiento de la relación, en un proceso cognitivo, individual y social a través de todos los canales posibles. La información se transforma en comunicación por el reconocimiento de la existencia del otro, que es quien la dota de sentido y significado.

(McInnes, J. (1982); Wyman (1986); Van Dijk (1991).

Van Dijk (1965) afirma que la distinción entre el yo y las cosas exige que el niño se mueva tanto hacia las cosas como junto con ellas en situaciones diversas. A este respecto, sugiere que el adulto se mueva con el niño en función de los siguientes objetivos:

a) Brindar al niño experiencias ambientales.

b) Desarrollar un diálogo no verbal entre el niño y otra persona. En Folio (1976) añade que se deben guiar, físicamente, las partes del cuerpo del niño en las etapas iniciales de la instrucción, de modo que éste pueda determinar las secuencias de movimiento correctas.

Stillman y Battle (1984) indican que, para favorecer el tránsito desde la satisfacción de las necesidades personales a la adquisición de conocimientos sobre el entorno, es necesario que el educador tenga en cuenta el desarrollo de los sistemas que motivan intrínsecamente al niño, en lugar de basarse, casi de manera exclusiva, en los refuerzos externos.

• Apoyos para la comunicación:

Cuando la comunicación no se presenta por medio de la palabra, resultan indispensables los apoyos y, por ello, se requiere que se reconozca a la comunicación expresiva y receptiva y a sus correspondientes habilidades, para poder ofrecer materiales concretos, representativos, tecnologías, etc., según se determinen las formas personales de comunicación de cada niño o joven.

Downing identifica (2005, pp. 34-35):

“Las habilidades receptivas de comunicación incluyen cualquier comportamiento que indique una comprensión de lo que se dirigió al estudiante (...) Las habilidades expresivas de comunicación incluyen cualquier comportamiento que sea usado para producir un pensamiento (...) Un mensaje transmitido puede variar de una forma muy clara y obvia a una muy vaga e idiosincrásica”.

Estas habilidades pueden tener diferentes niveles, por ello deben desarrollarse planes para proponer todas las experiencias que permitan alcanzar los niveles de mayor abstracción.

En la comunicación, reconocemos la forma, la función y el contenido. Las formas son "el cómo", es decir, las características utilizadas, que pueden ser los gestos, el balbuceo, los movimientos, las señas, el lenguaje verbal, entre otros. Las funciones constituyen "el para qué" o los motivos que se utilizan para influir en el otro, es decir, informar, solicitar, protestar, rechazar, etc. Y al contenido lo compone "el qué" de lo que se comunica y hace referencia a personas, objetos, acciones, situaciones, etc. Para que la comunicación se desarrolle en las mejores condiciones, cuando no se presenta por medio de un código lingüístico oral, se deben ofrecer apoyos, tales como, los objetos concretos, formas representativas, Sistemas Aumentativos y/o Alternativos de Comunicación (SAAC), etc.

Los SAAC son el conjunto de estrategias, técnicas, recursos y ayudas que se utilizan para facilitar la interacción con el entorno, supliendo o reemplazando al habla, en personas con dificultades en la comunicación.

•Comunicación Alternativa y Aumentativa

Bessa y Bessa, Fernandes y Lourenco (2006, pág. 106) se abocan al estudio de las ayudas técnicas para la comunicación de la persona con multidiscapacidad y las clasifican en: Ayudas Básicas o Tradicionales (dispositivos hechos con material corriente: papel, plástico, madera), Ayudas Mecánicas y Eléctricas (máquinas de escribir, relojes de agujas activados por conmutador) y Ayudas Electrónicas o de Nueva Generación (interfaces gráficas con salida de voz, ordenadores). Además, mencionan que: "simultáneamente, debemos considerar medidas de habilitación dirigidas al entorno en que se introduce el niño/adolescente, a las personas, a los espacios, los materiales y los equipamientos, con el fin de potenciar las capacidades y facilitar la intervención". Además, de manera complementaria, compartimos con June E. Downing (1996) su descripción sobre la tecnología asistiva (TA) y los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación.

Downing reconoce que la tecnología ha contribuido, significativamente, en la mejora de habilidades para participar de los ambientes inclusivos. Reconoce a la tecnología básica y a la alta tecnología.

La tecnología básica incluye cualquier adaptación de material a una actividad: sujetadores de lapiceros, taburetes para pie, audífonos, calculadoras, cucharas adaptables, tablillas ortopédicas, interruptores, etc.

La alta tecnología es más compleja y costosa que la anterior y, generalmente, requiere de una evaluación y análisis cuidadoso de las necesidades del estudiante y de un mayor entrenamiento para su utilización. Se incluyen aquí las computadoras personales (que posibilitan programas, hardware, lenguajes digitales, etc.) que permiten un alto impacto en la iniciación y el desarrollo de la comunicación y el aprendizaje.

C APOYOS PARA ACCESO Y PARTICIPACIÓN AL CURRÍCULO

Según el Plan Nacional de Educación Obligatoria, las políticas en la actualidad "son orientadas a fortalecer las prácticas de enseñanza para, de esta manera, construir modos más pertinentes de transmisión de saberes y de organizar una experiencia escolar que les posibilite a todos los niños, jóvenes y adultos, una plena inclusión en la vida cultural, social, económica y política". Ministerio de Educación. (2008-37)

Pensar en el acceso al currículo y la importancia de contemplar al estudiante y su familia con sus motivaciones y expectativas presentes y futuras es pensar una propuesta curricular apropiada para alcanzar sus sueños.

El Diccionario de la Real Academia Española define al currículo como:

"Los Núcleos constituyen un conjunto de saberes que deben formar parte de la educación de todos los niños y las niñas, tanto por su significación subjetiva y social como por su potencialidad". Major, M. (2009) expresa en referencia al currículo: "Esquema que ayuda al maestro para saber qué enseñar. Enseñanza coordinada y planificada a los fines de transmitir al estudiante conocimientos y destrezas." Ferioli, G. (2011).

El formato estándar del currículo es el que permitirá identificar lo que deben enseñar en cada curso o nivel, tener en claro con qué fines se enseña un contenido, qué esperar de los estudiantes como resultado de lo enseñado, qué aprendizaje básico debe alcanzar el mismo en su curso al finalizar cada año. Cuál es el modelo que sirve como orientador, para alinear los estándares con las expectativas y motivaciones necesarias, según la edad cronológica de los estudiantes.

Las diversificaciones curriculares se realizan en el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Es por ello, que dependiendo del estudiante, de sus deseos y su proyecto de vida será que la propuesta curricular se diferenciará en un contexto cultural que la englobe. Responder a los intereses del educando, promover su participación y escolarización común serán principios orientadores para los procesos de inclusión.

Acceder al currículo es de fundamental importancia y será un desafío que dependerá de diversas condiciones, algunas físicas-ambientales, otras relacionadas al uso de materiales, equipamientos y ayudas técnicas (emocionales, materiales o personales), que se implementarán de acuerdo al análisis previo de las barreras que impidan el acceso al mismo.

D ORIENTACIÓN Y MOVILIDAD

La sordoceguera produce inconvenientes serios en la comunicación, en la orientación y en la movilidad, los que deben resolverse utilizando métodos y técnicas especiales y específicas. Ambos aspectos intervienen en la interacción con las personas y el ambiente. Sauerburger & Jones. (1992).

La orientación es el conocimiento de la posición física de una persona en relación con el espacio y los objetos y la movilidad es la habilidad para desplazarse dentro del ambiente. La movilidad implica una conducta compleja, dado que es el resultado de un proceso perceptivo, motor y que se representa y se sustenta en la seguridad personal y las claves del ambiente

Apoyos para la Orientación y la Movilidad

Para que un niño o joven con discapacidad múltiple pueda lograr mayor confianza en su relación con el ambiente y moverse de la manera más segura e independiente, debe recibir enseñanza de las técnicas de orientación y movilidad. A su vez, el ambiente debe incorporar todo tipo de pistas que posibiliten una mayor confianza, lo que significa que en el interior de la escuela (ingreso, galerías, aulas, salones especiales, sala de Música, de Educación Física, etc.) deben eliminarse las barreras. A partir de allí, deben ofrecerse claves que sean percibidas a través de todos los sentidos y, en especial, por medio de la percepción háptica o tacto activo y de la kinestesia: pisos y paredes con diferencias de relieves y contrastes de colores, iluminación y sonoridad adecuados, muebles y objetos con colores contrastantes, entre otras. Andreosi, S. (2005-06).

Postura corporal

La postura corporal es la posición que adquiere el cuerpo humano. El mismo adopta diferentes posiciones, que pueden reconocerse como correctas o incorrectas y, en las cuales, se pueden identificar diferentes grados de gasto energético. Es imprescindible evaluar y determinar dichas posturas y ubicaciones que le permitan a la persona con DM y SC la mejor interacción con el medio, teniendo en cuenta siempre las características con referencia a materiales, equipamientos, luz, acústica, etc.

Para que las personas con DM y con SC tengan acceso a los materiales de aprendizaje, a las otras personas y a las áreas de actividad, se pueden requerir desde lo postural, apoyos materiales (sillas especiales y/o adaptadas, ortesis, muletas, cuñas, bastones, caminadores, colchonetas, muebles especiales, etc.), así como también, apoyos personales. Esto les permitirá acceder a la exploración táctil y al control visual con facilidad, reduciendo el gasto energético y logrando una mejor disponibilidad personal. Aslop. (2003).

E APOYOS SENSORIALES

Los apoyos sensoriales les ofrecen información que resulta necesaria para el aprendizaje y para la seguridad en la orientación y en los desplazamientos. Son los recursos de alta y baja tecnología, las estrategias y las adecuaciones que se piensan de manera personalizada y que les permiten tener acceso a la información del mundo.

Es oportuno aclarar que la combinación de déficits sensoriales en más de un área es una situación particular. Para la identificación del apoyo necesario, debe valorarse desde la eficiencia y las posibilidades de participación que cada canal sensorial le ofrece a la persona con DM y con SC, y no desde los aspectos cuantitativos. Por lo tanto, es necesario conocer las particularidades de las personas y del entorno en el que se desarrollan, ya que de esas interacciones surgirá lo que es más apropiado para cada uno.

Compartimos los aspectos desarrollados por Bove (2012) en la “*Guía de Orientación para la inclusión de niños y jóvenes con sordoceguera y con deficiencia múltiple*” elaborado por el Grupo Brasil para los apoyos sensoriales.

- **Apoyos sensoriales visuales:** representan los recursos, adecuaciones y estrategias específicas para que los niños y jóvenes con sordoceguera y discapacidad múltiple con baja visión puedan hacer uso máximo de su limitación visual. Por lo tanto, es importante conocer dichas características y sus consecuencias para ofrecerles aquellas adecuaciones y estrategias más apropiadas y, así, facilitarles el acceso a las informaciones visuales del mundo.

Tipos de Apoyo:

Recursos ópticos: lentes de amplificación, lupas manuales, monóculos, telelupas, lupas electrónicas, CCTVs (circuito cerrado de televisión).

Recursos no ópticos: adecuaciones de colores y contrastes, computadoras y softwares, tablero electrónico, letras ampliadas, cuadernos con pautas ampliadas, lápiz nº 3B, 4B y 6B, libros didácticos ampliados, tablero blanco e iluminación adecuada.

Las adecuaciones como el aumento de tamaño, ángulos, distancias, contrastes y colores, facilitan el acceso a la información. La iluminación de los ambientes es otro aspecto a ser considerado como acondicionamientos en la entrada de luz y de brillo.

- **Apoyos sensoriales auditivos:** representan el uso de equipos de amplificación sonora (individual y colectiva) y de estrategias que utilizan instrumentos sonoros, sonidos ambientales, sonidos del habla; así como, el apoyo de profesionales para el acceso a la información auditiva.

El tipo de pérdida auditiva y sus consecuencias necesitan ser conocidos, para evaluar la indicación y la adaptación del Aparato de Amplificación Sonora Individual (AASI).

El ambiente acústico del aula debe ser considerado a fin de minimizar ruidos o, caso contrario, para amplificar los sonidos ambientales de forma organizada.

Para muchas personas con sordoceguera y con discapacidad múltiple, más allá del uso de equipos de amplificación sonora, también será necesario el apoyo de profesionales específicos, como son: el intérprete de lengua de señas, los guías-intérpretes y los mediadores.

- **Apoyos sensoriales táctiles:** son todos los recursos, adecuaciones y estrategias para suplir o compensar la información auditiva y visual. Tales apoyos requieren de planeamiento, porque no se trata de proveer informaciones táctiles, sino de organizar la información de forma clara, para facilitar el aprendizaje por medio del canal sensorial táctil. Es importante resaltar que para la mayoría de los niños y jóvenes con sordoceguera y con discapacidad múltiple, el tacto es el canal principal de obtención de información respecto del mundo exterior. Además, les permite organizarse en el espacio, moverse con seguridad y reconocer los materiales de trabajo.

Tipos de apoyos:

Apoyos táctiles: diferentes texturas, formas, temperaturas, contornos, alto relieve y pesos para identificar objetos personales, espacios, móviles, indicar direcciones y confeccionar materiales de estudio.

Tecnología Asistiva (TA): máquina Braille, display Braille, regleta, ábaco.

- **Apoyos sensoriales propioceptivos, cinestésicos y vestibulares:** constituyen los canales propioceptivos, cinestésicos y vestibulares, responsables de las informaciones de la posición del cuerpo en el espacio, del desplazamiento y del equilibrio, respectivamente. Esas informaciones provienen de los músculos, tendones y articulaciones y están relacionadas con las actividades de movimiento y de ubicación.

El movimiento es uno de los medios más importantes para las personas con sordoceguera y con discapacidad múltiple, para tener acceso a las informaciones del mundo exterior. En el caso de los niños pequeños, se acciona con la movilidad corporal junto al adulto, siempre utilizado de forma lúdica.

“El enfoque basado en el movimiento establece que las experiencias motoras constituyen el funcionamiento de todo aprendizaje Van Dijk, (1967). La educación se considera un proceso de mejora de la cantidad y calidad de las interacciones entre el alumno y las personas, objeto y acontecimientos de su entorno. En dicho proceso, la función básica del profesor es doble: a) proporcionar puntos de referencia que permitan al alumno organizar su mundo, y b) estimular y motivar al niño para comunicarse y relacionarse con el mundo que lo rodea”.

Turiansky y Bove. (1975) y Van Dijk. (1966).

“El objetivo central del enfoque basado en el movimiento lo construye el propio alumno y sus necesidades, deseos e intereses únicos. La educación no es un proceso impuesto; es decir, no se trata de hacer algo al niño sino que las actividades se realicen con él. Van Dijk. (1968). El desarrollo de una relación recíproca entre niño y adulto, en la que ambos se muevan y actúen juntos, permite al primero descubrir su propio cuerpo como instrumento para explorar el mundo. Con el fin de establecer una relación de este tipo, el profesor debe acercarse al alumno en su “existencia total” y proporcionarle medios funcionales con los que pueda actuar sobre su ambiente en el marco de las actividades y rutinas cotidianas”.

Van Dijk. (1965).

Tipos de apoyos: redes, silla de balanceo vestibular, tobogán, trompo, hamaca y otros juegos de patio y parque, pelotas Bobath, juegos y equipos de los ambientes y espacios destinados a las actividades de Educación Física, y ludotecas.



RECOMENDACIONES

A partir del presente documento, intentamos un punto de coincidencia sobre una temática que está empezando a construirse y que es la inclusión. Hay mucho por hacer aún, pero es un primer paso. Somos testigos del proceso de modificaciones que se está transitando en relación a esta temática. Por lo tanto, quedarán para el futuro: revisiones, especificidades, buenas prácticas, profundizaciones conceptuales y evaluaciones de lo que la inclusión nos propone.

Esta guía insta a un cambio.

A una transformación que favorezca la inclusión de estudiantes con discapacidad múltiple en el aula regular. A reflexionar sobre diferentes puntos troncales en los que hay que posicionarse a la hora de hablar de inclusión. E ir más allá de las palabras y convertirlas en una realidad palpable y concreta. La inclusión requiere un alto grado de compromiso y decisión para poder innovar en la práctica educativa.

A deliberar sobre la calificación de la formación respecto de la posibilidad de acordar, desarrollar y promover espacios inclusivos, de manera que la escuela y todo el equipo involucrado en la toma de decisiones, comience a enfocar la inclusión para las personas con discapacidad múltiple y/o sordoceguera de forma sistemática.

Necesitamos un tiempo para evaluar y elaborar un plan educativo individual, aplicar currículum y alineación, entre otros tópicos. Realizar una construcción conjunta casa/escuela que permita ver el desempeño del estudiante y el trabajo de aquella. Poder seguir el proceso, distinguir y planificar la configuración de apoyos y los apoyos concretos que la inclusión demande, para hacer posible un crecimiento en independencia y autodeterminación del estudiante.

Informarse y tener en cuenta los caminos ya diseñados en la Ley 24.901 (Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las Personas con Discapacidad) para apoyar a los estudiantes con discapacidad múltiple en la inclusión. Por ej., el dinero para capacitaciones, auxiliares, tecnología, terapia específica u otros conocimientos. Instalar un cambio de mirada que se apoye en el análisis crítico de nuevas concepciones basadas en un enfoque de los derechos humanos. Esto permitirá mejores decisiones para favorecer al acceso a la educación, a lo largo de la vida.

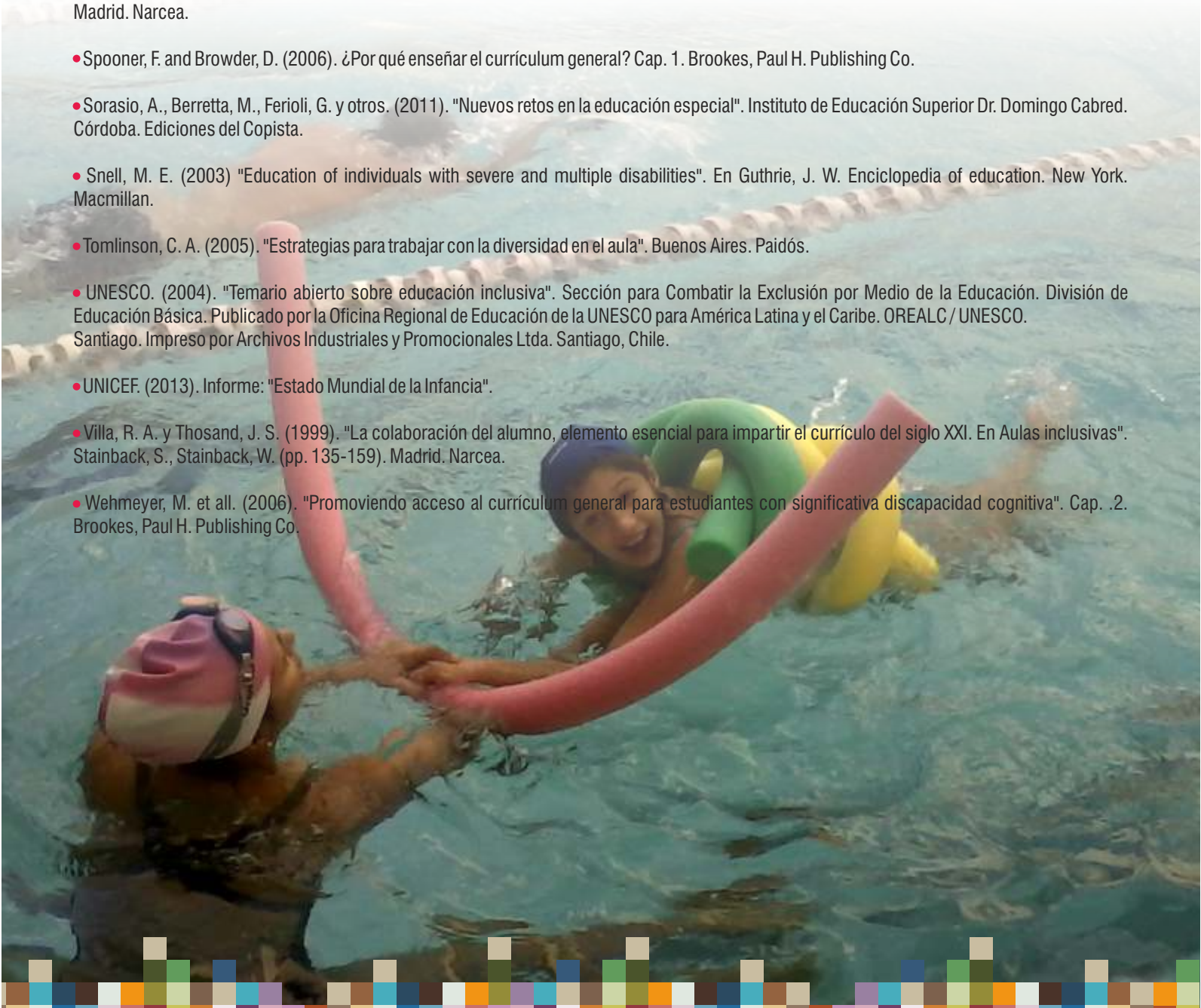
Sugerimos y proponemos discusión y encuentro, trabajo en equipo colaborativo y transdisciplinario, análisis de entornos y evaluación de las decisiones que permitan recopilar información para el asesoramiento de prácticas inclusivas.

Promover espacios de discusión, análisis de filosofías con valores compartidos en proyectos de inclusión explícitos, donde se convoque a personas con discapacidad múltiple y/o sordoceguera y sus familias, a los representantes escolares con saberes en escenarios inclusivos, a los representantes de formación para analizar mallas curriculares y a los representantes de políticas de estados, ya que se consideran pilares centrales para un futuro inclusivo que refleje la realidad de nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA - REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA CONSULTADA

- Alsop, Linda. (2002). "Comprendiendo la sordoceguera: Aspectos, Perspectivas y Estrategias". Instituto SKI-HI. USA. Universidad de Utah.
- Amadeo, M., Castilla, M., Celada, M. y otros. (2003). "Educación Especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión". Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Andreosi, S. (2005-06). "Orientación y movilidad para niños sordociegos y con discapacidad múltiple de 0 a 12 años. Guía para padres, familia y cuidadores".- Arnaiz Sánchez, P. (2004). "La educación inclusiva: dilemas y desafíos". Revista educación, desarrollo y diversidad, 7 (2), 25-40.
- Barton, L. (2003). "Superar barreras de la discapacidad". Madrid. Ediciones Morata.
- Bersanelli, S <vialagua@hotmail.com> (Tema Marco Normativo – pag 8). Comunicación email Zoppi, B, diciembre 4, 2013.
- Bessa, F., Fernandes, H. y Lourenco, L. (2006). "Comunicación e interacción con la persona con pluridiscapacidad. Ayudas técnicas y comunicación aumentativa y alternativa". En Nexa Fundacio, "La persona con pluridiscapacidad: necesidades e intervención". (pp. 89-108). Barcelona: Cargraphics.
- Blanco, Rosa. (2012). "Educación Inclusiva, un asunto de derechos y de justicia social". Oreal/Unesco. Santiago.
- Borsani, M. y Galliccio, M. (2005), "Integración o Exclusión: la escuela común y los niños con necesidades educativas especiales". Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Bove, M. (Coordinador) (2012). "Guía de Orientação para: Inclusao de Crianzas e Jovens com Surdocegueira e com Deficiencia Múltipla Sensorial". Grupo Brasil. Sao Pablo. 1° Edición.
- Brown, N., Clocke, G. (1999). "Desde el punto de vista de la Familia. Guía para planificar y apoyar a las personas que son sordociegos". Cap. 8
- McInnes, John. Ed. University of Toronto Press. Zoppi, Beatriz, Trad-Interpret (2006).
- Casal, V., Lofeudo (2011). Documento de trabajo N° 2: "Trayectorias escolares e inclusión de niños y jóvenes con discapacidad". Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial. Buenos Aires. (Pág.6).
- De la Vega, E. (2010). "Anormales, deficientes y especiales: Genealogía de la Educación Especial". Colección [dis]capacidad. Buenos Aires. Ediciones Noveduc.
- Downing, J. (1996). "Inclusión de Estudiantes con Severas y Múltiples Discapacidades en Aulas Típicas. Estrategias Prácticas para Maestros". Departamento de Educación Especial del Estado de California. Universidad de Northrige. Editorial P.A.U.L.H. Traducido por Karen María Berríos M. Costa Rica. (2003).
- Downing, J. (2006). "Construyendo la alfabetización para los estudiantes en los niveles pre-simbólico y simbólico temprano". Cap. 3. Brookes, Paul H. Publishing Co.
- Downing, June E. (2010). "Academic Instruction for students with moderate and severe intellectual disabilities in inclusive classrooms". Corwin Company. California.
- Ericsson, L., vicepresidenta de la FSDB y directora de POSCAL II (octubre de 2009). "¿Qué es la interpretación para sordociegos?". IX Conferencia Mundial Helen Keller. Extraído del Boletín N° 19 de FLASC. Traducción del inglés: Gerardo Corripio.
- Ferioli, G. C. (1994). "Época de Transformaciones". Jornadas de ASAERCA.
- Ferioli, G. C. (2009). "Estrategias para el desarrollo de la comunicación en personas con necesidades múltiples". Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1.
- Giangreco, M. F. (2011) "Educating students with severe disabilities: Foundational concepts and practices". In Snell & Brown. "Intruction of students with severe disabilities". New Jersey.
- Grzona, M. A. (2011). "Estrategias y prácticas desde la educación especial para respetar la diversidad".
- http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf - LEY N° 26.206 - LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL.

- <http://www.un.org/es>. "Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad". (2006).
- http://www.aaid.org/content_100.cfm. Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. (AAIDD, 2002). Consultada el 3 de mayo de 2013.
- Leicester, M. (2008). "Creando una escuela inclusiva". Impreso MPG. Books Cornwall. UK.
- Ministerio de Educación – Presidencia de la Nación – Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina. Orientaciones 1 - 2009
- Perreault, S. (2005). "Algunos pensamientos sobre servicios para personas con discapacidad múltiple". Presentación en Instituto Cabred. Córdoba. Argentina.
- I Encuentro de Directores de Educación Especial, Supervisores de Educación Especial, Directores de Escuelas Especiales y nivel superior asociados a Perkins Internacional. Córdoba. (2009).
- Rodrigues, Maia S., Ikonomidis, V., Maurilio Souza, M., Araoz, M. M. S., Rago, A. L., Cormedi, M. .A. y Bove, M. (Coordinador). (2009). "Guía de orientación para inclusión de niños y jóvenes con sordoceguera y con discapacidad múltiple sensorial". Grupo Brasil.
- Sauerburger, Dona. (1993). "Independencia sin visión o audición: sugerencias para los practicantes que trabajan con adultos con sordoceguera".
- Stainback, S., Stainback, W. y Jackson. (1999). "Hacia las aulas inclusivas. En Aulas inclusivas". Stainback, S., Stainback, W. (pp. 21-34). Madrid. Narcea.
- Spooner, F. and Browder, D. (2006). ¿Por qué enseñar el currículum general? Cap. 1. Brookes, Paul H. Publishing Co.
- Sorasio, A., Berretta, M., Ferioli, G. y otros. (2011). "Nuevos retos en la educación especial". Instituto de Educación Superior Dr. Domingo Cabred. Córdoba. Ediciones del Copista.
- Snell, M. E. (2003) "Education of individuals with severe and multiple disabilities". En Guthrie, J. W. Enciclopedia of education. New York. Macmillan.
- Tomlinson, C. A. (2005). "Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula". Buenos Aires. Paidós.
- UNESCO. (2004). "Temario abierto sobre educación inclusiva". Sección para Combatir la Exclusión por Medio de la Educación. División de Educación Básica. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. OREALC / UNESCO. Santiago. Impreso por Archivos Industriales y Promocionales Ltda. Santiago, Chile.
- UNICEF. (2013). Informe: "Estado Mundial de la Infancia".
- Villa, R. A. y Thosand, J. S. (1999). "La colaboración del alumno, elemento esencial para impartir el currículum del siglo XXI. En Aulas inclusivas". Stainback, S., Stainback, W. (pp. 135-159). Madrid. Narcea.
- Wehmeyer, M. et all. (2006). "Promoviendo acceso al currículum general para estudiantes con significativa discapacidad cognitiva". Cap. .2. Brookes, Paul H. Publishing Co.



APÉNDICE

Propuesta de modificación de la Resolución 155/11 de la Asamblea del Consejo Federal de discapacidad

VISTO:

La Ley 26378 que aprueba la CDPD y su protocolo facultativo (con rango supra legal), la Ley de Educación 26.206 y la Resolución 155/11 del Consejo Federal de Educación.

CONSIDERANDO:

Que resulta necesario y con carácter de urgencia, asumir el cambio de paradigma establecido por la CDPD y sus implicancias directas en los servicios de educación especial.

Que el art 1 de la CDPD el cual plantea su propósito expresando como tal promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente. Y define al grupo de personas con discapacidad como aquellas que al interactuar con diversas barreras, puedan tener restricciones en su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las personas que no experimentan dichas barreras.

Que corresponde la adecuación normativa conforme el art 4 de CDPD donde dice en el punto 1 inciso a) Adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos en la presente Convención.

Que el art. 24 de la CDPD, donde se aborda el tema de Educación en el inciso e) dice: e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

Que la Ley 26206 se encuentra alcanzada por las obligaciones generales de los Estados parte de la CDPD en lo relativo a la adecuación normativa, en tanto fue aprobada con anterioridad a la entrada en vigencia de la CDPD.

Que la resolución 155/11 no respeta en todos sus términos los principios de la CDPD.

Por ello: en uso de las facultades que este Consejo Federal de discapacidad tiene
La Asamblea del Consejo Federal de discapacidad

RESUELVE:

Art 1.- Solicitar al Consejo Federal de Educación con carácter de URGENCIA, la corrección de la resolución 155/11 por no respetar los principios y el articulado de la CDPD.

Art 2.- En anexo 1, se especifican los puntos de corrección de dicha resolución.

Art 3. Regístrese, comuníquese a los integrantes del Consejo Federal de Discapacidad y cumplido archívese.

ANEXO 1

Sobre los considerandos de la resolución 155/11:

1.- La resolución no considera a la Convención en el VISTO, sino solo a la Ley de Educación Nacional que es anterior a la Convención y que presenta diferencias significativas con la misma.

2.- Que la misma no incorpora al cuerpo normativo, los conceptos incluidos en el art 2 de la CDPD, siendo estas herramientas fundamentales para facilitar el cambio de paradigma establecido por la CDPD.

3.- Que la misma basa sus fundamentos en el art 42 de la LEN, el cual debe modificarse asegurando el derecho a la educación de las personas con discapacidad en las escuelas comunes, brindando estas todos los apoyos necesarios para garantizar la inclusión, valiéndose de la educación especial como recurso de apoyo necesario.

El mencionado artículo se contradice con la CDPD:

A.- hace foco en las deficiencias y no en la necesidad de flexibilizar el sistema.

B.- al plantear a la educación especial como una modalidad (escuela y no recurso de apoyo) admite la educación segregada y ésta última refuerza la idea de su sistemas sementados, que la misma resolución pretende, sin éxito, erradicar.

C.- la referencia al inciso n del art. 11 de la LEN debiera revisarse pues, ese inciso no solo no hace referencia a educación inclusiva conforme a la CDPD, sino que además no responde a su espíritu. El mismo debiera garantizar a las personas con discapacidad el acceso a los derechos en igualdad de condiciones con los demás, a los otros incisos del mismo art. Resultaría más apropiada en los términos de la LEN una

referencia al inciso e.

D.- el art 42 establece que "garantizara la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona"; siendo que el modelo planteado por la CDPD deja en claro que las restricciones a la participación están dadas por diferentes barreras del contexto en interacción con personas con deficiencias y no por las características de una persona. La convención plantea en su definición, que las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Se destaca de esta definición el carácter social de la discapacidad.

4.- que pese a la vaguedad del undécimo párrafo, en el cual plantea la necesidad de brindar a los alumnos con discapacidad una clara pertenencia a los niveles del sistema superando las definiciones anteriores sobre subsistemas segmentados, se convalida en el mismo, la existencia y legitimidad de las escuelas especiales.

Sobre lo resuelto en la resolución 155/11:

Art 1.- se debe revisar todo el documento por lo expresado en los considerandos.

Se espera que siguiendo el espíritu de la CDPD se haga foco en la escuela común y que esta cuente con los apoyos para poder acoger a todos los niños y niñas, incluyendo aquellos que presentan deficiencias, para lo cual se valora el apoyo que la modalidad de educación especial pueda brindar, en contextos de inclusión y no en escuelas especiales.

En relación al anexo de la resolución:

Se espera que el título sea EDUCACIÓN INCLUSIVA y no Educación Especial.

INDICE:

Se espera que el índice se adecúe al título propuesto.

Presentación 1.- se espera que este documento plantee el lugar de la educación especial, siendo el centro del planteo el dar cumplimiento al art 24 de la CDPD. Así deje en claro a lo largo del mismo, qué medidas se adoptaran para su cumplimiento.

No parece correcto centrar el planteo en la modalidad de educación especial.

Presentación 2.- mejorar la calidad,

Presentación 3.- se sugiere cambiar la redacción. Se sugiere plantear un plan de acción para el cambio de escuela especial a escuela inclusiva.

"este encuadre de política educativa exige una reorganización de la educación general, y de la educación especial en particular, la cual asegure el acompañamiento de las trayectorias escolares de los alumnos con discapacidad en todos los niveles del sistema educativo común y gestione que las escuelas especiales se conviertan en escuelas inclusivas igual que el resto de los establecimientos. Así mismo, este encuadre requiere contar con los apoyos necesarios para garantizar a todos los alumnos, en especial aquellos cuya complejidad o especificidad, requieran de ellos, para asegurarles su ejercicio pleno, en igualdad de condiciones que los demás."

1.-La modalidad educación especial: que hable de educación y no comience con la modalidad que serviría de apoyo a la escuela común para recibir a todos los niños en consonancia con la CDPD.

1.1.- se esperando no solo que los marcos normativos vayan de mayor jerarquía a menor jerarquía sino que se tenga en cuenta además, que a partir de la sanción de la CDPD se deberán revisar todas las de menor jerarquía que ella, incluyendo entre estas la Ley Nacional de Educación.

1.2.-

11. se hace referencia al art 11. Inc. N, ya se planteó que el mismo no responde a la CDPD. Ver inciso c del punto 3 de las críticas al anexo I de la resolución 155/11, de este documento.

12. No es más allá del tipo de escuela al que asistan si se respeta al art 24 de la CDPD. Si asisten a escuelas especiales no se entiende como se superan consideraciones anteriores que aludían a subsistemas segmentados.

13. Totalmente de acuerdo desde el principio hasta "completas". En cuanto a lo expresado específicamente en el capítulo VIII educación especial de la Ley de Educación Nacional, insistimos con la adecuación de norma en relación al art 4. De la CDPD.

14. Este punto repite los errores detectados anteriormente.

La educación común tiene que ser inclusiva y valerse de los recursos de la educación especial, como un recurso más de apoyo, para el cumplimiento al art 24 de la CDPD.

Se propone que se reconsidere el rol de la modalidad de educación especial en la LEN, contemplando los cambios que la LEN requiere a la luz de la CDPD.

1.3.- que la inclusión, como política para garantizar el derecho a la educación, sea sostenida en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

15. Acordamos y valoramos lo redactado en este punto. Insistimos en que se mantenga de manera transversal en todo el documento.

16. Acordamos en este punto y destacamos UNESCO se basa para esta definición en el modelo social de la discapacidad, más allá que entiende que la inclusión abarca toda la diversidad, no solo la de las personas con discapacidad y propone minimizar las barreras a la participación y maximizar las expectativas de logro de todos sus estudiantes.

17. Valoramos la aclaración sobre el concepto de inclusión que permite diferenciarlo del de integración.

18. Cabe aclarar que "aquella escuela" refiere a la elegida por el niño y su familia por cercanía, siendo esta una escuela que recibe a todos los niños de su comunidad, flexibilizando lo que haga falta para cumplir con lo establecido por el principio de inclusión y lo establecido por la CDPD, destacando el art 2 y el art 24, de la norma referida y contando con lo referido hasta aquí sobre inclusión.

19. Ambos conceptos refieren a dar cumplimiento al derecho a una educación común, sola que uno hace foco en la obligatoriedad de flexibilizar el sistema para asegurar la concurrencia y el otro a brindar los apoyos que un alumno pueda requerir para continuar en un sistema. No deben confundirse ambos términos, ni utilizarse como sinónimos ya que no lo son, no obstante, en una misma realidad ambos coexisten ocupándose del aspecto al que afectan.

Sugerimos que el documento refiera a inclusión, de acuerdo al punto 17 de este documento.- Insistimos en la necesidad de dar apoyo a la escuela inclusiva para que ésta pueda dar lugar a todos sus alumnos (aunque algunos requieran más apoyos que otros)

20.- en cuanto al debate sobre inclusión e integración, no nos parece pertinente debatir, como planteamos en el punto 19, no refieren a lo mismo e insistimos en sugerir que se utilice inclusión. También aclarar que incluir no es solo una responsabilidad moral sino que hacerlo implica no vulnerar un derecho.

21.- se sugiere cambiar la explicación sobre el modelo social, en tanto que está implícito que si existen barreras a la participación esto es negativo. A su vez tener en cuenta el art 3 de la CDPD.

23, 24, 25.- en cuanto a las personas con discapacidad, sujetos de derecho: plantea el modelo social.

Se espera que la lógica se mantenga de manera transversal a lo largo de todo el documento y no solo en esta sección, puesto que en el resto de los apartados se encuentran planteos contradictorios al espíritu de la CDPD.

26.- políticas de la modalidad: se espera que en este punto se adecue al espíritu de la CDPD; así, se haga un planteo de reconversión de escuelas especiales a escuelas para todos y de la modalidad en particular, hacia ser apoyo de la escuela común (CDPD art 24, punto 2, inc b, d y e, punto 4 y 5). Que el acento no este puesto solo en las necesidades de apoyo de los alumnos sino en la necesidad de flexibilizar los sistemas para que aseguren una educación inclusiva y de calidad para todos. Se destaca como positivo que la educación especial garantice trayectorias integrales de los alumnos con discapacidad, se espera se deje en claro que esta garantía se lleve a cabo en escuelas comunes para seguir no solo el espíritu de la CDPD sino la coherencia del texto en la referencia al punto 1.3 (la inclusión, una definición política para garantizar el derecho a la educación)

27.- se espera queden en claro los mecanismos de articulación y los canales de gestión en este punto y que los mismos respondan al espíritu y al articulado de la CDPD.

Se destaca de la viñeta 8,9 y 10 del artículo, nuestro desacuerdo al hacer hincapié en la necesidad de escuelas especiales y no de priorizar en

la inclusión de alumnos con discapacidad tal como plantea la CDPD.

Viñeta 11: esperamos que los espacios sean para personas con y sin discapacidad, que estén preparados para ello, que cuenten con las personas y los saberes de la educación especial, para dar respuesta desde un espacio común y no en contextos separados.

Viñeta 12: se espera que las propuestas den cumplimiento a lo dispuesto en el art 24 de la CDPD y que garantice la terminalidad escolar obligatoria; que, en todos los casos (sean alumnos con discapacidad o no lo sean) se considere las necesidades, los saberes adquiridos, capacidades, interés y motivaciones a la hora de desarrollar propuestas pedagógicas.

El concepto de comunicación se espera forme parte, junto al resto de los conceptos presentados en el art 2 de la CDPD, de todas las escuelas, puesto que son necesarios para dar respuesta a todos y si la inclusión es un principio y este es parte de la política educativa, todo lo que de marco para llevarla a cabo, debe ser premisa.

Viñeta 13: generar la normativa pertinente para asegurar el ingreso de los estudiantes con discapacidad al nivel que les corresponda, en escuelas inclusivas, asegurando los apoyos y la accesibilidad.

Viñeta 14: coincidimos en la necesidad e importancia de este punto, siempre siguiendo los principios y el articulado de la CDPD.

Viñeta 15: reiteramos que los alumnos con discapacidad debieran estudiar junto a alumnos sin discapacidad (CDPD art 24 punto 2 inciso b, c, d y e) y en ese contexto y con ese sentido, las tecnologías de la información y la comunicación, debieran incorporarse (CDPD art 2, comunicación).

Viñeta 16: coincidimos en la necesidad e importancia de este punto, siempre siguiendo los principios y el articulado de la CDPD.

28.- Se espera que se dé cumplimiento a los principios y articulados de la CDPD, así es que se hace necesario cambiar la lógica anterior a la CDPD y en consecuencia, asegurar que haya una figura que garantice, durante el proceso de cambio de lógica, la inclusión en escuelas comunes (estas inclusivas), tal como se mencionó ya en este documento haciendo referencia a la CDPD art 24 puntos 1,2,3,4 y 5.

Viñeta 3: asegurar los recursos financieros para los gastos de funcionamiento de edificios escolares, no parece ser algo propio al gobierno de la modalidad, como lo indica el subtítulo.

Ya hemos mencionado la importancia de que los conceptos mencionados en el art 2 de la CDPD, sean para todas las escuelas siguiendo y actuando estas el principio de inclusión.

Viñeta 4: absolutamente de acuerdo con la necesidad del punto.

Viñeta 5: se propone cambiar "actores que se consideren" por "actores necesarios". Acordamos con que se asegure el trayecto escolar, pero remarcamos el punto que refiere a inclusión y esto significa que debe garantizarse en escuelas comunes (inclusivas). Recomendamos no confundir el derecho a la educación con el derecho a la educación inclusiva.

Viñeta 6: insistimos en que la mirada sea sobre la educación (inclusiva) y no sobre las instituciones de la modalidad especial, que ya hemos dejado en claro la posición marcada en relación a estas, por la CDPD, a lo largo de todo este documento.

Viñeta 7: acordamos que siendo un recurso de apoyo a la escuela común, los saberes y recursos de la actual modalidad sean transversales a toda la educación (que defiende y actúa la inclusión).

Viñeta 8: no se trata de permitir el desarrollo sino de asegurarlo, hablamos de un derecho, no de un favor. Partimos en línea con la CDPD, que el estudiante, siempre va a obtener mayores beneficios si se lo hace sentir parte que si se lo separa (porque aún no hemos encontrado la manera de reorganizar los recursos), siendo que además en este proceso de separación, estamos vulnerando el derecho descrito en el art 24 de la CDPD.

29.- respecto a este punto se sugiere rever el lugar de las escuelas, los equipos técnicos docentes y los equipos técnicos educativos en relación a la CDPD art 24 punto 1, 2,3,4 y 5.

Viñeta 3: que los saberes y recursos de la actual modalidad brinde apoyo a la escuela común (inclusiva) para garantizar en conjunto las trayectorias escolares obligatorias.

Viñeta 4: destacamos gratamente que se remarque las barreras al aprendizaje, en tanto y en cuanto se evalúen las barreras producto de la interacción y no fijarse en la deficiencia que pueda presentar un alumno, siendo obligación el flexibilizar los sistemas, para minimizar dichas barreras y así asegurar la permanencia y participación de todos los alumnos con y sin discapacidad en el sistema general (CDPD art 24

punto 1 y 2)

Viñeta 5: siguiendo con lo expuesto por la CDPD en el art 3 y en el 24 punto 1, resulta difícil entender como para alguien sería beneficioso no ser parte de un sistema general, si se entiende que sea dificultoso cambiar la lógica aprendida de segregación por la actual propuesta de la CDPD, lo que no implica que no estemos obligados a hacerlo.

Viñeta 8: que los docentes de educación se preparen para atender la realidad, que es diversa en sí misma. Que quienes vienen siendo docentes de educación especial, sean quienes acompañan el proceso de formación de nuevos docentes que se forman asumiendo una realidad diversa.

Que las personas con discapacidad y sus familias, así como sus círculos de apoyo, sean parte de la construcción de estrategias didácticas diversificadas que den lugar al reconocimiento, valoración y respeto a las diferencias.

Viñeta 9: sumáramos en este punto, el art 2 de la CDPD y del 24 el punto 2 inciso d y e.

Viñeta 10: este ítem se iría puesto que sería parte de la curricula de educación inclusiva y no propio de la modalidad. O que, se asegure que los alumnos con discapacidad, reciban en los formatos adecuados todo lo relativo a dar cumplimiento a la Ley 26150 de Educación Sexual Integral, en igualdad de condiciones con los demás.

31.- este punto no responde al modelo social de la discapacidad. La intervención temprana permite optimizar el desarrollo de todos los niños, numerosas veces evita futuros diagnósticos. Por esto es que también proponemos que no se circunscriba a la modalidad, aunque si, que asegure el acceso de todos los niños, asegurando especialmente la plaza para niños con discapacidad.

32.- viñeta 2: solicitamos que se ajuste al modelo social y sugerimos que en este periodo se propongan programas que no sigan necesariamente el ciclo lectivo, ya en esta instancia todos los meses son valiosos.

Viñeta 4: se espera se agreguen los docentes del aula y las familias y sus círculos de apoyo, así como el resto de la comunidad.

33.- si se hace una revisión, a la luz de la CDPD, habría que ver si esto no correspondería llevarlo adelante a través de una figura que permita la modificación de la lógica instituida.

Viñeta 1 y 2, de acuerdo si se aclara que se tiene que asegurar el paso de nivel, continuando con su proyecto pedagógico individual, en la escuela común, con su grupo de pertenencia, con los apoyos que requiera, en los casos que sea necesarios, para garantizar el cumplimiento del derecho a la educación inclusiva de acuerdo al art 24 de la CDPD.

39.- viñeta 1: asegurar la inclusión en lugar de propiciar integración.

Viñeta 2: para asegurar el ingreso de los alumnos con discapacidad en este nivel a los 6 años de edad.

40.- asegurar los apoyos necesarios y que la enseñanza sea en contextos de inclusión.

Viñeta 3: se espera que todos asistan a la misma escuela.

Viñeta 4: la propuesta esperamos que todos los alumnos asistan a la misma escuela, en relación a los alumnos con discapacidad es lo que plantea el art 24 de la CDPD.

41.- viñeta 3 y 4: sugerimos esto desde la modalidad de especial en lugar de escuelas especiales que se deberían abrir, al igual que las escuelas de educación común que también deben modificar la lógica para dar cumplimiento a la CDPD.

3.3. Se debe hablar de Nivel secundario

42. El análisis es correcto sin ir en detrimento de la formación laboral. Pero debe dejarse en claro que se refiere al nivel secundario.

43. Deberían presentarse un cronograma concreto con metas y plazos.

44. Dimensión Trayectorias Escolares

Viñeta 1 acordamos totalmente.

Viñeta 2 Este punto no es acorde al modelo social y vuelve a segregar al alumno con discapacidad creando otros "espacios" No debe existir esta alternativa sino una reorganización del Nivel secundario que permita la diversificación de los espacios curriculares.

Viñeta 3 La acreditación del nivel, dependerá de los ajustes razonables que se realicen dentro de la Escuela y no de su asistencia a una Institución paralela.

Viñeta 4: Todo lo referido al modelo organizacional debe estar en la escuela común y no en otro espacio

Viñeta 5: Las normativas de acreditación dependerá de los ajustes razonables y del diseño curricular de aprendizajes universal que se proponga

45. Dimensión Escuela/enseñanza

Viñeta 1: Se vuelve hablar de las "posibilidades del sujeto" no respetando el modelo social de la CDPD.

Viñeta 2: No deben existir espacios paralelos, sino toda orientación específica debe estar en la escuela común

Viñeta 3: acordamos con el punto si se realiza en la escuela común.

Viñeta 4: Totalmente de acuerdo mientras se realicen en la escuela común.

Viñeta 5: El trayecto educativo que se propone para el alumno con discapacidad es individual y personalizado. Por lo tanto las orientaciones son para realizar las configuraciones de apoyo necesarias para transitar dicho trayecto.

46. Dimensión Desarrollo institucional

Viñeta 1: No es acorde a la CDPD, la única forma institucional abierta es la escuela para todos.

Viñeta 2: Acordamos mientras se realicen estas acciones desde la escuela común.

Viñeta 3: Solamente es posible el desarrollo de los trayectos en el ámbito del nivel secundario, con las configuraciones de apoyo necesarias.

Viñeta 4: Creemos que esta instancia de reflexión está fuera del nivel secundaria y es transversal en todos los niveles.

Viñeta 5: Acordamos en este punto mientras la formación de los docentes de educación especial sea acorde al modelo social que plantea la CDPD

Viñeta 6: totalmente de acuerdo y debe plantearse para todos los niveles.

Viñeta 7: Acordamos totalmente. La participación del alumno con discapacidad debe tener la misma igualdad de oportunidades que el alumno común.

3.4. Educación Permanente para Adultos con Discapacidad

47. Creemos que se deben estipular plazos concretos.

Viñeta 1: Las propuestas deben ser las mismas que se ofrecen al adulto común con los ajustes razonables pertinentes.

Viñeta 2: Se debe contemplar que los trayectos educativos son para toda la vida.

3.5. Formación Docente

48. Como en los casos anteriores, se deben fijar plazos concretos. Y dejar en claro que el Instituto Nacional de Formación Docente asume el modelo social de la discapacidad propuesto por la CDPD y la Educación Inclusiva.

49. Dimensión: Desarrollo Institucional y Propuesta de Formación Docente Inicial

Viñeta 1 y 2: Creemos que se debe explicitar más en este punto los contenidos a trabajar en esta formación docente inicial. La capacitación en el modelo social de la discapacidad, el conocimiento de la CDPD, la Escuela inclusiva como respuesta a la diversidad, las estrategias pedagógicas frente a las diferencias. Son temas que no pueden obviarse dentro de la formación inicial.

50. Dimensión: Formación Continua

Viñeta 1: acordamos plenamente en este punto.

Viñeta 2: No debe haber confusiones en cuanto a la transformación de la Escuela Especial como sistema de apoyo en la Escuela común. La escuela es una sola.

Viñeta 3: acordamos en todo pero mientras se hable de todos los docentes y no de la modalidad educación especial.

Viñeta 4: muy importante este punto. Se debe mantener estos conceptos a los largo de toda la resolución.

Viñeta 5: totalmente de acuerdo.

51. Dimensión: Trayectorias/Estudiantes

Viñeta 1: Nuevamente en la redacción no se contemplan los ajustes razonables y se hace referencia solo a los contenidos del nivel. No difiere de los requisitos para un estudiante común por lo tanto no es necesario esta aclaración o se contemplan los ajustes razonables para el alumno con discapacidad.

Viñeta 2: acordamos totalmente mientras se tengan en cuenta todos los ajustes razonables en accesibilidad para el alumno con discapacidad.

Viñeta 3: Los espacios curriculares acreditados son los fijados en el trayecto educativo del alumno dentro de la carrera.

4. Se debe hablar solo de Educación

52. La articulación es una necesidad propia de la educación para atender a la diversidad.

53. El fortalecimiento de la articulación en educación se debe realizar también con normativas claras que ayuden a ese fin.

4.1. Educación Técnico Profesional

Viñeta 1: acordado totalmente

4.2. Educación Artística

Viñeta 1: acordado totalmente

4.3. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Viñeta 1: Debe realizarse con la misma oferta educativa de los alumnos sin discapacidad con los apoyos necesarios.

4.4. Educación Rural

Viñeta 1: Debe consignar "con los apoyos que requiera".

4.5. Educación Intercultural Bilingüe

Viñeta 1: acordado totalmente

4.6. Educación en Contextos de privación de libertad

Viñeta 1: acordado totalmente.

4.7. Educación domiciliaria y hospitalaria

Viñeta 1: La educación domiciliaria también tiene que contemplar los casos de alumnos con discapacidad permanente que por padecer patologías asociadas no le permite asistir a una escuela común a veces de modo permanente.

