

Título del Trabajo: “Hacia una educación especialmente inclusiva”

Autoría:

Cecilia Martha Kligman (Apora/ Untref) [ckligman@untref.edu.ar](mailto:ckligman@untref.edu.ar)

Inés Barbeito (Untref) [inesbarbeito@hotmail.com](mailto:inesbarbeito@hotmail.com)

Este trabajo explora las leyes educativas en vigencia (2016) de cinco países latinoamericanos: Argentina, Ecuador, México, Perú y Uruguay respecto de dos preguntas ¿Cómo se define la Educación Especial en cada uno de estos países? y ¿Cómo se plantea la formación de los docentes de Educación Especial? para relacionarlas con los dos organizadores sociales y psicológicos: educación y trabajo desde el campo de la Orientación Vocacional Educativa y Profesional que tiende puentes hacia la inclusión de las Pcdi. Las formas de legislar desde los sistemas educativo y laboral permiten reconocer a todas las personas que viven en la sociedad para alcanzar su bienestar, en este sentido es que los términos de la ley pueden habilitar la gestión de acciones institucionales inclusivas. Nuestro objetivo es tratar de incidir favorablemente en la inclusión social de personas con discapacidad intelectual especialmente, respetando sus gustos e intereses para desarrollarse como sujetos de derechos. Uno de estos derechos es el de tomar decisiones para elegir algún quehacer en el mundo en el marco de la inclusión socio-educativa para lo cual es necesario gestionar algunos caminos que salden deudas históricas de discriminación, exclusión y desigualdad que se manifiestan en los sistemas educativos y ocupacionales respecto de estas personas. Consideramos que el pleno ejercicio del derecho a la educación es clave para el goce de otros derechos humanos como el acceso a un empleo digno, a la seguridad social o a la participación política. Desde el marco teórico del pensamiento crítico consideramos también que este es un momento para contrarrestar algunas propuestas pedagógicas en las que se sustenta que para aprehender la realidad se necesita del neopositivismo, del neo conductismo fundamentando paradigmas técnico economicistas basados en la eficacia, eficiencia y las competencias, desestimando las subjetividades de estudiantes y docentes.

Palabras claves: Educación especial- Marcos legales y prácticas educativas-

## INTRODUCCIÓN

La información que fuimos pudiendo extraer y construir nos confrontó con la búsqueda en un campo dinámico, sometido a cambios y replanteos constantes impuestos por el curso de las investigaciones e influencias de los nuevos paradigmas. Justamente la constitución de los paradigmas se apoyan en tres pilares: ley, cultura y prácticas. En esta oportunidad nos detenemos en el sostén de las leyes respecto del paradigma de la educación inclusiva y de su práctica en la formación docente. Estas leyes están ligadas a la compleja trama de las políticas educativas implementadas por cada uno de los estados, con los propios avatares de las realidades socio-políticas de los mismos países. De modo tal que el presente trabajo constituye un corte y un recorte de la realidad de la Educación Especial en cada uno de los países investigados, y pretende aportar elementos para una reflexión crítica y constructiva de este campo tan vasto y discutido en la actualidad.

La búsqueda de información <sup>1</sup> nos confrontó y nos confronta con la pregunta acerca de cuál será el grado de coincidencia de los datos en la enunciación de las leyes educativas de Argentina, Ecuador, México, Perú y Uruguay respecto del campo de la Educación Especial. De modo tal que debemos aceptar un límite y ciertamente la incomodidad de saber que se acota el campo de las certezas respecto de la aplicación de esas leyes en la práctica concreta, es decir ir sabiendo que vamos a tener que manejarnos con el campo de lo posible, de lo que podemos construir e inferir con el material hallado, de las mismas normas ligadas al campo educativo con las que pudimos manejarnos.

Nos formulamos una serie de preguntas que se plantean en esta introducción, a las que intentaremos responder a través de los datos obtenidos en las conclusiones.

Así como estudiamos y nos formamos para ejercer una profesión, los conocimientos que se van incorporando requieren de la investigación en el área en el cual nos desempeñamos “*La investigación educativa aplicada a la educación especial deberá de ser valorada como una base científica y, por ende: describir, explicar, y predecir fenómenos representaría diseminación, mejora de la práctica, e influencia potencial para políticas públicas*” (Ponce Renova, et. al 2016) En la agenda de la formación docente debe incluirse la discapacidad como un campo de estudio e investigación también nos señala Pantano (2013)

---

<sup>1</sup> En la búsqueda de información han colaborado: Lic. Espec en OVE María Luján Puzzi; Lics María Sol Álvarez y Silvina Imbroisi cursantes de la carrera de OVE.

La importancia de la reflexión sistemática de la práctica que ya enunciamos como uno de los pilares para constituir el paradigma de la educación inclusiva (Kanje, Kligman 2014) y su mejora que deviene de la profundización de las conceptualizaciones subyacentes a las prácticas mismas y a la incorporación de los aportes de otras prácticas y formas culturales en otros países respecto al tema, pueden ser la base para continuar el desarrollo hacia una educación especialmente inclusiva.

Nuestro objetivo a largo plazo es tratar de incidir favorablemente en la inclusión social de personas con discapacidad intelectual: Pcdi, respetando sus gustos e intereses para desarrollarse como sujetos de derechos. Uno de estos derechos es el de tomar decisiones para elegir algún quehacer en el mundo en el marco de la inclusión socio-educativa considerando que educación y trabajo son dos organizadores sociales y psicológicos que permiten la realización profesional de las personas. Ambos organizadores se vinculan en el campo de la Orientación Vocacional, terreno especialmente caro a nuestros intereses desde hace largo tiempo, haciendo foco en esta oportunidad en los sujetos con desventajas intelectuales que transitan la educación especial, para preguntarnos si estos organizadores son contemplados en las leyes educativas que están en vigencia.

El lugar que ocupa históricamente la Educación Especial se está resignificando y por ende quienes se desempeñan profesionalmente en ella necesitan actualizar su formación especialmente en términos de la relevancia de la autodeterminación en la vida cotidiana.

El concepto de autodeterminación respecto de los sujetos con discapacidad intelectual al cual consideramos relevante para intervenir en el campo de la OV, está desarrollado entre otros autores por Arellano, A. y Peralta, F. (2013) y en nuestro país por Aznar y González Castañón (2008). La autodeterminación implica ser agentes causales de la propia vida, interrelacionar socialmente desde la pertenencia grupal y decidir lo que se elige con el criterio personal que se va construyendo en el ámbito socioeducativo. Los componentes estructurales para alcanzar esa autodeterminación que proponen los autores son: ser protagonista y responsable de lo que se asume en un contexto vincular de expectativas recíprocas hacia y desde los sujetos que eligen como un acto de libertad y no como respuesta a las presiones externas. ¿La autodeterminación es considerada al interior de las leyes educativas?

Haciendo un breve recorrido del lugar ocupado por la Educación Especial se observa que primeramente se ocupó de “normalizar”; luego asumió su responsabilidad dando respuestas de adecuación o adaptación a los sujetos “diferentes” y hace ya un tiempo intenta asumir el desafío de abrir el camino para valorar las diferencias y generar intervenciones pedagógicas y psicoeducativas plurales con sentido inclusivo, tal como desarrolla Skliar en su textos y

disertaciones desde hace varios años “ *...poner a la educación especial de pies a cabeza para revisar institución por institución, discutir formación tras formación ...*” (Skliar 2012) nos permitimos sumar a sus palabras: ley tras ley. En este peldaño del ascenso para la inclusión nos estamos deteniendo para analizar las leyes en vigencia (2016) que regulan la Educación especial en cinco países de Latinoamérica: Argentina, Ecuador, México, Perú y Uruguay respecto de dos preguntas iniciales, a saber:

¿Cómo se define la Educación Especial?

¿Cómo se plantea la formación de los docentes de Educación Especial?

Las posibles respuestas serán consideradas en relación al lugar disponible o no para la Orientación Vocacional Educativa y Profesional de los sujetos con discapacidad intelectual en cada uno de los países mencionados.

Entendemos que las formas de legislar desde los sistemas educativo y laboral permiten reconocer a todas las personas que viven en la sociedad para alcanzar su bienestar, en este sentido es que los términos de la ley pueden habilitar la gestión de acciones institucionales que promuevan ese bienestar. Esas leyes también enmarcan las directivas para las currículas de la formación docente en los planes de educación especial (Molina García, 1982)

A partir de la aceptación de los países de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad se registran formalmente algunas reformas educativas que benefician a las Pcdi (Katz, 2013), pensamos que se estaría iniciando un camino para saldar deudas históricas de discriminación, exclusión y desigualdad que se manifiestan en los sistemas educativos y ocupacionales ya que el pleno ejercicio del derecho a la educación es clave para el goce de otros derechos humanos como el acceso a un empleo digno, a la seguridad social o a la participación política. (Sefotho, 2013). Decimos “estaría” porque los caminos a transitar se realizan desde la cultura inclusiva y con buenas prácticas, ejes o pilares del paradigma ya mencionado, de los cuales aún mantenemos dudas (Kligman 2014; 2016)

El constructivismo histórico (Baquero, 2001; Sefotho, 2013) explican que sentimos, imaginamos, recordamos experiencias previas y así construimos nuevos conocimientos, por ello el conocimiento previo tanto teórico como de proyección acerca de cómo los estudiantes del profesorado se representan a sus futuros alumnos es importante para desarrollar el papel de mediador docente en la educación especial respecto a las posibilidades ocupacionales de sus estudiantes, y este es uno de los núcleos de la OVEP. La instancia de formación puede ser un momento propicio para trabajar este aspecto de los futuros docentes (Kligman, 2014)

También la concepción de la subjetivación como proceso a lo largo de la vida para todas las personas, nos da lugar a considerar que este es también un momento para contrarrestar

algunas propuestas pedagógicas en las que se sostiene que para aprehender la realidad se necesita del neopositivismo, del neo conductismo fundamentando paradigmas técnico economicista que sustentan la eficacia, eficiencia, calidad, gestión y competencias; desestimando las subjetividades de los estudiantes y de los docentes, o considerando que la discapacidad es un fenómeno del orden de lo biológico, como tragedia no elegida que le ocurre a algunos sujetos y, por lo tanto es una cuestión individual. (Rosato, 2009)

Para atender a la diversidad educativa y subjetiva hay que considerar los tiempos propios del desarrollo humano, y estos son diferentes a lo que sucede con las máquinas y las empresas en las líneas de producción. El tiempo y el espacio en que transcurre la lógica humana son incompatibles con la lógica de la empresa (Sabiron, 1999). Por ende los sujetos de la OVEP necesitan de un tiempo personal para decidir sus elecciones y de un proceso de acompañamiento que incluya información ocupacional de interés personal para el sujeto. Los recursos que se ofrecen están al servicio de incluir al sujeto en sus múltiples dimensiones humanas y poniendo en juego nuestro pensamiento crítico al interior de las prácticas de la OV (Rascovan, 2005; Rocha, 2010) para construir intervenciones subjetivantes que consideren la complejidad del contexto actual.

El término **inclusión** y su par opuesto exclusión remiten a una perspectiva colectiva, de grupos sociales y a sus posiciones respecto de su reconocimiento social, de su apoderamiento de riquezas, de bienes, de instrumentos culturales, etc. El origen de la palabra “inclusión” está en la raíz latina de la expresión in-clausere, es decir, “enclaustrar”, “cerrar por dentro”, “encerrar algo que no estaba en un determinado lugar”, “hacer que algo que no pertenecía a un espacio se vuelva interior a ese espacio”. Es necesario decir que dicha definición incluye entre otras cosas una o varias acciones, como así también un movimiento que cada uno genera y que tiene efecto en uno y en el otro. Como se ve la idea de la inclusión no es un mero corrimiento de fronteras, más bien se trata de diluir los bordes, hacerlos permeables mediante el abandono de los criterios de “normalidad” que han sido los parámetros utilizados para rotular, clasificar y distribuir personas y grupos.

Entendemos entonces que el binomio inclusión/exclusión no pertenece sólo a la educación especial, pero pareciera que así fuera o pasa a ser el común denominador cuando se reflexiona en términos de inclusión y se nombra a aquellos niños y jóvenes que presentan alguna discapacidad.

La desigualdad laboral que experimentan las personas con discapacidad va más allá de la dificultad intrínseca de la persona, de modo tal que se necesita de la revisión de esta trama compleja en la que se involucran muchos y variados factores, posibilitando así el acceso a

recursos tales como el “empleo con apoyo” (Mercado García, 2013) en la que se compromete una formación para el mundo del trabajo desde el sistema educativo, pero también normativas institucionales y empresariales que resultan piezas fundamentales en la puesta en funcionamiento de estrategias como esta.

## DESARROLLO

Partimos de las siguientes preguntas: ¿Cómo se define la educación especial? Y ¿Cómo se plantea la formación de los docentes a cargo de la educación especial?

Encontramos en las leyes de Argentina- Ecuador- Perú y Uruguay, tal como analiza Birgin (2014) los diversos contextos regionales en América del Sur, incluyendo a México como país de América central, estos van marcando una variedad de prácticas en lo que atañe a la formación docente y suponemos que ellas se ligan también a las diferentes leyes educativas y de los modos de entender la Educación Especial, que ponen en marcha cierta orientación particular de las políticas propias de cada uno de los países. Es por ello que nos hacemos estas dos preguntas básicas como un modo de poner a funcionar el interjuego de las comparaciones y relaciones entre cada una de estas realidades.

### **¿Cómo se define la educación especial?**

#### ARGENTINA

En Argentina se plantea un sistema de Educación Especial enunciado en la ley Nacional de Educación N° 26.206 considerada como modalidad educativa.

La escolarización en este sentido es obligatoria es similar a la de cualquier niño o joven con o sin discapacidad, es decir independientemente de su diagnóstico.

El reporte de Argentina sobre el tema elaborado por Aznar y Castañón, coordinadores del Observatorio del CONADIS ( Comisión Nacional de la Discapacidad) nos ha dado datos actualizados al 2017 .

Se reconoce la Convención de los Derechos de las Personas con discapacidad y se los incluye en escuelas especiales cuando se evalúa a través del equipo de orientación escolar EOE o de la escuela especial que esto es necesario o que puede mejorar sus condiciones para aprender y por ende para su inclusión: acompañado de maestro integrador, con adaptaciones curriculares, brindando accesibilidad edilicia y comunicacional. Cuando los requerimientos de apoyo de los estudiantes son altos, estos pueden ser orientados hacia el circuito especial

directamente o incluso a un Centro Educativo-terapéutico en el caso que la gravedad no permita que la escuela común o especial no pueda alojarlos. Se los incluye dentro de los mismos rangos de edad que las escuelas comunes (desde los 4 hasta los 18 años) con la opción de prolongar la permanencia hasta los 24 años

Finalizada la educación primaria pueden continuar estudiando en la escuela secundaria, en Centros de Formación Integral con la opción para aprender oficios y orientarse hacia la inclusión laboral, sin ninguna exigencia de lograr empleos, tanto para la organización como para la persona. Aunque el entrenamiento sea útil, no brinda acreditaciones válidas dentro del sistema educativo.

La Educación Especial opera, en teoría, según señalan Aznar y Castañón en su reporte argentino sobre el tema (2017) complementando a la educación común, para que los alumnos con discapacidad realicen una trayectoria educativa integral, individualizada, no lineal, tan similar como sea posible a la definida por el diseño curricular respectivo. La modalidad especial aporta la asistencia técnica para: modificar el acceso al currículo, eliminando barreras arquitectónicas o comunicativas; personalizando y diversificando el currículo en sus objetivos, contenidos y secuencias, en la metodología y en los criterios y procedimientos de evaluación. Este sería el modo donde tiene lugar la inclusión educativa.

Los alumnos con discapacidad graduados en escuelas primarias comunes pueden continuar los estudios en el nivel secundario. Su certificado de estudios deja constancia de que se gradúan con adaptaciones curriculares (sin mencionar cuales, su duración o su eficacia) Algunos secundarios especiales, tienen pasantías pre laborales, bienintencionadas, pero sin financiación específica ni estrategias eficaces para lograr un empleo. La articulación educación / empleo no está favorecida. Los autores mencionados observan que lentamente, está produciéndose una apertura hacia las actividades integradas, donde los individuos con discapacidad participan como uno más, ciudadanos comunes y no solamente con alumnos discapacitados.

En términos de lo ocupacional desde 1981, la ley nacional 22431 fija que al menos un 4% de los empleados públicos deben ser personas con discapacidad, no hay similar disposición para entidades privadas.

## ECUADOR

La Educación Especial no se define con estos términos y describen las características generales de quienes podrían ser considerados estudiantes con Necesidades Educativas Específicas que serán tomadas en cuenta tanto por la educación formal como la no formal.

Tanto en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) como en el Reglamento General de la misma (2012) y cuya última modificación es del 2015 se incluyen los términos de Necesidades Educativas Específicas, asociadas o no a la discapacidad. La normativa específica es emitida por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional.

Los establecimientos educativos están obligados a recibir a todas las personas con discapacidad creando apoyos y adaptaciones para la accesibilidad, el aprendizaje y la comunicación; promueven la capacitación del personal docente en las áreas de metodología y evaluación específicas planteando la inclusión en establecimientos de educación escolarizada ordinarios. En aquellos casos que esto no resulte posible se considera la posibilidad de acceso a los establecimientos educativos especializados, limitándolos a los casos excepcionales.

Dentro de las generalidades de la reglamentación de la ley se plantean entre sus principios la equidad e inclusión, así como la *corresponsabilidad* como primer punto del artículo 2 en los Principios generales, en el cual explican que la corresponsabilidad en la formación e instrucción de las niñas, niños y adolescentes requiere del esfuerzo compartido de estudiantes, familias, docentes, centros educativos, comunidad, instituciones del Estado, medios de comunicación y el conjunto de la sociedad, que se orientarán por los principios de esta ley.

Entre las obligaciones que se plantea el estado, surgen como adicionales la elaboración y ejecución de adaptaciones curriculares para garantizar la inclusión y permanencia dentro del sistema educativo de personas con discapacidad. Entre los derechos de los estudiantes se menciona contar con propuestas educacionales flexibles y alternativas que permitan la inclusión y permanencia de aquellas personas que requieran atención prioritaria, particularizando a las personas con discapacidad entre otras.

El bachillerato tiene como propósito brindar una formación general y una preparación interdisciplinaria que guíe para la elaboración de proyectos de vida y para integrarse a la sociedad como seres humanos responsables, críticos y solidarios.

La Educación Especial es considerada una modalidad de atención del sistema educativo de tipo transversal e interdisciplinario dirigida a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad no susceptible de inclusión. Se plantea el reconocimiento de las diferencias y el respeto de la diversidad, asegura el cumplimiento del principio de equiparación de oportunidades como un aspecto de enriquecimiento. Se caracteriza por proveer un conjunto de servicios, recursos humanos y técnicos, conocimientos



especializados y ayudas, con el propósito de asegurar aprendizajes de calidad a los estudiantes.

La Educación Especial sirve como base educativa y preparativa para una posible inclusión de los estudiantes. Accederán a estas instituciones los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, que determine la evaluación del equipo de la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión (UDAI).

Esta educación especializada brinda atención educativa a niños, niñas y/o adolescentes con discapacidad sensorial, motora, intelectual, autismo o multidiscapacidad y propenderá a la promoción e inclusión de quienes puedan acceder a instituciones de educación ordinaria.

Las Instituciones de Educación Especializadas (IEE) podrán contar con los tres niveles de educación (inicial, básica y bachillerato)

Definen la educación inclusiva como el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades especiales de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje a fin de reducir la exclusión en la educación.

El “movimiento de educación inclusiva constituye un paso más en el ejercicio del pleno derecho a una educación de calidad” (las comillas nos corresponden) ya que no se trata solo de que los estudiantes tradicionalmente excluidos se eduquen en las escuelas regulares, sino que éstas transformen sus culturas, políticas y prácticas educativas para favorecer su plena participación y aprendizaje. Es así que Ecuador se encuentra en un proceso de transformación hacia una educación inclusiva que dé respuesta a la diversidad.

## MEXICO

No define los términos de educación especial y se refieren a las “acciones” para los sujetos que tienen dificultades para el aprendizaje. Mencionan como modalidad educativa que está al servicio de “atender a quienes necesitan especialmente”

Desde el 2016 hay un decreto modificadorio a la ley general de educación, tomando como base la Convención de las personas con discapacidad y se refieren a la asignación de un presupuesto específico para recursos necesarios que atiendan las necesidades especiales.

La ley es de carácter federal y consideran las necesidades locales otorgando autoridad a sus funcionarios locales para certificar a las instituciones tanto públicas como privadas.

Centrados en el término aprendizaje hablan de identificar, prevenir y eliminar obstáculos para el aprendizaje y de respetar los ritmos personales para aprender.

Se refieren a la formación laboral para adquirir destrezas, conocimientos, habilidades y tener actividades productivas atendiendo las necesidades del mercado.

Mencionan los oficios calificados y hay un capítulo especial para las personas con discapacidad. La formación laboral también está a cargo de autoridades locales, instituciones privadas y sindicales

Consideran el principio de progresividad que va acreditando mayor conocimiento a las personas lo cual permite una mejor calificación y por ende un mayor acercamiento a la adultez.

México es uno de los países que incursiona en el tema de la formación laboral vinculando más concretamente el acceso a la vida adulta, tal como lo desarrolla Brogna (2012) sin enfatizar el criterio cronológico sino el complejo sistema de llegar a ser adulto cuando existe la condición de la discapacidad intelectual.

## PERÚ

En el año 2012, la Dirección General de Educación Básica Especial de la República de Perú, realizó un estudio del estado de la educación especial, “Balance y Perspectivas”, dentro del marco del *“Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú.*

No definen los términos de Educación especial y el planteo que realizan desde la ley es de transversalidad de la inclusión. Plantean un plan piloto de inclusión progresiva que se corresponde con el de institucionalización progresiva. Aspira a habilitar las escuelas que sean capaces de responder a las necesidades de todos sus alumnos y de promover una vida en comunidad y de participación. Valora la diversidad en el espacio escolar. Exige un esfuerzo conjunto y permanente de la comunidad educativa para remover barreras, movilizar recursos y diseñar estrategias que respondan a las necesidades educativas especiales de las personas con discapacidad.

Toman el dato histórico general de la Conferencia mundial en Salamanca (1994). Se menciona tanto a los sujetos con discapacidad intelectual como a los superdotados.

A partir de una consulta nacional en el año 2001 se crean normas y luego la Ley de educación declarando como “década de la educación inclusiva” al período de 2003 a 2012 sin reflejar un desarrollo importante de disposiciones en relación a esa enunciación hasta el 2012. Crean programa PRITE que tiene prioridad preventiva sobre la primera infancia y crean servicios de apoyo y orientación a instituciones SAANEE, con modalidad itinerante que interviene con todos los niveles y modalidades.

Evidentemente Perú encarnó en los últimos años un profundo proceso de transformación educativa a partir de diversos planes de investigación, diagnóstico y planes pilotos, teniendo como foco los docentes en formación y los que ya están en ejercicio de la profesión. Se

observa un interés particular en la formación del ser humano que va a atender las necesidades del educando en un mundo globalizado y en permanente transformación, regidos por los principios de inclusión y transversalidad. Aunque continúan preocupados por la falta de recursos suficientes como para garantizar la plena calidad del servicio que han proyectado.

## URUGUAY

La Ley General de Educación N° 18.437 del año 2008 habla de un Sistema Nacional de Educación que garantiza la igualdad de oportunidades para todos los habitantes a lo largo de la vida y no hay referencia explícita a la Educación Especial

La legislación vigente en Uruguay entiende la educación especial como una red de escuelas, aulas, unidades de apoyo, proyectos, equipos, dispositivos, estrategias, recursos, modalidades de la Educación Inicial y Primaria, para favorecer los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, problemas para aprender y altas capacidades. La ley está desarrollada desde una perspectiva de derechos, en el marco de una educación inclusiva y de una Escuela con todos, para todos y cada uno.

Su paradigma referente es el crítico, en un enfoque colaborativo, sistémico y subjetivista que sitúa su labor en la responsabilidad de la búsqueda de análisis certeros y estrategias para adaptar y hacer accesible el currículum, responder, ayudar y coordinar con y para la persona con discapacidad, dificultades para aprender o altas capacidades; lo cual implica, reconocer los factores que la condicionan e intervenir oportunamente.

En el año 1986 se lanza una primera experiencia con el “Plan Piloto de Integración” como puesta en práctica del enfoque Integracionista.

En términos de diversidad e inclusión educativa, la ley dice que el Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades. El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes.

Asimismo, estimulará la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual. Se tendrá especial consideración a la educación

en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades, promoviéndose la inclusión de éstas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios.

Encontramos conceptualizaciones centrales con respecto a los conceptos de Integración e Inclusión, así como los de segregación y exclusión en tanto son términos que con frecuencia se confunden y definen posicionamientos y decisiones diferentes en la práctica. La integración se realiza mediante el ingreso de los grupos excluidos al sistema educativo que mantiene el status quo. Los niños y niñas se tienen que adaptar al sistema educativo disponible. A la Educación Especial le compete brindar los apoyos necesarios para que sea efectiva la integración. La Inclusión requiere la adaptación de los sistemas educativos y de la enseñanza para dar respuesta a las necesidades de todas las personas y grupos.

A la Educación Especial le compete trabajar junto a la Educación común para adecuar, adaptar y desarrollar, estrategias, dispositivos y apoyos que posibiliten los aprendizajes de los alumnos incluidos. La exclusión supone estar fuera del sistema educativo o permanecer inscripto en una institución educativa sin aprender, “estar pero no existir”, requerir hospitalidad, acogida, adaptaciones, apoyo y no poseerlo.<sup>2</sup>

Conceptualizaciones como esta reflejan una posición interesante desde el punto de vista ideológico, pero con una aún insuficiente estructura metodológica e instrumental para llevarla adelante, lo que trae como consecuencia la subsistencia y convivencia de prácticas diversas.

## **¿Cómo se plantea la formación de los docentes de Educación Especial?**

### **ARGENTINA**

Los profesorado de educación especial suelen estar orientados a un tipo de discapacidad y no brindan una capacitación integral para trabajar con cualquier alumno con discapacidad (por ejemplo: sólo quienes se dedican a sordera aprenden lengua de señas). No se requiere ser previamente maestro común, lo que quizás explique las dificultades de los maestros especiales para trabajar dentro de una escuela común y en equipo con docentes comunes, compartiendo la responsabilidad de estar a cargo de grandes grupos de alumnos. Sin embargo, los docentes especiales más jóvenes están informados sobre los nuevos paradigmas y abogan por la inclusión. Algunos creen que las escuelas comunes son hostiles y que no es

---

<sup>2 2</sup> Información administrada por Carmen Castellano Verlo (Maestra Inspectora Nacional de Educación Especial) <http://www.ceip.edu.uy/educacion-especial-es>. El CEIP es el Consejo de Ed inicial y primaria, y una de los departamentos o secciones es educación especial.

factible realizar una inclusión verdadera en ellas, según el análisis de Aznar y Castañón en su reporte argentino.

El trabajo coordinado entre la escuela y la comunidad para lograr la inclusión se limita a eventos o actividades esporádicas; no hay una colaboración mutua, con metas compartidas. Las escuelas de educación especial no dan títulos oficiales válidos y sus alumnos se ven obligados a graduarse a través de planes de estudio que están por fuera de la escuela especial, en escuelas para adultos (o anónimamente empujados a desistir).

Desde el punto de vista formal, la estructura de los planes de estudio, más allá de las diferencias que podemos ubicar según las distintas provincias y distritos, ha atravesado por una serie de modificaciones en los últimos años, sin duda influenciadas por los nuevos paradigmas y nuevas miradas presentes en el campo de la Educación Especial. Tal es así que podemos ubicar modificaciones, con diversa gradualidad y particularidad, entre: una formación específica basada en el estudio de las distintas patologías, alteraciones o déficits, con una fuerte impronta del paradigma médico y formaciones con mayor presencia de las áreas pedagógicas, incluso contando en muchos casos con un tronco común con el resto de las carreras docentes de los niveles inicial y primario.

Es decir que podemos afirmar que la formación pasó a privilegiar la formación pedagógica por encima de la capacitación en las áreas deficitarias de los sujetos que son abordados por estos docentes, pero de todos modos no hay que desestimar el hecho de que aún la formación es pensada por especialidades según los déficits de los futuros alumnos, careciendo por lo tanto de una mirada más integral, como fue dicho anteriormente.

## ECUADOR

En Ecuador la Ley Orgánica de Educación Superior, LOEI, se refiere a la articulación académica de los institutos pedagógicos con la universidad nacional de educación. Lo cual hace suponer un nivel de formación ascendente desde lo académico.

Se hace referencia al docente inclusivo como promotor del cambio hacia una sociedad más justa, equitativa, incluyente, como actor de la transformación de la educación que garantiza y permite el desarrollo de los estudiantes y comunidad en general.

Merece atención la diversidad por ser uno de los desafíos más importantes para las instituciones y los docentes hoy en día, por lo tanto es imprescindible que ellos/ ellas tengan la oportunidad de vivenciar estos aspectos, lo cual requiere cambios profundos en su propia formación. Esta clara referencia a lo vivencial abreva a la posibilidad de constituir el paradigma inclusivo desde el pilar de la práctica durante la misma formación.

Se propone desarrollar el proceso de interaprendizaje en diferentes contextos y realidades en atención a la diversidad que requiere del trabajo colaborativo, con los aportes de cada uno en sus conocimientos y perspectivas, responsabilizándose de la educación de todos los estudiantes

Una formación de base común y otra especializada “a posteriori” de la formación general, e incluso después de tener cierta experiencia de trabajo en el aula para favorecer el entendimiento y trabajo conjunto con los docentes. No consta en la ley mención específica a la Formación docente en la educación especial y dice que “*Todos los docentes, sea cual fuere el nivel educativo en el que se desempeñen, deberán tener conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales, estrategias de atención a la diversidad en el aula, adaptación del currículum y evaluación diferenciada*”

Se refieren también los profesionales de apoyo quienes deberán colaborar, nunca sustituir a los docentes en el análisis de los procesos educativos, identificando y promoviendo los cambios necesarios para optimizar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Dentro de las obligaciones del docente se mencionan que *deben elaborar y ejecutar en coordinación con autoridad educativa nacional la malla curricular específica, adaptada a las condiciones y capacidad de las y los estudiantes con discapacidad a fin de garantizar su inclusión y permanencia en el aula*. También promover en los espacios educativos una cultura de respeto a la diversidad y de erradicación de concepciones y prácticas de las distintas manifestaciones de discriminación.

## MEXICO

En México se parte del enfoque de inclusión que abarca tanto la capacitación docente como la orientación a padres a la par de los docentes y personal escolar para atender a personas con discapacidad, dificultades severas de aprendizaje o comportamiento o comunicación y también a personas con aptitudes sobresalientes.

La formación se imparte desde el sistema nacional con actualizaciones, capacitaciones y superación profesional en lo que hace tanto a la educación indígena, a la educación física y a la educación especial señalando que hay que fortalecerla.

Hacen referencia a la necesidad de apoyos pedagógicos y programas para recuperar retrasos.

## PERÚ

La Ley del Profesorado n° 24.029 establece que la formación profesional de los docentes se realiza en las Universidades y en los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) en un tiempo no menor a 10 semestres académicos, en sus tres niveles: Inicial, Primaria y Secundaria dentro de los cuales se encuentra la especialización en Educación Especial.

Basándose en el Diagnóstico General de la Educación (1993) el Perú se plantea una profunda reforma de la formación y capacitación docente instaurando Planes Pilotos de formación docente, Planes de Fortalecimiento y capacitación y Planes de Modernización de la formación docente, de manera secuencial y progresiva a lo largo de 10 años. (2003).

El *Proyecto Nacional de Educación 2021*, incluye un programa pormenorizado de objetivos y estrategias vinculadas con la educación especial denominada “*Educación Básica Especial, Educación inclusiva, Balances y Perspectivas*” sus alcances involucra tanto a docentes, como a la comunidad toda, estableciendo objetivos que apuntan a la formación de las familias que promueven la ciudadanía, empresas, organizaciones y líderes comprometidos con la educación, y medios de comunicación que asumen con iniciativa su rol educador.

Este proyecto presenta varios objetivos dentro de los cuales el primero es el de “*Oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos*”, siendo “*la primera infancia prioridad nacional*”, durante “*13 años de buena educación sin exclusiones*”. En sintonía con lo anterior, continúan las transformaciones y modernizaciones en el proceso de formación docente proyectándose para el 2017 una nueva y fuerte reforma de la currícula en los IPS.

## URUGUAY

Según la ley de Educación del año 2008, el Consejo de Formación en Educación coordina en forma transitoria la formación docente hasta la conformación de un Instituto Universitario de Educación (IUDE) a quien le corresponderá desarrollar actividades de enseñanza, investigación y extensión, así como formar maestros, maestros técnicos, educadores sociales, profesores y otorgar otras titulaciones que la educación nacional requiera. Por la información que se pudo consultar la conformación y funcionamiento de dicho Instituto aún no se ha logrado en forma total y fluida, puede vincularse esta situación a la detención del proceso de transformación educativa ocurrida en este país, a la que se hará referencia más adelante.

Con respecto a la formación particular de los docentes de Educación Especial podemos decir que es considerada como una especialización de la formación docente general. Dicha especialización tiene una duración de dos años, y se cumple en el Instituto Magisterial

Superior. El primer año es común a todas las especializaciones y el segundo es específico según la especialidad requerida para cada tipo de discapacidad.

## DISCUSIÓN

En el caso de Uruguay la normativa vigente y el material hallado en las búsquedas refleja escasa alusión específica al campo de la Educación Especial y en los casos en los que esta aparece, la referencia es en un sentido amplio, es decir no ligado directamente a los abordajes específicos hacia las personas que presentan alguna discapacidad. Haciendo referencia a la necesidad de interpelar la situación del sistema educativo actual para poder “construir un sistema de educación inclusivo” llevando la propuesta hacia una idea de *inclusión* ligada al concepto de *diversidad* en un sentido amplio<sup>3</sup>.

Esta cuestión puede ser interpretada básicamente de dos modos diferentes, a saber. O la posición del sistema educativo uruguayo revela un trabajo avanzado con respecto a los criterios de inclusión, acercándose a lo que los nuevos paradigmas y la convención de de las personas con discapacidad postulan particularmente en estos últimos años. O de lo contrario los conceptos hallados y aquí esbozados nos confrontan con un escaso trabajo en el abordaje de las personas con discapacidad, cayendo en cuestiones sumamente generales y poco específicas; quedando por lo tanto en el plano de la duda cual es la real presencia de la inclusión para las personas con discapacidad.

Quizás derive del cambio sustancial en la orientación de sus políticas educativas a partir del año 2005 y actualmente la nueva administración educativa que no ha continuado profundizando con lo que se denominó: “una transformación en marcha” (Yarzabal, 2010) quedando en suspenso el Plan Nacional de Educación 2010-2030 (Domínguez y Gatti, 2011) Aún así, más allá de las particularidades de las realidades políticas de cada uno de los países investigados, una de las cuales podemos ver ejemplificada en los párrafos anteriores con la situación de Uruguay, en todos los casos encontramos la preocupación por la temática de la inclusión. Encontramos legislación y documentación que refleja la presencia de marcos teóricos diversos, conceptualizaciones diferentes pero que en todos los casos muestran

---

<sup>3</sup>Diversidad de las capacidades asociadas a problemas intelectuales y motrices; diferencias en la percepción y formas de estar en el mundo (personas con déficits sensoriales y problemas psiquiátricos); diversidad en las condiciones de vida (personas con privación de la libertad, personas en situación de pobreza extrema y comunidades de los pueblos originarios).



posiciones inquietas y atentas con respecto a la construcción de saberes y modalidades de abordaje para las Pcdi.

También debemos decir que otra dimensión que complejiza las relaciones entre el contenido de las leyes, como marcos normativos, y las posibilidades de su transformación en realidades concretas es la cuestión de la distribución de los recursos presupuestarios, que en muchas situaciones resultan insuficientes a la hora de garantizar el cumplimiento de las políticas educativas, tal como quedó enunciado en el caso de Perú.

Pensamos que incluir el “*modelo de las cuatro A*” propuesto por Katarina Tomasevski en los textos de las leyes y en relación a educación inclusiva, pueden reflejar en líneas generales criterios para legislar con el compromiso del estado y en relación al marco constructivista social y subjetivamente que fue mencionado en la introducción, ya que da cuenta de :

*La asequibilidad:* que la enseñanza es gratuita y está financiada por el Estado y que existe unas infraestructuras adecuadas y docentes formados capaces de sostener la prestación de educación.

*La accesibilidad:* que el sistema es no discriminatorio y accesible a todos, y que se adoptan medidas positivas para incluir a los más marginados.

*La aceptabilidad:* que el contenido de la enseñanza es relevante, no discriminatorio y culturalmente apropiado, y de calidad, que la escuela en sí es segura y que los docentes son profesionales.

*La adaptabilidad:* que la educación puede evolucionar a medida que cambian las necesidades de la sociedad y puede contribuir a superar las desigualdades, como la discriminación de género, y que puede adaptarse localmente para adecuarse a contextos específicos.

Cada país aporta alguna característica que puede sumar a la educación especialmente inclusiva: la calidad de los conocimientos que se enseñan y el principio de progresividad para la formación laboral; la integración del contexto en lo educativo incluyendo la capacitación educativa de padres con hijos discapacitados ya que es la base para deconstruir el estigma de la discriminación (Stern, 2005); brindar formación en educación inclusiva para todos los docentes en general de tal modo que la complementación entre sistemas que se propone resulte de afinidad durante la tarea en común de incluir al sujeto; la corresponsabilidad del contexto en lo educativo; algunos criterios de evaluación para encontrar el alojamiento institucional más adecuado para cada sujeto incluyendo la modalidad itinerante en uno de los países.

## CONCLUSIONES

Pensar una educación especialmente inclusiva requiere del pensamiento complejo y de la inclusión de la complejidad para su tratamiento (Morin, 2004; Najmanovich, 2005)

Que los países inviertan en formación con políticas activas de ocupación para personas con discapacidad es rentable porque contribuye a disminuir la tasa de pobreza y reduce la desigualdad de la población. Contribuye especialmente a lograr una mayor autonomía de las Pcdi. La enunciación de este tema desde la ley fortalece el paradigma de la inclusión, no obstante es un tema que no se desarrolla específicamente.

Sin desconocer las diferencias entre la imagen ideal de la profesión docente y la realidad de la práctica cotidiana, es necesario trabajar con los estudiantes de los profesorados, es decir durante el proceso de formación de los docentes, las representaciones que estos tienen acerca de sus futuros alumnos como personas con discapacidad intelectual especialmente en relación a lo ocupacional. Dado que no podemos ignorar que toda formación académica siempre se construye sobre ciertas concepciones y criterios con los que cada estudiante arriba a su formación y que los mismos formarán parte del entramado con el cual cada docente construirá la posición desde la cual sostendrá su práctica docente, resulta fundamental que la formación incluya al menos la pregunta hacia la posible elección profesional de las Pcdi. (Kligman y Barbeito, 2017)

Ninguna de las leyes consultadas hace referencia a lo vocacional de las Pcdi como puente entre estudios y trabajo. Es en este sentido que la OVEP puede aportar algunos recursos para habilitar espacios y tiempos de pensamiento y acciones concretas para llevar a cabo en la tarea áulica. Sin embargo estos son aspectos que no están mencionados en ninguno de los documentos consultados.

Del mismo modo que no encontramos referencias al concepto de autodeterminación al que hemos hecho referencia en el inicio de este trabajo (Aznar y González Castañón, 2008).

En el 2014 (Kanje, Kligman) enfatizamos la intervención personal en el entorno para producir mayor inclusión educativa “...*la configuración del espiral dialéctico que continúe el ascenso hacia la inclusión socio-educativa se hará visible desde la propia intervención de los sujetos en el entorno que es producido y configurado como tal precisamente por quienes lo producen: todos los sujetos sociales*”. Y es por este camino que hoy podemos entender la particular diversidad de prácticas, modalidades de intervención y estrategias metodológicas con las que nos encontramos en las Escuelas Especiales. Es desde esta lectura que elegimos mirar esa particular mixtura, considerándola testigo de este espiral, como reflejo del escenario dinámico de la Educación Especial y no como una estructura rígida plagada de certezas.

Ahora, en el 2017, estamos intentando sumar lo que algunos países latinoamericanos proponen en el enunciado de su leyes para que el espiral dialéctico ascienda hacia configuraciones educativas especiales que se entrelazan en los territorios compartidos tanto geográficamente como por las problemáticas en común y superando las diferencias de la organización político administrativa de turno, reflejando buenas prácticas posibles de ser evaluadas por los diferentes países desde la educación comparada.

## BIBLIOGRAFIA

“Hacia una educación especialmente inclusiva”

Arellano, A. y Peralta, F. (2013):“Autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual como objetivo educativo y derecho básico: estado de la cuestión”, Revista Española de Discapacidad, 1 (1): 97-117

Aznar A.; Gonzalez Castañón. D.2008. “Son o se hacen”, El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples Editorial: Ediciones Novedades Educativas 1º edición

Baquero R. (2001) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique,

Birgin A. [et.al.] (2014) *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR* (coord.). - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo,

Brogna, P. (2012) *Condición de adulto con discapacidad intelectual. Posición social y simbólica de “otro”*. Tesis de Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México,. Disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2013/abril/505451158/505451158.pdf>.

Canisa de Paez (2014) “Transiciones y desafíos de la Educación Especial en Argentina” entrevista Revista Nuestros Contenidos – Bs As

Kligman C., Kanje N.(2014) “Avances en la inclusión educativa de sujetos con discapacidad intelectual en la República Argentina” RELAPAE <http://relapae.com.ar/numero-1>

Kligman, C; Brunetti B ; Kanje N.; Mantegazza, S; Puzzi, M.L. (2014) “Intersecciones para la inclusión educativa” - presentación al IV Congreso sobre Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado - La formación del profesorado en el marco de las políticas educativas de inclusión y de democratización. Problemas, prácticas y desafíos.- Buenos Aires - 15 al 17 de diciembre del 2014

Kligman C. (2016) Informe final de la investigación *Orientación Vocacional Educativa Inclusiva: Estado de situación de los conocimientos y prácticas respecto de sujetos con*

*discapacidad intelectual en la República Argentina. Aportes en tiempos de inclusión 2014/15 UNTREF – Secretaria de Investigación y Desarrollo –*

Librandi, Selvaggi y Barbeito. “Territorio de la inclusión, aportes de la Psicomotricidad al contexto de la Educación Especial”, artículo inédito presentado en la jornada encuentro de la práctica psicomotriz en Educación Especial, Untref 2012.

Mercado García, E. (2013) “Avanzando hacia la igualdad de oportunidades en la inclusión socio-laboral de las personas con discapacidad” Vol. 26-1 95-104 <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/viewFile/39571/4009>

Molina Garcia S, (1982) La formación del profesorado de educación especial - Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) EN Revista Española de Pedagogía, Vol. 40, No. 155, pp. 109-115- URL: <http://www.jstor.org/stable/23764311>

Morin, E. (2004.) *Introducción al Pensamiento Complejo*. México: Gedisa,

Najmanovich D, (2005) “La complejidad: de los paradigmas a las figuras del pensar”

<http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/Complejidad%20-%20Najmanovich.pdf>

Pantano L.(2013) Discapacidad e Investigación- Aportes desde la práctica- ( PÁGS 97 A 106) en *Discapacidad en latinoamérica: Voces y experiencias universitarias* . Perez Fernandez Moreno A y Katz (compiladoras) -Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (Edulp)/ Buenos Aires, Argentina Primera edición

Perez L., Fernandez Moreno A. , Katz S. (compiladoras) (2013) *Discapacidad en Latinoamérica: Voces y experiencias universitarias*- Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (Edulp)