



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

XI Y XII JORNADAS

DE COOPERACIÓN EDUCATIVA CON IBEROAMÉRICA SOBRE

Educación Especial e Inclusión Educativa



Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe



XI Y XII JORNADAS DE COOPERACIÓN EDUCATIVA
CON IBEROAMÉRICA SOBRE

Educación Especial e Inclusión Educativa

Publicado en 2016 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago, con el apoyo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España

© UNESCO 2016



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Diseño gráfico: Sergio Baros
Impresión: Gráfica Andros Ltda.

Impreso en Chile



ÍNDICE

CONTENIDOS	PÁGINAS
PRESENTACIÓN	7
CAPÍTULO 1. XI JORNADAS	11
Rafael Sánchez Montoya (Universidad de Cádiz) <i>Comunicación aumentativa y/o alternativa: metodología, computadoras y dispositivos móviles</i>	13
Sergio Cabezas (Experto en TIC) <i>Entornos Aumentados de Aprendizaje</i>	27
Ma. Angélica Valladares; Marcela Betancourt y Mariela Norambuena (Universidad Central de Chile) <i>Currículum e inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en América Latina.</i>	35
Silvia Aurora Coriat (Fundación Rumbos) <i>Accesibilidad Física en las Escuelas en el Marco de la Educación Inclusiva en América Latina y el Caribe</i>	67
CONCLUSIONES DE LAS XI JORNADAS	105
CAPÍTULO 2. XII JORNADAS	111
Javier Tamarit (Responsable del Proyecto de Transformación de Plena Inclusión) <i>Los procesos de transformación en las instituciones educativas</i>	113
Cecilia Barbieri, Henry Renna, Lucía Verdugo (UNESCO) <i>Transformando nuestro mundo: La Agenda 2030 para un desarrollo sostenible (Objetivos de Desarrollo Sostenible)</i>	125
Daniel Zappalá (Coordinador Nacional de Conectar Igualdad) <i>Uso entramado de las TIC en propuestas de enseñanza accesibles para todos los estudiantes</i>	129
Daniel Zappalá (Coordinador Nacional de Conectar Igualdad) <i>Talleres sobre uso pedagógico de las TIC y accesibilidad</i>	133
Analia Rosoli (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI) <i>Programa de atención educativa a la diversidad del alumnado y a los colectivos con mayor riesgo de exclusión</i>	135
CONCLUSIONES DE LAS XII JORNADAS	141
ANEXO 1. PROGRAMA DE XI JORNADAS	145
ANEXO 2. LISTADO DE PARTICIPANTES EN XI JORNADAS	149
ANEXO 3. PROGRAMA DE XII JORNADAS	150
ANEXO 4. LISTADO DE PARTICIPANTES EN XII JORNADAS	154



PRESENTACIÓN

En los últimos años, en América Latina se han profundizado las reflexiones y debates en torno al derecho a una educación de calidad para todos y todas, transitando desde una mirada basada en el acceso de niños y niñas a los establecimientos educativos hacia una basada en la calidad de los aprendizajes logrados. Esto requiere que los sistemas educativos y establecimientos educacionales logren equidad en el acceso, en los recursos, en la calidad de los procesos educativos y, por lo tanto, en los resultados de aprendizaje. Se necesita además que la educación sea relevante y pertinente.

En el plano curricular, la pertinencia requiere diseños abiertos y flexibles que puedan ser enriquecidos o adaptados en diferentes niveles en función de las necesidades educativas, aptitudes e intereses del alumnado y de las características y exigencias de los contextos en los que se desarrollan y aprenden. Tal como señala la UNESCO, lograr que el aprendizaje sea pertinente para todos exige una transformación profunda de las prácticas educativas, transitando desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad. Esto es aún un desafío para los países de la región.

En el centro de esta discusión se encuentran las enormes brechas que aún persisten en los sistemas educativos de la región, las que afectan principalmente a grupos y personas tradicionalmente excluidos, como mujeres, población indígena, personas afrodescendientes, migrantes y refugiados, entre otros. Los avances logrados en términos del derecho a una educación de calidad no han logrado llegar hasta estas poblaciones, manteniéndose enormes diferencias en los aprendizajes logrados.

Si además se considera a quienes viven con algún tipo de discapacidad física y/o cognitiva, la situación se vuelve mucho más compleja, ya que además de las brechas en resultados de aprendizajes persisten las de acceso a los sistemas educativos.

Tal como señala la UNESCO, las desigualdades, la estigmatización y las discriminaciones relacionadas con el nivel de ingresos, el género, la etnia, el idioma, el lugar de residencia y la discapacidad están retrasando los progresos hacia una Educación para Todos.

Los países de América Latina con el apoyo de España han ido avanzando en la reflexión sobre cómo avanzar hacia sistemas educativos inclusivos de la diversidad, enfatizando las necesidades de personas con algún tipo de discapacidad física y/o cognitiva.

La Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad ha sido un importante instrumento para que los Estados asuman compromisos para ir avanzando en la plena garantía de los derechos de esta población.

No obstante, son numerosos los desafíos que persisten al respecto y a los que la región debe hacer frente, la Agenda de Educación 2030, se enmarca dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, los cuales, fueron adoptados el pasado 25 de septiembre de 2015 y suponen una hoja de ruta para avanzar precisamente en tales desafíos. Representan un conjunto de objetivos globales para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos como parte de una nueva agenda de desarrollo sostenible. La nueva agenda está compuesta por 17 objetivos y 169 metas con miras a 2030, el objetivo 4 que constituye Educación 2030, es el correspondiente a educación: *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.*

La presente publicación recoge las principales ponencias y reflexiones surgidas de las XI y XII Jornadas de Educación Especial e Inclusión Educativa que tuvieron lugar del 17 al 21 de noviembre de 2014 en Cartagena de Indias, Colombia y del 2 al 6 de noviembre de 2015 en La Antigua, Guatemala, respectivamente. Organizadas por el Ministerio de Educación de España con el apoyo de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

El capítulo 1, recoge las ponencias que tuvieron lugar a lo largo de las XI Jornadas, en las que se profundizó sobre las dificultades, oportunidades y avances logrados en la incorporación de las TIC a la educación de personas en situación de discapacidad.

Se presentan los artículos escritos por los dos especialistas en TIC invitados a las XI Jornadas.

Rafael Sánchez Montoya presenta *“Comunicación aumentativa y/o alternativa: metodología, computadoras y dispositivos móviles”*, artículo donde se refiere a las posibilidades de técnicas como la realidad aumentativa y/o alternativa y su positivo impacto en el desarrollo de habilidades comunicacionales.

Sergio Cabezas presenta en el artículo *“Entornos Aumentados de Aprendizaje”* las definiciones de la Realidad Mixta (RM), la Realidad Virtual (RV) y la Realidad Aumentada (RA) y sus potenciales usos como herramientas didácticas y pedagógicas dentro del aula.

En las XI Jornadas se presentaron también los resultados de un estudio sobre accesibilidad curricular realizado por **María Angélica Valladares, Ingrid Betancourt y Mariela Norambuena** de la Universidad Central de Chile; y un estudio sobre accesibilidad física en establecimientos de América Latina realizado por **Silvia Coriat**, de la Fundación Rumbos en Argentina. Ambos trabajos dan cuenta de las brechas de información que existen en los países de la región sobre el tema de la accesibilidad para personas con discapacidad en los sistemas y establecimientos educativos, señalando nudos críticos y recomendaciones clave para avanzar hacia la inclusión plena.

En el capítulo 2, se recogen las ponencias de las XII Jornadas, en las que se abordaron los procesos de transformación que se deberían dar para el desarrollo de sistemas educativos inclusivos.

Se presentan las ponencias de los y las especialistas que formaron parte de las Jornadas.

Javier Tamarit presenta el artículo *“Los procesos de Transformación en las Intuiciones Educativas”*, donde se da a conocer el proyecto que se está llevando a cabo en España en relación con centros educativos de Educación Especial.

Cecilia Barbieri, Henry Renna y Lucía Verdugo presentan *“Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para un desarrollo sostenible (Objetivos de Desarrollo Sostenible)”*, artículo en el que abordan la nueva Agenda de Educación 2030 y el papel que la educación inclusiva juega en la misma.

Daniel Zappalá, presenta *“Uso entramado de las TIC en propuestas de enseñanza accesibles para todos los estudiantes”*, que aborda como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación pueden facilitar la atención a la singularidad y a las necesidades individuales de los y las estudiantes. Así como *“Talleres sobre uso pedagógico de las TIC y accesibilidad”*, donde desarrolla como las tecnologías permiten enseñar y aprender de una forma que sin ellas no sería posible.

Analia Rosali, presenta *“Programa de atención educativa a la diversidad del alumnado y a los colectivos con mayor riesgo de exclusión”*, artículo en el que aborda la puesta en marcha del programa cuyo título lleva el artículo, que desarrolla la OEI junto con la Fundación MAPFRE.

Las Jornadas se enmarcan en el trabajo que la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE) junto con la UNESCO desarrolla, en la que participan Ministerios o secretarías de educación de los países iberoamericanos a través de sus departamentos o direcciones responsables de la educación especial y atención a la diversidad.

En este documento se incluyen las conclusiones de las XI y las XII Jornadas. En ellas se reafirma el compromiso asumido por los Estados para garantizar a las personas en situación de disca-

pacidad el derecho a una educación de calidad e inclusiva a lo largo de la vida, que les permita desarrollarse plena y autónomamente, y participar de la vida social y los bienes de la cultura en igualdad de condiciones con los demás, así como el compromiso con la Declaración de Lima, 2014 y con la Agenda de Educación 2030, ratificada en la Declaración de Incheon en 2015.

El programa y la lista de los participantes de cada una de las Jornadas se encuentran en los Anexos 1 y 2, 3 y 4 respectivamente.





CAPÍTULO 1



XI JORNADAS DE COOPERACIÓN EDUCATIVA
CON IBEROAMÉRICA SOBRE

Educación Especial e Inclusión Educativa

CARTAGENA DE INDIAS, COLOMBIA, 17 AL 21 DE NOVIEMBRE DE 2014



COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y/O ALTERNATIVA: metodología, computadoras y dispositivos móviles

RAFAEL SÁNCHEZ MONTOYA¹

1. COMUNICACIÓN AUMENTATIVA

Alberto, figura 1, utiliza un tablero de comunicación para expresar sus ideas. No puede hablar pero su comprensión verbal es buena, entiende órdenes complejas, enunciados positivos y negativos y diferencia el humor en las conversaciones. Para verbalizar sus deseos forma los mensajes señalizando sobre los pictogramas de su comunicador. La voz se oye gracias a la síntesis de voz que incorpora la tablet. De esta forma ella interacciona con sus compañeros, toma sus decisiones y participa en la vida escolar y social.

La tablet de Alberto es un recurso de los muchos que utilizan las personas que no tienen comunicación oral o su comunicación es difícil de entender. Forma parte de la denominada Comunicación Aumentativa y/o Alternativa que se define como “el conjunto estructurado de códigos (verbales² y no verbales³), expresados a través de canales no vocales⁴ (gestos, signos, símbolos gráficos), necesitados o no de soporte físico, los cuales mediante procesos específicos de instrucción, sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable) por sí solos o en conjunción con códigos vocales, o como apoyo parcial de los mismos (Tamarit, 1988, Sotillo et al, 1993).



Figura 1. Alberto selecciona los símbolos en su tablet.

Llamamos la atención sobre los vocablos “Alternativa” y “Aumentativa” que siguen a la palabra “Comunicación”. Decimos que la comunicación es “Alternativa” cuando el sistema sustituye totalmente al habla, por ejemplo, los signos manuales, gráficos, el sistema Morse, el alfabeto dactilológico y la escritura; decimos que la comunicación es “Aumentativa” cuando el sistema es un complemento del habla. Es el caso de la comunicación Bimodal o la Palabra Completada. Sin embargo, esta idea no hay que tomarla de forma rígida pues el braille, comunicación alternativa para las personas ciegas, también lo emplean algunos alumnos disléxicos (comunicación aumentativa) que poseen una sensibilidad táctil especial.

1 Universidad de Cádiz, España. rsmontoya@capacidad.es

2 Los códigos son verbales cuando se utiliza la palabra con significado, sea ésta hablada o escrita.

3 Los códigos son no-verbales cuando se utilizan elementos ajenos al sistema lingüístico. Por ejemplo, la comunicación que incluye luces, imágenes, sonidos, gestos, colores, braille, morse, ... Estos sistemas son creados por los hombres para comunicarse y para ello deben ponerse de acuerdo acerca del significado que van a atribuirle a cada señal.

4 La comunicación no vocal se refiere a todo sistema que no utilice palabras articuladas, pero que contenga suficiente nivel de estructuración convencional para transmitir información. De esta clase son los lenguajes gestuales o manuales, tanto los de analogía icónica como los dactilológicos y el *cued speech*.

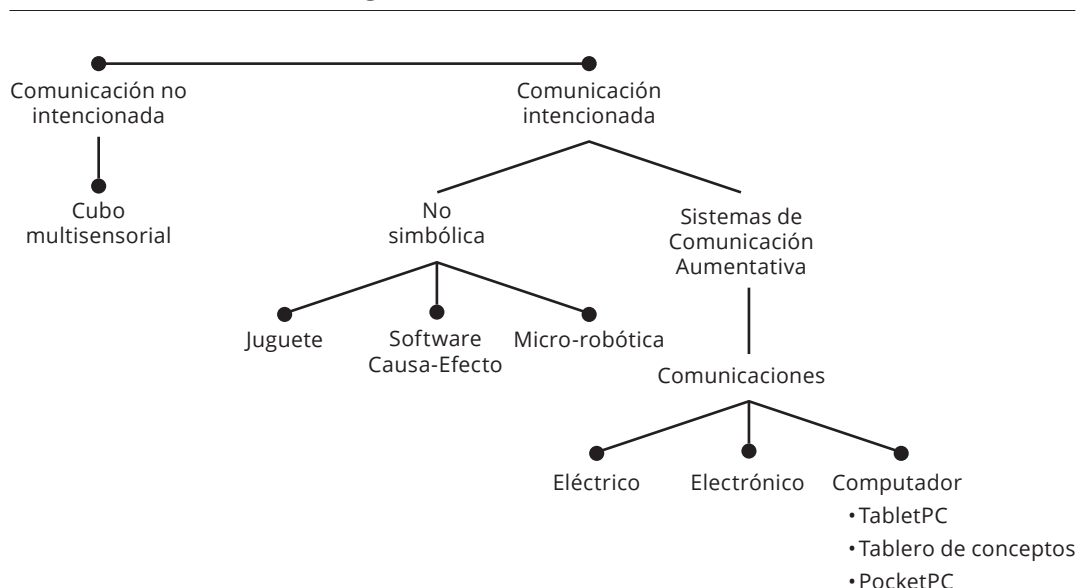
En este artículo utilizaremos “Comunicación Aumentativa” como sinónimo de “Comunicación Aumentativa y/o Alternativa” pues consideramos, en la línea de muchos autores, que en la comunicación siempre domina el factor “aumentativo” y, por tanto, incluye a la “alternativa”.

Algunos padres, madres y otras personas adultas son reticentes al empezar a usar la comunicación aumentativa pues creen que el niño o niña se va a desanimar y va a mostrar menos interés por aprender la lengua oral o la escritura como el resto de sus compañeros. Sin embargo, sucede lo contrario. Muchos estudios (Basil et al., 1998; VonTetzner y Martinsen, 1993) demuestran que el niño o niña que usa algún sistema de comunicación aumentativa incrementa su comunicación y se siente motivado para desarrollar su lenguaje.

2. ESTIMULACIÓN Y COMUNICACIÓN NO SIMBÓLICA

Es oportuno recordar lo importante que es establecer lo antes posible en el alumno cauces de comunicación, pues de lo contrario puede verse retrasado en el desarrollo de sus competencias lingüísticas. Algunas personas dan por supuesto que las persona en sillas de ruedas, sin lenguaje oral y con un comunicador, o las personas sordas que realizan gestos incompresibles para el resto de las personas, tienen un nivel intelectual limitado.

Figura 2. Madurez comunicativa



La figura 2. representa mediante una línea continua el proceso evolutivo del desarrollo de la comunicación y el apoyo que podemos ofrecer a través de las ayudas técnicas y tecnológicas. En ella destacamos tres puntos:

1. a) *La comunicación no intencionada.* - Se produce cuando la persona realiza movimientos que no parecen dirigidos a la consecución de fines concretos. Experiencias con recursos tecnológicos como las salas multisensoriales de integración sensorial de Jean Ayres (Murray, A, y otros, 2001) y el enfoque Snoezelen (Kwok, 2003), son procedimientos que provocan un despertar sensorial, favoreciendo la comprensión de los otros, del mundo y de sí mismos, a través de estímulos y actividades significativas, y partiendo siempre de las necesidades básicas del estudiante.

b) *La comunicación intencionada no simbólica.* - Se produce cuando la persona muestra conductas repetitivas que podemos situar dentro del modelo Ensayo-Enseñanza-Nuevo Ensayo. Se puede potenciar y mejorar el nivel de comunicación mediante recursos como los juguetes adaptados, la micro-robótica y el software causa-efecto.



c) *La Comunicación Aumentativa*. - Estudiaremos las estrategias y los recursos digitales más idóneos cuando el alumno utiliza la Comunicación Aumentativa con apoyo de un soporte físico además de su propio cuerpo. El software que utilizaremos cumplirá un doble propósito: ayudarnos a diseñar tableros de comunicación interactivos y facilitar el acceso de estudiante a los mismos.

COMUNICACIÓN NO INTENCIONADA

La comunicación no intencionada es aquella que realiza una persona cuando se expresa a través del movimiento y de variaciones de conducta. No parece que éstos tengan una finalidad aparente ni intencionalidad y sí un predominio de lo puramente fisiológico.

La tecnología de Realidad Aumentada⁵ que nos permite crear contenidos que mezclan imágenes reales con otras virtuales y el apoyo de las investigaciones de Fröhlich (1982) sobre Estimulación basal nos sirven como marco de referencia para buscar entornos globalizados que favorezcan la participación activa del alumno. No buscamos una terapia. Sólo pretendemos apoyar el desarrollo del alumno aprovechando sus primeras señales comunicativas a través de sus relaciones tanto con el mundo real como con el virtual que le facilitamos. Percepción, cognición, movimiento, diálogo basado en la proximidad corporal, afectividad y experiencia social son las áreas claves de emociones y acciones de dos realidades –virtual y real- que no ofrecemos como mundos opuestos sino como capas de una misma realidad vivida en varios niveles. En definitiva, pretendemos que en clave multisensorial, el alumno pueda expresar sus necesidades y/o deseos de la forma más inteligible y eficaz posible.

En algunos casos la comunicación no intencionada experimenta una transformación hacia un tipo de comunicación más sofisticada y convencional. Nuestro propósito es aprovechar el mundo virtual generado con los dispositivos móviles para acercar a los alumnos con alto grado de discapacidad que muestran una comunicación no intencional a entornos que les pueden ayudar a estructurar, en sus diferentes modalidades, sus funciones perceptivas, afectivas y cinestésicas.

COMUNICACIÓN INTENCIONADA NO SIMBÓLICA

Una de las interacciones tempranas más básicas que intentamos con el alumno es que utilice o por lo menos se aproxime a las señales habituales que significan *sí* y *no*. Es la denominada comunicación intencionada no simbólica⁶. Buscamos que un gesto, por muy débil que sea, nos lleve a la comunicación aunque sea sin la intermediación de símbolos convencionales, ya sean palabras, signos o pictogramas. Se pueden utilizar las señales hechas con la cabeza, pero es recomendable que la persona las haga de maneras diferentes a las habituales: una mirada hacia arriba puede significar “sí” y una hacia el costado “no”; una caída o un encogimiento de hombros puede significar “no lo sé”. Si el propósito del alumno no es evidente, podemos pedirle una demostración: *“Por favor, dime cómo se dice sí y no”*. Este sistema de comunicación sin apoyo supone un paso importante ya que puede acompañar al alumno a todas partes.

JUGUETE ADAPTADO

Facilitarle al alumno recursos para que se comunique e interaccione con el entorno es abrirle una puerta hacia su normalización en el ámbito familiar o educativo como un miembro más. Estirar el brazo hacia algo, señalar con el índice, establecer contacto ocular, mostrar, tocar activamente un objeto, tirar de, son actos que se incluyen en la categoría de la comunicación intencionada.

Este repertorio de gestos intencionados nos sirve de apoyo para conseguir que a través de un simple interruptor el niño pueda dar respuestas a los estímulos auditivos y visuales del juguete. Hay una relación causa-efecto en la activación y desactivación. Lo que pretendemos es buscar una intencionalidad y que el alumno mantenga un diálogo con el medio. Con la ayuda del

5 Herramientas para crear contenidos en Realidad Aumentada: *Aumentaty Author* (author.aumentaty.com), *ARCrowd* (arcrowd.com), *ZooBurst* (zooburst.com), *LayAR* (layar.com), *Aurasma* (aurasma.com).

6 Comunicación no simbólica suele ser el término más frecuente que el de Comunicación “presimbólica”, “pre-lingüística” o “no lingüística” (Snell, E., 2006)

terapeuta ocupacional y del docente que le atiende, podremos diseñar actividades educativas y de comunicación adaptando estos sencillos dispositivos.



Figura 3 ¿Cómo puedo adaptar un juguete? Es algo muy fácil que merece la pena intentar.

- 1) Se selecciona el conmutador que se desea conectar al juguete. Se escogerá atendiendo a su tamaño o bien a la forma en que será accionado.
- 2) Se fabrica la interfaz y se coloca en la caja donde están las pilas. Para su construcción se necesitarán dos pequeñas placas circulares de material conductor de corriente (cobre de doble cara o planchas metálicas, por ejemplo), a las que se conectará un cable que se soldará a los extremos de un conector macho de jack monofásico. Entre los dos trozos del material hay que colocar un elemento aislante, como gomaespuma o cinta aislante, para impedir que pase la corriente.
- 3) Se conecta un jack hembra en el interruptor y otro macho (o viceversa) en el juguete, de forma que podamos cambiar de juguete o interruptor sin necesidad de cambiar toda la instalación.

Una forma de comenzar la comunicación intencionada puede ser presentarle al alumno el objeto de referencia que hemos escogido para representar con anticipación la actividad que vamos a realizar. Por ejemplo, una cuchara de plástico puede significar "hora de comer"; un jabón "hora de bañarse"; un juguete "hora de jugar", etc. La rutina consistiría en entregarle o acompañarle a tomar el objeto de referencia para la actividad del momento.

El compartir juguetes y otros objetos mientras se comunican tal vez sea el motivo por el cual los niños sordos conectan mejor con otros niños que los adultos sordos en su ambiente, ya que éstos al hablar no tienen en las manos objetos de común interés como los niños cuando están jugando. El modelo didáctico "Ensayo-Enseñanza-Nuevo Ensayo" en el que nos apoyamos, se basa en la psicología evolutiva que establece que las interacciones que se producen en el juego afectan de forma importante al desarrollo afectivo-emocional (*Winnicott, 1979*), cognitivo (*Bruner, 1983*) y social.

MICRO-ROBÓTICA

Podemos desarrollar la intencionalidad en la comunicación o la orientación hacia unas metas utilizando una interfaz de micro-robótica conectada a una computadora. Es una manera de conseguir que el alumno desencadene sucesos que generen actos comunicativos mediante movimientos como extenderse hacia el objeto deseado, tocarlo, etc. o la emisión de sonidos (balbuceos, golpear objetos, vocalizar algún sonido, etc.).

Con la micro-robótica él adquiere protagonismo y observa que con sus actos se comunica. Ve cómo involucra a otros y puede llamar la atención sobre sus acciones. En la pantalla de la computadora se generan actividades atractivas que despiertan su interés por los objetos y las personas que le rodean, así como por las cosas agradables y llamativas. Los objetos conectados a la interfaz también pueden emitir sonidos y entrar en movimiento.



Para este tipo de tareas podemos utilizar el software *Scratch*⁷ y observamos cómo el docente puede crear un *marco interactivo* para la comunicación y el aprendizaje construyendo sencillos programas, combinando y enlazando bloques elementales de sonidos, imágenes, diálogos, variables, etc. siguiendo la metáfora de los ladrillos *Legó*. El alumno con discapacidad severa, a través de movimientos voluntarios, puede activar sensores de sonido, luz o generar movimientos en artilugios conectados a la computadora. Este tipo de actividades pueden ser reutilizadas y fácilmente modificadas por otros docentes incluso iletrados en la materia.

SOFTWARE CAUSA-EFECTO

SENSwitcher⁸, por ejemplo, un programa dirigido a personas con severas, profundas y múltiples dificultades para aprender. Está integrado por 132 actividades en 8 etapas progresivas que van desde la estimulación visual hasta las actividades de causa-efecto, construcción de secuencias y activaciones temporales por sistema de barrido.

Todas las actividades pueden ser realizadas utilizando el ratón, el teclado, el joystick, los interruptores o la pantalla táctil. Para comenzar seleccionaremos las actividades que deseamos incluir en la sesión; después delimitaremos el tiempo que ha de transcurrir entre una actividad y la siguiente, así como si la selección se hará al azar o según una secuencia prefijada, sin olvidar algo muy importante: los contrastes de colores.

Ana es una joven de 11 años, con profundas y graves dificultades de aprendizaje. Su nivel cognitivo es de 3 años. No camina y necesita adaptaciones para mantener el control postural (tacos abductores, paletas laterales para controlar el tronco, etc.).

Fue introducida en el SENSwitcher con el Nivel 2 de Experimental (Líneas) usando diferentes combinaciones de colores. Su nivel de atención era muy bajo y observamos cómo fue respondiendo positivamente a las combinaciones colores-animación. Mostró rápidamente sus preferencias por las animaciones en túneles con amarillo y negro, pues miraba intensamente la pantalla y vocalizaba mientras sucedía la animación.

3. ESTRATEGIAS PARA OPTIMIZAR LA INTERMEDIACIÓN CON TABLEROS

La planificación del proceso debe introducir cambios en las habilidades comunicativas de los alumnos y en las de sus interlocutores. Requiere la dedicación y el esfuerzo de todos: los alumnos, sus familias, los docentes, terapeutas, etc. No es una tarea fácil si bien el entusiasmo y la complicidad suelen facilitar el proceso.

Jéssica empezó a los cinco años a ir al colegio, con los horarios y obligaciones que esto comporta para cada niño. Allí empezaron a darle un medio de comunicación, en su caso pictogramas. Le costó mucho adaptarse a este sistema, ya que ella no entendía para qué servía.

Cuando llegó a entenderlo, se le abrió un mundo, y a nosotros también. Dejó de ser una niña muda, sin expresión, sin sentimiento, sin nada que aportar; sus discapacidades ya no se veían tan graves. Ella tenía muchas cosas que decir y ahí fue cuando nos dimos cuenta de que teníamos que dejar de lamentarnos y darle todos los medios posibles para salir adelante. (Bueno, M^oDolores, 2001).

Antes de describir cada una de las fases de esta propuesta didáctica de intermediación, vamos a destacar tres aspectos que consideramos importantes:

- (a) *Las estrategias primero, la tablet o el smartphone después.* - Es frecuente que algunos docentes focalicen su interés en el soporte (con el glosario más o menos elaborado de códigos no vocales) y no en las estrategias. Este hecho puede llevar a distorsionar, retrasar o hacer fracasar la implantación del sistema.

Diversos autores (Basil, C., 2001; Tamarit, 1988) enfatizan el papel primordial del procedimiento de estrategias y afirman que cuando al niño o al adulto se le está enseñando

7 Disponible para Ipad, Android, Windows y Linux en <http://scratch.mit.edu>

8 Se puede bajar gratuitamente de www.northerngrid.org

el signo, se le enseña algo más. Se le están proporcionando patrones de interacción en un contexto funcional en los que, de alguna manera, el signo no es más que una herramienta adecuada a su nivel de procesamiento. Es sólo una herramienta y podría ser otra.

(b) *Simultaneidad de sistemas de símbolos y canales.* - En las intervenciones es muy frecuente que se utilicen a la vez diferentes sistemas como signos manuales, pictográficos y de comunicación no simbólica (gestos, miradas, etc.).

- Un maestro nos contaba que él signa cada palabra nueva a su alumno y si ésta tiene excesiva dificultad le muestra el dibujo del sistema pictográfico. Una vez que lo aprende y discrimina, pasa a llevarlo a su tablero digital. Las tarjetas se colocan de tal modo que le faciliten la elaboración de frases sencillas con el "Pictotraductor". El alumno alterna así signos con señalizaciones en las tarjetas pictográficas para la formación de frases. En muchas ocasiones las señalizaciones se apoyan en una aproximación signada realizada por el docente.
- En el Centro de E.E. Joan Miró⁹ trabajan simultáneamente con tres sistemas: el de comunicación de Schaeffer, el sistema Bimodal y el pictográfico SPC. Los dos primeros los complementan con signos de creación propia del centro y así consiguen la denominada "comunicación total" (leguaje oral acompañado de signos). El principal objetivo de los sistemas de comunicación aumentativa creados por los docentes es fomentar la producción espontánea de frases por parte del alumno.
- Otros docentes nos cuentan que en la comunicación con una alumna continúan utilizando diferentes formas naturales, no simbólicas, que ella ya utilizaba antes de comenzar con los símbolos del ARASAAC. Por ejemplo, con el movimiento de sacar la lengua fuera de la boca les indica petición de comida y bebida; un sonido gutural que realiza se le interpreta según la ocasión, al igual que el aumento de su tono muscular; la sonrisa se interpreta como "sí" y la no expresividad como "no" (Serra, M y Díaz, M, 2001).

Una chica de ocho años con un grado ligero de retraso mental tenía una buena comprensión del lenguaje, pero presentaba grandes problemas para expresarse a través del habla. Aprendió a usar tanto signos manuales como un tablero de comunicación de signos gráficos. La chica prefería los signos manuales, pero usaba el tablero en situaciones en que éstos no eran suficientes. (Culp, 1989).

(c) *No hay pre-requisitos para la Comunicación.* - En la línea de Von Tetzchner y Martisen (1991) indicaremos que no existen requisitos previos para el aprendizaje de la comunicación y se debe empezar a enseñar sin demora tanto a los alumnos que no hablan en la edad habitual como a aquellos cuyo lenguaje es ininteligible.

¿Qué estrategias pueden ser las más adecuadas? ¿Cuál es la secuencia de trabajo más oportuna? Estas son algunas de las preguntas que nos hacemos al iniciar la intervención. Como no son fáciles de responder, hemos diseñado una propuesta de ámbito general que consta de 5 fases:



9 <http://www.educa.madrid.org/web/cpee.joanmiro.madrid/>



FASE 1. IDENTIFICAR Y PRIORIZAR LAS ACTIVIDADES-BASE

Comenzamos identificando los intereses y el entorno próximo al alumno, es decir, su ambiente familiar, escolar y social. Priorizamos las actividades que le pueden motivar a interactuar con su entorno, las que le hagan expresar lo que piensa, le lleven a tener que decidir cuándo y cómo actuar y, en definitiva, le ofrezcan la oportunidad de equivocarse y le animen a intentarlo de nuevo.

Antes de la intervención consideramos conveniente realizar un proceso de valoración del alumno. No debemos conformarnos con determinar sus necesidades específicas y déficit, sino que es preciso proponer también la mejor forma de superarlos.

Parece conveniente contar con la ayuda de personas formadas en distintas disciplinas que mantengan una adecuada coordinación durante todo el proceso.

Objeto	Rechaza	Ninguna reacción	Intenta alcanzarlo	Protesta cuando se lo quitan	Muestra señales de placer	Lo toma otra vez
Galleta salada			✓		✓	
Pelota			✓			
Zumo de manzana	✓					
Patatas		✓				
Juguete giratorio			✓	✓	✓	✓
Nata montada			✓	✓	✓	✓
Rotuladores		✓				
Caja de sorpresa			✓	✓	✓	✓
Arcilla	✓					

Fuente: L. Frost, M.S., CCC-SLP y Andy Bondy, Ph.D. (2002): "Picture Exchange Communication System, (PECS). Pyramid Educational Products, Inc.

En esta primera fase es necesario determinar qué deseamos conseguir y cómo hacerlo. Resulta imprescindible conocer las posibilidades de comunicación del alumno y establecer un vínculo de colaboración con la familia, solicitándoles, por ejemplo, que nos faciliten fotografías que reflejen su mundo (personas con las que se relaciona, las cosas que más le gustan, lugares donde suele estar, etc.).

Las Actividades-Base son recursos de acción que deben estar muy bien estructurados y sistematizados para que proporcionen rutinas óptimas al alumno que promuevan su comunicación, interacción y desarrollo. También es muy importante definir los reforzadores (figura 5). Entre las Actividades-Base más frecuentemente utilizadas destacamos: la comida, el juego, los cuentos, ir al fonoaudiólogo, las personas más cercanas (amigos, compañeros, maestros, familia, etc.).

FASE 2. DEFINIR LOS JUEGOS DE SIMBOLOS

Establecidas las Actividades-Base como foco para la comunicación, procederemos a seleccionar los juegos de símbolos. Esta tarea debería ser un trabajo de consenso entre todos ya que,

además de conectar con los deseos del alumno, hay que conseguir que su ejecución sea rápida y eficaz. En este sentido es importante cuidar la funcionalidad de los signos elegidos y conseguir su identificación rápida en las láminas. Hay que elegir en cada caso los símbolos más significativos y el diseño más adecuado en la presentación (tamaño y disposición). Por ejemplo, seleccionar los objetos que se van a fotografiar en función de su relación con las rutinas escolares diarias (menús, utensilios de aseo, útiles de alimentación, etc.).

La “buena voluntad” tanto del emisor como del receptor es necesaria para que exista una comunicación interactiva y espontánea, pero no es suficiente. Los parámetros de velocidad y flexibilidad son importantes. Cuando, por ejemplo, se eligen palabras simples como bloques de construcción, los mensajes pueden ser realizados por principiantes, pero éstos tienen el inconveniente de que su interpretación suele ser lenta. La situación inversa ocurre cuando son frases ya hechas. Así, Olga maestra de Luis, comenzó utilizando láminas con palabras que le daban flexibilidad pero una escasa rapidez de interpretación. Nos cuenta que cuando Luis señalaba el símbolo “abuela” no sabía si quería decirle: me acuerdo de ella, es guapa, me parezco a ella o si era una forma de reclamar su atención como docente y que le dirigiera un elogio o hiciera una disertación sobre las abuelas.

Son muchos los investigadores que han trabajado en este tema y actualmente se utilizan muchos sistemas de símbolos. Hagamos un pequeño recorrido por algunos de ellos.

El SPC hace una clarificación utilizando colores: personas-amarillo, acciones-verde, cosas-naranja, adverbios-azul, social-rosa y misceláneas-blanco. La selección del símbolo se realiza siguiendo el orden lógico de las frases: sujeto, verbo y complemento. Los mensajes se construyen preferentemente con verbo+complemento, sujeto+verbo o nombre+adjetivo, por ejemplo.

Maite, utiliza los símbolos de ARASAAC¹⁰ con la App *Pictogramagenda*¹¹ en su tablet coloca cada día en la primera fila tres símbolos: “Hoy”, “nombre del día de la semana” y “comemos o comer”. Para los días escogieron un pictograma con una palabra que empieza por la misma sílaba que el día, lo que facilita a los alumnos recordar los nombres. En la segunda fila se sitúan, uno debajo del otro, dos símbolos: el número “1” y “plato”. Se invita a los alumnos a que busquen la comida correspondiente y la coloquen a la derecha en la celda siguiente. El mismo proceso se sigue con la tercera y cuarta fila que corresponden al segundo plato y al postre, respectivamente.

Una vez colocado el menú del día, Maite apoyándose en la secuencia lógica que les proporciona la tablet a través de los símbolos, dirá cuál es el menú de hoy.

Las láminas de Maite con *Pictogramagenda* están en un proceso de revisión continua. El número de casillas a utilizar y sus contenidos dependen de muchos factores. La velocidad del proceso depende tanto del grado de desarrollo y complejidad del lenguaje alcanzado por ella como de sus aptitudes cognitivas y visuales.

FASE 3. CONSTRUIR TABLEROS DE COMUNICACIÓN

Aplicaciones como Arboard o Pictodroid nos permiten usando simplemente la técnica de seleccionar símbolos y arrastrarlos hasta las celdas crear nuestras propias láminas para el tablero de comunicación y aprovechar los dibujos, láminas de colores, fotografías, etc. que utilizamos habitualmente. Las láminas nos permiten presentarle al alumno en la tablet o el smartphone lo que deseamos que vea: letras (mayúsculas o minúsculas), palabras, dibujos, símbolos u objetos y al ser representaciones de quitar y poner podemos también mover los objetos que en ellas figuran.

Afortunadamente los avances tecnológicos nos permiten construir láminas, modificarlas y guardarlas con cierta facilidad. Hay tres tipos de software:

¹⁰ <http://www.catedu.es/arasaac/>

¹¹ <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.lorenzomoreno.pictogramagenda> Similar es la aplicación *Pictoagenda* (www.pictoagenda.com)



Específicos para la Comunicación Aumentativa. - Son programas diseñados para construir láminas para tableros de comunicación. Por ejemplo:

Sistema Operativo	Aplicaciones
Windows	Pictoselector ¹² , Plaphoons ¹³ , TICO ¹⁴ , "Araboard ¹⁵ , CPA ¹⁶ , Boardmaker ¹⁷ .
Android	Araboard ¹⁵ , "Pictodroid" ¹⁸ , E-mintza ¹⁹ ,
IOS Apple	Picaa, DIME ²⁰ , Sc@ut ²¹ , E-mintza,
Gnu/Linux	Javaplahoons ¹³ ,

De Propósito General. - Pueden hacer la misma función. Es el caso de los procesadores de textos (Word, OpenOffice) o programas de presentación tipo PowerPoint o Impress.

Procesadores de Textos: Araword²², Adapro²³



Figura 4. Texto escrito con Araword

FASE 4. ACCESO A LOS TABLEROS DE COMUNICACIÓN

Realizada la lámina con la tablet, smartphone o computadora el siguiente paso es utilizarla como parte de un tablero de comunicación. El alumno accede a los símbolos señalando directamente la casilla que busca. En el caso de no tenerlo a la vista, ayudándose de los link de los "centros de interés" va pasándolas de una en una hasta encontrar el símbolo que busca. Sin duda es una tarea laboriosa.

¹² <http://www.pictoselector.eu/es/>

¹³ Jordi Lagares: www.xtec.cat/~jlagares/indexcastella.htm

¹⁴ Universidad de Zaragoza (España) <http://centros6.pntic.mec.es/cpee.alborada/cps/tico/index.html>

¹⁵ http://www.catedu.es/arasaac/software.php?id_software=8

¹⁶ <http://www.comunicadorcpa.com/>

¹⁷ Mayer-Johnson: www.mayer-johnson.com/

¹⁸ <http://www.accegal.org/pictodroid/>

¹⁹ <http://fundacionorange.es/emintza.html>

²⁰ <http://www.dimetecnologia.com/comunicador/>

²¹ Universidad de Granada (España): <http://scout.ugr.es/>

²² <http://sourceforge.net/projects/arasuiter/>

²³ <http://adapro.iter.es>

Sabemos que por muy pequeño que sea el resto voluntario del alumno es casi siempre suficiente para acceder a la comunicación. En muy pocos años el desarrollo de las rampas digitales han permitido la aparición de gran cantidad de periféricos que se pueden conectar a la computadora, tablet o smartphone.

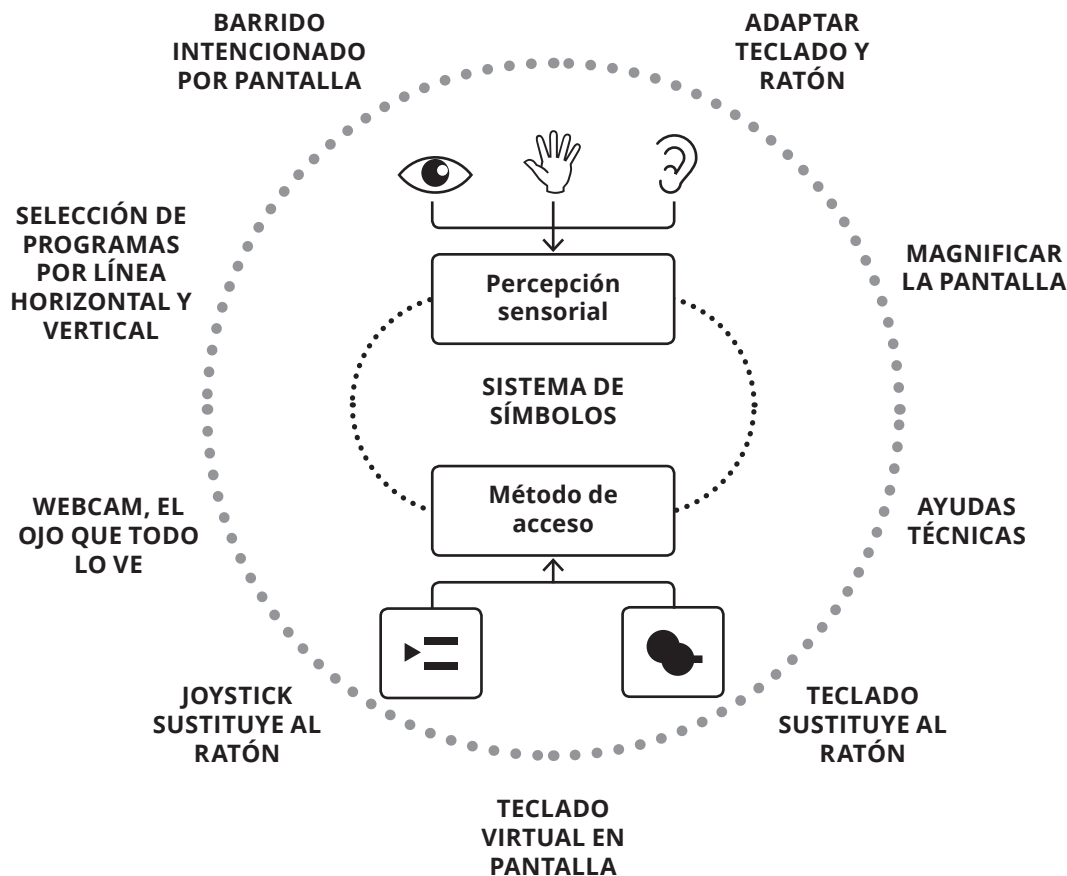


Figura 5. Ejemplos de Rampas digitales

En la figura 5 se muestran algunas de las Rampas digitales más utilizadas por los docentes. Para ver su funcionamiento, le recomendamos descargarlas de Internet (consultar la base de conocimiento www.wikinclusion.org), probarlas y estudiar sus posibilidades. Posteriormente, dado que los recursos informáticos no pueden valorarse *in vitro*, es decir, ajenos al alumno que los vaya a utilizar, será preciso integrarlos con la mayor naturalidad posible en el proceso de intermediación con el alumno. Se debe buscar la personalización del proceso e integrar de forma holística y creativa los diferentes elementos que participan en la intermediación: currículo, *software*, adaptaciones de periféricos, entre otros.

FASE 5. APRENDIZAJE ESPONTÁNEO Y COMUNICACIÓN INTERACTIVA

Al igual que el alumno o alumna, la familia ha de interiorizar que utilizar un sistema de comunicación aumentativa no es una tarea más que la escuela le pide, sino que es un medio para poder comunicarse mejor. Es necesario realizar una serie de actividades con la familia e intentar impregnar el entorno escolar y familiar con los símbolos elegidos. Conviene aprovechar los acontecimientos o actividades especiales para introducir nuevos símbolos en presencia de todos. Así, por ejemplo, antes de la celebración de un cumpleaños se puede introducir el símbolo que representa una tarta.



Hay diversas estrategias para la implementación del sistema (Imbernón C. y De la Fuente, M., 2006; Tamarit, 1988; Celdran, Piqueras, 1988; Serra M. y Díaz. M. 2001):

- *La espera estructurada.* Se suele utilizar después de trabajar de una forma sistemática con el alumno durante un tiempo. Consiste en esperar un tiempo predeterminado para darle la posibilidad de emitir una demanda, dar una opinión espontáneamente, responder a una pregunta o elegir entre varias opciones que se le ofrecen, es decir, se trata de llevar al alumno a que tenga control sobre su entorno o las actividades que realiza. Hay que ser paciente ya que en ocasiones el tiempo de latencia puede ser largo.
- *Crear expectativas para enseñar.* Otra forma de enseñar los signos o símbolos consiste en informar al niño con antelación sobre lo que va a ir sucediendo. Podemos ir trabajando en la formación de frases que sean gramaticalmente cada vez más difíciles. De esta manera, se pretende que el niño comience a anticipar lo que sucederá después y muestre señales claras de que espera un acontecimiento. Se puede comenzar encadenando palabras con el esquema "sustantivo-adjetivo" (p.e. casa grande) y poco a poco se va modificando la estructura hacia otro del tipo "verbo-sustantivo" (p.e. quiero agua). Posteriormente se puede pasar a la estructura "sujeto-verbo-complemento".
- *Cadenas de construir-interrumpir.* Esta estrategia consiste en crear un encadenamiento de actividad que sea del interés del niño. Hecho esto, se interrumpe una actividad en algún momento de forma que el niño tenga que producir algún signo o señal para que ésta continúe: mirar hacia el objeto o el lugar, un sonido, mover los brazos, tensar el cuerpo, etc. Por ejemplo, si está escuchando un cuento lo interrumpimos y debe pulsar el conmutador para continuar. También podemos aprovechar la interrupción para enseñarle el signo o dibujo correspondiente, utilizando los apoyos adecuados.
- *Moldeamiento de una expresión de deseo relativo a objetos y actividades.* La actuación consiste en intervenir cuando el niño ya intenta comunicar alguna cosa, aunque sea de forma muy rudimentaria o idiosincrásica, para modelar, a través de la guía física, el signo o símbolo correspondiente a lo que está expresando.

PECS²⁴, por ejemplo, empieza enseñando a un estudiante a intercambiar con el instructor un dibujo por un objeto deseado. Él inmediatamente responde a su petición. El protocolo de entrenamiento está basado en lo expuesto por B.F Skinner en el libro "*Verbal Behavior*"²⁵. El sistema enseña a discriminar los símbolos y colocarlos juntos en oraciones sencillas, así como a comentar y contestar preguntas directas a través de estrategias de apoyo y reforzamiento. El software "Pictojuegos"²⁶ ofrece una serie de aplicaciones que nos permiten desarrollar estas destrezas.

- *Encadenamiento hacia atrás.* Consiste en descomponer la secuencia de un determinado aprendizaje en objetivos de conducta muy delimitados. Se proporciona total ayuda para la realización de una parte expresiva de la comunicación del alumno y después se irá disminuyendo de modo que la persona lo realice cada vez con menos ayuda. Lo último que realizó por sí solo será el primer paso de la secuencia.

24 PECS (Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes) desarrollado por L. Frost y A. Bondy. Su propósito es proporcionar a las personas un método de comunicación aumentativo efectivo y funcional.

25 <http://www.pecs-spain.com>

26 <http://www.pictojuegos.com/>

4. CONCLUSIONES

Sabemos que la comunicación es un acto complejo en el que todos los elementos son importantes: emisor, receptor, mensaje, códigos, canal, sistema de acceso de entrada/salida y el contexto donde se desarrolla. Un requisito fundamental para el éxito de la intervención es que incluya desde el principio las estrategias de enseñanza de las habilidades de comunicación en los mismos entornos en los que se espera que sean usadas. Muchos niños y adultos usuarios de sistemas de comunicación aumentativa, muestran dificultades para generalizar y mantener las competencias comunicativas aprendidas.

Además, la tecnología digital hace posible que la interacción con el sistema simbólico sea flexible y multisensorial por lo que el alumno pueda acceder a la comunicación aún con escasos movimientos voluntarios. En muy pocos años están apareciendo gran cantidad de dispositivos móviles. Todos los sentidos humanos –salvo el olfato y el gusto, por ahora– pueden interactuar con ella.

Los alumnos y alumnas encuentran en las tablets y los smartphome entornos psicológicamente comprensibles y flexibles que les animan a superarse, a aprender, a establecer relaciones satisfactorias con las demás personas y a mejorar su autonomía. El que un alumno utilice un sistema aumentativo de comunicación es un gran reto para los profesionales, pues no existe ningún programa o método que funcione con todos.

Al ser tan elevada la complejidad de los sistemas de apoyo a la comunicación, lo que hemos ofrecido es una aproximación; no es un modelo universal útil para todos y en todas las circunstancias. Nuestro propósito es reflexionar, junto con el lector, sobre cuáles pueden ser las estrategias más adecuadas para conseguir un *“proceso específico de instrucción”* de la comunicación aumentativa que genere una forma de comunicación efectiva del alumno y cuáles han de ser las formas de intervención de las personas más cercanas a él, pues sabemos que esta forma de comunicación no surge espontáneamente sino que necesita procedimientos muy precisos para que tenga éxito.

Los nuevos paradigmas tecnológicos y la llamada convergencia tecnológica potencian los modelos de procesos tratados en este artículo frente al modelo clínico, pues la cantidad y calidad de los aprendizajes del alumno con dificultades en la comunicación no pueden ser atribuidas, únicamente, a sus características individuales (motivación, competencias, intereses, autoconceptos, entre otros), sino también a las acciones con su entorno. Los dispositivos móviles como las tablets y los smartphome pueden ser un motor para ayudar a que los nuevos modelos pedagógicos de comunicación aumentativa sean más interaccionistas.



BIBLIOGRAFÍA

- Basil, C., Soro-Camats, E. y Rosell, C. (1998). *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación y la escritura. Principios teóricos y aplicaciones*. Barcelona: Masson.
- Bueno, M.D. (2001). *Aprendiendo a comunicarnos*. Logroño: Sociedad Española de Comunicación Aumentativa y Alternativa-ISAAC España.
- Bustillo, J. (*Materiales educativos curriculares de soporte electrónico Aprendizaje de la lecto-escritura.*)
- Culp, DM (1989). *PACT Partners in augmentative communication training. A resource guide for interaction facilitation training for children*. Tuscon: Communication Skill Builders.
- Cuní, L. (2001). La incorporación de mi plafón de comunicación a la silla de ruedas mediante un brazo articulado. Logroño: Sociedad Española de Comunicación Aumentativa y Alternativa-ISAAC España.
- Fröhlich, A. (1982): *La Stimulation Basale*, Luzern: SPC-SZH
- Imbernón, C. y De la Fuente M. (2004). *Evaluación e intervención en las primeras etapas del desarrollo lingüístico*. <http://sid.usal.es/idocs/F8/8.2.1.2-139/160/160dossier.pdf>
- Kwok Hwm To Y.F. y Sung H.F. (2003). The application of a Multisensory Snoezelen room for people with learning disabilities. *Hong Kong Medical Journal*, 9, 122-126.
- Llorés B. (2009). Introducción y enseñanza del sistema Minspeaktm de comunicación Aumentativa.
<http://www.esaac.org/descargas/GuiaMinspeak.pdf>
- Lloria, M., Sevilla, I., Mollet, S., Reyes, I. y Fernández M. (2008). *Sicla 2.0 sistema de comunicación para lenguajes aumentativos*.
- Murray, Anita C.; Lane, Shelly J.; Murray, Elizabeth A. (2001). *Sensory Integration*. (2. ed.). Philadelphia: F.A. Davis.
- Sánchez-Montoya R. (2007). *Capacidades visibles, tecnologías invisibles: perspectivas y estudio de casos* Comunicación y pedagogía: ISSN 1136-7733, N° 220, pp. 32-38
- Sarriá, E. (1991). Observación de la comunicación intencional preverbal: Un sistema de codificación basado en el concepto de la categoría natural. *Psicotema*, 3, 359-
- Serra, M. y Díaz M., (2001). *Una apuesta por la comunicación alternativa como una herramienta más en la comunicación con niños gravemente afectados*. Sociedad Española de Comunicación Aumentativa - Isaac. España. Valencia
- Snell, E. (2006): *Materiales para el desarrollo de la comunicación y el apoyo al alumnado con discapacidad*. Sevilla: Junta Andalucía.
- Sotillo, M (1993). *Sistemas Alternativos de Comunicación*. Madrid Ed. Trotta.
- Tamarit, J. (1.988). *Los trastornos de la comunicación en deficiencia mental y otras alteraciones evolutivas: Intervención mediante sistemas de Comunicación Total*. En C. Basil y R. Puig (Eds.): *Comunicación Aumentativa*. Madrid INSERSO.
- Von Tetzchner, S. y Martinsen, h. (1993) *Introducción a la Enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación*. Madrid: Aprendizaje-Visor.



ENTORNOS AUMENTADOS DE APRENDIZAJE

SERGIO CABEZAS

REALIDAD AUMENTADA Y REALIDAD MIXTA

La Realidad Mixta (RM), Realidad Virtual (RV) y la Realidad Aumentada (RA) son términos que se confunden al estar íntimamente relacionados. Para definir estos términos, tenemos que remontarnos hasta 1994 cuando Paul Milgram y Fumio Kishino definen el concepto de realidad mixta como *cualquier espacio entre los extremos del continuo de la virtualidad*. En este continuo de la realidad que comprende todo lo que hay entre la realidad y la virtualidad absoluta es donde vamos a encontrar la RA y la RV como podemos ver en la siguiente figura.



Ilustración 1: Continuo de la virtualidad a partir de Milgram y Kishino (1994)

Sabiendo que la RA y la RV son parte de la RM, podemos entrar a definir ambos términos. Los mismos Milgram y Kishino definen la RA como los casos en los que el mundo real se ve aumentado por objetos virtuales.

Posteriormente al trabajo de estos autores, Ronald Azuma (1997) pasa a diferenciar las características que permiten el poder distinguir la realidad aumentada de la realidad virtual. Este considera la RA como la tecnología que permite superponer objetos virtuales en un entorno real, en un mismo espacio.

Otros autores nos definen la RA como una tecnología que hace posible que imágenaría virtual generada por ordenador sea superpuesta en un ambiente real en vivo de manera directa o indirecta (Zhou, Duh, & Billinghurst, 2008). Más tarde, esta definición fue simplificada al hablar de la RA como una técnica que permiten la interacción de la realidad con la visualización de gráficos virtuales (Jaramillo, Quiroz et al. 2010).

Así, la Realidad Aumentada en una definición más simple sería una tecnología que hace posible el superponer directa o indirectamente imágenes virtuales generadas por ordenador en un ambiente del mundo real y en tiempo real.

En resumen y gracias a estos trabajos, la RA se puede definir como un sistema que es parte de la RM y que mediante la utilización de objetos virtuales aumenta la percepción del mundo real. Estos sistemas deberán contener las siguientes características:

- Mezcla de lo real y lo virtual.
- Interactividad en tiempo real.
- Registro tridimensional.

Esta técnica es muy diferente de la realidad virtual ortodoxa. Mientras que los usuarios de la realidad virtual esperan un entorno virtual generado por computadora al 100%, los de la RA interactúan con el entorno real mientras el dispositivo que utilizan va aumentando la información sobre esta realidad. Esto es exactamente lo que Milgram y Kishino quisieron decir cuando describieron esta tecnología como un continuo entre la realidad y la virtualidad. El ambiente real en el que se mueve la RA siempre se debe extender con información e imágenes virtuales. Esto significa que la RA tiene la capacidad de llenar el vacío existente entre lo real y el mundo virtual de una manera perfecta. Esta funcionalidad particular es una de las características que hacen que sea muy posible la aplicación de esta técnica en particular en una amplia gama de actividades humanas (Lee, 2012). Esto muestra claramente que el futuro entorno de las telecomunicaciones es probable que se mueva alrededor de un espacio virtual unido con una porción más o menos grande de la realidad, lo que es muy importante para una comunicación efectiva.

Generalmente la superposición de la información en el mundo real está básicamente dirigida a mejorar la percepción existente del individuo del mundo real, iniciando de este modo la creación de una experiencia interactiva. Por lo tanto, el objetivo fundamental de la RA consiste en añadir más información y por lo tanto, más significado a los objetos o lugares reales (Chang, Morreale & Medicherla, 2010).

La realidad aumentada también se diferencia de la virtual en que en lugar de virtualizar todo se utiliza la realidad como columna vertebral de un sistema donde se incorpora la tecnología para obtener los datos contextuales que finalmente mejorarán la comprensión del mundo que estamos observando.

Por ejemplo, en clase de biología el docente puede superponer datos de imágenes sobre sí mismo que los estudiantes podrán visualizar en sus dispositivos móviles y así ayudarles a identificar la ubicación exacta de huesos y órganos. De la misma forma un cirujano puede utilizar esta misma tecnología para identificar la ubicación exacta de un tumor en el interior del cuerpo de su paciente. En ambos casos se ve implícito el uso de una tecnología que combina partes reales del cuerpo del docente o del paciente con una interfaz con capacidad de procesamiento que mapea los datos y los transmite de una forma que se pueda ver fácilmente. En otros casos la RA podría incluir además datos de localización, comentarios de audio, contextos históricos y otras formas de contenido que hacen que la experiencia de un usuario al utilizar la realidad aumentada sea más significativa (Dunleavy, Dede, & Mitchell, 2008).

Realidad Aumentada en el campo de la Educación

Los métodos empleados para enseñar son numerosos. Algunos incluyen clases magistrales con libros de texto, ordenadores, dispositivos y aparatos electrónicos que utilizan la RA. La potencialidad de la RA en la educación se ha identificado casi desde su inicio. El hecho de que ésta sea un sistema de herramientas que permite a una persona ver objetos 3D e información en el entorno real muestra claramente su relevancia en el mundo educativo (Azuma, 1997). Durante los últimos años, científicos e ingenieros han diseñado varios dispositivos de RA cuyo objetivo específico era facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta tecnología ha hecho posible tanto para los profesores como para los estudiantes el ver información en un entorno real que de otra manera sería imposible mostrar. Esto permite llevar a la práctica muchos conceptos científicos hasta ahora imposibles de ilustrar.

No sólo se puede utilizar la RA para hacer los procesos de enseñanza-aprendizaje más fáciles sino también más interesantes y motivadores. Quizá es por eso que el principal uso en educa-



ción de la RA es su utilización a la hora de completar o aumentar los libros de texto. Estudios internacionales han demostrado que los alumnos siguen prefiriendo el libro real por sus ventajas (facilidad de transporte, robustez, etc.). Estos factores hacen que se opte por aumentar y mejorar estos libros a través de esta herramienta para dar nuevas posibilidades de interacción (Marshall 2005).

Un ejemplo claro de esto fue la propuesta de *Magic Book* (Billinghurst, Kato, & Poupyrey, 2001) donde se aumentaba el libro mediante RA con contenido virtual en 3D y animaciones imitando de alguna forma los libros tradicionales *pop-up*. Se proponían modelos de libros dentro del continuo de la realidad:

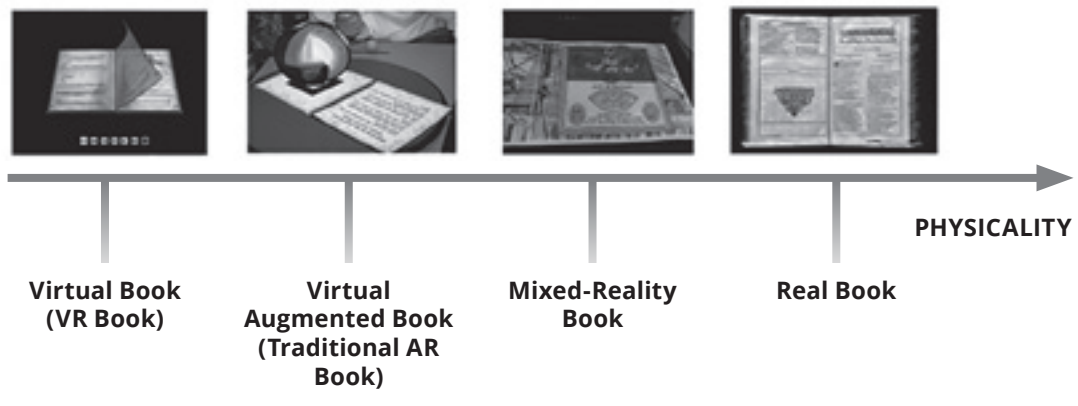


Ilustración 2: El continuo físico a partir de (Billinghurst, Kato et al. 2001)

Este libro desarrollado por Mark Billinghurst y su equipo del HITLab tiene todas las características físicas de un libro ordinario incluso sin la ayuda de la RA. Cuando las figuras aumentadas se ven a través del monitor de RA, la historia escrita en el libro se representa en un espacio tridimensional sobre las páginas. Estos son los conceptos detrás de los diseños de muchos dispositivos RA especialmente aquellos fabricados para el sector educativo.

La RA es pues capaz de proveer al alumno de experiencias contextuales de aprendizaje muy potentes en el momento tales como la exploración y el descubrimiento del mundo real conectado por una información antes inaccesible (Jonhson, Levine, Smith, & Stone, 2010). Esto ha hecho posible aplicar de una forma eminentemente práctica esta tecnología en el sector educativo.

La experiencia educativa basada en RA es pues bastante diferente a los métodos clásicos de enseñanza. Esto es debido a las siguientes razones:

Capacidad Colaborativa

La promoción de la interacción social y colaborativa entre estudiantes es uno de los objetivos primordiales de todo entorno educativo (Roussos et al., 1999). La RA nos va a permitir aumentar la capacidad colaborativa del aula al facultar a múltiples usuarios tener acceso a un espacio compartido de objetos virtuales. Esta función en particular es especialmente importante para cualquier nivel educativo ya que vamos a poder conseguir que nuestros alumnos ubicados en el mismo lugar puedan mezclar de manera exitosa medios de comunicación con RA envolvente y de colaboración remota. A su vez esto tiene algunos beneficios psicológicos al eliminar la inseguridad producida por el bloqueo de las vistas de la RV ya que la RA permite tener control sobre lo que se ve en el mundo real (Kort, Reilly, & Picard, 2001).

Interacción continua

Los dispositivos de RA usados en entornos educativos soportan normalmente la interacción continua entre entornos reales y virtuales. Esto hace que los estudiantes trabajen mejor juntos si el lugar de trabajo es común. Esta característica es difícil de conseguir incluso en un aula

con dispositivos móviles. Los estudiantes que trabajan en ordenadores o dispositivos separados (incluso cuando están uno al lado del otro) tienen tendencia a actuar y aprender de peor manera que los que se juntan en un sistema común (Inkpen, 1997). Los estudios también han mostrado que los estudiantes tienden a agruparse alrededor de sistemas de ordenadores o dispositivos en grupos de dos o en tríos aun cuando se les asigna un dispositivo individual. Incluso se ha descubierto que los patrones de comunicación entre estudiantes que están sentados delante del mismo dispositivo son diferentes uno del otro (Strommen, 1993). En todo caso la RA puede servir como fuente de interacción continua entre estudiantes. Esto también es especialmente fácil si además se integra un sistema de trabajo colaborativo como Google Drive o el software SMART amp.

Desde un punto de vista tradicional del aprendizaje, cuando dos o más estudiantes trabajan juntos en un espacio común, estos lo utilizan como espacio de comunicación (palabras, gestos, miradas y otros comportamientos no verbales). Aplicando la tecnología adecuada permitimos a los alumnos interactuar con el mundo real y el mundo virtual al mismo tiempo ya que tienen las mismas pistas de comunicación que antes y la virtualidad compartida. Durante una clase tradicional, la atención se centra en la pizarra, sea digital o no. Al aplicar la RA, la atención discurre en torno al centro del trabajo colaborativo pasando la pizarra digital a un plano diferente que no secundario (Kiyokawa et al., 2002). Este es uno de los pilares de los entornos aumentados de aprendizaje, la unión de una metodología tecnológica educativa con la RA y otras tecnologías como la pizarra digital interactiva. Todo esto hace que el resultado del aula sea de carácter más coloquial y familiar, siendo más parecido a la colaboración cara a cara que la basada en pantallas.

Metáfora de la Interfaz Intangible

Generalmente la RA permite la manipulación de un objeto a través del uso del término inglés *Tangible Interface Metaphor* que se puede traducir como la metáfora de la interfaz intangible. Los procesos de enseñanza-aprendizaje se pueden explicar más fácilmente cuando sólo utilizamos objetos físicos. Esto se debe a que estos objetos no sólo expresan un significado a los estudiantes, sino que además soportan la colaboración a través de su tangibilidad. Tanto el uso de objetos físicos como representaciones semánticas como su disposición espacial ayudan al estudiante en ese proceso y ayudan a su vez en la explicación de éste. La RA permite utilizar los objetos físicos de una manera que no es posible en la realidad. Esto incluye proporcionar transparencias dinámicas de información, mostrar datos privados y públicos y darle una apariencia visual sensible-contextual. Es decir, permiten su utilización de una forma metafórica, que no real, en un plano virtual (Shelton, 2002).

Los dispositivos de RA basados en esta interfaz tangible pueden obtener, manipular y ofrecer información extraída del mundo virtual a través de objetos físicos. Así se permite que estudiantes que no estén alfabetizados de una forma adecuada en el plano tecnológico puedan disfrutar de una rica experiencia interactiva. Un ejemplo de ello empezó con la interfaz de RA *Shared Space* en la que los usuarios pueden manipular objetos virtuales tridimensionales simplemente desplazando tarjetas reales que representan los modelos virtuales. Para disfrutar de esa experiencia educativa no es necesario ni ratón, ni teclado ya que las tarjetas conforman el input necesario para introducir la información (Billinghurst, Weghorst, & Furness III, 1998). Aplicaciones actuales como *Invizimals* o *Flashcards* utilizan este sistema.

Interfaz de Transición

Todos los dispositivos de RA tienen la capacidad de cambiar de realidad a virtualidad y viceversa. Hay que volver de nuevo a las tesis iniciales de Milgram y Kishino para explicar esta función. Cualquier movimiento de izquierda a derecha nos llevará a un incremento en la intensidad de la imagen virtual, mientras que la conexión con la realidad se debilitará en la misma cantidad de tiempo. Este hecho provoca que el uso de los objetos aumentados requiera una práctica que antes no necesitábamos con los objetos sin aumentar.

Realidad aumentada y Educación inclusiva

Según la UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la educación inclusiva y de calidad se basa en "el derecho de todos los alumnos a recibir una



educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas". Esto, que *a priori* debería de ser el objetivo principal de las políticas educativas, no es fácil de conseguir. Las TIC, sobre todo si son interactivas y se basan en la persona, pueden contribuir a ello, convirtiéndose en la gran aliada de los profesionales de la educación. Dentro de las tecnologías, la RA que estamos estudiando puede ser utilizada para este objetivo. Aunque el gran potencial de la RA en el aula y en la educación aún no ha sido utilizado en toda su capacidad, es una tecnología que tiene unas ventajas indudables para estudiantes y profesores (Chang et al., 2010; Lee, 2012; Schrier, 2005):

Información contextual

De acuerdo con muchos investigadores, el uso de la RA puede realzar y potenciar la calidad de la información, así como el alcance de esta. La razón que lo explicaría es que la RA logra que los entornos de aprendizaje se transformen en contextuales y esto sea aprovechable desde la praxis educativa. Por lo tanto, es importante el incorporar elementos contextuales al diseño estructural de aplicaciones aumentadas en el aula. Estos elementos contextuales tienen la capacidad de realzar y aumentar la calidad del aprendizaje al investigar, producir y distribuir contenido rico y constructivo. Desde el punto de vista de la inclusión, no hay que pensar en estos elementos contextuales como información basada exclusivamente en texto, sino que es una información que se puede mostrar en forma de sonido, video, texto, imágenes, etc. Así podremos adaptar el elemento aumentado para que personas con diversidad funcional puedan disfrutar de él.

Eficiencia

El uso de la RA puede mejorar la eficiencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco educativo. Es algo obvio, ya que la RA es una tecnología que tiene la habilidad de proveer la información correcta que se requiere en un punto temporal particular de este proceso de aprendizaje. La información y los modelos tridimensionales generados por ordenador ayudan al estudiante a entender de forma automática e instantánea lo que se está enseñando en la clase. Le permite en cierta manera tomar el control de su proceso de aprendizaje. Desde la inclusión, este hecho es importante porque permite respetar distintos ritmos de aprendizaje.

Interactividad

La misma puesta en marcha de la RA en cualquier asignatura y nivel hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje se imbuya de una interactividad que consigue que el producto final sea más productivo y agradable.

Simplicidad

Una de las principales razones para poner en práctica la tecnología aumentada en el sector inclusivo es simplificar los procesos. El alto grado de simplicidad que podemos adquirir en el producto final utilizando RA permite facilitar el conocimiento y las habilidades asociadas por simulaciones tridimensionales virtuales superpuestas a la realidad. El uso de RA en el aula ofrece una estrategia directa para la adquisición de estos conocimientos y habilidades.

Magia y motivación

El efecto mágico que supone el uso de la RA, sobre todo la que es utilizada sin marcadores directamente sobre la realidad (*makerless*), hace de la experiencia aumentada algo sorpresivo y motivante.

Pero para aplicar la RA en un entorno inclusivo no solamente nos tenemos que ceñir a las ventajas, indudables, de esta tecnología. Para que esta herramienta pueda ser utilizada por todos, hay algunas barreras que tenemos que romper y esto, en ocasiones, no está al alcance de los profesionales. Es una situación que debería de ser solucionada desde políticas inclusivas.

En primer lugar, tiene que ser una tecnología asequible. He aquí el principal hándicap de la adaptación de la RA a ambientes donde no se dispone del dinero y los fondos para poder ad-

quirirse. Es cierto que, en términos de “aparatos”, se ha producido una democratización a nivel mundial haciéndose la tecnología mucho más asequible. Es en este punto donde gobiernos y escuelas deberían de proveer al estudiante del aparato que haga de monitor de RA, sea un ordenador o un dispositivo móvil.

Además, ha de ser una tecnología accesible. La accesibilidad es un derecho, no una opción a contemplar (Valero, 2010). Esto es solucionable ya que, como hemos visto anteriormente, la RA nos permite acceder a la información contextual de diversas maneras.



CONCLUSIONES

Para concluir el artículo, podemos decir que la RA es una tecnología que, aun antigua, está empezando por diversos motivos a introducirse en el mundo educativo. Como tecnología educativa, si se aplica de una forma adecuada no separándose de una metodología apropiada (desde aquí proponemos la metodología TPACK y la SAMR), puede ser muy útil no sólo para hacer del proceso enseñanza-aprendizaje algo más rico e interesante, sino para poder educar de una forma más inclusiva. La RA tiene el poder de, mediante un dispositivo móvil, hacer que una persona con diversidad funcional pueda eliminar barreras y mejore su aprendizaje. Esto hace que nos planteemos la necesidad de seguir investigando y apostando por esta tecnología que, utilizada de una forma adecuada, nos da la posibilidad de aumentar las capacidades de las personas que la utilizan.

FUENTES UTILIZADAS

Azuma, R. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 6(4), 335–385.

Billinghurst, M., Kato, H., & Poupyrey, I. (2001). The magicbook: moving seamlessly between reality and virtuality. *IEEE Computer Graph Appl*, 21(3).

Billinghurst, M., Weghorst, S., & Furness III, T. (1998). Shared space: An augmented reality approach for computer supported collaborative work. *Virtual Reality*, 3(1), 25–36.

Chang, G., Morreale, P., & Medicherla, P. (2010). Applications of augmented reality systems in education. In D. Gibson & B. Dodge (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010* (pp. 1380–1385). Chesapeake, VA: AACE.

Dunleavy, M., Dede, C., & Mitchell, R. (2008). Affordances and Limitations of Immersive Participatory Augmented Reality Simulations for Teaching and Learning. *Journal of Science Education and Technology*, 18, 7–22.

Inkpen, K. (1997). *Adapting the Human Computer Interface to Support Collaborative Learning Environments for Children*. University of Brithis Columbia.

Jonhson, L., Levine, A., Smith, R., & Stone, S. (2010). *Simple augmented reality. The 2010 Horizon Report* (Vol. 1).

Kiyokawa, K., Billinghurst, M., Hayes, S., Gupta, A., Sannohe, Y., & Kato, H. (2002). Communication Behaviors of Co Located Users in Collaborative AR Interfaces. In *IEEE and ACM International Symposium on Mixed and Augmented Reality* (pp. 139–148). Darmstadt: IEEE Computer Society Press.

Kort, B., Reilly, R., & Picard, R. W. (2001). An Affective Model of Interplay Between Emotions and Learning: Reengineering Educational Pedagogy—Building a Learning Companion. In *ICALT 2001*. Retrieved from http://affect.media.mit.edu/AC_research/lc/icalt.pdf

Lee, K. (2012). Augmented Reality in Education and Training. *Tech Trends*, 56(2), 13–20.

Roussos, M., Jhonson, A., Moher, T., Leigh, J., Vasilakis, C., & Barnes, C. (1999). Learning and Building Together in an Immersive Virtual World. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 8(2), 247–263.

Schrier, K. L. (2005). *Revolutionizing history education: using augmented reality games to teach histories*. Massachusetts Institute of Technology.

Shelton, B. E. (2002). Augmented Reality and Education Current Projects and the Potential for Classroom Learning. *New Horizons for Learning*, 9(1), 1–5.

Strommen, E. F. (1993). Does yours eat leaves?" Cooperative learning in an educational software task. *Journal of Computing in Childhood Education*, 4(1), 45–56.

Valero, M. (2010). Tecnologías para la Educación Inclusiva: de la integración a la interacción. In P. Arnaiz, H. Ma.D., & F. J. Soto (Eds.), *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp. 1–5). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Zhou, F., Duh, H., & Billinghurst, M. (2008). Trends in augmented reality tracking, interaction and display: A review of ten years of ISMAR. *IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality*. Cambridge.



CURRÍCULUM E INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN AMÉRICA LATINA.

Estudio realizado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile a través de su carrera de Educación Diferencial, Santiago.

Equipo responsable:

MA. ANGÉLICA VALLADARES

MARCELA BETANCOURT

MARIELA NORAMBUENA

I. INTRODUCCIÓN.

Hablar de inclusión es hoy en día un tema cada vez más difundido y que cada vez genera más adeptos. Sin embargo sigue siendo un tema sumamente controversial, existiendo muchas voces que ponen en cuestionamiento sus reales alcances, en especial el sistema educativo alicaído por las innumerables presiones tendientes a relevar el qué mostrar y no el cómo se llega a mayores niveles de equiparación e igualdad de oportunidades para todos, situación que se desencadena a partir de los resultados o tan conocidos estándares nacionales e internacionales, alrededor de los cuales, por esta y otras tantas razones, se ven invisibilizadas las necesidades de los estudiantes en general, pero muy en particular de aquellos que están en una situación de discapacidad.

La oportunidad de este estudio, desde su acotado alcance, intenta ahondar en una nueva forma de volver a socializar las luces y sombras del proceso educativo, que se pregunta acerca de las coherencias y matices que conlleva el avanzar en materia de inclusión social y educativa, puesto en contraste y en ejemplo respecto de sus avances y formas en que las que se hace presente para países en los que compartimos importantes elementos en común, así como también algunas distinciones que nos hacen únicos cultural, social, económica y geográficamente hablando.

El desafío planteado por parte de la OREALC/UNESCO, nos invita a ahondar en el marco curricular de algunos países de Latinoamérica, entre ellos México, El Salvador, Argentina y Chile, a los cuales reiteramos nuestro profundo agradecimiento por la colaboración prestada, teniendo la posibilidad de acercarnos a la información oficial que entregaron distintos representantes de los ministerios, especialmente ligados a temas de educación especial e inclusión y a considerar algunos ejemplos de prácticas concretas que se realizan en estos países.

Es en este marco, que hemos pretendido socializar información de referencia que aporte a nuevos análisis y reflexiones, que pongan un especial énfasis en el debate abierto sobre las vigentes dicotomías entre lo universal y lo individual, las necesidades educativas comunes, individuales y especiales, las bases curriculares y la flexibilización, entre otros elementos que surgen producto de la indagación. Donde junto con corroborar temas que por décadas prevalecen en el sistema, apunten a volcar los esfuerzos en una nueva perspectiva del problema en cuestión, ¿es el tema del acceso a la educación de las personas con discapacidad?, que según las cifras, nos mantienen al debe, o es el momento de repensar ¿qué necesitan los sistemas educativos y sus marcos curriculares para responder al derecho a la diversidad?

II. MARCO CONCEPTUAL

El Enfoque de Derechos

En el entendido que la educación es un derecho humano fundamental, es que el movimiento Educación para Todos se ha propuesto para el año 2015 el que todos y todas tengan educación obligatoria, especialmente en el nivel primario. Esta reafirmación que hace la comunidad mundial consagrando a la Educación como un derecho humano, la posiciona como un elemento clave del desarrollo sostenible, de la paz, así como de la estabilidad de cada país y entre naciones (Unesco, 2013), esta representación definitivamente exige la superación de cualquier tipo de discriminación en el acceso a la educación y al aprendizaje.

Desde el enfoque de derechos, la inclusión educativa constituye una preocupación universal, visualizándose como una estrategia central para abordar las causas y consecuencias de la exclusión escolar (OEI - UNESCO, 2008). En este sentido, la valoración de la diversidad y su consideración en el diseño e implementación del currículo escolar, constituye el punto de partida para evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades educativas entre los estudiantes.

Desde el planteamiento de las Normas Uniformes (1993) aprobada por las Naciones Unidas, se comprende a la igualdad de oportunidades como aquel proceso mediante el cual los múltiples sistemas de la sociedad (físicos, servicios, actividades, información) se ponen a disposición de todos y todas, –especialmente de las personas con discapacidad. Este principio significa que las necesidades de cada persona tienen igual importancia y que deben constituir la base de la planificación social, y que todos los recursos han de emplearse de manera de garantizar que todos tengan las mismas oportunidades de participación.

Acotado al ámbito meramente educativo, los estados deben reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación en los distintos niveles de enseñanza, particularmente para los estudiantes con discapacidad, y deben velar porque su educación sea considerada en dicho sistema. La educación de estas personas debe constituir parte de la planificación nacional de la enseñanza, la elaboración de planes de estudio y la organización escolar (Normas Uniformes ONU, 1993).

Por otro lado, la Declaración de Salamanca (1994) y su marco de acción mundial, establece entre su conjunto de metas que la integración de niños con discapacidad deberá formar parte de los planes nacionales de “educación para todos”. Al respecto se deberán tomar las medidas necesarias para conseguir una política integradora y prestar la atención precisa para garantizar la igualdad de acceso y oportunidades.

Uno de los documentos destacados frente al enfoque de derechos, es la Convención Internacional de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (ONU 2006), cuyo principal propósito es 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. En esta convención, se destaca el artículo 24 que plantea a los estados parte, el reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a la educación, haciendo efectivo este derecho sin discriminación, sobre la base de igualdad de oportunidades, asegurando un sistema de educación inclusivo en todos los niveles de enseñanza y a lo largo de la vida.

Valorar la calidad y equidad de la educación, a fin de asegurar el acceso y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos los estudiantes, sigue siendo uno de los objetivos más importantes del movimiento de Educación para Todos (EPT), originado en la Conferencia Mundial de Jomtien (Tailandia, 1990), posteriormente reforzado en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad (Salamanca 1994) y reafirmado en el Foro Mundial de Educación para Todos (Dakar 2000). En este último, se reitera la necesidad de que los gobiernos redoblen sus esfuerzos para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los grupos más vulnerables, personas que viven en zonas marginales o rurales, pertenecientes a pueblos originarios; afectados por conflictos políticos, de salud, hambre; y también aquellos que presentan barreras o dificultades para acceder a los aprendizajes y participar de la vida escolar por razones de discapacidad.

Sin embargo, hoy en el mundo las personas que se encuentran en situación de discapacidad, todavía se encuentran con los más altos índices de desescolarización. Según informe de la



ONU en el 2009, se estima que alrededor del 35% de niños y niñas que presentan discapacidad están fuera del sistema escolar y que solamente el 2% de ellos consiguen concluir sus estudios. Por su parte el Banco Mundial, en el 2004, señala que sólo el 20 a 30% de niños y niñas con discapacidad asiste a la Escuela y estos cuando entran, suelen ser excluidos rápidamente del sistema educativo. Si bien han aparecido voces en la comunidad mundial que problematizan dicha situación de injusticia y vulnerabilidad de derechos, y a partir de ahí, han levantado resoluciones y recomendaciones para superar esta situación, seguimos encontrándonos con cifras que nos indican que todavía existe un limitado acceso a la Educación, o bien un acceso en condiciones que podrían ser categorizadas como de desventaja. Pareciera entonces, que el Derecho a la Educación, en muchas circunstancias es relativizado y una de esas circunstancias, es cuando un niño o niña presenta una situación de Discapacidad.

El enfoque de Educación Inclusiva

A propósito del levantamiento de una significativa crítica hacia el enfoque de integración, surge a nivel mundial el movimiento de educación inclusiva, no solo como un cambio a nivel conceptual, teórico, sino al sentido que se le otorga a un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad, promoviendo la escuela inclusiva como una alternativa de respuesta a todo el alumnado y su comunidad. Se trata de una escuela que no exige requisitos de ingreso, por tanto, se preocupa de responder a las diversas características y necesidades de sus estudiantes para hacer efectivo el derecho a la educación en igualdad de oportunidades y participación.

El concepto de inclusión comienza a tener un sentido propio, construido sobre la base de buenas ideas para justificar y ejercer el derecho a educarse por encima de las particularidades personales y culturales. A su vez, este concepto devela el carácter semántico y pragmático de la no exclusión; haciendo referencia al derecho que tienen las personas a no ser excluidas de las oportunidades que confiere un ambiente educativo determinado (Meléndez, 2002).

Mel Ainscow y Tony Booth (1998) definen inclusión como *“El proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables”*. Vale decir, *“aquellos procesos que llevan a incrementar la participación y el aprendizaje de los estudiantes, y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad”*. En el marco de esta definición, la presencia se refiere a la escolarización de los estudiantes en las escuelas regulares; el *aprendizaje* alude al logro del mejor rendimiento que sea posible en función de sus características y al logro de resultados de aprendizaje equiparables que le permitan ejercer sus derechos como ciudadanos; y la *participación* apunta a que todos los alumnos tengan oportunidades de participar en condiciones de igualdad en las experiencias de aprendizaje que ofrece la escuela, de convivir y pertenecer a la comunidad educativa.

Según Gentilli (2001), es en el marco de la atención a la diversidad, que resulta relevante y consustancial con las políticas públicas, el revertir las medidas de exclusión y segregación escolar, en las que tradicionalmente se han basado las políticas educativas dirigidas a esos grupos de estudiantes, promoviendo la inclusión de todos ellos en un sistema comprensivo, junto con los que “modernamente” están también en idéntico riesgo de exclusión, aunque sea bajo el esquema de una exclusión invisible, como por ejemplo alumnos poco motivados, enfermos, homosexuales, inmigrantes, con discapacidad, etc. Al respecto cabe señalar, que de suyo las políticas públicas no se determinan a priori como excluyentes, sin embargo la determinación de medidas específicas que se han visualizado para favorecer la inclusión de determinados grupos de estudiantes, establecen en la práctica, situaciones de exclusión, bajo la lógica de la clasificación de sus necesidades particulares, dejando afuera, múltiples y diversas necesidades que a nivel de la escuela y el aula se detectan cotidianamente.

Las personas en situación de Discapacidad

La caracterización de las personas con discapacidad ha traído consigo, distintas miradas al momento de establecer clasificaciones y tipologías. La CIF, Clasificación Internacional de Funcionamiento, Salud y Discapacidad (OMS, 2002), ha pretendido homologar lenguajes abordando la discapacidad desde dos frentes; por un lado, poniendo la mirada en la condición de salud, y por tanto de deficiencia que presentan las personas, y por otro, poniendo la mirada en las actividades y la participación. En ese sentido la discapacidad no es un atributo que las perso-

nas tienen, sino que es la relación negativa entre el déficit de la persona con el conjunto de las características personales, contextuales y ambientales en los que la persona se desenvuelve. En este sentido podemos señalar que la discapacidad es originada por su propio contexto.

En el Informe de Discapacidad de América Latina y el Caribe (2009) se señala que existen en el mundo entre 500 y 600 millones de personas con algún tipo de discapacidad, de las cuales 120 a 150 millones de ellas son niños y niñas, en tanto en América Latina y El Caribe, al menos 50 millones de niños viven en situación de discapacidad, lo que representa un 10% de la población de la región. En dicho informe se indica que respecto a los países en estudio, Argentina presenta un 7.1%, Chile 5.3%, El Salvador 1.5%, México 1.8%.

Situándonos en el ámbito educativo, es posible identificar múltiples barreras que no permiten a los estudiantes que presentan discapacidad acceder y participar activamente en las experiencias de aprendizaje. Hacer visibles las barreras a las que se enfrenta un niño o niña con discapacidad en la escuela, genera la posibilidad de identificar con precisión aquellos apoyos pertinentes y concretos en el ámbito escolar. La importancia radica en reconocer el tipo de apoyos que requieren para satisfacer sus necesidades educativas y lograr su real participación escolar y su acceso al aprendizaje.

Al respecto son ya varias las cartas de navegación que a nivel mundial respaldan la afirmación de que las personas en situación de discapacidad tienen el derecho a que se les asegure una educación de calidad. En este sentido se destaca la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad (ONU, 2006), la cual reconoce en su Art. 24 el derecho de las personas con discapacidad a la educación y compromete a los estados a trabajar para que:

(...) puedan acceder a una educación inicial, primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones, en la comunidad en que vivan; reciban apoyos personalizados y efectivos en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión; aprendan habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación efectiva."

Desde el punto de vista tanto teórico como práctico, surge la necesidad de avanzar en la distinción entre Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales (NEE). La relevancia de esta distinción, se traduce en que desde la aparición del concepto de NEE (Warnock, 1978), el sistema ha ido asociando sistemáticamente una suerte de sinonimia entre ambos conceptos, relatando que, para efectos de los procesos de integración, son las clasificaciones biomédicas de los diagnósticos asociados a discapacidad, los que determinan o definen la etiqueta de NEE. Sin embargo, a nivel mundial existe el consenso de que en ambos casos, es la incidencia de las barreras del contexto, las que determinarían una situación de discapacidad por un lado y en el caso de NEE, las barreras que se presentan en el ambiente escolar, específicamente asociadas a las barreras de acceso y participación al currículo escolar, por lo tanto, las NEE tienen un origen en distintas variables y situaciones que los estudiantes enfrentan durante su historia escolar, que podrían o no estar relacionadas con una discapacidad.

Al respecto el Índice de Inclusión (UNESCO, 2000) plantea que el término de barreras al aprendizaje y la participación, se adopta en lugar de NEE, para hacer referencia a las dificultades que puede experimentar cualquier estudiante. ... *"Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y su contexto, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas..."*. ...*"Por tanto cuando en el Índice se habla de estudiantes con discapacidad o con NEE, no se trata de una mera repetición, sino que indica que los dos grupos no son idénticos"*.

Acceso de estudiantes con discapacidad al currículo escolar

Poniendo la mirada en el concepto de currículo inclusivo, éste debe ser flexible, no sólo debe permitir su adaptación y desarrollo a nivel de la escuela, sino también debe admitir ajustes para responder a las necesidades individuales de los estudiantes y a los estilos de trabajo de los maestros. Esto implica que el currículo debe especificar objetivos de aprendizaje amplios, que garanticen las competencias básicas, más que contenidos detallados, y en base a este marco, las escuelas han de contar con determinados rangos de libertad o espacios de libre disposición, para proponer sus propios programas de estudio, así como organizar sus itinerarios y métodos de trabajo (UCEN, 2010).



Los programas de estudio deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés para todos los estudiantes, incluidos aquellos que, por diversas situaciones, presentan o podrían presentar NEE, y que por tal razón deben recibir un apoyo adicional en el programa regular de estudios. Siendo el principio rector el dar a toda la misma educación, con la ayuda adicional necesaria para aquellos que la requieran. En tanto el contenido de la enseñanza debe responder a las necesidades de los individuos a fin de que estos puedan participar plenamente en su proceso educativo.

En específico, las problemáticas asociadas al currículum escolar, que se han ido visualizando en distintos países, así como las mayores o menores posibilidades que ofrece el currículum nacional a través de su implementación, para el acceso y participación de las personas en situación de discapacidad, dicen relación con algunos aspectos identificados como: la validación de criterios de flexibilización, diversificación y adaptaciones curriculares; las características individuales de las personas que presentan determinados tipos y grados de deficiencia; mayores o menores niveles de sensibilización e integración social en las comunidades educativas; incorporación de recursos humanos y tecnológicos; acceso al espacio físico y la información; políticas educacionales tendientes a la inclusión; formación inicial y en servicio de los docentes; requisitos de los distintos niveles educacionales, tensiones conceptuales entre paradigmas y enfoques, entre otros.

Sin duda para que una escuela reciba a un estudiante con discapacidad en condiciones de igualdad, se requieren distintos ajustes al entorno educativo, para que de este modo den cuenta de los apoyos que el estudiante concretamente requiere.

Es así como nos encontramos con elementos de acceso al currículum, que tiene que ver con aquellos ajustes extraordinarios necesarios de aplicar a nivel de los recursos humanos, recursos materiales y adaptaciones del currículum que forman parte del proceso educativo (Álvarez, A Editor. 2003), para así responder a las NEE asociadas a la situación de discapacidad que el estudiante presenta. En este sentido se busca que la comunidad escolar, considere la diversidad de sus estudiantes y genere una organización curricular en función de las diversas necesidades educativas que ellos y ellas demandan.

El levantamiento de dichos apoyos nos acerca a considerar como referente para garantizar el acceso a la educación y en tal sentido al currículum y su implementación; a la idea de las escuelas inclusivas, pues crear las condiciones para su desarrollo puede ofrecer respuestas de calidad ajustadas a la diversidad del alumnado. Esto implica transformaciones no sólo a nivel del currículum escolar para hacerlo accesible a todos, sino en el conjunto del sistema, en la organización y funcionamiento de los establecimientos educacionales, en las actitudes y prácticas de los docentes, en las formas de relación de los distintos actores, es decir, supone una cultura escolar que innova e incluye.

Sin embargo, como parte de la tarea escolar, el estudiante sigue dependiendo de la organización curricular para poder sobrellevar las exigencias educativas que la escuela le propone e impone, llegando a ser en muchos casos, poco pertinente, restrictivo e inflexible en su implementación. Es así como para responder a las necesidades educativas de un estudiante en situación de discapacidad, como para cualquier otro estudiante, resulta relevante el considerar un currículum inclusivo, capaz de responder a las necesidades comunes, individuales y especiales que los estudiantes pueden presentar a lo largo de su vida escolar.

Acceso al currículum desde las prácticas pedagógicas

El currículum desde una concepción amplia (UNESCO, 2004), abarca todas las experiencias de aprendizaje disponibles para los estudiantes en sus comunidades educativas, contemplando todo el conocimiento, competencias y valores que un país desea que sus niños, niñas y jóvenes adquieran para su desarrollo y participación en las distintas esferas de la vida. El currículum debe asegurar una educación de calidad tanto en términos del nivel de participación que genera, como de los resultados que se logran, pero sobre todo, debe lograr estos objetivos con todos los estudiantes, por lo que debe ser riguroso, pero también flexible para responder a alumnos con características muy diversas.

En sintonía con el enfoque de la educación inclusiva, la idea de flexibilización curricular, se entiende como una estrategia propia de la atención a la diversidad. Asimismo logra visualizarse mediante su implementación, posibilitando una oportunidad y un potencial de cambio en el

quehacer cotidiano del aula. Es en este contexto donde las prácticas pedagógicas cobran especial relevancia, mediante la toma de decisiones que los docentes puedan generar. Dichas decisiones podrán ser de mayor relevancia y pertinencia en la medida que contemplan la opinión y participación de los distintos miembros de la comunidad educativa.

A nivel del aula, el docente juega un rol fundamental en la mencionada implementación curricular. En este sentido surgen fuertes tensiones en relación a la respuesta educativa a la diversidad, ya que existiendo o no reconocimiento de la diversidad en el aula, la implementación del currículum escolar sigue siendo en gran medida homogeneizador, por lo que no se logra implementar de manera flexible. Esta situación, se ve agravada en la medida que la Escuela y los docentes, deben responder a presiones propias del sistema educativo imperante, al considerar los resultados de pruebas estandarizadas de cada país y a nivel internacional, como señala Orlando Mella (2013) al hablar de diversidad no cabe la estandarización, ya que en el contexto de la Escuela comprensiva de la diversidad como camino para el desarrollo humano *"...la estandarización atenta contra la diversidad"*.

En los últimos años la denominada "atención a la diversidad en el aula", se ha ido organizando a partir de la incorporación de equipos multidisciplinares, entre los profesionales de esos equipos se destaca el profesor de educación especial, cuyo paradigma de formación inicial, asociado al modelo médico, se considera como incompatible con el modelo educativo y social ligado al enfoque de Derechos Humanos en el que están incluidos los estudiantes en situación de discapacidad. Lo que se ha observado es que los programas de formación inicial de los docentes en educación especial en América Latina, no han cambiado en la misma proporción, al de la radicalidad que el modelo de educación inclusiva exige, ya que sigue formando en especialidades por discapacidad específica, desconociendo el marco contextual, pedagógico y curricular que amerita (Guajardo, 2010). Al respecto el informe del Ministerio de Educación de Chile, "Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial" plantea: "La inclusión es una responsabilidad de la educación común y del sistema educativo en su conjunto, sin embargo, con frecuencia las políticas de educación inclusiva se consideran [sólo] como parte de la Educación Especial, lo que limita el análisis de la totalidad de las exclusiones que se dan en el conjunto del sistema" (MINEDUC, Chile 2004).

Dado que, en gran parte de los países de América Latina, el foco de la atención educativa de los estudiantes con discapacidad en la escuela regular, se sigue transfiriendo a la educación especial, la implementación de un currículum escolar más flexible, que facilite el acceso y participación de dichos estudiantes, se complejiza desde las visiones de y entre los docentes de educación especial y regular, estableciéndose un conflicto pedagógico desde el sentido y valoración que se le atribuye a la diversidad presente en el aula - incluyendo, sin duda, a estudiantes con discapacidad-, constituyéndose en una importante barrera para el desarrollo de un trabajo colaborativo y ejercicio de experiencias de co-docencia; ejes fundamentales para la flexibilización curricular.

La pregunta que surge en torno al tema de investigación se traduce en el siguiente planteamiento: ¿cuáles son las actuales barreras y facilitadores que presenta el currículum escolar en países de Latinoamérica para el acceso y participación de la población con discapacidad?



III. OBJETIVOS

Objetivo general del estudio:

Identificar barreras y facilitadores relevantes que presenta el currículum escolar en países de Latinoamérica para el acceso y participación de la población con discapacidad.

Objetivos específicos:

1. Describir comparativamente las principales características del currículum escolar en países en estudio.
2. Analizar los principales factores que obstaculizan la implementación del currículum escolar para la inclusión de estudiantes que presentan discapacidad.
3. Analizar los principales factores que favorecen la implementación del currículum escolar para la inclusión de estudiantes que presentan discapacidad.
4. Formular recomendaciones que permitan avanzar hacia la definición de criterios de flexibilización y diversificación curricular como principios orientadores en el diseño de currículum que favorezcan la inclusión de todos, en particular de los estudiantes que presentan discapacidad.

IV. MARCO METODOLÓGICO

4.1. Enfoque del estudio

Desde el punto de vista teórico metodológico, este estudio es de carácter **cuantitativo enmarcado en un paradigma comprensivo interpretativo**, pues por un lado, indaga en la construcción del sentido que le atribuyen ciertos representantes ligados a la toma de decisiones en materia de política pública, al acceso y participación que pueda generar el currículum escolar a los estudiantes que presentan alguna discapacidad, entendiendo que la interpretación de la realidad por parte de los actores vinculados a dichas políticas educacionales puede ser abordado desde los sentidos que le atribuyen estos actores, así como sus percepciones, expectativas, intenciones y significados. El esfuerzo de esta búsqueda se orientará en identificar las barreras y facilitadores que le atribuyen al currículum para acceder y participar en los distintos espacios escolares presentados en cinco países de Latinoamérica.

Por otro lado, se busca realizar una interpretación de la documentación legal que orienta las acciones que faciliten la implementación del currículum escolar para estudiantes con discapacidad. Con la interpretación de este marco legal, se intenta visualizar cuáles son las medidas y acciones concretas que los países han realizado para asegurar el acceso y la participación.

Por último, la indagación busca levantar información en dos de los países estudiados a través de una observación directa de aula, en relación a buenas prácticas o experiencias de inclusión escolar.

4.2. Etapas y técnicas de recolección de la información

Para el logro de los objetivos, en la primera etapa, se utilizará una técnica propia de la etnografía como lo es la entrevista en profundidad. Dicho instrumento se elige en función de que en este proceso, el entrevistador obtiene información del entrevistado de forma directa (Sánchez, 2003). Pérez Gómez (1999) plantea que este instrumento es una ocasión inmejorable para propiciar la construcción compartida del conocimiento a través del diálogo y el contraste, en la medida en que facilita el poder indagar mediante las representaciones, pensamiento y actitudes de los participantes, siempre desde su propia perspectiva, permitiendo ir más allá de las meras verbalizaciones, al intentar clarificar la polisemia de las manifestaciones observables. De este modo se da cuenta de las creencias propias, las teorías implícitas y las relaciones entre los pensamientos y los modos de sentir, y el pensamiento y los modos de actuar (Carspecken, 1992 citado por Pérez Gómez, 1999).

Entrevista en Profundidad

En una primera etapa, junto con la definición y validación de la pauta de entrevista, se procederá a una primera aplicación eminentemente virtual, es decir, se tomará contacto en primer lugar con representantes de la política educacional de los países seleccionados, que se encuentren desempeñando labores ligadas ya sea a la definición y/o seguimiento del currículum escolar en su respectivo país, procediendo a continuación con el levantamiento de tópicos emanados a partir del discurso, en relación al acceso y la participación de los estudiantes con discapacidad en dicho currículum declarado. Dicho levantamiento será utilizado para interpretar las reales barreras y facilitadores que emanen del discurso de los entrevistados.

La organización de la entrevista, así como las siguientes fases de la recogida de información, análisis comparativo e interpretación posterior, tendrá como referentes los siguientes elementos:



TABLA N° 1: Ejes de análisis

Focos de Estudio	Ejes de Análisis	Preguntas
<p>1 Organización del currículum escolar del país</p>	<p>Principales ejes de organización.</p> <p>Elementos centrales que determinan el enfoque del currículum.</p> <p>Elementos que determinan obligatoriedad</p> <p>Principales reformas que han determinado el enfoque curricular</p> <p>Explicitación del enfoque del derecho a la educación</p> <p>Organismo responsable del funcionamiento del currículum escolar</p> <p>Perfil de estudiante que el currículo pretende formar</p>	<p><i>¿Cómo se organiza el currículum escolar?</i></p> <p><i>¿Cuál es el enfoque que tiene el currículum escolar?</i></p> <p><i>¿En qué elementos se ve reflejado dicho enfoque?</i></p> <p><i>¿Cuáles son los elementos que determinan la obligatoriedad en cuanto a los conocimientos que los niños, niñas y jóvenes deben aprender en la escuela?</i></p> <p><i>¿Cuáles son las reformas que han determinado el enfoque que el currículum tiene hoy?</i></p> <p><i>¿Existen elementos del currículum que expliciten el enfoque del derecho a la educación?</i></p> <p><i>¿Cuál es el organismo responsable de la implementación curricular?</i></p> <p><i>¿Cuál es el perfil de estudiante que se busca formar a partir del currículum escolar?</i></p>
<p>2 Barreras que obstaculizan la implementación del currículum escolar para la inclusión de estudiantes con discapacidad</p>	<p>Barreras asociadas a la estructura y organización del currículum escolar</p> <p>Barreras o dificultades observadas en la implementación del currículum escolar</p>	<p><i>¿Cuál cree usted que serían las barreras que se identifican en el diseño del currículum escolar para garantizar la participación de estudiantes con discapacidad?</i></p> <p><i>¿Cuáles barreras o dificultades se han detectado en la implementación del currículum para la incorporación de estudiantes con discapacidad?</i></p> <p><i>¿Se cuenta con mecanismos de seguimiento para detectar tales barreras?, ¿cuáles son?</i></p>
<p>3 Facilitadores que aportan a la implementación del currículum escolar para la inclusión de estudiantes con discapacidad</p>	<p>Facilitadores asociados a la estructura y organización del currículum escolar</p> <p>Facilitadores observados en la implementación del currículum escolar</p>	<p><i>¿Cuál cree usted que serían los facilitadores que se identifican en el diseño del currículum escolar para garantizar la participación de estudiantes con discapacidad?</i></p> <p><i>¿Cuáles facilitadores se han detectado en la implementación del currículum para la incorporación de estudiantes con discapacidad?</i></p> <p><i>¿Se cuenta con mecanismos de seguimiento para detectar tales facilitadores?, ¿cuáles son?</i></p>

Observación documental primaria

En una segunda etapa, el equipo de investigadoras procederá a indagar en la revisión de la documentación legal que sustenta la información previa entregada por los representantes de los Ministerios en materia de diseño e implementación del currículum escolar. Para esto se utilizará la técnica de observación documental primaria (Sierra Bravo, 1991).

Los documentos constituyen hechos sociales que pueden ser objeto de diversos tipos de análisis sobre sus características, con intención de deducir de ellos consecuencias de interés social, esta acción implica un análisis pormenorizado del contenido de los documentos y su análisis como un todo global, levantando apriorísticamente categorías para el análisis de los datos.

Entre los documentos que se espera revisar por cada país, se encuentra las leyes generales de educación y bases curriculares principalmente, los cuales serán revisados en base a las categorías de análisis que se presentarán posteriormente.

Observación directa

Finalmente, en una tercera parte se utilizará la técnica de Observación directa. Es importante destacar que una característica fundamental de esta investigación es el poder quebrar la dicotomía sujeto-objeto, pues quien investiga se considera parte de lo investigado, como plantea Pérez Gómez (2004), el investigador y el objeto de investigación se encuentran vinculados de manera interactiva, al punto de que los descubrimientos y conocimientos producidos se construyen en la medida que el propio investigador evoluciona, en relación a los valores y propósitos que lo animan. Esta acción resulta fundamental en la investigación de tipo comprensiva interpretativa, pues en palabras del mismo autor, la comprensión del mundo de los significados requiere de vivencias compartidas para entender los contextos que inducen y matizan aquellos significados individuales y grupales.

La observación entendida en sentido amplio, según Sierra Bravo (1985) engloba todos los procedimientos utilizados en las ciencias sociales, no solo para examinar las fuentes donde se encuentran los hechos y datos objetos de estudio, sino también para obtenerlos y registrarlos con el fin de que nos faciliten el conocimiento de la realidad. La observación proporciona al investigador la materia de trabajo que será objeto después de tratamiento definitivo, mediante la clasificación, análisis y explicación.

Específicamente se trata de la posibilidad de ahondar desde una perspectiva de observación no participante o externa en un espacio educativo determinado, a lo menos en dos de los países seleccionados, a objeto de visualizar elementos o acciones concretas que limiten o faciliten la participación de estudiantes con discapacidad en la implementación del currículum escolar, con la intención de aportar a la triangulación de las fuentes consultadas, y que en esta fase se recogen *in situ*.

La observación se focalizará en experiencias de aula que sean destacadas como buenas prácticas pedagógicas de inclusión escolar, gestionadas y definidas por los actores consultados. Estas tendrán como foco de observación las categorías de análisis predefinidas en esta investigación.

Plan de análisis

Para facilitar el análisis se considerarán criterios y categorías apriorísticas que contemplan aspectos identificados a nivel mundial y que desde el estado del arte permitirán orientar políticas concretas que incidan a su vez en prácticas más inclusivas. Dichas categorías son las siguientes:



TABLA N°2: **Categorías de análisis**

Categorías de análisis	Descripción
Currículum escolar	El currículum será entendido como la propuesta educativa de un país determinado, que trae consigo representación de saberes y significados propios de la cultura vigente. Dichos elementos, han sido seleccionados y organizados para su implementación en el ámbito escolar
Acceso y participación	Acceso: Derecho al libre ingreso de las personas a los distintos niveles y modalidades educativas sin discriminación ni selección alguna favoreciendo la igualdad de oportunidades. Participación: Derecho a ser y sentirse parte de una comunidad escolar en la que se respetan las necesidades educativas individuales favoreciendo el aprendizaje y desarrollo de todos sin discriminación alguna.
Barreras y Facilitadores	Barreras: Son aquellos factores sociales y educativos que limitan la presencia, aprendizaje y participación de los estudiantes y que por ello crean discriminación. Facilitadores: Son aquellos factores sociales y educativos que propician la presencia, el aprendizaje y la participación y que por ello favorecen la inclusión de todos los estudiantes.
Discapacidad	Término genérico que incluye las deficiencias de las funciones y/o estructuras corporales, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, indicando los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una condición de salud) y los factores contextuales (Factores ambientales y personales)
Enfoque de derecho	Comprender la educación como un derecho humano fundamental. Tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona humana y el fortalecimiento de los DDHH y las libertades fundamentales.

Análisis e Interpretación de la información

- a) **Análisis de discurso:** Este proceso se realizará mediante el análisis del registro de la información recogida inicialmente en las entrevistas realizadas, reconociendo desde el discurso de los propios actores el reflejo de las categorías definidas en el estudio. Esto supone integrar, relacionar y establecer conexiones entre las distintas categorías, así como posibles comparaciones (Pérez Serrano, 1998). Para Ríos, 2004, los relatos tienen una importancia fundamental, toda vez que da cuenta de una conexión significativa entre la función narrativa y la experiencia humana del tiempo, resaltando aquel carácter temporal donde todo lo que relatamos ocurre en el tiempo y todo lo que ocurre en el tiempo puede ser relatado.
- b) **Análisis de contenido:** Este proceso constituye no solo una fuente de recolección de información, se transforma en una estrategia de investigación para la obtención de información, el análisis y la interpretación. A todos los textos se les puede entrevistar, en este caso mediante las categorías que guían la investigación (Cifuentes, 2011).
- c) **Análisis del registro de observación:** El registro de observación enmarcado por las categorías preestablecidas, entregará complementariamente información relevante de contrastar entre el discurso y los documentos oficiales, lo cual será analizado a través de relatos descriptivos (Walker, 1989), de las experiencias seleccionadas en dos de los 5 países que forman parte del estudio. Esto pretende representar de forma selectiva, medidas y acciones que se aplican en algunos centros educativos, facilitando el conocimiento de la realidad a través de experiencias destacadas por los actores entrevistados previamente.

Triangulación de los datos

Para describir y comprender un panorama que represente el qué y cómo la población que presenta discapacidad enfrenta su vida escolar vivenciando barreras y facilitadores del currículum escolar vigente, en una muestra de países de Latinoamérica, el presente estudio aportará en la información proveniente de 3 fuentes relevantes: El currículum escolar declarado por los representantes de su diseño y seguimiento, la información proveniente de los documentos oficiales que lo contienen y, de una pequeña representación de su implementación en dos de los países seleccionados, todo lo cual permitirá la realización de un cruce de información que pretende dar respuesta a cuán inclusivo o no resultan dichos currículum, si en su trayecto podemos identificar buenas prácticas y finalmente, la identificación de elementos orientadores tanto para las políticas como para las prácticas educativas actuales.

Dicho proceso de triangulación, según Trend (1979) en Pérez Serrano, implica que los datos se recogen desde puntos de vista distintos y que se realicen comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo y en varios momentos, utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos. Esto permitirá dar cuenta de los objetivos planteados inicialmente, junto con la posibilidad de generar nuevas interrogantes a ser desarrolladas en nuevas experiencias de investigación.

Análisis y triangulación de la información recopilada

Para la organización de la información se definieron matrices categoriales en las que se establecieron las tendencias correspondientes tanto a lo señalado explícitamente en los respectivos documentos, como las tendencias dominantes asociadas a las categorías preestablecidas por cada uno de los países. Considerando la síntesis de los resultados obtenidos a través de la recogida de información, realizada a través de las tres técnicas señaladas en el marco metodológico, se presenta a continuación el cruce y análisis de los principales hallazgos que dan cuenta de las categorías establecidas inicialmente en los distintos momentos de la indagación.



V. RESULTADOS

5.1. Currículum accesible: Desde el marco educativo nacional a las aulas.

En la declaración de principios, todos los países manifiestan asegurar el derecho a la educación garantizando la participación, la equiparación de oportunidades y el acceso al aprendizaje, a través de diversas políticas públicas que orientan la normativa, la organización, el diseño y la implementación de un currículum efectivo que otorgue una respuesta educativa necesaria para que todos y todas las estudiantes, en todos los niveles y modalidades, accedan a una educación de calidad.

Según lo declarado, tanto en la pauta de entrevista como en la revisión de los documentos oficiales, se evidencian ciertos elementos comunes en los países en estudio, respecto de la existencia de un marco curricular nacional, el cual presenta una estructura denominada como mixta, que da cuenta de un currículum propuesto desde el Estado, que junto con establecer el marco general, define posibilidades de flexibilización ya sea desde los propios establecimientos, como desde las unidades educativas dependientes de los ministerios, o que tienen representación en las distintas localidades y provincias. Comparten además la organización de niveles y modalidades educativas, distribuidas entre el nivel inicial, primario, secundario y superior.

En cuanto a los sustentos del currículum nacional, se destaca que existen elementos centrales que determinan el enfoque del currículum del país, identificándose El Salvador y Chile como países que basan su currículum en una visión humanista, o en el caso de México, que contempla el principio de inclusión y educación para todos, poniendo especial énfasis en la Educación Indígena, población en situación de migración y resguardo de la equidad de género, para los que se proponen planes y enfoques específicos. Por su parte Argentina declara un foco en la integración entre saberes, ya sea universales y aquellos que recuperan los saberes sociales construidos en marcos de diversidad socio-cultural.

Dichos marcos curriculares se orientan a partir de distintas leyes de educación, que contienen los lineamientos generales para la organización escolar de cada país, aspecto que en cuanto al acceso de estudiantes con discapacidad, se complementa a partir de leyes y normas específicas, tales como la Ley General de las Personas con discapacidad (México, 2005) o la Ley de Inclusión social de las Personas con discapacidad (Chile, 2010), o la Política de inclusión (El Salvador, 2010).

En las entrevistas se informa que todos los países cuentan con reformas educacionales que han delineado las características y fundamentos epistemológicos del currículum escolar, en tanto los actores consultados, declaran a este respecto, por ejemplo en el caso de Argentina, el rescate de la función pública de la Escuela o en el caso de El Salvador, la generación de un cambio relevante, como es la definición de la Escuela Inclusiva de tiempo pleno, la que implica el rediseño del aula y la labor del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. México por su parte, plantea en su "plan de 11 años", un avance en la movilización de recursos económicos, políticos y sociales que han permitido la expansión y mejoramiento de la educación primaria, mientras que en Chile, se destacan hitos relativos a la implementación de un currículum flexible, proponiendo la incorporación de medidas de adaptación curricular, al alero de las políticas educacionales a nivel macro y principalmente vinculadas a la Educación Especial, lo anterior se contrasta con la revisión documental, en donde se establece la necesidad de considerar entre los cambios educativos significativos, la implementación de un currículum más flexible que responda a la diversidad de la población escolar.

En el análisis de contenido acerca de las Leyes generales de Educación y marcos curriculares de la educación primaria, se aprecia de manera transversal en los países estudiados, la incorporación del concepto de diversidad, que responde a la necesidad de visibilizar a grupos vulnerables que requieren de apoyos específicos para avanzar a espacios educativos con mayor equidad y participación, así como la formulación del marco legal, que plasma en mayor o menor medida la idea de avanzar a espacios de mayor integración e inclusión educativa.

Declaraciones sobre el Enfoque de Derecho.

Frente a la consulta y revisión documental sobre el explicitación del Enfoque de Derecho en el currículum de los países estudiados, todos plantean garantizar el derecho a la educación a partir de la promulgación de sus leyes de educación, entendiendo la educación como un de-

recho humano. Este aseguramiento se organiza de manera diferente en cada país, teniendo un denominador común en tres de éstos al hablar de enfoque inclusivo. Es así como Argentina plantea programas para la inclusión democrática en las escuelas, El Salvador señala que los estudiantes tienen el derecho de recibir una educación que sea socialmente inclusiva y México plantea tener un plan de estudios que favorece la educación inclusiva. Si bien la mayoría de estos países han tenido en las últimas décadas experiencias de defensa y maduración de sus democracias, solamente Argentina explicita tener programas de Educación y Memoria como política de enseñanza de la historia reciente.

Para asegurar dicho enfoque, todos los países han generado políticas públicas que promuevan el ejercicio efectivo del derecho a la Educación. En el caso salvadoreño, la Ley General de Educación explicita el reconocimiento de las diferencias y las Necesidades Educativas Especiales, desarrollando una educación abierta que no discrimine y equipare oportunidades para responder con pertinencia a las necesidades de la población. En el caso mexicano se establece, también a partir de esta Ley, asegurar el derecho a la educación de cada individuo a una mayor equidad educativa y al logro de la igualdad de acceso y permanencia en los servicios educativos, con el objetivo de transitar hacia una sociedad equitativa e incluyente. En el caso chileno se declara tener derecho a recibir una educación que ofrezca oportunidades para una educación y desarrollo integral, señalando en el caso de estudiantes con necesidades educativas especiales, a no ser discriminados.

5.2. Barreras y Facilitadores expuestos por los actores.

Al alero de las distintas declaraciones de los países participantes en esta investigación, que concuerdan en el plano del aseguramiento del ejercicio al acceso en la educación, los actores consultados manifiestan la existencia de una serie de dificultades en relación a la estructura y la organización del currículum escolar y su implementación.

Al respecto Argentina destaca una problemática asociada a las normativas regulatorias de la acreditación y promoción entre ciclos y niveles obligatorios, asociando estas dificultades a la trayectoria escolar con la existencia de formas rígidas de organización que aun responden a un modelo escolar homogeneizador, que limitaría la implementación de “diversificaciones curriculares”. En el caso de El Salvador advierten que la principal problemática se relaciona con la escasa formación del personal técnico para el diseño de propuestas concretas que faciliten el aprendizaje de personas con algún tipo de discapacidad, además de una baja producción de materiales de apoyo para el desarrollo de un currículum ajustado a las necesidades de la población con discapacidad.

México, por su parte, plantea que pese a que se reconoce un currículum cuyo diseño es flexible para atender a la diversidad, la formación de directivos y docentes no incorpora la formación de personas con “capacidades especiales”, especificando la carencia de un diseño curricular especializado. Finalmente, Chile declara la falta de incorporación de estrategias y herramientas específicas y concretas que ayuden a considerar la diversidad ante los diversos estilos y ritmos de aprendizaje, tales como estrategias pedagógicas que faciliten la flexibilización del currículum en el aula. Coinciden con Argentina en las restricciones de la continuidad de estudios, ya que no se cuenta con un egreso diferenciado para estudiantes en situación de discapacidad, lo que afecta la certificación y término de estudios, especialmente en el caso de aquellos estudiantes que presentan compromiso cognitivo.

En cuanto a los facilitadores asociados a la estructura e implementación del currículum escolar, los países destacan los siguientes aspectos:

En Argentina se manifiesta que los facilitadores dicen tener relación con los recursos necesarios para facilitar el acceso a la educación de estudiantes con discapacidad a través de la capacitación de los docentes, la incorporación de especialistas que respondan a las necesidades de dichos estudiantes y a la implementación de estrategias pedagógicas, donde se refuerza prioritariamente la educación de estudiantes con discapacidad de zonas rurales. En tanto El Salvador, adscribe los facilitadores en el marco de los principios del currículum nacional, a través de la definición de flexibilidad, relevancia y pertinencia, que toman forma en variadas opciones educativas y nuevos servicios de prevención.

En México se expone como facilitador, el diseño de un currículum flexible y establece para el desarrollo de los aprendizajes esperados, una serie de actividades vinculas a temas de rele-



vancia social que favorecen un aprendizaje significativo. En cuanto a Chile se señala que algunos de los facilitadores destacados están asociados a la implementación de las Tecnologías de la Información y de diversos proyectos que apoyan la atención de estudiantes con discapacidad en las escuelas.

Se destaca el consenso entre los actores que proporcionaron la información, que en cuanto a los facilitadores observados en la implementación del currículum escolar, la existencia de la modalidad de Educación Especial, constituye el principal soporte para favorecer el acceso y participación de los estudiantes con discapacidad, destacándose la adecuación curricular como uno de los medios más reconocidos para acceder a los contenidos curriculares evidenciado en el análisis de las Leyes Generales de Educación. Se describe esta modalidad como aquella que provee las configuraciones de apoyo necesarias para el aprendizaje de los estudiantes que presentan discapacidad, entregando medios de acceso al currículum y mejorando las condiciones del proceso educativo a través de la adecuada implementación de los apoyos necesarios.

Algunas de las experiencias señaladas plantean la existencia de centros de orientación y recursos de apoyo técnico a las instituciones educativas que se encuentran en proceso de inclusión, acciones de actualización curricular con los docentes, implementación de materiales adaptados, entre otros.

5.3. La discapacidad y sus connotaciones en la escuela.

Común a los distintos países, a excepción de Argentina, es la relación entre el concepto de necesidades educativas especiales, asociadas o no a discapacidad. En algunos casos se distingue a los individuos con discapacidades transitorias o definitivas, como en el caso de México, o en Chile donde se menciona a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales de tipo permanente o transitorio.

La asociación del concepto de necesidades educativas especiales y discapacidad connota la diferencia entre un foco puesto en las barreras del contexto y las barreras puestas en la persona, lo cual marca una relevante distancia paradigmática frente a la respuesta educativa de los estudiantes en situación de discapacidad, que tanto desde la Convención de Derechos Humanos de las personas con discapacidad (ONU, 2006), recogidos en el modelo evaluativo del "Sistema regional de información educativa de los estudiantes con discapacidad" (SIRIED, UNESCO, 2010), asumen la concepción de un modelo social e interactivo de la discapacidad. En este sentido en Argentina se destaca, la denominación de necesidades educativas derivadas de la discapacidad declarando la no utilización del concepto de necesidades educativas especiales.

A partir de las visitas realizadas, en las ciudades de Santiago y Buenos Aires, emana el acercamiento a la conceptualización que utilizan determinadas escuelas en relación al concepto de discapacidad, el cual está asociado preferentemente al diagnóstico clínico que presenta el estudiante, lo que configura una estigmatización excluyente en la trayectoria escolar, representado en un trato diferencialista, lo que en palabras de Carlos Skliar: "...no es habitual que la cuestión de la deficiencia sea abordada de un modo crítico en el proceso de formación de profesores. Cuando se trata de la formación general, abundan las clasificaciones médicas, las descripciones psicológicas y las especulaciones metafísicas, aplicadas sobre un extraño continuum de sujetos que nada tienen en común -a no ser, justamente, porque son reunidos bajo la anormalidad". En los dos países donde se visitaron experiencias de integración de estudiantes con discapacidad, se evidencia la naturalización en el lenguaje de los equipos de profesionales, en el uso del diagnóstico clínico, para referirse a los estudiantes en situación de discapacidad, por ejemplo: DI, Discapacidad Intelectual, DM, Discapacidad Motora, TDA Déficit Atencional con o sin Hiperactividad, TES Trastorno Emocional Severo.

En relación a la atención específica de los estudiantes con discapacidad, la determinación de los recursos de apoyo forma parte esencial de los facilitadores para acceder y participar en el currículum escolar y si bien, los países describen diversas medidas y recursos de apoyo, señalados anteriormente a nivel de las políticas, se pudo contrastar con la mención que realizan los equipos, al señalar que existiría un cierto nivel de insuficiencia de recursos materiales, económicos y humanos, planteándose por ejemplo, la necesidad de un número mayor de horas de especialistas del área de la salud para efectos de la atención directa y la evaluación clínica. Esto reflejaría el peso que aún tiene el enfoque biomédico a nivel escolar.

Entre los apoyos que destacan los actores de las comunidades visitadas, entre ellos directores de escuela, profesores de programas de integración escolar y educación primaria, maestros integradores itinerantes, coordinadores, otros profesionales y encargada de educación especial, en este último caso en Argentina, se menciona como eje central los recursos humanos que provienen de la educación especial.

En Argentina por ejemplo, es la maestra integradora quien realiza las orientaciones pedagógicas para la integración del estudiante con discapacidad y en quien recae la principal responsabilidad del proceso de aprendizaje. La maestra integradora forma parte de un equipo itinerante que junto con el equipo de la escuela especial, apoya a los estudiantes que se integran a la escuela regular, desarrollando su apoyo en horarios acotados a aquellas asignaturas en que presentan mayores dificultades.

En la experiencia chilena, si bien se comparte el nivel de responsabilidad frente a los procesos educativos de los estudiantes con discapacidad integrados, por parte del equipo del Programa de Integración Escolar, en este caso los equipos no son itinerantes sino que forman parte de la escuela en forma permanente según la cantidad de estudiantes considerados en dicho programa.

Las orientaciones pedagógicas entregadas por la educadora diferencial o especial, se dan indistintamente en ambas experiencias tanto fuera como dentro del aula. En este sentido las adecuaciones curriculares se diseñan por parte de la educadora especial o diferencial, y su implementación se lleva a cabo en algunos casos en un ejercicio de co-docencia con el educador/a de aula regular o solamente por el profesor/a de aula, contemplándose para este proceso, la incorporación de diversos materiales didácticos acorde a las necesidades de los estudiantes.

VI. CONCLUSIONES

Respondiendo a los objetivos planteados para este estudio, a continuación se presentaran las principales conclusiones emanadas del análisis de la información recogida, a partir de las diversas técnicas declaradas en el marco metodológico y que tuvo como actores relevantes diversos representantes del sistema educativo de los países estudiados.

La incorporación de la diversidad queda de manifiesto principalmente a través del reconocimiento de la existencia de los denominados grupos vulnerables, la multiculturalidad, género y discapacidad en los contextos escolares. En ese marco se promueven políticas públicas que resguardan la respuesta educativa a estos grupos, plasmándose en orientaciones tendientes a mejorar el acceso y la calidad de la educación. La valoración de la diversidad promueve la idea de espacios más inclusivos a la hora de abordar estrategias de acceso y participación en el currículum escolar, explicitando con claridad dichas orientaciones, como lo son el acceso universal, la flexibilización del currículum y las adecuaciones curriculares, es decir propuestas concretas para la necesaria bajada de la política pública al aula.

En el contexto de la valoración de la diversidad, se destaca la población de personas con discapacidad que si bien son reconocidas como personas que requieren de diversos apoyos, se las sigue vinculando, en lo que respecta a educación, a la educación especial y/o diferencial lo que de suyo constituye una gran barrera para la participación de dichos estudiantes en las escuelas regulares y por lo tanto en el currículum escolar, lo anterior desde una perspectiva de educación inclusiva.

Así en la lógica de la política pública, la educación especial se lee como un facilitador para el acceso a la educación, pero una barrera para aquellas prácticas tendientes a promover como alternativa educativa para las personas con discapacidad, la educación inclusiva. En otras palabras la educación especial es tradicionalmente la encargada de esta población. En este tránsito, se puede observar lo declarado en los documentos, que en el caso de Argentina, El Salvador y Chile, se promueve en la Ley general y Marco curricular respectivamente, estrategias de respuesta educativa tendientes a la incorporación de la población con discapacidad en las aulas regulares.

Si bien es cierto desde las políticas públicas se observa un avance importante en la declaración explícita de avanzar hacia espacios educativos inclusivos y en ellos incorporadas las personas con discapacidad, es necesario relevar la importancia de analizar el cómo esta declaración de



intenciones, plasmada en las leyes generales de educación, políticas de inclusión y otras, se evidencia en la comunidad escolar y en específico en las prácticas pedagógicas que inciden directamente en la generación de oportunidades reales de acceso y participación al currículum escolar por parte de los estudiantes en situación de discapacidad.

Frente a este nuevo escenario, el de la inclusión, la comunidad escolar tiene a lo menos la tarea de reflexionar sobre el lugar que ocupa la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula, no es pertinente pensar que el aval de las leyes y decretos será suficiente para resguardar el derecho a la educación por una parte y por otra, creer que es suficiente con la incorporación de esta población al aula, lo relevante es en definitiva cuáles son las oportunidades, en qué condiciones, con qué recursos generamos esos espacios de acceso y participación que otorgan a los estudiantes la oportunidad de aprender en igualdad de condiciones que el resto de los estudiantes de su clase.

Es necesario comprender cómo se desarrolla este proceso en la escuela, si bien es cierto se observa una legislación que orienta la incorporación de los estudiantes con discapacidad a la escuela y una serie de acciones que proponen facilitar y favorecer esa incorporación, la reflexión profunda sobre el rol de los educadores tanto de la educación regular como especial respecto de esta situación, se hace cada vez más necesaria. Un aspecto esencial en este proceso de cambio paradigmático radica en la formación inicial docente la cual juega un rol fundamental en la construcción de espacios educativos más comprensivos respecto del tema de discapacidad y educación y de la diversidad, como factor determinante para la promoción de espacios educativos de mayor participación y respeto.

El descubrimiento de nuevos espacios amerita volver a mirar el rol de los formadores de formadores, para hacer reales las declaraciones de garantizar el derecho a la educación de todos y todas incluidas las personas con discapacidad, es necesario confrontarnos a nuestras anquilosadas miradas sobre una escuela homogénea, para ir entendiendo el rol del educador en una escuela heterogénea, diversa, que requiere de una mirada eminentemente flexible, crítica y propositiva acerca del valor de la diferencia y por tanto del valor del diseño curricular en el marco de la diversidad para efectivamente dar respuesta pertinente a todas las necesidades que se evidencian en el contexto escolar y en particular de aquellas poblaciones en situación de vulnerabilidad. Varios son los autores (Stainback y Stainback, 1999 y Arnaiz 2003), que afirman que para el logro de la inclusión educativa, se requiere de profesores formados para dar respuestas educativas a la heterogeneidad de sus alumnos.

Es justamente el ejercicio de la práctica pedagógica en la formación de nuevas generaciones que podría entregar luces sobre una comprensión más profunda sobre este cambio paradigmático. La idea de una práctica pedagógica en este marco *“hace referencia a una acción ligada a la idea de un proceso de transformación y de formación, que conlleva a la liberación y a la autonomía del individuo”* (Mora Oropeza, 2003).

La formación del profesorado para la educación inclusiva puede garantizar la igualdad de oportunidades, favorecer los logros académicos, potenciar la participación y acceso de los estudiantes, al respecto el Informe Mundial sobre Discapacidad (OMS, 2011) destaca que *“la formación adecuada de los docentes de los centros ordinarios es crucial para ser competentes y estar seguros a la hora de enseñar a niños con necesidades diversas”* y enfatiza la importancia de que dicha formación se centre en las actitudes y los valores, y no solo en conocimientos y habilidades.

Todo educador en su acción cotidiana participa activamente de la construcción de realidades que tienden o no a generar cambios, en esa perspectiva las relaciones pedagógicas constituyen relaciones sociales educativas que promueven acciones tendientes a la movilidad del paradigma en que están situados, así la comprensión de la diversidad y en ella la discapacidad, sitúa a estos profesores en un contexto de mayor inclusividad y por lo tanto en un contexto más participativo y democrático.

Por último, es de gran relevancia aludir a las tensiones que se evidencian en este proceso, entre las declaraciones y planteamientos teóricos y la necesaria bajada a la implementación, necesidades y carencias de las que dan cuenta los distintos miembros del sistema educativo. Estas están dirigidas hacia un planteamiento que se sustenta esencialmente en un “deber ser”, junto a las propias interpretaciones de las comunidades, pero que analizados en los hechos, muestran un escaso acompañamiento a los procesos de inclusión, en términos de la preparación y dotación de los recursos humanos y materiales que viabilicen prácticas más inclusivas,

y que desde sus principios, demandan de una profunda reflexión acerca de la necesidad de un trabajo colaborativo, como característica inherente a la inclusión.

En concreto respecto del acceso y participación en el currículum escolar, se demuestra la plena vigencia de un enfoque pedagógico esencialmente homogeneizador que invisibiliza las diferencias individuales de los estudiantes, lo cual se acrecienta una vez que se combina con la presencia de un enfoque clínico, en el caso de la respuesta educativa que se destina a los estudiantes en situación de discapacidad, dado que por una parte, la implementación rígida de un currículum común, no considera las particulares necesidades que presentan los estudiantes con alguna discapacidad, viendo limitado el acceso y la participación activa en el continuo de la formación a lo largo de la vida, y por otra parte, la limitación que se presenta por la falta de atención a las necesidades individuales de todos los estudiantes, que aun no presentando una discapacidad, también requieren de apoyos y medidas de flexibilización para ser partícipes del currículum y beneficiarse del proceso educativo.

RECOMENDACIONES

En atención al objetivo específico relacionado con la formulación de recomendaciones centradas en avanzar hacia la definición de criterios de flexibilización y diversificación curricular, que apunten a procesos educativos más inclusivos, proponemos en base a una serie de variables contextuales, lo siguiente:

- Si bien, los marcos curriculares de los países demuestran un avance importante en materia de la explicitación de un sistema educativo accesible y para lo cual, han generado distintos mecanismos normativos junto al levantamiento de planes y programas especiales, es recomendable atender a una estructura y organización escolar en que la "Educación Especial", sea en efecto una modalidad transversal, colaboradora del proceso educativo de todos aquellos estudiantes que presenten necesidades de apoyo específico durante su trayectoria escolar, cambiando así la actual mirada en que se le atribuye gran parte de la responsabilidad de la educación de los estudiantes con discapacidad, o que presentan alguna dificultad. Lo anterior, puede ser base para una reorganización de la estructura organizacional del sistema educativo, donde la transversalidad de los apoyos, sea parte de los organismos responsables de las políticas educativas, hasta llegar a las orientaciones específicas que se derivan a los establecimientos educacionales.
- A partir de las definiciones legales, políticas y marcos generales en las que los países concuerdan ampliamente, y que dicen relación con garantizar y promover el acceso a la educación como un derecho universal, cuya característica sea contar con un proceso de calidad y equidad para todos, recomendamos que los Estados identifiquen y definan con precisión, perfiles y funciones de personas idóneas, dedicadas al acompañamiento, monitoreo y retroalimentación de las acciones planteadas en las políticas públicas en la materia, cautelando su cumplimiento adecuado y contextualizado a las comunidades escolares, articulándose con los equipos que desarrollan procesos de inclusión y faciliten, de manera particular, la real participación de los estudiantes con discapacidad en los sistemas escolares.
- Al interior de las escuelas, se recomienda establecer un necesario fortalecimiento de los recursos humanos y mejoramiento de las condiciones laborales en general, para lo cual recomendamos que se preste especial atención a la organización escolar interna de los recursos humanos que se destinan a trabajar con determinados estudiantes, que con motivo de determinadas clasificaciones, segregadoras, restringen la presencia de los estudiantes respecto de su grupo de referencia. Es fundamental para el proceso, incrementar acciones de perfeccionamiento permanente, la optimización de los recursos internos, el otorgamiento de horario suficiente de trabajo de coordinación y colaboración, y el potenciamiento con las redes de colaboración, locales, nacionales e internacionales, garantizado y monitoreado por los Estados a través de mecanismos que, lejos de pretender instrumentalizar el seguimiento, faciliten y rescaten las experiencias de profesores, profesionales, estudiantes y familias.
- Desde una profunda reflexión acerca de las demandas que nos plantea una educación inclusiva, surge la evidente necesidad de generar un cambio a nivel de los principios y fundamentos que rigen la formación inicial docente, así como también la



formación continua de profesores en atención a la diversidad. Es sabida la discusión a nivel mundial sobre los enfoques en que se basa la formación inicial y la evolución que revisten los modelos curriculares, transitando entre lo genérico de la formación pedagógica y lo específico de las especialidades, sin embargo el escenario de una educación inclusiva, o para algunos, simplemente una educación de calidad, reviste nuevos y mayores desafíos. Es así que recomendamos el sentar un precedente acerca de la relación comprensiva entre el rol docente y la diversidad, en este sentido el impulso a un compromiso e incentivo mayor al rol de las universidades y centros de formación en general, también resulta fundamental por el desarrollo, fomento y apoyo entre el sistema escolar y la educación superior, siguiendo ejemplos destacados y creando comunidades de aprendizaje entre docentes.

- Un aspecto común que aparece en los debates y en el registro empírico sobre este tema, es la necesidad de profundizar en una mayor inversión, dedicación, profundización e intercambio de procesos de investigación y estudios específicos que den cuenta de las reflexiones, experiencias, procesos y resultados asociados a la atención educativa a la diversidad, muy en particular acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se estén desarrollando en la región de Latinoamérica, cuyo enfoque se acerque a una perspectiva más inclusiva. En este sentido, hemos considerado como una particular recomendación, los aportes y experiencias derivadas del “Diseño Universal de Aprendizaje” (DUA), que al alero de un enfoque de flexibilidad curricular, podría ser un importante medio para desentramar, el dilema entre el desarrollo de un currículum común que responda a las diversas necesidades y características de los estudiantes, es decir de una educación para todos y para cada uno/a.
- En lo específico, proponemos resignificar el valor y relevancia de las voces del profesorado, profesionales y estudiantes desde las aulas, de donde surgen demandas específicas atribuidas a la experiencia y a la reflexión sobre las oportunidades y avances, sin embargo y muy en particular, respecto de las carencias y necesidades que vivencian en torno a la articulación de los recursos humanos y materiales, así como en la tensión que se produce entre los planteamientos teóricos y el desarrollo de las prácticas, que necesariamente deben ser contextualizadas, afines a un tiempo y espacio determinado. Dichas voces demandan ser escuchadas para ser parte de la toma de decisiones, de forma que estas sean realmente pertinentes y relevantes para las comunidades escolares.
- Curricularmente hablando, la toma de decisiones contextualizadas a una determinada realidad, o situadas en una comunidad determinada, es un punto de partida crucial para favorecer lo que podemos denominar como “aula diversificada”, donde el docente junto a otros actores que participan en las escuelas y aulas, han identificado las necesidades de los y las estudiantes, profundizando y compartiendo antecedentes prioritarios a tomar en cuenta como parte de los insumos para la anticipación y preparación de la enseñanza y potenciar al máximo las capacidades de cada uno a través del aprendizaje. En este sentido cobra importancia el análisis profundo de las condiciones personales y contextuales que rodean a los estudiantes, sus ritmos y estilos de aprendizaje, las formas y medios preferentes para acceder a los aprendizajes y así despertar sus intereses y motivaciones, la organización del aula, la disposición de los recursos didácticos, las múltiples formas de presentar la información, accesible y comprensivamente, o las múltiples formas de evaluar o demostrar los aprendizajes. Siendo una razonable reflexión al respecto, el hecho de que en la medida que exista una mayor atención a la preparación de la enseñanza, considerando las características de los estudiantes en particular, mayor flexibilización y diversificación existirá en las aulas, por tanto, una respuesta educativa más relevante y pertinente.
- Finalmente resulta necesario resignificar al recurso de la adaptación curricular, ya que en un contexto de diversificación, las medidas de flexibilización responderán a las múltiples necesidades educativas comunes e individuales de los estudiantes, incluidos a quienes presentan discapacidad, planteando que este medio no está necesariamente ligado a un diagnóstico o las categorías de discapacidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1998). "Hacia escuelas eficaces para todos".
- Arnais, P. (2003). Educación Inclusiva: Una escuela para todos. Málaga: Editorial Aljibe.
- Banco Mundial (2004). "Informe sobre el desarrollo mundial".
- Cifuentes, Rosa María (2011). "Diseño de proyectos de investigación cualitativa". Editorial Noveduc, Buenos Aires, Argentina.
- Guajardo E. (2010). La desprofesionalización docente en educación especial. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), pp. 105-126.
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art5.pdf>.
- Meléndez, R. (2004). "Diversidad y equidad: paradigma educativo urgente para la Costa Rica en vías de desarrollo". Universidad Nacional de Costa Rica, agosto, 2004. *Revista Parlamentaria*, Vol 12, N°2.
- Ministerio de Educación de Chile (2004). "Nueva perspectiva y visión de la educación especial". Informe de la comisión de expertos.
- Ministerio de Educación de Chile (2005). "Política Nacional de Educación Especial".
- Mora Oropeza, María Elena; Luciano, González Velasco; Juan Campechano, Covarrubias y José Luis, Martínez Rosas (2003). "La práctica y las acciones educativas, objeto construido y sus referentes conceptuales nacionales e internacionales", En Juan Manuel Piña; Alfredo Furlan y Lya Sañudo, Acciones, actores y prácticas educativas, La investigación educativa en México 1992-2002, tomo II, México: SEP/ CESU/ COMIE.
- OMS (2002). "Clasificación Internacional del funcionamiento, la salud y la discapacidad", CIF.
- OMS (2011). "Informe mundial sobre la discapacidad".
- ONU (1993). "Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad".
- ONU (2006) Convención de los derechos de las personas con discapacidad Nueva York: Naciones Unidas. En formato electrónico:
<http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?navid=13&pid=497>
- ONU (2009). Objetivos de desarrollo del Milenio Informe 2009.
- ONU (2009). Derecho a la Educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe. Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Noviembre 2009.
- OREALC/UNESCO Santiago (2013). "Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo".
- Pérez Gómez, A. I. (2004). La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal. Ediciones Morata Madrid, España.
- Pérez Serrano, Gloria (1998). "Investigación cualitativa. Retos e interrogantes". Tomo II Técnicas y análisis de datos. Editorial la Muralla, Madrid, España.
- Ríos, Teresa (2005). "La hermeneútica reflexiva en la investigación educacional". *Revista Enfoque Educativos*.
- Sánchez, M. E. (2003). La Entrevista: Técnica de recogida de datos en el análisis de una situación social. Octubre, 15, 2010.
www.ucm.es/info/socioed/profesorado/edu/temas/entrevista.pdf



SENADIS (2010). "Rampas y Barreras. Hacia una cultura de la inclusión de personas con discapacidad. Equipo interdisciplinario del Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), la Comisión Nacional de Catequesis de la Conferencia Episcopal de Chile, y la Universidad Católica Silva Henríquez de Chile.

Sierra Bravo, R. (1994). "Técnicas de investigación social". Teoría y ejercicios. Editorial Paraninfo, Madrid, España.

Stainback, S. & Stainback, W. (1999). "Aulas Inclusivas". Madrid: Editorial Narcea.

Skliar, C. (s/f). "Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente". Revisado en http://canales.org.ar/archivos/lectura_recomendada/Skliar-Santilla-1.pdf

Universidad Central de Chile, UCEN (2010). "Flexibilización curricular y prácticas pedagógicas de atención a la diversidad". Material de apoyo. F

Universidad Central de Chile (2014). "Escuela para la diversidad. Crítica a la estandarización, test y rankings escolares", del Dr. Orlando Mella Valenzuela.

UNESCO (1990). "Declaración Mundial sobre Educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje aprobada por la conferencia mundial sobre educación para todos satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990.

UNESCO y Ministerio de educación de España (1994). "Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales. Aprobada por la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994.

UNESCO (2000). Foro Mundial sobre la Educación Mundial sobre Dakar, Senegal, 26 al 28 de Abril de 2000. Informe Final.

UNESCO (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Versión original en inglés escrita por: Tony Booth y Mel Ainscow.

UNESCO (2004). "Temario abierto sobre educación inclusiva".

UNESCO-OIE (2008). "La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los informes nacionales presentados a la conferencia internacional de educación".

UNESCO (2010). "Sistema regional de información educativa de los estudiantes con discapacidad". SIRIED.

UNICEF (2013). "Estado mundial de la infancia 2013. Niños y niñas con discapacidad". Resumen ejecutivo.

Walker, Rob, 1989. "Métodos de investigación para el profesorado". Ediciones Morata, Madrid, España.

ANEXOS

ANEXO N° 1: MATRICES DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

ARGENTINA	
Categorías de análisis	Resultados preliminares en base a la tendencia dominante
Currículum escolar	<p>Se destaca como marco de la política educativa nacional el garantizar la inclusión educativa.</p> <p>Contempla 4 niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior.</p> <p>Incorpora desde la Educación Inicial, la prevención y atención de necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.</p> <p>Diseño de programas para la identificación, evaluación temprana, seguimiento y orientación de los/as alumnos/as con capacidades o talentos especiales y la flexibilización o ampliación del proceso de escolarización.</p> <p>Ampliación de las trayectorias educativas y fortalecimiento de la trayectoria escolar de los niños/as en situación de vulnerabilidad. Es decir, el proyecto se propone contribuir a alcanzar la inclusión plena en el nivel y parte de un supuesto que relaciona la inclusión social y educativa.</p> <p>Los recursos didácticos y criterios de flexibilización curricular que implemente la educación especial son aportes que se suman a las propuestas de enseñanza toda vez que se obstaculice y/o interrumpa la interacción y/o el “diálogo” del alumno con el currículum, pudiendo abarcar objetivos, contenidos y su secuenciación, criterios de evaluación y acreditación.</p>
Acceso y participación	<p>Propuesta pedagógica que les permita a las personas con discapacidad el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.</p> <p>Considera la Educación Especial como la modalidad que permite asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades.</p> <p>Fortalecer el lugar de la escuela como el espacio público apropiado para lograr el acceso universal de niñas y niños, adolescentes y jóvenes a una educación de calidad.</p>
Discapacidad	<p>Se rige por el principio de inclusión educativa y brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común.</p>
Enfoque de derechos	<p>Promoción de la igualdad educativa para todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios.</p> <p>Alcanzar el ejercicio efectivo del derecho a la educación de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, con y sin discapacidad, con políticas públicas que garanticen condiciones para la universalización de la sala de 4 años del nivel inicial y el cumplimiento de la educación obligatoria.</p>



EL SALVADOR	
Categorías de análisis	Resultados preliminares en base a la tendencia dominante
Currículum escolar	<p>La Educación Parvularia y Básica es obligatoria y juntamente con la Especial serán gratuitas cuando la imparta el Estado.</p> <p>Considerar de manera especial los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje al valorar y potenciar el avance de los estudiantes en el logro de las competencias básicas durante los tres años del primer ciclo.</p> <p>En caso de estudiantes con Necesidades Educativas especiales, se deberá gestionar la realización de un diagnóstico adecuado para realizar adecuaciones curriculares y valorar los apoyos que fueran necesarios.</p> <p>En los casos de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad se deberán incluir actividades de evaluación que le permitan demostrar sus competencias.</p>
Acceso y participación	<p>La Planificación de Aula debe responder a la diversidad de los estudiantes que integran la clase por lo que, al elaborarla se debe tener en cuenta los siguientes criterios: Las características de todos los estudiantes (ritmo y estilo de aprendizaje, necesidades educativas especiales existentes, motivaciones e intereses de los estudiantes, entre otros).</p> <p>La evaluación diagnóstica ha de incidir en la planificación de las adecuaciones curriculares y de los recursos pedagógicos para el proceso de enseñanza- aprendizaje que se va a desarrollar durante el año lectivo.</p>
Discapacidad	<p>En los casos de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad se deberán incluir actividades de evaluación que le permitan demostrar sus competencias.</p> <p>La política de educación inclusiva, (diciembre de 2010) pone Énfasis en atención educativa inclusiva en centros escolares regulares, incluyendo a personas con discapacidad.</p>
Enfoque de derechos	<p>La política de educación inclusiva, (diciembre de 2010) propone garantizar el derecho a una educación abierta, que no discrimine que equipare oportunidades y que responda con pertinencia, oportunidad y calidad a las necesidades de la población de manera que toda persona sea considerada en lo particular y colectivo independientemente de su condición cultural, social, y económica.</p> <p>Educación basada en el reconocimiento de las diferencias, las necesidades educativas especiales y en el cumplimiento pleno de los derechos</p>

CHILE	
Categorías de análisis	Resultados preliminares en base a la tendencia dominante
Currículum escolar	<p>El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él.</p> <p>Establecimientos educacionales que reciben subvención estatal, deben proveer de una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, laico, esto es, respetuoso de toda expresión religiosa, y pluralista, que permita el acceso a él a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad.</p> <p>Son modalidades educativas aquellas opciones organizativas y curriculares de la educación regular, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de aprendizaje, personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación.</p> <p>En el trabajo pedagógico, el docente debe tomar en cuenta la diversidad entre los estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos, religiosos, y respecto de las diferencias entre hombres y mujeres, estilos y ritmos de aprendizaje, y niveles de conocimiento.</p> <p>La evaluación debe considerar la diversidad de estilos de aprendizaje de los alumnos.</p> <p>Los alumnos (as) con necesidades educativas especiales integrados (as) a la educación regular, considerando las adecuaciones curriculares realizadas en cada caso, estarán sujetos a las mismas normas antes señaladas agregándose en su caso, la exigencia de un informe fundado del profesor (a) especialista.</p>
Acceso y participación	<p>La Educación Especial o Diferencial es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje.</p>
Discapacidad	<p>Se entenderá que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación.</p>
Enfoque de derechos	<p>Los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral; a recibir una atención adecuada y oportuna, en el caso de tener necesidades educativas especiales; a no ser discriminados arbitrariamente; a estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, a expresar su opinión y a que se respete su integridad física, y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes y de maltratos psicológicos.</p>



MÉXICO	
Categorías de análisis	Resultados preliminares en base a la tendencia dominante
Curriculum escolar	<p>Mejorar los servicios educativos relacionados con poblaciones en contexto de vulnerabilidad y fortalecer las capacidades de alumnos, docentes y escuelas pertenecientes prioritariamente a los servicios educativos de: educación especial, educación indígena, telesecundaria, multigrado, población en situación y contexto de migración; con un esfuerzo específico de atención al desarrollo y salvaguarda de la equidad de género.</p>
Acceso y participación	<p>Otorgarán apoyos pedagógicos a grupos con requerimientos educativos específicos, tales como programas encaminados a recuperar retrasos en el aprovechamiento escolar de los alumnos.</p> <p>Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos.</p> <p>Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.</p> <p>Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación.</p>
Discapacidad	<p>La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes.</p> <p>Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.</p>
Enfoque de derechos	<p>Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.</p> <p>Transitar hacia una sociedad equitativa e incluyente, por lo que resulta indispensable una política de Estado capaz de garantizar la vigencia efectiva de los derechos de las personas con discapacidad y contribuir a su desarrollo integral.</p>

ANEXO Nº 2. REGISTRO DE OBSERVACIÓN

1. Escuela primaria de Avellaneda, provincia de Buenos Aires, Argentina

Estrategias metodológicas

En la observación se apreció:

- 29 estudiantes en el curso
- Sala letrada
- Estudiante con discapacidad realiza las mismas actividades que sus compañeros
- Docente integradora es itinerante. Dos veces a la semana
- Las decisiones de apoyo al estudiante se toman de acuerdo al caso
- El estudiante es apoyado en el aula
- Se plantea que hay experiencias en las que la "maestra integradora" puede incluso llegar a hacer clases de forma compartida (Codocencia), aunque mayoritariamente funciona en la línea de apoyo individualizado
- Maestra integradora le hace adaptaciones a la planificación de la docente de aula
- Maestra integradora realiza orientaciones pedagógicas
- En un primer período observa cómo el niño se desenvuelve en la sala de clases y la docente propone el PPI
- En el caso de niños sordos o ciegos existe la figura de pareja pedagógica
- Pareja pedagógica para la discapacidad sensorial

Recursos didácticos

Asociados al Proyecto Pedagógico Individual

- Configuraciones de apoyo al estudiante
- Variados según el estudiante y el tipo de discapacidad
- Adecuaciones a las evaluaciones
- Tiza pizarrón
- Cuadernos entregados por el Estado
- Conectar con igualdad
- Kit para la discapacidad

Contenidos del currículum

Los mismos que el resto de su curso, para el estudiante con discapacidad

La profesora de aula planifica y comparte este material a la profesora de integración para que sugiera adaptaciones

Diversificación metodológica

No existe como tal ya que es un trabajo individual

Ese trabajo individual centrado en las observaciones que hace la maestra integradora



Organización de la clase

Existe un trabajo definido como que significan acciones que se manifiestan desde la adaptación del estudiante integrado al grupo

El estudiante integrado comparte las mismas acciones que el resto del curso.

Hay una definición de que el currículum no se adapta desde los contenidos

Se ejercen configuraciones de apoyo al estudiante

Apoyos especializados y personalizados que facilitan la participación

Profesora integradora

Psicóloga

Trabajadora Social

El equipo diferencial sale de la Escuela especial. La docente integradora está 4 días en la escuela regular de manera itinerante y un día en la escuela especial haciendo análisis de los casos, convocatoria a los profesores de aula, familia, evaluación del proceso, levantamiento de la información.

Condiciones de infraestructura en el aula

Se realizan las adaptaciones necesarias para que el estudiante tenga acceso.

* Las nuevas Escuelas se están construyendo con accesibilidad universal

Apoyos personalizados

Con profesora integradora y con recursos materiales específicos

Diseño Universal de aprendizaje

Se desconoce

Mediación docente hacia la participación

La integración del niño con discapacidad sigue siendo responsabilidad de la maestra integradora. La educadora regular genera acciones a partir de las sugerencias del PPI que hace la maestra integradora

Relaciones de la comunidad

3 veces año reuniones como mínimo con los padres

Se levantan apoyos para que los padres comprendan su rol

Para los padres no es una obligación sino un derecho el pedir los apoyos para su hijo

Es el padre el que debe firmar la petición de apoyo asumiendo la discapacidad de su hijo.

Frente a la resistencia el equipo ha optado por señalarle al padre que se evalúe al niño por un período y luego se verifique si se mantiene en integración.

Lenguaje utilizado

Necesidades educativas derivadas de la discapacidad

No se utiliza el concepto de necesidades educativas especiales

Vinculado mayoritariamente a la integración

Evaluación inicial

- Se describe un proceso de evaluación inicial
- Primero el estudiante puede ser derivado desde el hospital teniendo todos los apoyos de apoyo temprano desde ahí es derivado a la Escuela Especial o primaria con integración
- En otros casos el estudiante ingresa a la primaria y desde ahí se deriva a integración. previamente hay un convencimiento a los padres.
- Una vez que los padres aceptan se hace un legajo con la información del estudiante con equipo multidisciplinar lo que puede demorar un tiempo, en ese período el estudiante asiste al colegio como su derecho a educación.

Tipos de discapacidad

DI

TES

D Motoras

TEL

Características personales de los estudiantes incluidos

Niños con discapacidad.

En el caso observado principalmente son niños que viven en villas de mucha dificultad de acceso, lejanas a la Escuela. Además de presentar situaciones complejas de vulnerabilidad social

Proporción de estudiantes por curso

Depende de la Escuela. No hay normativa legal al respecto

Por qué los estudiantes con discapacidad están en esta escuela

Por la solicitud de los padres. La Escuela detecta la discapacidad intelectual del estudiante y le sugiere al padre que solicite los apoyos. En muchos casos los padres se niegan

2. Escuela de educación general básica, comuna de Independencia, Santiago, Chile

Estrategias metodológicas que atiendan la diversidad

Se han considerado algunas estrategias específicas en el caso de la enseñanza de las matemáticas para estudiantes peruanos. Es en este punto donde el director de la Escuela, observa restricciones ya que los estudiantes vienen de otros modelos educativos.

Recursos didácticos pertinentes a las necesidades y diversidad presente en el aula

La Escuela cuenta con recursos didácticos dispuestos en la biblioteca CRA, medios audiovisuales y los materiales específicos que se utilizan por parte del equipo del programa de integración escolar PIE en una sala destinada al equipo, allí trabajan en apoyo individual principalmente, profesores diferenciales, un psicólogo y un fonoaudiólogo.

Diversificación de las estrategias metodológicas

El director da cuenta de actividades en la que como directivo ha participado en la observación de clases, señalando que uno de los elementos esenciales a la posibilidad de diversificación, es el apoyo de los profesionales del programa de integración o del plan de mejoramiento proveniente de los recursos de la Ley de subvención preferencial para estudiantes que presentan necesidades de reforzamiento pedagógico.



Criterios de agrupación de los estudiantes

Uno de los puntos que destaca el director es que bajo criterios asociados al ritmo de aprendizaje de los estudiantes, éstos son agrupados de manera que aquellos que pertenecen al programa de integración, son apoyados por el equipo respectivo, los que requieren apoyo o reforzamiento por la profesional destinada a dicha tarea y el resto que “presentan un ritmo más homogéneo” se quedan con el profesor de aula regular.

Apoyos especializados y personalizados

Los apoyos están dados respecto de los recursos proporcionados por el PIE y los recursos de la Ley SEP

Al respecto el director da cuenta de la necesidad de contar con más horas del psicólogo por las características y conductas que han estado detectando en algunos estudiantes

Condiciones de infraestructura del establecimiento.

En este punto el director es enfático y sin duda también resulta evidente, que las condiciones de infraestructura y espacios del establecimiento son precarios. Existe una situación administrativa que tienen al establecimiento y su comunidad en una condición de adaptación al espacio existente, pabellones de madera pequeños que albergan a más de 30 alumnos por curso. Ubicada entre grandes edificios.

Implementación de estrategias de flexibilización (DUA).

Lo conocen esencialmente a través del vínculo con la Universidad Central de Chile, con quienes mantienen acciones ligadas a prácticas de estudiantes de último año de la carrera de Educación Diferencial, cuya formación se basa en el enfoque de atención a la diversidad.

Adecuaciones curriculares implementadas

Dado que existen algunos lineamientos ministeriales, recientemente incorporados en esta Escuela, los que tomando la especificación de contar con horas de trabajo colaborativo para la planificación de actividades en los cursos y asignaturas en que se encuentran estudiantes con NEE (pertenecientes al PIE). Esto se ha ido desarrollando paulatinamente y considera como parte de este trabajo, la consideración de criterios de adaptación curricular para alumnos en particular, teniendo presente que en términos generales, estas adaptaciones están destinadas en general para estudiantes con NEE asociadas a discapacidad o como se conoce por la normativa actual en Chile, como NEE permanentes.

Mediación docente hacia la participación

Se define que la mediación es ejercida principalmente por los profesionales del PIE tanto dentro como fuera del aula.

Clima favorable de aula

Uno de los aspectos en que concuerda la comunidad educativa en general, es que por diversas causas y entre ellas, las características de interculturalidad de la escuela, el clima se ha visto complejizado con algunas manifestaciones que entorpecen una convivencia armónica, frente a lo cual han decidido implementar algunas acciones, apoyadas por estudiantes en práctica de educación diferencial.

Conceptualización actualizada de discapacidad

Para el director el concepto se relaciona exclusivamente con el diagnóstico, cuando existe, verbalizado como déficit.

Diagnósticos asociados a discapacidad presentes

Entre los diagnósticos conocidos y disponibles por parte de la escuela, alineados con la normativa vigente, se menciona la discapacidad intelectual, trastornos específicos del lenguaje, déficit atencional con o sin hiperactividad, problemas específicos de aprendizaje.



NEE derivadas de la discapacidad que presentan los estudiantes

Si bien no hay una definición precisa, el director alude esencialmente al tema de la necesidad de tratamiento psiquiátrico para algunos casos que se observan, junto con establecer una relación directa con la negativa influencia y situación sociocultural en la que se encuentran los estudiantes de este establecimiento, como por ejemplo, la diferencia que muestran cuando hay o no presencia y participación de la familia.

Proporción de estudiantes con discapacidad por curso

51 de 316 estudiantes, lo que representa un 17% aproximadamente de la matrícula

Requisitos de ingreso

No existe posibilidad legal, pese a que existe una restricción de la normativa en que señala la atención de no más de 7 alumnos con NEE por curso.

Criterios de selección

Si bien no existen, el director plantea que por distintas situaciones, parece ser cada vez más necesario considerar algunos criterios. Alude a que se presenta una particular y delicada situación con estudiantes extranjeros indocumentados.

Incorporación de la atención a la diversidad en el PEI

Si bien existe una abierta declaración de la aceptación, en la práctica se observan dificultades en la atención y respuesta a las necesidades particulares de los estudiantes.

Políticas y normativas nacionales que la Escuela implementa que garanticen el acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad

El director señala que ante las restricciones en la atención y las probabilidades de que los estudiantes con NEE salgan adelante o avancen en sus aprendizajes, es pertinente pensar en apoyos fuera del aula o en espacios especializados como por ejemplo talleres laborales.

Da especial relevancia en esta labor al perfil de los docentes y a la formación valórica para trabajar en espacios desafiantes, adversos y complejos.

Políticas específicas que se señalan, es el decreto 170 del 2009, del Ministerio de Educación.

SOBRE LAS RESPONSABLES DEL ESTUDIO:

María Angélica Valladares Astudillo

Profesora de educación diferencial, Magíster en educación, mención integración social y pedagógica. Actualmente es directora de la Escuela de Educación Diferencial de la Universidad Central de Chile, coordinadora e investigadora.

Marcela Betancourt Sáez

Profesora de castellano, psicopedagoga, Magíster en educación, mención en didáctica e innovación pedagógica. Actualmente coordina el área de seminarios e investigación de la Escuela de Educación Diferencial de la Universidad Central de Chile, investigadora.

Mariela Norambuena Carrasco

Profesora de educación diferencial, Magíster en educación, mención integración social y pedagógica. Actualmente coordina el área de prácticas pedagógicas de la Escuela de Educación Diferencial de la Universidad Central de Chile, investigadora.



ACCESIBILIDAD FÍSICA EN LAS ESCUELAS EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

ARQ. SILVIA AURORA CORIAT²⁷

Responsable del área de Accesibilidad de Fundación Rumbos.

AGRADECIMIENTOS

- A OREALC/UNESCO Santiago por brindarme la oportunidad de elaborar este informe.
- A Fundación Rumbos por su apoyo humano, logístico y conceptual: Eduardo Joly, Cecilia González Campo, Cecilia García Rizzo, María Rodríguez Romero y Dardo López.
- A Carolina Najmias por su colaboración en la elaboración de datos estadísticos y su análisis.
- A José Viera y Cristina Sanz por facilitarme contactos claves en diferentes países.
- A todos los informantes clave y a las entidades que brindaron valiosa información para este estudio (el listado de entidades se encuentra en el Anexo 5.3. Fuentes Consultadas).

1. ENCUADRE TEMÁTICO. OBJETIVOS. METODOLOGÍA

1.1 ENCUADRE TEMÁTICO

La escasez de antecedentes sobre la implementación de políticas inclusivas en accesibilidad escolar prefigura una dificultad para acceder a datos duros y elaborar análisis cuantitativos. Por ello, se optó por recurrir a información en base a la experiencia transitada mediante entrevistas en profundidad a informantes claves.

Debido a la heterogeneidad de condiciones existentes entre países, así como al interior de cada uno de ellos, configurando realidades complejas, enriquecedoras a los fines de este estudio, se realizó un análisis global de la región.

El análisis procura reflejar también múltiples realidades que coexisten en Argentina, focalizándose en particular en la Ciudad de Buenos Aires.

²⁷ coriat@rumbos.org.ar / www.rumbos.org.ar

1.2 OBJETIVOS

Visibilizar:

- a) La incidencia de las características físicas de los edificios escolares y sus equipamientos en la implementación exitosa de la inclusión educativa.
- b) Los factores que atentan contra la incorporación de la accesibilidad como atributo básico de diseño en los edificios escolares, provenientes tanto de la formación profesional de los diseñadores, como de la comunidad educativa.
- c) La distancia entre la adhesión genérica a los principios del diseño universal y su implementación. Factores que inciden.
- d) Ejemplos y herramientas conceptuales para la optimización de los procesos de implementación de diseño inclusivo en los espacios educativos y en sus entornos.

Es de particular interés presentar la correspondencia espacio físico- alumno-espacio social; y desplegar y explicitar los sentidos que subyacen a las pautas básicas de accesibilidad, reflejados en escenas o relatos que ocurren en dichos espacios, al ser habitados.

En el contexto de este informe, el abordaje de la problemática de la accesibilidad física a los espacios educativos ha implicado tomar en cuenta:

- La heterogeneidad de desarrollos (sociales, económicos, culturales) que cohabitan los países de Latinoamérica y el Caribe. Cada uno de estos aspectos incide en las maneras de encarar e implementar la educación.
- La pobreza, como factor endémico en múltiples localidades de la región, en particular la periférica, potencia la inaccesibilidad mediante:
 - Marginación física y social de la familia, y aún de su comunidad.
 - Dificultad física para llegar a la escuela (calle sin pavimento, ausencia de transporte, sea o no accesible); elementos de ayuda básicos para el desempeño cotidiano (silla de ruedas, bastones, lentes, audífonos, etc.).

Este estudio refleja cualitativamente realidades paradigmáticas (realidades típicas frecuentes), analiza los procesos en que se generan y en qué estructuras de gestión educativa y arquitectónica se insertan.

Introduce herramientas de análisis que colaboran a la detección y superación de obstáculos, y a la generación de procesos de diseño inclusivo exitosos. Algunas experiencias se despliegan acompañadas de soporte gráfico.

Focalizamos:

- Situaciones problemáticas en las cuales la inaccesibilidad física juega un rol preponderante.
- Casos ejemplarizadores en los cuales la gestión educativa inclusiva se plasma tanto en los currículos y su implementación como en las conformaciones físicas (arquitectura, instalaciones, herramientas de trabajo).

Lo paradigmático refiere no solo al signo negativo o positivo de los casos. Remite a casos en los que operan factores tales como el económico, el tipo de discapacidad portada por el/los alumnos/os y la cercanía o lejanía de centros urbanos, configurando un mosaico de situaciones representativas de realidades diversas.



1.3 METODOLOGÍA

1.3.1 Fuentes primarias y secundarias

Para la toma de información, se aplicaron los siguientes instrumentos:

Un cuestionario diseñado *ad hoc*, a responder por correo electrónico y entrevistas de profundización, vía Skype, telefónicas y presenciales, dirigidos a los siguientes 3 canales de toma de información:

- Referentes de organismos de gobierno en gestión a nivel nacional y para las ciudades a focalizar, pertinentes a educación pública, a infraestructura escolar y a discapacidad.
- Referentes en escuelas/facultades de diseño y arquitectura y en colegiaciones de profesionales.
- Referentes de organizaciones de personas con discapacidad y de organizaciones de padres de niños con discapacidad.

Los relatos testimoniales son un recurso para vehicular una metodología de análisis (valga la paradoja) sintética, articuladora de disciplinas tradicionalmente desagregadas: lo pertinente al aprendizaje y socialización, y lo percibido como estrictamente técnico constructivo. La arquitectura y los espacios cobran vida en la vida de quienes los habitan. Ser partícipe de esta dinámica es esencial para quienes determinan qué es prioritario y qué es secundario, a la hora de planificar estrategias en materia de educación inclusiva. Lo edilicio, más que otras áreas, importa recursos económicos.

Las respuestas al cuestionario y la información resultante en entrevistas asumen carácter personal o institucional. Las fuentes personales permanecen anónimas; las instituciones figuran en el Anexo²⁸.

El conjunto de la información obtenida fue procesada globalmente.

La información obtenida mediante consulta directa se complementa con material normativo, estadístico y otros, presentes en estudios realizados por organismos internacionales, gobiernos, académicos y organizaciones no-gubernamentales, incluyendo informes oficiales y alternativos de monitoreo de la Convención.

Países encuestados

- El cuestionario diseñado (ver en el punto 5.2. del Anexo²⁹) fue remitido a 220 contactos de OREALC/UNESCO Santiago y propios, pertenecientes a la totalidad de países de la Región que se adhirieron a la Convención. En base a las respuestas obtenidas a la convocatoria, se pudo determinar los países sobre los cuales trabajar.
- El número de cuestionarios completados (76) permitió realizar un análisis cualitativo y global, focalizado en los siguientes 11 países: Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Perú, República Dominicana y Uruguay (ver Muestra de informantes clave. Cuadros 1 y 2).
- El tamaño de la muestra (76 casos) no admitió un análisis cuantitativo, ni por países ni por segmentos de entrevistados (OG/ONG; Docente/Arquitecto, etc.). Para un análisis regional tampoco se justificó aplicar factores de ponderación estadística a los resultados muestrales obtenidos.
- Asumimos los resultados del análisis de las fuentes primarias (cuestionarios y entrevistas) como testimoniales de expresiones de realidades presentes en los diferentes países.

²⁸ Ver en 5. Anexo: 5.2. Cuestionario utilizado para informantes clave para el estudio de accesibilidad física en las escuelas en el marco de la educación inclusiva y 5.3. Fuentes consultadas.

²⁹ Ver en 5. Anexo: 5.2. Cuestionario utilizado para informantes clave para el estudio de accesibilidad física en las escuelas en el marco de la educación inclusiva.

- El punto temático referido a contenidos sobre diseño universal en la formación de los profesionales de diseño no contó con suficientes respuestas para ameritar su análisis.
- Respecto de Argentina, el estudio incluye el análisis de la gestión de accesibilidad en escuelas a nivel nacional, y en uno de los territorios del país con ricas experiencias en la temática: Ciudad de Buenos Aires.

Muestra de informantes clave.

CUADRO 1: CARACTERÍSTICAS.

Características de los Informantes Claves	#	%
Integran Organizaciones Gubernamentales (OG)	34	45
Profesionales del diseño	25	33
Docentes	21	28
Integran Organizaciones No-Gubernamentales (ONG)	14	18
Personas con discapacidad (PCD)	10	13
Psicólogos/ Psicopedagogos/ Terapistas Ocupacionales	7	9
Familiar de PCD	5	7
Otros	4	5
Total Entrevistados*	76	

*Total de entrevistados 76; el total suma más de 100 porque hay entrevistados que pertenecen a más de una categoría.

CUADRO 2: PAÍSES.

PAÍSES	#	%
Argentina	39	51
Brasil	4	5
Chile	3	4
Costa Rica	3	4
Ecuador	2	3
El Salvador	2	3
Guatemala	6	8
México	8	11
Perú	3	4
República Dominicana	1	1
Uruguay	5	7
Total Entrevistados	76	100



1.3.2 Procesamiento de la información

La información se procesó en base a los siguientes criterios de análisis:

- Se analizó cada concepto de manera global en el conjunto de las respuestas de informantes claves de los 11 países.
- Se analizó en conjunto las respuestas provenientes de cada tipo de referentes: ONG, OG, PCD, profesionales de la salud, de la educación o de la arquitectura.
- Se sumaron al análisis los contenidos provenientes de fuentes secundarias.

El estudio refleja, por tanto, el conjunto de las miradas y datos recabados, puntualizados por concepto.

- Para Argentina a nivel nacional y para la Ciudad de Buenos Aires se focalizaron las particularidades que asume cada concepto y se desarrollan aquellas que revisten especial interés.

1.4 PUNTEO TEMÁTICO

Los análisis que se desarrollan (Global, Argentina, Ciudad de Buenos Aires), con la flexibilidad requerida para cada caso, mantienen el siguiente hilo conductor temático que se aplicó en el cuestionario:

- Contexto.
- Presencia de niños con discapacidad en el sistema educativo.
- Factores físicos que obstaculizan su escolaridad. Llegar a la escuela. La escuela.
- Escuelas físicamente accesibles: estrategias y programas. Implementación.
- Rol de las organizaciones no gubernamentales.

2. RESUMEN EJECUTIVO GLOBAL

PRINCIPALES CONCLUSIONES

- ✓ Con contadas excepciones, la accesibilidad aún no forma parte de la inclusión educativa: no está en la cabeza de funcionarios de gobierno, de profesionales de diseño en las áreas de arquitectura escolar, de directores de escuela ni de maestros.
- ✓ Cuando la accesibilidad es tomada en cuenta, en muchos casos las soluciones son equívocas por no consultar con los usuarios, es decir, con las personas con discapacidad que integran la comunidad educativa.
- ✓ Cuando la accesibilidad está en la agenda pública es gracias al esfuerzo de ONG de personas con discapacidad y de padres.
- ✓ Cuando la accesibilidad se consolida en la agenda pública y forma parte transversalmente de todo el accionar de las políticas pertinentes a lo educativo, ésta se instala gradualmente como un atributo más de diseño, da lugar a consultas sobre sus requerimientos, así como a soluciones eficientes y sustentables que implican menor erogación de recursos económicos.
- ✓ Cómo llegar hasta la escuela es tan problemático como la falta de accesibilidad del edificio. El llegar involucra competencias aparentemente ajenas a la inclusión educativa, tales como transporte público y escolar, el estado de veredas y la construcción de vados o rampas.

- ✓ El diseño universal aún no se ha instalado como rector para la construcción de nuevas escuelas y para la adecuación de las existentes. Cuando en estas últimas se presentan situaciones insalvables o sumamente complejas, en ocasiones se tiende a aplicar criterios de practicabilidad, priorizando la accesibilidad física básica, a saber: el ingreso a la escuela, desniveles, circulaciones verticales y sanitarios.
- ✓ La accesibilidad edilicia tiende a considerarse más para escuelas públicas y especiales y, excepcionalmente, para las privadas y comunes.

PRINCIPALES RECOMENDACIONES

- ✓ Instituir mecanismos de acción entre áreas de gobierno (transporte, vía pública, educación) para asegurar la llegada de los niños a la escuela.
- ✓ Aplicar criterios de diseño universal en toda escuela, sea nueva o existente. Priorizar la accesibilidad física básica en escuelas a las que concurren alumnos con discapacidad. Aplicar estas recomendaciones tanto en escuelas públicas como privadas, comunes como especiales.
- ✓ Respalidar el desarrollo de metodologías de abordaje de la accesibilidad física escolar que propicien la participación de la comunidad educativa en su diseño y sustentabilidad. Asegurar la consulta a usuarios cuando se programa adecuar escuelas existentes o construir nuevas.

3. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

3.1 INTRODUCCIÓN

Alcance de este estudio

En este estudio, el concepto de “accesibilidad” aplica a un amplio abanico de dimensiones referidas a instancias y condiciones que hacen posible la inclusión educativa. Si bien lo pertinente a las condiciones del entorno conlleva el acceso a la comunicación e información -incluidas las tecnologías de información y comunicación (TIC), las formas de comunicación alternativas y los sistemas de apoyo- este informe se restringe a aquellas cuestiones de accesibilidad pertinentes al diseño arquitectónico, de equipamiento sanitario y de mobiliario. Ello se debe a la necesidad de focalizar en aspectos específicos del diseño arquitectónico y de interiores, así como en las maneras de llevar a cabo el ejercicio profesional.

La gestación de escuelas inclusivas

Una escuela construida es un producto resultante de un proceso, de una gestión. Concebimos, también como procesos y resultados, a las gestiones de adecuación de edificios escolares existentes y de sus entornos; así como a las gestiones de materialización de ajustes razonables (las adecuaciones están destinadas a optimizar las condiciones de accesibilidad para el conjunto de potenciales usuarios con discapacidad. En tanto, los ajustes razonables son adecuaciones que responden a requerimientos específicos de un usuario en particular). Focalizamos en dichos procesos y en sus actantes principales. Por ejemplo: qué rol juegan los organismos de nación, o municipales, o el concejo escolar local, las familias de niños con discapacidad que concurren a dicha escuela; desde qué instancias y de qué manera el profesional, sea ingeniero, arquitecto, o diseñador de equipamientos, aplica sus conocimientos, formula las preguntas pertinentes; cómo se involucra en las necesidades de esos niños en ese grupo, que deben, a su vez conjugarse, en ese contexto particular, con el conjunto de pautas de diseño universal. Planteado en estos términos, ¿no es también el equipo docente un actante clave, testigo y parte en el hacer cotidiano en dichos espacios?



Las normas no generan “insight” sobre los usuarios

Los marcos normativos de cada país en materia de derechos de personas con discapacidad (en adelante PCD), de accesibilidad física, la letra de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (de aquí en más Convención), así como los múltiples tratados internacionales que la anteceden son, sin duda, instrumentos de aplicación estratégica. Pero vemos con preocupación que, aún afinando los instrumentos, el proceso de transformación hacia un hábitat inclusivo -y en él, el hábitat educativo- es sumamente lento, quedando generaciones de niños en condiciones de exclusión, o de inclusión a un muy alto costo físico, psíquico y social.

Procuramos profundizar en las causas de esta lentificación que lleva, en algunos de nuestros países más de dos décadas.

Las normas de diseño universal resultan de numerosos estudios e intercambios entre especialistas y de la experiencia de las propias personas con discapacidad. No obstante, para los diferentes estamentos de la sociedad, incluidos los gubernamentales y los profesionales del diseño que actúan en éstos, la comprensión de la manera en que los usuarios habitan los espacios no se desprende de dichas normas.

Quienes requieren de su aplicación (las personas con discapacidad) permanecen ausentes del imaginario de los diseñadores y, en muchos casos, del de los gobernantes. Hasta que no se palpan vivencialmente las consecuencias de su aplicación o de su no-aplicación, son normas que no generan un “insight”.

3.2 ANÁLISIS REGIONAL (11 PAÍSES)

3.2.1 Datos estadísticos contextuales

Prácticamente todos los documentos encontrados cuestionan la manera en que se mide la discapacidad en cada país. No obstante, constituyen la única información disponible útil para tener un panorama general que permita comprender el contexto en que se inserta el tema de la accesibilidad a las escuelas. Asumimos la presencia de “dificultad” o “limitación permanente” como indicadores de discapacidad.

Se presentan datos de varios países de Latinoamérica y El Caribe.

La Tabla 1 subsiguiente muestra que el porcentaje de personas con discapacidad en el total de la población nacional varía entre países de la Región entre el 0,9% en Paraguay y el 14,5% en Brasil. Es posible que esta variación se deba a diferencias en la manera de medir la discapacidad.

De todas maneras, más allá de cómo se haya medido, es interesante detenerse en los porcentajes por rango de edad. Procuramos acercarnos lo más posible al rango de población que debería encontrarse en edad escolar primaria. Vemos allí que respecto del total, en algunos países el porcentaje es mucho mayor, como por ejemplo Bolivia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala y Honduras, mientras que en otros países el porcentaje es marcadamente menor, como en Argentina, Brasil y Ecuador.

Tabla 1. Prevalencia de población con discapacidad. Total nacional y por rango de edad en países de América Latina y El Caribe.

País	Población con discapacidad			Fuente	Año
	Porcentaje nacional	Rango edad	%		
Argentina	7,1	5-9	3,5	ENDI	2002-2003
		10-14	3,6		
	12,9(*)	5-9 (**)	4,8	Censo	2010
		10-14 (***)	6,0		
Argentina - CABA	9,9 (****)	0-14	3,1	EAH	2011
Bolivia	3,8	0-14	16,0	MECOVI	2001
Brasil	14,5	0-14	4,3	Censo	2000
Chile	12,9	6-14	4,6	FONADIS-INE	2005
Costa Rica	5,4	0-19	20,0	Censo	2000
Cuba	3,3	5-14	4,0	Por la vida	2003
Ecuador	12,1	5-10	0,8	SIEH	2004
		11-19	1,1		
El Salvador	1,5	6-15	13,4	EHPM	2003
Guatemala	3,7	6-17	22,5	ENDIS	2005
Honduras	2,7	5-9	13,0	EHPM	2002
México	1,8	5-9	4,9	SSA-INSP	2000
		10-14	5,7		
Paraguay	0,9	5-19	7,4	Censo	2002
Perú	8,9	0-10	6,2	INEI - ENCO	2006
		11-19	9,6		
República Dominicana	-	5-19	14,0	Censo	2002
Uruguay	7,6	0-14	9,2	ENDIS	2003-2004
Venezuela	4,1	0-14	2,0	Censo	2001

(*) N total con discapacidad: 5.114.190

(**) N 5-9 años con discapacidad: 3.378.126

(***) N 10-14 años con discapacidad: 3.488.515

(****) Porcentaje total de población con discapacidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

Fuente: Samaniego de García (2008); INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, Dirección General de Estadísticas y Censos Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Encuesta Anual de Hogares (2011).



3.2.2 Análisis global -para los 11 países- para cada uno de los puntos temáticos

Focalizamos aquellos datos contextuales que resultan más significativos en cuanto a su incidencia en la inclusión educativa y accesibilidad física a la escuela. No obstante, dado el desigual desarrollo al interior de cada uno de todos los países de la Región, asumimos que dichas problemáticas están presentes en todos ellos, en mayor o menor medida, según condiciones económicas de sus provincias, estados o regiones, y cercanía a grandes centros poblados.

Nivel educativo, pobreza y empleo

Existe una relación estrecha entre el lugar ocupado por las personas con discapacidad como trabajadores y el vacío en su formación e inclusión educativa.

- Todos los países referenciados dan cuenta de una mayor prevalencia de discapacidad en las poblaciones en situación de pobreza; del alto grado de analfabetismo y de deserción al sistema educativo de personas con discapacidad; y de la incidencia del nivel educativo en los ingresos percibidos en su trabajo. Dan cuenta, también del bajísimo nivel de empleo de dichas personas (Referencias a esta problemática en OMS 2011; UNICEF 2013), [OG México]; (Luis Fernando Astorga 2013).
- En algunos estudios, el exiguo nivel de empleo de las personas con discapacidad y su bajo nivel educativo son vinculados con la sospecha histórica de que las personas con discapacidad no son aptas para el trabajo. Esta sospecha deposita el atributo problemático en el individuo en lugar de asumirlo desde la estructura social.
- Un análisis que destaca el factor económico, remite a que su trabajo no rinde como el del resto de los trabajadores. Este estudio diferencia la producción “en más” que genera el excedente denominado plusvalía, de la producción de la que pueden ser capaces personas con discapacidad para su propio sustento (Joly, 2008). Se plantea una profunda reflexión respecto de los factores que motorizan el empleo en el sistema socioeconómico imperante en la mayoría de los países de la región. Existe una relación estrecha entre el lugar ocupado por las personas con discapacidad como trabajadores y el vacío en su formación e inclusión educativa. Si bien el sistema educativo juega un rol esencial en lo social y cultural, en lo pertinente a la inserción en el sistema de producción y consumo es el factor de mayor incidencia. No sirve hablar de autonomía disociándola del ejercicio del propio sustento económico y disociándola de la adquisición de las mejores herramientas a tal fin, esto es, la formación educativa.
- Aunque formalmente, los países se obligan a cumplir con la Convención y adhieren a principios de igualdad y equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, en la práctica varios de ellos reconocen una falta de comprensión real de los mismos y por lo tanto una ausencia en la priorización de medidas concretas, entre ellas las pertinentes a educación (OMS, 2011).

Expresión extrema de ello son testimonios de El Salvador y Guatemala: El Informe Alternativo de El Salvador 2008 - 2013 (Organizaciones de y para Personas con Discapacidad y Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos, 2013) enfatiza el desconocimiento del número de PCD, dónde y en qué condiciones se encuentran, así como la inexistencia de un censo de niños con discapacidad, lo que lleva a su invisibilidad.

“El Comité se encuentra preocupado por cuanto los niños y niñas con discapacidad en situaciones de pobreza están más expuestos al abandono y a las medidas de acogimiento institucional”.

No es casual que El Salvador formulara una reserva al ratificar la Convención condicionando su adhesión a no contravenir preceptos de la Constitución salvadoreña, en especial en su parte dogmática. Esta postura generó rechazo y dudas por parte de diversos espacios al interior de El Salvador, y desde otros países, respecto de su real compromiso con los contenidos de la Convención (Informe Inicial del Estado salvadoreño, 2011, citado en dicho Informe Alternativo).

A su vez, desde Guatemala, integrantes de ONG de PCD expresan que no cuentan con normas ni leyes, ni se tiene en su país el conocimiento para guiar, ayudar y apoyar a las perso-

nas con discapacidad. Efectivamente, según documentos oficiales, el tema de la discapacidad no es prioritario para el Estado y el gobierno (Consejo Nacional para la Atención de las Personas con Discapacidad, 2006).

En Costa Rica y México, países con trayectoria en la promoción de las personas con discapacidad, se expresa también preocupación por las estrategias hacia una verdadera inclusión:

“Especial e inclusión aparecen como sinónimos. Es necesario formar educadores inclusivos en las facultades. El Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva surge a partir de la Convención; procura avanzar en la inclusión; pero fue gestado desde una mala lámina de zinc: da capacitación pero no da formación” [ONG Costa Rica].

“En materia de accesibilidad en México tenemos leyes, pero no realidades. Las autoridades han construido la azotea de la inclusión sin haber fabricado primero los cimientos. Existe mucho más presupuesto invertido en educación especial y muchos más recursos humanos, pero cada vez se responde menos acertadamente a las necesidades” [ONG México].

Escuela pública- Escuela privada

“Las escuelas privadas comunes tienen más prejuicios ante la discapacidad que las públicas”
[OG y ONG Argentina; Docente Uruguay; ONG Brasil; ONG Perú].

- En varios de los países, algunos informantes mencionan la escolaridad de los niños con discapacidad en términos casi exclusivos de escuela especial de gestión privada. Se menciona también el recurso de organismos internacionales. El Estado nacional está ausente o muy deficitario. Un porcentaje de niños en dichos países no recibe atención [OG y Docente Guatemala; ONG Perú; OG Dominicana].
- La escasa oferta educativa privada y la dificultad para asumir sus costos explicarían, para estos entrevistados, la presencia mayoritaria de niños con discapacidad en escuelas públicas [OG y ONG México; OG Argentina; OG y ONG Ecuador; OG Uruguay; ONG Brasil; OG y ONG Perú].
- Varios de los informantes dudan de la calidad educativa de las escuelas públicas (sin aclarar si se trata de escuelas especiales o comunes). Refieren reiteradamente a falencias de las escuelas públicas comunes en la capacitación de los equipos docentes para abordar una enseñanza inclusiva.
- Otros informantes, por el contrario, rescatan la oferta educativa de escuelas públicas especiales [ONG Argentina] y reivindican la oferta de escuelas públicas, en general, tanto especiales como comunes [Docente Costa Rica].
- Brasil da cuenta de un fuerte impulso a la educación inclusiva brindada desde escuelas públicas [OG Brasil].
- Desde una mirada de las políticas públicas educativas, Informes Alternativos de Costa Rica (Foro por los Derechos de las Personas con Discapacidad y otros 2013) y México (Coalición México por los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2010) reflejan su preocupación por el rol de la enseñanza privada. El de Costa Rica advierte que, pese a lo positivo de la creación del Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva, la bifurcación creciente entre educación pública y privada ha debilitado los programas de educación pública, tanto en aspectos cualitativos como en la cobertura, incidiendo en la perpetuación de educación segregada y de baja calidad (bajo Artículo 24, Educación). En tanto, el Informe Alternativo de México señala que no existen, o desconoce, datos del desarrollo de accesibilidad y de mejoras en los currículos de escuelas privadas, advirtiendo que es imprescindible incluir el rubro como parte del diagnóstico en materia de personas con discapacidad. ONG de Argentina, Brasil y Perú señalan menores niveles de exigencia y control a escuelas privadas comunes por parte de organismos responsables. En lo atinente a accesibilidad edilicia, las negativas de dichas escuelas a realizar adecuaciones extreman las dificultades para la superación de obstáculos arquitectónicos.



Escuela especial- Escuela común

Antagonismo y complementariedad entre ambas modalidades se dan según las maneras de concebir la inclusión y sus procesos de transición [OG y ONG Argentina].

- Las escuelas especiales son percibidas por los informantes, bien como signo de segregación [OG México], bien como algo apreciado, necesario [Docente Argentina], pero poco presente [ONG Guatemala; OG Perú]. Se destaca su calidad educativa (mejor relación docente-alumno; docentes especializados) [OG y ONG Guatemala, México y Argentina].
- Las escuelas comunes son percibidas a veces como signo de inclusión [Docente, OG y ONG Argentina; Docente Uruguay; OG y ONG Brasil]; a veces como el recurso posible a falta de otra escuela más específica [OG Perú].
- En países en los que el desarrollo de la educación especial se restringió a algunos pocos establecimientos alcanzando a una ínfima minoría de alumnos con discapacidad, se procura la implementación de educación inclusiva de manera directa en escuelas comunes, pero, como vemos en párrafos anteriores, los referentes manifiestan un fuerte déficit en materia de formación docente inclusiva [ONG Guatemala].
- A nivel de políticas, se refleja la coexistencia de la educación especial y la común en el sistema educativo. En algunos casos, de manera antagónica [OG y ONG Costa Rica; OG y ONG Argentina]; en otros de manera complementaria [ONG Brasil; OG Argentina y Uruguay]. Antagonismo y complementariedad entre ambas modalidades se dan también en un mismo país, según las maneras de concebir la inclusión y sus procesos de transición [OG y ONG Argentina].
- OG de Brasil testimonia que la modalidad de educación especial en ese país es parte integrante de la enseñanza común. No se constituyen en sistemas paralelos.

Presencia de niños y niñas con discapacidad en el sistema educativo

“La familia del niño o niña discapacitado parece ser quien lleva un problema a la escuela, cuando es la escuela la que tiene el problema de no contar con espacios que incluyan a los niños de la sociedad que educa” [OG Arquitecta Santa Fe, Argentina].

- “Al comparar la población infantil con discapacidad estimada con la cantidad de niños inscriptos en el sistema educativo, se observa que sólo entre el 20% y el 30% de los niños con discapacidad asisten a la escuela. Canadá y Costa Rica son los únicos países que registraron niveles significativamente más elevados (...) y los ubican en su mayoría en ámbitos educativos inclusivos” (Casete 2004).
- Niños con discapacidad visual (ciegos o con visión disminuida): Se refleja una heterogeneidad de situaciones, desde preponderancia de ausencia de escolaridad [ONG Guatemala; ONG Perú], pasando por maestros itinerantes [OG El Salvador], escuela especial [OG Dominicana], escuela para ciegos que brinda apoyo para la inclusión en escuela común [OG y ONG Argentina; Docente Uruguay], hasta tendencia creciente a escuela común [ONG Costa Rica; OG y ONG Brasil].
- Desde Perú, según la fuente, se connotan sentidos opuestos en la información: OG Perú afirma que concurren a escuela especial, incorporándose posteriormente a la escuela común; afirmación que denotaría un posible proceso de gradual inclusión educativa. Por su parte, ONG Perú expresa que la mayoría de estudiantes ciegos no concurre a la escuela. Antes, de los pocos que acudían a la escuela, lo hacían a las escuelas para ciegos. En la actualidad, éstas, al igual que las escuelas especiales, atienden a pocos estudiantes ciegos y más a estudiantes con retos múltiples, quienes antes no eran atendidos por el sistema educativo (esta información es elocuente de la creciente apertura hacia la inclusión en el sistema educativo de franjas de estudiantes con mayores dificultades, hasta ayer excluidos). Por otra parte, ONG Perú denuncia que los pocos estudiantes ciegos que van a la escuela lo hacen a las comunes, pero no cuentan con el acompañamiento adecuado. Algo similar informa ONG México: Es difícil “encontrar una escuela donde no sólo acepten inscribir a su hijo, sino que cuente con docentes preparados para atender su discapacidad en forma específica. Estamos muy lejos de contar con equipos multidisciplinarios suficientemente especializados para una atención integral en las escuelas públicas”.

- Niños con discapacidad auditiva, en particular sordos: Se menciona mayoritariamente su preferencia “por la escuela de sordos, cuando hay” [ONG Brasil]. En varios de los países, la ausencia de intérprete de lengua de señas aparece como una de las causas de baja escolaridad. La oralidad es rescatada por algunos [Docente Argentina]; para otros es algo superado por la lengua de señas [ONG Perú].
- Niños con discapacidad motora: Se testimonia cómo la inaccesibilidad edilicia opera con frecuencia como argumento que les imposibilita la inclusión [ONG Argentina]. No obstante, se opina mayoritariamente que niños sin otras dificultades que las motoras son menos rechazados por las escuelas regulares [OG y Terapeuta ocupacional Argentina; OG Uruguay; OG Dominicana; OG y ONG Perú]. Pero cuando se trata de escuelas regulares inaccesibles, estos niños se ven obligados a una sobre-adaptación [ONG Argentina; OG y ONG México], dado que lo edilicio se presenta como inmodificable. En tales casos, los niños con discapacidad motora se convierten en la variable de ajuste.

Deserciones motivadas por inaccesibilidad

“...Se les dificulta todo: desde conseguir una buena silla de ruedas hasta trasladarse al establecimiento. Las veredas no son buenas, los transportes públicos no están adaptados y la escuela tampoco” [OG Arquitecta Santa Fe, Argentina].

- En las respuestas se despliega un abanico de porcentajes que varía entre un 50% y un 90%. Desde un 50% hasta un 80%, son porcentajes sugeridos por integrantes de organismos gubernamentales de un mismo país [OG México], dando cuenta así de la ausencia de un seguimiento oficial en la temática. Varios informantes asocian las deserciones con una combinación entre pobreza, dificultades en el transporte y frustración ante la inaccesibilidad edilicia de las escuelas y del transporte e itinerarios peatonales.
- También se remite a cuestiones de movilidad elemental, tales como elementos de ayuda para la vida diaria (dentro y fuera de la escuela) [ONG El Salvador]. OG Argentina destaca el valioso soporte que significa para las familias pobres poder gestionar el certificado de discapacidad, a fin de contar con mayor acceso a prótesis y elementos para la accesibilidad, entre otros apoyos. No obstante en Argentina, según el Servicio Nacional de Rehabilitación (Lanacion.com 2014), la población que cuenta con dicho certificado no alcanza al 8%³⁰. Se subraya en el Informe Alternativo de Costa Rica (Foro por los Derechos de las Personas con Discapacidad y otros 2013) que centenares de personas con discapacidad que requieren una ayuda técnica - sillas de ruedas, andaderas, bastones, ortesis, prótesis - “están en largas listas de espera, que tardan hasta cinco años en que se materialice la entrega” (2. Accesibilidad física, informativa y comunicacional- Artículo 9 de Convención).

Zonas rurales

“En los cinco países³¹, el porcentaje de escuelas regulares urbanas que incluyen estudiantes con discapacidad es significativamente superior al porcentaje de escuelas regulares rurales. Las condiciones adversas asociadas a la ruralidad, como las dificultades de acceso a los centros educativos, donde en algunos casos se encuentran a distancias que difícilmente pueden ser recorridas por niños de menores edades, impactan de manera aumentada en la población con discapacidad” (OREALC/UNESCO Santiago 2013).

- Referentes de algunos países consideran que las escuelas rurales, debido a los niveles de pobreza y heterogeneidad de su alumnado, son menos excluyentes que las urbanas. Se menciona la presencia de docentes especiales itinerantes en función integradora [OG y ONG Argentina], así como el apoyo por parte de equipos técnicos (psicólogos, psicomotricistas, foniatras, asistentes sociales) al docente rural [OG Uruguay]. Por otra parte, se da cuenta de la persistencia de fuertes estigmatizaciones de niños con discapacidad y de “otras personas por cuestiones culturales o identitarias” [OG México].

³⁰ Este dato no coincide con nuestro cálculo a partir de cifras del mismo Servicio Nacional de Rehabilitación como porcentaje de la población con discapacidad en el último Censo Nacional de Población y Vivienda que arrojaría un 3,4% de personas con discapacidad con certificado de discapacidad en Argentina. Por otra parte, la ENDI (Encuesta Nacional de Discapacidad 2003) arrojó un 15% con tenencia de dicho certificado.

³¹ Refiere al estudio Sistema Regional de Información Educativa de los estudiantes con discapacidad (SIRIED) realizado en Argentina, Brasil, México, Paraguay y Perú. A excepción de Paraguay, estos países son analizados en el presente informe.



- Otros referentes mencionan la casi inexistencia de alumnos con discapacidad en zonas rurales de su país [ONG Guatemala y México].

Las barreras físicas en el sistema educativo, según documentos y expresiones oficiales

En países que reflejan mayor desarrollo en la temática se informa sobre la accesibilidad de las nuevas escuelas y las adecuaciones que se realizan sobre demanda en algunos casos puntuales (ajustes razonables). Salvo excepciones, no se evidencia una estrategia sistemática de adecuación de lo existente.

- Se mencionan las barreras físicas como serio problema en la inclusión social de las personas con discapacidad y, al referirse a niños, la importancia de eliminar las barreras físicas y comunicacionales en el sistema educativo. No así en Guatemala donde ONG de personas con discapacidad, en concordancia con expresiones oficiales, afirman que en su país no es prioridad el abordaje de la accesibilidad física ni en escuelas públicas ni en general.
- Los desarrollos sobre barreras físicas refieren en su mayoría a normas o a especificaciones técnicas. Reflejan preocupación por la lentitud o ausencia de cumplimentación de dichas normas, pero la mención comienza y termina en el enunciado del problema y la reafirmación de la necesidad de encararlo. Documentos y referentes claves dan cuenta de los avances en la letra de los compromisos internacionales o legislaciones internas (Gobierno de Chile 2012); [OG Dominicana], pero no de un registro de la realidad de sus escuelas.

Llegar a la escuela, según los encuestados

“Se identificó en una encuesta que la falta de accesibilidad en transporte escolar fue considerada una de las principales barreras para acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad” [OG Brasil].

- El problema del transporte es uno de los principales obstáculos a la escolaridad, potenciado en familias en situación de pobreza. La dimensión de dicho obstáculo es equiparable a la de la estigmatización. La escasa oferta de escuelas públicas que admiten niños con discapacidad acrecienta la probabilidad de mayor distancia entre escuela y hogar. La ausencia de sistemas de transporte escolar asequibles agudiza la dificultad de traslado. Y en el caso de niños con discapacidad motora, con dificultades para movilizarse, las restricciones son aún mayores, dada la escasa o nula presencia de transporte público y/o escolar accesible.

“Depende de la edad y grado de discapacidad. Algunos son llevados en brazos o en silla de ruedas” [ONG México].

“Se identificó en una encuesta que la falta de accesibilidad en transporte escolar fue considerada una de las principales barreras para acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad” [OG Brasil].

- *Los trayectos peatonales* son mencionados por la totalidad de los informantes como problemáticos: sin vados, o discontinuados en el itinerario a las escuelas; veredas rotas e irregulares (desniveles, raíces del arbolado urbano, otras). Ninguna de las respuestas evidencia una articulación entre organismos de educación y de infraestructura urbana a cargo de la construcción y mantenimiento de la vía pública.
- *Transporte público.* En ciudades de algunos países se implementan sistemas de micros accesibles, bien con sistema de rampa retráctil o rebatible, bien mediante paradores construidos al nivel del piso del micro, a los que se accede mediante rampas en la vía pública (Brasil, Argentina). No obstante, no es un recurso aún generalizado al conjunto de las tramas de tránsito urbano. Su disponibilidad para el traslado a la escuela depende de la ubicación y frecuencia de unidades.

OG de México sugiere la implementación de “rutas coordinadas de transporte escolar público”.

- *Transporte escolar.* Solo Brasil se destaca en un plan sistemático de transporte escolar accesible mediante el Programa “Viver sem limite” (Secretaría Nacional para la Promoción de los

Derechos de las Personas con Discapacidad 2013). La Dirección de Políticas de Educación Especial de Brasil da cuenta para este informe del programa “Caminho da Escola – Transporte Escolar Acessível”, que prioriza aquellos estados y municipios con mayor número de personas con discapacidad y en edad escolar, beneficiarios del Programa “Benefício de Prestação Continuada” (BPC). Refiere asimismo un programa de asistencia financiera para transporte de alumnos en áreas rurales. Sintetiza que estos programas llegan a 35.500 estudiantes con discapacidad en 994 municipios [OG Brasil]. Pese a ello, una de las ONG informantes considera que “es de mala calidad y no satisface la demanda”.

México brinda un servicio restringido. Argentina cuenta con transporte adaptado para quienes concurren a escuelas especiales; cubre también parcialmente gastos de transporte particular para quienes concurren a escuela común y presentan certificado de discapacidad.

Casi todas las demás respuestas fueron negativas [OG Ecuador; ONG Perú].

“Nunca he escuchado acerca de un programa como el que se refiere: ¡sería maravilloso! Nos gustaría impulsar un programa de ese tipo” [ONG Perú].

El espacio físico de las escuelas en el uso cotidiano. Información y comunicación, según los encuestados

“Las personas con discapacidad visual no se enfrentan con barreras infranqueables a nivel edilicio. Su problemática principal en la inclusión educativa remite a aspectos vinculados a las herramientas para el aprendizaje” [ONG Argentina, profundo conocedor de la Región].

El mismo informante testimonia que, ONG de personas con discapacidad visual de diferentes países de Latinoamérica:

“Refieren extra-esfuerzos en casi un 80%. Apuntan a la calidad de la accesibilidad al aprendizaje, ausencia de material de estudio, de sistemas de evaluación docente, de falta de conocimiento de los docentes de cómo tratarlos. Por ejemplo, no rendir un examen porque “no me animaba a decirle cómo me lo tenía que tomar”, o “me quedé sin saber qué pasaba cuando repartieron las fotocopias...” [DRPI³² y FAICA³³].

- Se alude a provisión de elementos tales como libros en Braille, libros ilustrados, libros simplificados, aro magnético, magnificador, scanner, computadora, copiadora de CD, reproductor MP3 y máquina de lectura. Aunque la información solicitada refiere a lo edilicio, los testimonios recibidos dan cuenta de la importancia de este aspecto de la accesibilidad y de la necesidad de su abordaje.³⁴
- Apuntando a lo edilicio, no se mencionan recursos que favorezcan las condiciones ambientales de las aulas, tales como mejor iluminación para niños con resto visual; así como para sordos, dado su uso exclusivo de la vista. Tampoco acondicionamiento acústico, favoreciendo la escucha de quienes tienen resto auditivo; y de las personas ciegas, con uso exclusivo de la escucha.

Hay excepciones, tales como las nuevas edificaciones en República Dominicana, y escuelas especiales en Uruguay y Argentina, así como adecuaciones en algunas escuelas comunes de Argentina a las que concurren niños con discapacidad visual.

- Solo OG México refiere imágenes como señalizaciones destinadas a alumnos con discapacidad intelectual en algunos Centros de Atención Múltiple.

Accesibilidad edilicia: contrastes y diferentes grados de implementación

Las diferencias socioeconómicas entre países, entre localidades de un mismo país y entre clases sociales, extreman diferencias en las condiciones de vida de la población con discapacidad, uno de cuyos factores es la accesibilidad.

³² Disability Rights Promotion International.

³³ Federación Argentina de Instituciones de Ciegos y Ambliopes.

³⁴ La temática referida a acceso a la información y comunicación en lo pertinente a material y equipamiento escolar requiere de desarrollos específicos no tratados en este informe.



- *Baños accesibles*: “En muchos lugares, ni siquiera hay baño” [ONG Perú]; “ausencia de condiciones básicas de infraestructura en general” [OG Costa Rica]. A modo de contraste, el testimonio de que “menos del 50% (de las escuelas) cuentan con baños accesibles” [OG México] refleja no solo lo logrado, sino también expectativas de mayores logros. Lo mismo sucede respecto de la instalación de elevadores, en creciente aplicación en ciudades de algunos países [Argentina], en contraste con otros en los que no serían viables, debido a serios problemas de energía eléctrica [OG R. Dominicana].
- *Escaleras*: en algunos países las respuestas reflejan que se viene avanzando en adecuaciones mediante rampas o medios alternativos de elevación [OG Brasil; OG Argentina]; en otros refieren exiguos porcentajes de adecuaciones o diseños accesibles [ONG Perú]; o bien aluden a la promesa, invocando normativas vigentes [OG R. Dominicana]; en otros se refleja ausencia de iniciativas [ONG Guatemala].

Diseño, normativas e implementación

Lo “universal” y el “para todos”

Al referirnos al diseño, lo positivo de lo “universal” y del “todos”, más que sumar nuevas especificidades, las disuelve en un concepto difuso.

- En algunos países, la letra de normas técnicas gestadas en organizaciones regionales o internacionales de normalización es adoptada con carácter oficial para normativas nacionales o jurisdiccionales. Si bien el concepto de diseño universal alude a constantes que se procura generalizar, desde lo contextual intervienen aspectos que inciden en su implementación, tales como materiales, costo, tecnologías sustentables, así como la cultura en la que será usado y el ambiente.
- La última década se caracteriza por una creciente focalización en el acceso a la comunicación propiciando la inclusión en el sistema educativo de colectivos hasta hace muy poco relegados, tales como las personas con discapacidades múltiples. A su vez, el impulso de la educación inclusiva profundiza la mirada sobre situaciones a resolver en materia de aprendizaje y de comunicación para alumnos con discapacidad visual, auditiva o intelectual.
- Tanto el concepto de educación inclusiva como el de diseño universal enfatizan su alcance “para todos”. Lograr que nadie quede afuera es la máxima aspiración de quienes propician la gestación de una sociedad inclusiva. No obstante, la referencia a “todos” introduce el riesgo de que requerimientos específicos –según el tipo de discapacidad- queden subsumidos en el planteo global: La accesibilidad física aparece asociada a las épocas en que discapacidad era sinónimo de silla de ruedas y ésta última sinónimo de rampa. En los documentos que cuestionan tal manera de concebirla no se explicita que accesibilidad física es mucho más que rampas (Informes Alternativos de México y Costa Rica); que las personas con discapacidad motora requieren específicamente de accesibilidad física, si bien ésta debe tomar en cuenta también a otros colectivos. Es aquí donde lo positivo de lo “universal” y del “todos” más que sumar nuevas especificidades las disuelve en un concepto difuso.
- El camino abierto por las personas con discapacidad motora en la concepción del hoy denominado “paradigma social” surge en los años ´70 debido a los serios impedimentos en lo urbano y lo edilicio, que materializaban físicamente su exclusión social. Aun siendo más conocidos, dichos impedimentos están lejos de haber sido superados. Y quizás resulte necesario, no solo a nivel general para espacios urbanos y edificios, como bien plantean los citados documentos, sino particularmente para los ámbitos educativos, continuar explicitándolo, sumado y armonizado con el cuerpo de requerimientos pertinentes a otras problemáticas.

La accesibilidad física de las escuelas en la letra de la Convención

En lo educativo, a menos que se recorra la totalidad de los artículos o se consulte el Artículo 9 “Accesibilidad”, el paradigma inclusivo pareciera concentrarse en el desafío del acceso a la comunicación y las problemáticas de aprendizaje.

“...los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad... al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones...”. “Estas medidas se aplicarán a los edificios, las vías públicas, el

transporte y otras instalaciones... como escuelas, viviendas, instalaciones médicas y lugares de trabajo..." (Artículo 9, Convención).

"... Para hacer efectivo (el derecho a la educación), los Estados Partes asegurarán que... se hagan ajustes razonables en función de las necesidades, individuales..." (Artículo 24, Convención).

La Convención incorpora el concepto de acceso al entorno físico y lo refiere al conjunto de los espacios habitados, entre ellos las escuelas, reconociendo dos aspectos del mismo: a) el referido al entorno físico, y b) el referido a información y comunicación.

Sin embargo, el Artículo 24 referido a educación no menciona para las escuelas el acceso al entorno físico. En tanto, sí despliega recursos pertinentes al aprendizaje, focalizados en el acceso a la información y comunicación.

De esta manera, para quienes se remiten en la Convención a aspectos referidos al sistema educativo, a menos que recorran la totalidad de los artículos o se dirijan especialmente al Artículo 9 "Accesibilidad", el paradigma inclusivo pareciera concentrarse en el desafío del acceso a la comunicación y las problemáticas de aprendizaje.

Vemos que la tradicional disociación entre educación y arquitectura -que impide a funcionarios y a la propia comunidad educativa percibir a la accesibilidad como un atributo propio de la educación inclusiva- no queda resuelta en la letra de la propia Convención.

No es de sorprender entonces que, en algunos de los países, se pase por alto uno de los factores de mayor incidencia en la menor tasa de escolaridad de niños con discapacidad: la inaccesibilidad en el transporte cotidiano a la escuela (OMS 2011).

Puntualmente, en Costa Rica se menciona la ausencia de políticas en transporte para estudiantes con discapacidad (Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial 2011).

Excepcionalmente, Brasil destaca su Programa "Viver sem limite" (por Decreto 7612 de 2011) cuyas dos primeras directrices, reforzadas en sus ejes de actuación, refieren a sistema de educación inclusivo y servicios de educación pública accesibles, "incluso a través de transporte adecuado".

Legislación en derechos de personas con discapacidad

A partir de la Convención algunos países actualizaron (Costa Rica) o están en proceso de actualizar sus legislaciones (Chile, Dominicana y Ecuador). Otros ya contemplaban en su legislación contenidos pertinentes a derechos de las personas con discapacidad y a su inclusión (Brasil, Argentina). Otros no: integrantes de ONG de personas con discapacidad de Guatemala expresan que "no hay en el país normas ni leyes, ni se tiene el conocimiento para guiar, ayudar y apoyar a las PCD".

Casi todos los países cuentan con legislación que obliga a la implementación de diseño universal en espacios públicos. No obstante:

- Coalición México caracteriza que son pocas las nominaciones en la legislación acerca del tema conceptual de la accesibilidad (Informe alternativo COAMEX).
- La Confederación Nacional de Personas con Discapacidad del Perú (CONFENADIP), en su Informe Alternativo 2009, expresa que no hay información relativa a aplicación del presupuesto previsto para mejorar o proveer de accesibilidad a la infraestructura urbana en municipios.
- En Argentina, el Informe Alternativo 2008-2012 plantea la incompatibilidad entre la Ley Nacional de accesibilidad que invita a su adhesión a provincias y municipios, y el mandato expreso de la Convención de aplicación de sus contenidos "a todas las partes de los Estados federales sin limitaciones ni excepciones".
- En Uruguay, la actualización normativa en accesibilidad refiere a las normas técnicas UNIT, del Instituto Uruguayo de Normas Técnicas. Innova poniendo plazo de 8 años y obliga a partidas presupuestarias en todos los organismos, para adecuaciones [OG Uruguay].



Legislación en materia de accesibilidad para las escuelas

- En algunos países, la legislación general en accesibilidad es de aplicación para las nuevas escuelas [OG Perú] y en varios de ellos se encuentran en elaboración pautas de diseño universal de aplicación específica en los ámbitos escolares (Costa Rica, Chile, Argentina, Perú y Ecuador).
- En Brasil, el Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas (Secretaria de Educação Especial. Ministério de Educação, 2009) presenta criterios de accesibilidad a ser observados en la planificación del espacio escolar, previstos por la Associação Brasileira de Normas Técnicas. Este manual, con ilustraciones y lenguaje dirigido al conjunto de la comunidad educativa de Brasil, brinda también orientaciones sobre eliminación de barreras y seguridad para el conjunto de los estudiantes, en sintonía con los preceptos de la Convención.
- En Uruguay, la Administración Nacional de Educación Pública contaba con autonomía de construcción y normas propias en accesibilidad que se han armonizado con los estándares internacionales. Sin embargo, hay quienes argumentan – no sólo en Uruguay - que dichos estándares responden fundamentalmente a intereses corporativos y no debieran aceptarse como patrón para legislaciones locales [OG Uruguay].
- En El Salvador, los testimonios son opuestos entre sí: según OG, el país cuenta con programas de accesibilidad que incluyen normativas y planos para las nuevas escuelas. Se afirma que hay escuelas con nivel básico de accesibilidad, que se da respuesta a pedidos y que se consulta a directivos cuando hacen falta adecuaciones. Según ONG, en cambio, no hay programas destinados a asegurar la accesibilidad edilicia de las escuelas ni el transporte; no hay escuelas con nivel básico de accesibilidad, no se da respuesta a pedidos ni se consulta con los usuarios; existe una ley, pero no hay sanciones por incumplimiento. Las dificultades que se detectan en la aplicación de las normativas remiten a diferentes connotaciones: para OG falta presupuesto, para ONG hay indiferencia. Se trata de dos miradas desde diferentes lugares y registros de una misma realidad.
- En Chile, el Servicio Nacional de la Discapacidad coordina un trabajo con el Ministerio de Educación y otros actores del área Educación destinado a la incorporación, aún no vigente, de estándares de accesibilidad y diseño universal para la infraestructura educacional. Se cuenta con accesibilidad principalmente en escuelas especiales.
- En Perú, “por los años 1998/2000 se construyeron innumerables colegios estatales sin accesibilidad” [ONG Perú]. Desde 2014, se está planificando a nivel de Acondicionamiento de Centros de Educación Básica Especial y Programas de Intervención Temprana [OG Perú].
- En México se cuenta desde 2009 con la Norma de Accesibilidad del Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa. Durante 2014 se ha iniciado un diagnóstico de accesibilidad en escuelas públicas.

Estrategias e implementación de accesibilidad en las escuelas

“En materia de accesibilidad tenemos leyes, pero no realidades (...). Hay mucho más presupuesto invertido en educación especial y en recursos humanos, pero se responde menos acertadamente a las necesidades” [ONG México].

- *Escuelas con accesibilidad básica (en el ingreso, en las circulaciones y en baños).* Ante la pregunta de si hay escuelas con accesibilidad básica la mayoría de las respuestas reflejan que están “en una etapa incipiente” [OG México], que “el avance es lento” [OG Costa Rica], que “de las escuelas regulares, hay muy pocas con accesibilidad básica: recién se van a edificar” [ONG Perú]. “A partir del año pasado, las escuelas que fueron refaccionadas, pero son la minoría” [OG y ONG Uruguay]. Varios informantes responden desde la obligación; pero no se refieren a lo construido.
- *Escuelas con diseño universal.* Desde algunos de los países se afirma que las escuelas nuevas cuentan con diseño universal (Argentina, Brasil, Dominicana, Uruguay).

En Argentina: desde 2004 se han construido 1.745 escuelas accesibles, a las que se suman 919 actualmente en proceso. 280 de las construidas corresponden a escuelas primarias (Ministerio de Educación).

Brasil: en sus respuestas oficiales se destaca por el grado de definición e implementación de los programas que describe:

“Desde 2008, el Programa Escuela Accesible dispone de recursos financieros para escuelas públicas por medio del Programa Dinero Directo en la Escuela, destinado a promocionar la accesibilidad arquitectónica en los predios escolares y la adquisición de recursos de tecnología asistida. De esa manera, las escuelas hacen adecuaciones o construcción de rampas, de sanitarios accesibles y de vías de acceso; ensanche de puertas, instalación de pasamanos y de equipamientos de señalización visual, táctil y sonora; adquisición de sillas de ruedas y otros recursos de tecnología asistida para uso en el entorno escolar. Entre 2008 y 2013 fueron atendidas 47.499 escuelas en las que 104.000 de los alumnos matriculados tienen discapacidad” [OG, Brasil]³⁵. Según el Censo Escolar 2013, hay 50.601 escuelas comunes de la red de enseñanza regular, con accesibilidad arquitectónica, a las que concurren 26.393.753 estudiantes.

En República Dominicana se da cuenta de lo programado y se afirma que se está implementando, sin especificar lo concretado:

“El país se encuentra en la firma de un pacto educativo por medio del cual se implementará la educación inclusiva a nivel nacional (...) Se está trabajando por la eliminación de barreras en las edificaciones escolares existentes e implementando las condiciones de accesibilidad en las nuevas edificaciones” [OG Dominicana].

En Uruguay se informa que las normativas escolares están vigentes desde el 2002, basadas en normas UNIT de accesibilidad. “Todas las licitaciones deben cumplir con la ley 18.651 para obras públicas”³⁶ [OG Uruguay].

Dificultades en el diseño

Las diferencias de nivel entre veredas municipales y acceso a la escuela son las más nombradas, seguidas por necesidad de espacio para sanitarios accesibles y radios de giro en itinerarios accesibles; circuitos de evacuación para emergencias y acceso a las plantas altas [OG y Ex OG Arquitecto Argentina; OG Chile].

- Desde localidades en zonas montañosas se mencionan dificultades topográficas [Ex OG Arquitecto Argentina; ONG Perú]. Franquear el ingreso a la escuela plantea graves impedimentos al generarse desniveles entre la ruta vehicular o la senda peatonal y las superficies edificadas [OG Argentina]. En tales casos, se discontinúan las superficies de tránsito y, por tanto, la “cadena de accesibilidad”³⁷. El problema se reitera al interior de la escuela en zonas costeras [OG Ecuador].
- *La falta de espacio* se menciona como condicionante para adecuaciones de las escuelas existentes [ONG Guatemala; ONG Costa Rica; ONG Perú; ONG y OG Arquitecto Argentina], y para el diseño de las nuevas: refieren el “tamaño de los predios adquiridos” [OG México]; “se prioriza el valor del m²” [OG Arquitecto Argentina].
- La racionalización extrema en el aprovechamiento de la superficie del terreno a menudo da lugar a edificios escolares desarrollados en dos o más plantas. Esto genera, desde el proyecto arquitectónico, desniveles difíciles de resolver al interior de los edificios. Las alternativas de solución planteadas por algunos profesionales del diseño entrevistados serían extensos desarrollos de rampas, o bien ascensores u otros medios alternativos de elevación. Sin embargo, las soluciones electromecánicas son reiteradamente mencionadas como ilusorias por lo poco confiables: dependen de la provisión de energía eléctrica y de un servicio de mantenimiento periódico, requisitos ambos difíciles de asegurar en numerosas localidades de la región, incluso en grandes conglomerados urbanos.
- Dificultades estructurales en edificios históricos con ingresos principales en “piano nobile”: se describe la imposibilidad de desarrollar rampas para tales extensiones, planteándose ingresos secundarios como única alternativa [OG Arquitecto Argentina].

35 Traducción de Silvia Coriat.

36 Ley Protección Integral de Personas con Discapacidad, cuyo capítulo IX refiere a Arquitectura y Urbanismo.

37 Concepto acuñado por Tom Rickert, especialista en Transporte Accesible en San Francisco, EEUU.



Soluciones a medias

Una pequeña escuela privada común inclusiva de Argentina a la que asiste una niña con discapacidad motora realiza adecuaciones para contar con accesibilidad en circulaciones y sanitarios. En clase, los pupitres individuales conforman pequeños grupos de 4 para actividades en equipo. Sin embargo, el pupitre especial de esta niña la obliga a estar sola mirando la pared y de espaldas a sus compañeros [ONG Arquitecta Argentina].

- Profesionales del diseño y usuarios (docentes, integrantes de ONG de personas con discapacidad) testimonian que muchas adecuaciones no brindaron las soluciones requeridas, o las brindaron a medias: rampas con muy pronunciada pendiente, itinerarios de circulación discontinuados; o soluciones malogradas: ascensores que no funcionan; baños accesibles utilizados como depósitos [OG Uruguay]; puertas de doble hoja en las que una queda fija y el ancho de paso de la que se utiliza es insuficiente para el paso de una silla de ruedas; bajo nivel de iluminación en las aulas, generado por parasoles y cortinados o por luminarias inexistentes [OG Argentina].

Dificultades en la implementación

Lo actitudinal, lo presupuestario, la involucración profesional y la falta de espacio para adecuaciones en las escuelas existentes son, según los informantes, los ítems que presentan mayores dificultades.

- Las OG tienden a depositar en profesionales y constructores el origen de las actitudes negativas: problemas de conciencia de los proyectistas, ignorancia, facilismo; falta de sensibilización de contratistas y supervisores para la adecuada aplicación del diseño en la obra; falta de disposición y criterio [OG Arquitecto Argentina; OG Dominicana].

En cambio las ONG mayoritariamente remiten a dificultades paradigmáticas y estructurales, presentes en el imaginario de funcionarios, con consecuencias negativas en la implementación de accesibilidad. Se menciona “el prejuicio de invertir en accesibilidad para quienes se supone no van a ser productivos” [ONG Perú]; concepto crudo y contundente que podría explicar afirmaciones tales como: “Hay falta de voluntad y apoyo por parte del gobierno” [ONG Brasil; ONG Guatemala; OG México]; “Se demora la asignación presupuestaria y se priorizan otras modalidades educativas”³⁸ [OG y ONG Perú]; “A veces la plata destinada a accesibilidad se desvía para otros usos como pintura o reformas etc.” [ONG Brasil]. Se cita también la falta de programación [OG Arquitecto México], estructuras burocráticas, gestiones inter jurisdicción que lentifican la implementación de las obras [OG Chile], y resistencia por parte de autoridades, no obstante haberse iniciado con el diagnóstico para posteriores adecuaciones [OG Ecuador].

- Las dificultades presupuestarias son presentadas y cuestionadas con diferentes matices. En un primer nivel de interpretación, se alude críticamente a un “supuesto” mayor costo [ONG Perú; OG Ecuador], sugiriendo que no se trata exclusivamente de un problema económico. En un segundo nivel, la mención de “restricciones presupuestarias” o “bajos presupuestos” asume que éstos últimos son producto de decisiones [OG Arquitecto México; OG Dominicana; OG Perú; Ex OG Arquitecto Argentina; ONG Costa Rica]. Por último, referirse a “costos” como una categoría en sí [ONG Guatemala; OG Uruguay] naturaliza una temática en la que intervienen actores decisivos.
- Desde la totalidad de los países consultados, las OG y algunas ONG mencionan falta de formación en accesibilidad entre quienes están a cargo de las adecuaciones: profesionales, constructores, inspectores de obra y gremios. OG de México hace presente la falta de planes de estudio en la temática, y ONG de Brasil, la escasez de arquitectos con conocimientos técnicos sobre diseño universal, diseño accesible y necesidades específicas de alumnos con discapacidad.
- “El espectro de discapacidades es muy amplio para tener todo en cuenta” expresa una docente de educación especial de Argentina, dando cuenta de la complejidad que implica el diseño inclusivo. Arquitectos de OG de Argentina y de Brasil mencionan desconocimiento de las necesidades de las personas con discapacidad por parte de los profesionales, con

³⁸ La alusión a “otras modalidades educativas” devela la dificultad en asumir el concepto de educación inclusiva.

la consiguiente incongruencia entre las necesidades y las adaptaciones [ONG México]. No se cumple con una etapa clave en el proceso de diseño: la verificación en el uso, sin la cual no es posible una retroalimentación. Es un “ida sin vuelta” [OG y Arquitecto Docente Argentina]. Faltan tiempos de trabajo en colectivo con los docentes [Docente especial Argentina].

- La dificultad de los profesionales para involucrarse en la temática acarrea problemas durante la construcción y consecuencias posteriores: la poca atención en la interpretación de los planos y en la supervisión de obra dan lugar a errores tales como la generación de desniveles y la incorrecta ubicación de artefactos en sanitarios [OG Arquitecto Argentina].

Cabe analizar las razones que habrían perturbado el proceso de diseño e implementación:

- Que las normas de accesibilidad se hayan incorporado como un compendio cerrado en sí mismo, sin la transversalidad requerida para dar continuidad a la “cadena de producción de accesibilidad” en el proceso de planificación, presupuestación, toma de requerimientos, diseño, construcción y verificación en el uso.
- Que la ausencia de un proceso optimizado en la “producción de accesibilidad” genere mayores costos y, más aún, cuando los resultados no son los requeridos. Se genera así la idea de que la accesibilidad “es cara” cuando en realidad lo caro es la manera de implementarla.
- Que no se haya generado el “ida y vuelta” entre lo diseñado y lo que los usuarios requieren. En tal sentido, el profesional del diseño que concurre a la escuela para verificar su estado de mantenimiento, podría tornarse en una figura clave de articulación entre usuarios y organismos, entre uso y diseño, entre ajustes razonables y diseño universal. Su registro de resultados en base a la experiencia en el uso, incidiría saludablemente sobre los criterios y pautas de diseño inclusivo.
- Según contexto y usuarios, una docente de Costa Rica aplica con flexibilidad las normas:

“Básicamente se organiza la institución para facilitar al estudiante con discapacidad la accesibilidad y el desplazamiento pero no hay una señalización definida”.
- Que la conducción de la escuela y los docentes se hayan considerado prescindentes, suponiendo al tema como exclusivo de arquitectos o de especialistas en accesibilidad. Por el contrario, ellos deben jugar también un rol clave en la articulación entre diseño y uso.

Los espacios habitados no son un escenario neutro; por el contrario, inciden activamente en las conductas de grupos e individuos. Y en el caso de los niños con discapacidad en sus espacios escolares, la incidencia de dichos espacios es aún mayor. Un entrelazamiento de diseñadores y maestros propiciaría la construcción colectiva y social de conocimientos.

El rol de las ONG de personas con discapacidad

Las OG tienden a dar cuenta de logros de gestión, en tanto que las ONG focalizan en las instancias a superar. No obstante, se destacan testimonios de OG que juzgan críticamente las realidades que describen.

- Casi todos los países cuentan con organizaciones de personas con discapacidad que reivindican el cumplimiento de la Convención y llevan adelante iniciativas estratégicas. Los resultados en la implementación de las políticas que impulsan estas organizaciones no son lineales, dado que inciden factores pertinentes al contexto socioeconómico de cada país y a lo permeable que resulte la escucha del Estado para con las demandas ciudadanas.
- En países como Guatemala o El Salvador, el invalorable rol de las ONG de personas con discapacidad en su denuncia de condiciones extremas fuerza al Estado a definir estrategias para que éstas sean revertidas.



- En los países en los cuales se constata que se ha avanzado en la construcción de escuelas accesibles existen organizaciones de fuerte presencia que han incidido para que la temática sea efectivamente incluida en la agenda de las estrategias nacionales o locales. Tal el caso de Brasil, Argentina, México y Costa Rica.
- En la problemática del transporte público se concentran tensiones entre ONG de personas con discapacidad y organismos de gobierno. Desde 1996 en Costa Rica, y desde 1994 en Argentina se cuenta con legislación en la materia. En ambos países los logros obtenidos hasta el momento en su implementación fueron fruto en gran parte de presiones de la sociedad civil.

3.3 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES A NIVEL REGIONAL

3.3.1 Conclusiones

- ✓ Salvo escasas excepciones, se puede afirmar que hay consenso en considerar que la accesibilidad física es una gran asignatura pendiente en el sistema educativo.
- ✓ Hay países con grandes falencias y dificultades para la programación e implementación de accesibilidad en sus escuelas. Otros dan cuenta de algunos avances significativos.
- ✓ Respecto del grado de implementación de la accesibilidad, se expresan múltiples miradas en los diferentes países, dependiendo éstas, en gran medida, del lugar ocupado por los referentes consultados (OG, ONG, Docente, etc.). Ello se refleja en las respuestas a nuestra consulta, como así también en los informes oficiales y alternativos de monitoreo de la Convención.
- ✓ La inaccesibilidad en el transporte a la escuela determina la exclusión de una importante franja de niños con discapacidad, en particular aquellos en situación de pobreza y/o distantes de las escuelas.
- ✓ El concepto “educación inclusiva” alude a actitudes, contenidos, herramientas y apoyos para optimizar, en el marco de la educación para todos, la adquisición de contenidos por parte de niños con dificultades cognitivas y/o de tipo sensorial, tales como audición o visión. En los espacios educativos se presume que las dificultades asociadas a discapacidad motora no están íntimamente ligadas al proceso de aprendizaje.
- ✓ Existe una disociación entre los campos de incumbencia de los profesionales del diseño y la construcción y los de la comunidad educativa. Salvo contadas excepciones, esta disociación se evidencia en los graves desajustes entre lo requerido por docentes, asistentes y alumnos con discapacidad por una parte, y lo que los ámbitos edilicios ofrecen, por otra. Esta realidad también se evidencia en la arquitectura de las denominadas escuelas especiales.
- ✓ La inaccesibilidad de los edificios escolares dificulta el proceso educativo del conjunto de niños con discapacidad. Acarrea graves consecuencias en la calidad y continuidad del proceso educativo de niños con discapacidad motora, obligándolos a sobre-esfuerzos y sobre-adaptaciones, registrándose casos con serias consecuencias en su salud física e inclusión social.
- ✓ Las mayores dificultades testimoniadas referidas a niños con discapacidad motora remiten a falencias en baños, circulaciones verticales y desniveles (los tres factores que definen la accesibilidad física básica). Aunque las más notorias son las referidas a circulaciones, la ausencia de baños con el diseño necesario, sea para su uso autónomo o asistido, genera falta de privacidad en esta tarea íntima, y malas condiciones de uso, cuando no imposibles. Una deficiente higienización a lo largo de horas, además de nociva y denigrante en lo personal, acarrea el rechazo de quienes se encuentran cerca.
- ✓ Aún en países comprometidos con la educación inclusiva, las dificultades para sistematizar la implementación de accesibilidad en las escuelas y sus entornos, generan

una alta exclusión de niños con dificultades motoras de las escuelas “convencionales”. Muchos de estos niños concurren, o bien a escuelas especiales, o han quedado fuera del sistema educativo; algunos pocos cursan en escuela domiciliaria u hospitalaria.

- ✓ Así como se hace difícil implementar currículos inclusivos, con el diseño inclusivo de edificios escolares sucede lo mismo: el diseño escolar se ha centrado tradicionalmente en aspectos funcionales, respondiendo a características ergonómicas de hombre/niño tipo, incluyendo, a lo sumo, variables tales como el sexo o el crecimiento. La ausencia en el campo del diseño de la noción de diversidad referida al ser humano y específicamente a los niños, dificulta el desarrollo de esta temática y su inclusión integral en lo pertinente a arquitectura escolar inclusiva.
- ✓ En la mayoría de los casos, para el diseño de nuevas escuelas no se adopta como referentes a los destinatarios directos sino, de manera excluyente, a las normativas. A su vez, en algunos países, las normativas se reducen a transcribir normas procedentes de organismos de normalización sin pasar por el tamiz de las condiciones contextuales locales.
- ✓ En casos de adecuaciones de escuelas existentes, y de requerimiento de ajustes razonables, las soluciones suelen limitarse a aquello que la norma refiere genéricamente para cada tipo de discapacidad, es decir, sin tomar en cuenta la demanda particular. Esto deriva en la falta de retroalimentación entre requerimientos de los usuarios y el diseño, afectando no sólo a los niños con discapacidad sino al conjunto de usuarios de los espacios escolares (maestros, padres, familiares que pudieran tener alguna discapacidad). La retroalimentación es doblemente necesaria debido a la diversidad de situaciones que se presentan en una disciplina que se encuentra en permanente evolución.
- ✓ Obras de accesibilidad que no brindaron las soluciones esperadas dan cuenta de la aplicación de normas que no han contado con la transversalidad necesaria en el proceso de planificación, diseño, construcción y verificación en el uso.

3.3.2 Recomendaciones

A. A los organismos gubernamentales en general

Actuar sobre condicionantes físicos que inciden fuertemente en la escolaridad y en su sustentabilidad. Ello implica articulaciones entre organismos educacionales y otros tales como transporte, acciones en la vía pública y vialidad en zonas rurales.

- A.1 Transporte accesible a la escuela: redes de transporte escolar con diseño universal que aseguren, tanto en zonas urbanas como rurales, la concurrencia escolar a niños en situación de pobreza y con discapacidad.
- A.2 Accesibilidad en el camino a la escuela: asegurar el buen estado de las veredas y la continuidad de tránsito peatonal entre acera y calzada en los itinerarios peatonales de áreas aledañas a la escuela. Priorizar la accesibilidad en itinerarios de mayor concurrencia de alumnos.

B. A organismos educacionales nacionales / estatales / municipales

- B.1 Asegurar la implementación de diseño universal en todos los ámbitos educativos, tanto públicos como privados.
- B.2 Elaboración de normas locales acordes al contexto de aplicación, asumiendo como referentes las normas técnicas de accesibilidad de organismos internacionales.
- B.3 Evitar el encapsulamiento de los contenidos de accesibilidad en anexos o separatas. Incorporarlos en los capítulos y rubros de las normas para el diseño y construcción de escuelas, pertinentes a toda instancia de planificación, programación, diseño, construcción, monitoreo, habilitación, mantenimiento y verificación en el uso.



C. A organismos de arquitectura escolar

- C.1 Se sugiere armonizar los conceptos presentes en las normas de diseño universal con aquellas condiciones requeridas y detectadas por los propios usuarios con discapacidad, así como por la conducción de la escuela, docentes, asistentes o familiares, en su concurrencia cotidiana a las escuelas.
- C.2 Priorizar la adecuación de aquellas escuelas donde haya alumnos con discapacidad, implementando accesibilidad básica (acceso, circulaciones verticales, sanitarios) y los ajustes razonables requeridos individualmente.
- C.3 En el franquear el ingreso a la escuela: Ante desniveles imposibles de salvar dentro del predio, implementar adecuaciones que armonicen vereda e ingreso a la escuela a fin de generar la continuidad requerida. Para ello, dar lugar a articulaciones entre organismos educacionales y los pertinentes a la vía pública.
- C.4 Implementar articulaciones entre educación y vialidad a fin de generar nexos entre la ruta vehicular y el predio escolar ante desniveles importantes entre ambos, o bien modificar la cota de la ruta en el segmento correspondiente a la escuela.
- C.5 En el uso de la escuela: En escuelas con varias plantas, donde resulte posible, incorporar ascensores y asegurar su mantenimiento. Brindar instalaciones sanitarias con la accesibilidad necesaria para su uso autónomo o asistido.
- C.6 Promover instancias de consulta e intercambio entre maestros y profesionales del diseño. Previo a toda intervención arquitectónica de obra nueva o existente, consultar a los usuarios del establecimiento respecto de adecuaciones específicas requeridas (ajustes razonables).
- C.7 Familiarizarse con las maneras en que las personas con diferentes discapacidades interactúan con el espacio físico. Reconocer como informantes clave en la temática a las personas con discapacidad y a sus organizaciones. Asimismo, actuantes involucrados directa o indirectamente con el desarrollo y el día a día de los niños con discapacidad podrán sugerir pautas a tomar en cuenta en el diseño, en base a su experiencia cotidiana y con el hecho educativo. Se trata de padres, docentes comunes, profesores de materias tales como educación física y música; docentes especiales de diferentes tipos de discapacidad; profesionales de apoyo en el desarrollo, tales como psicopedagogos, psicomotricistas y terapeutas ocupacionales, así como asistentes personales y acompañantes terapéuticos.
- C.8 Promocionar talleres de la comunidad educativa con concurrencia de profesionales del diseño a fin de compartir problemas y experiencias en el uso del espacio por parte del conjunto de los usuarios, y especialmente, de aquellos con discapacidad.

D. Elementos de apoyo a los profesionales del diseño

- D.1 Guías para la implementación de diseño universal en edificios escolares nuevos y existentes. Incluir en ellas criterios de practicabilidad, pautando cómo proceder en casos en que, por problemas estructurales preexistentes, no fuere posible alcanzar la accesibilidad pautada. Incluir experiencias transitadas referidas a ajustes razonables, es decir, de adecuaciones específicas a requerimiento de usuarios concretos.
- D.2 Cursos, talleres y ateneos sobre diseño inclusivo, encarados desde el diseño universal y su articulación con los conceptos de practicabilidad y ajustes razonables.

E. A universidades, escuelas técnicas y colegiaciones profesionales

- E.1 Incorporar conceptos sobre diversidad humana y diseño universal en los currículos de grado de carreras técnicas y universitarias de arquitectura, ingeniería, construcciones, diseño de interiores, industrial, gráfico, de indumentaria, y demás disciplinas pertinentes al diseño.

- E.2 Focalizar la problemática escolar en cursos de diseño universal a dictarse en colecciones y sociedades de profesionales de diseño.

F. **A Organizaciones No-Gubernamentales de Personas con Discapacidad**

- F.1 Conformar equipos de acción, integrados por profesionales del diseño y personas con discapacidad, a favor de la accesibilidad edilicia de escuelas, tanto públicas como privadas.
- F.2 Establecer un fluido vínculo con los organismos de contralor del gobierno (Defensorías, auditorías generales, entre otras) a fin de vehiculizar por dichas vías la fiscalización de la gestión de accesibilidad edilicia en escuelas.

G. **A Organismos Internacionales**

- G.1 Respaldar el desarrollo de metodologías de abordaje de la accesibilidad física escolar que propicien la participación de la comunidad educativa en su diseño y sustentabilidad.
- G.2 Convocar foros regionales de intercambio de experiencias en gestión de accesibilidad escolar con participación de docentes, profesionales del diseño y ONG de personas con discapacidad.
- G.3 Propiciar la elaboración de documentos analíticos y propositivos, así como de registro de las realidades locales, que focalicen en aquellas cuestiones detectadas en este informe como de alta incidencia en la falta de accesibilidad física en el sistema educativo.

4. ANEXOS

4.1 GLOSARIO

Las definiciones que conforman este glosario se encuentran en concordancia con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Organización de las Naciones Unidas (especificado como Convención).

Las definiciones que no cuenten con referencia han sido elaboradas por la autora a los fines del presente informe.

Accesibilidad: Acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, al transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales (Artículo 9, Convención).

Accesibilidad básica en escuelas: Implica que una persona con movilidad reducida pueda acceder al edificio escolar, pueda cursar en por lo menos un aula en planta baja y tenga un baño adaptado en planta baja también (Dirección General de Infraestructura Escolar, CABA). En otras jurisdicciones la accesibilidad básica alcanza también las circulaciones verticales.

Accesibilidad total en escuelas: Implica que todo el edificio sea recorrible por personas con movilidad reducida; puede ocurrir que el edificio tenga ascensor y permita subir o bajar a los distintos niveles o que solo se desarrolle en planta baja por lo que sería completamente recorrible (Dirección General de Infraestructura Escolar, CABA).

Ajustes razonables: Modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (Artículo 2, Convención).



Cadena de accesibilidad: Es el hilo que vincula entre sí, en una sucesión de acciones, los atributos básicos para el diseño de un hábitat físicamente inclusivo: 1) la circulación, el trasladarse a lo largo de un itinerario; 2) la franqueabilidad, el pasaje de un tipo de ámbito a otro; 3) el acceso al equipamiento, a las instalaciones; y 4) el acceso al uso de objetos, artefactos, herramientas, utensilios.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: Pacto internacional aprobado mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006. Su propósito es 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. De cumplimiento obligatorio por parte de aquellos Estados que la ratificaron, junto con su Protocolo Facultativo (Argentina, 2 de septiembre de 2008; Brasil, 1 de agosto de 2008; Chile, 29 de julio de 2008; Costa Rica, 1 de octubre de 2008; Ecuador, 3 de abril de 2008; El Salvador, 14 de diciembre de 2007; Guatemala, 7 de abril de 2009; México, 17 de diciembre de 2007; Perú, 30 de enero de 2008; Dominicana, 18 de agosto de 2009; Uruguay, 28 de octubre de 2011) (Convención).

Discapacidad: Concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Preámbulo, Convención).

Diseño inclusivo: Pone el foco en el usuario y el lugar a adecuar o construir, en cómo abordar cada situación tomando en cuenta el contexto a fin de combinar criterios básicos de diseño universal con aquello solo perceptible en el terreno con los usuarios concretos.

Diseño universal: Diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El "diseño universal" no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten (Artículo 2, Convención).

Elementos de ayuda para la vida diaria; Ayudas técnicas: Complementos técnicos que facilitan las actividades cotidianas. Ejemplos: andador, bastón, muletas, amplificador de sonido telefónico, lupa.

Personas con discapacidad: Personas 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 (Artículo 1, Convención).

Practicabilidad: Posibilidad de brindar un grado restringido de accesibilidad, debido a condicionantes estructurales en un edificio o entorno físico (Decreto 914, reglamentario de la Ley Nacional 24.314, Argentina).

Rampa: Superficie de tránsito con pendiente longitudinal en el sentido de la circulación.

Vado: Conjunto conformado por una rampa central y ambas superficies laterales de transición entre dicha rampa y la vereda.

4.2 CUESTIONARIO UTILIZADO PARA INFORMANTES CLAVE PARA EL ESTUDIO DE ACCESIBILIDAD FÍSICA EN LAS ESCUELAS EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Informe para la Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe. UNESCO

Encomendado a Silvia Aurora Coriat. Arquitecta. Responsable del área de Accesibilidad de Fundación Rumbos. Argentina.

Este estudio se propone analizar las condiciones de accesibilidad/inaccesibilidad edilicia con las que se enfrentan, en su escolaridad primaria, los niños con discapacidad y sus familias. Por ello abarcamos las características del conjunto de los establecimientos escolares, independientemente de las modalidades de enseñanza a las cuales pertenecen hoy en día. Por favor complete el cuestionario que sigue, a título personal, y en carácter de informante clave.

Las respuestas se usarán para un análisis regional y serán anónimas. Por favor, responda, dentro de lo posible, pensando en el país en su conjunto. Sin embargo, si se siente más cómodo pensando en los principales conglomerados urbanos, zonas rurales o localidades en particular, por favor indique cuáles tiene en mente.

Responda, por lo que usted sabe o supone. Si para alguna pregunta no tiene respuesta, ponga **"NO SABE"**.

DATOS DEL ENTREVISTADO

Nombre completo

e-mail

Skype

País

Ciudad

Vínculo con la discapacidad (indicar según corresponda): persona con discapacidad, integrante de ONG de personas con discapacidad, integrante de ONG para personas con discapacidad y cargo que ocupa en la ONG, familiar de persona con discapacidad.

Funcionario en el Estado (indicar según corresponda): organismo, secretaría, área (discapacidad, educación, otros).

Profesional del diseño (indicar según corresponda): constructor, arquitecto, ingeniero, diseñador gráfico, industrial, de interiores, otros.

Profesión (indicar según corresponda): docente, docente especial, psicólogo, psicopedagogo, trabajador social, otros.



1. Datos contextuales

- 1.1 Por favor, aclare qué porcentaje de niños estima que concurren a escuelas primarias públicas, y qué porcentaje a privadas.
- 1.2 Los niños con discapacidad, en su mayoría, ¿concurren a escuelas públicas o privadas? Aclare por qué es así.

2. Factores de incidencia en el acceso y la permanencia en el sistema educativo

- 2.1 ¿Qué dificultades enfrentan las familias en situación de pobreza en el transcurso de la escolaridad primaria de sus hijos con discapacidad?

3. Presencia de los niños con discapacidad en el sistema educativo

- 3.1 La mayoría de los niños con discapacidad motora, ¿concurren a la escuela?
- 3.2 En caso de que concurren, la mayoría, ¿concurren a escuela común, especial o domiciliaria?
- 3.3 La mayoría de los niños con discapacidad visual, por lo que usted sabe, ¿concurren a escuela común, escuela para ciegos, escuela especial, o no concurren?
- 3.4 La mayoría de los niños con discapacidad auditiva, por lo que usted sabe, ¿concurren a escuela común, escuela para sordos, especial, o no van?
- 3.5 ¿Qué dificultades enfrentan los padres al intentar inscribir a sus hijos con discapacidad en la escuela elegida por ellos?
- 3.6 Los niños con discapacidad, en general, en su país ¿completan el ciclo de escuela primaria?
- 3.7 Si no es así, ¿qué nivel de deserción estima?
- 3.8 Refiriéndonos a las zonas rurales de su país:
 - 3.8.1 Los niños con discapacidad, en general, ¿están incluidos en el sistema educativo?
 - 3.8.2 Los que están incluidos, ¿dentro de qué modalidad de educación se encuentran (escuela para todos, especial o domiciliaria, otra)?

4. Factores físicos -urbanos o edilicios- que obstaculizan la escolaridad o que inciden en la exclusión de niños con discapacidad de las escuelas

- 4.1 En general, ¿usted diría que las escuelas tienen escalera en el ingreso?
- 4.2 Si tienen escalera, ¿tienen rampa u otro medio alternativo de ingreso?
- 4.3 Por lo que sabe o se imagina, ¿tienen un baño suficientemente amplio para que lo pueda usar un niño que usa silla de ruedas?
- 4.4 Las aulas, ¿cuentan con puertas lo suficientemente anchas como para que puedan ingresar usuarios de silla de ruedas?
- 4.5 ¿Las aulas, cuentan con la iluminación necesaria para niños con baja visión, o con discapacidad auditiva?
- 4.6 En general, las escuelas con 2 o más pisos (plantas, niveles), ¿cuentan con ascensor?
- 4.7 En las escuelas, ¿existen las señalizaciones necesarias para permitir orientarse a niños con discapacidad visual o con discapacidad intelectual?
- 4.8 En las escuelas, ¿existen los resguardos necesarios para evitar caídas o golpes, considerando en especial a niños con discapacidad visual o con discapacidad intelectual?
- 4.9 ¿Qué porcentaje de deserciones de niños con discapacidad estima que son por causas de inaccesibilidad urbana o edilicia?

5. Dificultades pertinentes a la concurrencia diaria a la escuela (distancia, sendas peatonales y medios de transporte)

- 5.1** En los conglomerados urbanos más importantes, los niños con discapacidad motora, ¿tienden a concurrir a escuelas en sus barrios, o alejadas de los mismos?
- 5.2** Si se trata de escuelas en sus barrios:
 - 5.2.1** En general, ¿diría que las veredas están en buen estado?
 - 5.2.2** ¿Cuentan con rampas o vados en las esquinas?
- 5.3** Si concurren, en cambio, a escuelas lejos del barrio ¿cómo se trasladan a diario?
- 5.4** En su país, ¿hay transporte público adaptado para que niños con discapacidad motora puedan ir a la escuela?
- 5.5** ¿Qué porcentaje de niños con discapacidad motora estimaría usted que utilizan transporte público adaptado?
- 5.6** ¿Existen otros medios de transporte escolar que puedan usar niños con discapacidad motora?
- 5.7** ¿Quién solventa el transporte de los niños con discapacidad motora a la escuela?

6. Estrategias y programas destinados a que las escuelas sean físicamente accesibles. Grado de implementación

- 6.1** A partir de la adhesión de su país a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ¿hubo modificaciones en las normativas de arquitectura escolar, a fin de poner en práctica los principios referidos a diseño universal y ajustes razonables?
- 6.2** Si las hubo, ¿están vigentes solo en ámbitos públicos, o también privados?
- 6.3** Desde las áreas de gobierno pertinentes a educación:
 - 6.3.1** ¿Hay programas destinados a asegurar la accesibilidad edilicia de las escuelas?
 - 6.3.2** Si es así, ¿en qué consisten dichos programas?
 - 6.3.3** Estos programas, ¿se encuentran en etapa de diseño, o están en ejecución?
 - 6.3.4** ¿Hay algún programa destinado a asegurar el transporte de los niños con discapacidad motora?
 - 6.3.5** Si es así, ¿en qué consiste dicho programa?
 - 6.3.6** ¿Hay escuelas con nivel básico de accesibilidad? Es decir, sin escalones en su ingreso, con puertas de ancho de paso para un usuario de silla de ruedas, y con baños accesibles para niños con discapacidad motora.
 - 6.3.7** ¿Se da respuesta en general a las solicitudes de padres, alumnos o docentes referidas a adecuaciones arquitectónicas?
 - 6.3.8** Al diseñar una nueva escuela o refaccionar una existente, ¿se suele consultar respecto de sus necesidades? (indicar lo que corresponda): directivos, maestros, padres, alumnos, ONG de personas con discapacidad, ONG para personas con discapacidad, otros.
- 6.4** En las áreas de infraestructura o arquitectura escolar:
 - 6.4.1** ¿Se han incorporado normativas de diseño universal en los códigos rectores de arquitectura escolar?
 - 6.4.2** Los planos de las escuelas nuevas ¿incluyen accesibilidad?
 - 6.4.3** ¿Qué dificultades surgen al procurar aplicar diseños escolares inclusivos en las nuevas escuelas?



6.4.4 ¿Se han adecuado escuelas existentes para tornarlas accesibles?

6.4.5 ¿Qué dificultades surgen al intentarlo?

6.4.6 ¿Podría mencionar antecedentes de consulta a los equipos docentes respecto de requerimientos específicos para sus ámbitos de trabajo, por parte de los equipos de infraestructura?

7. Grado de involucramiento con los conceptos de diseño universal en los ámbitos de formación y de ejercicio profesional pertinentes al diseño y la construcción

7.1 ¿Figuran contenidos referidos a diseño universal y diseño inclusivo en los currículos de las carreras técnicas y universitarias de arquitectura, ingeniería, construcción y diseño de equipamientos?

7.2 ¿Se imparten cursos referidos a la temática en centros y colegiaciones de profesionales?

7.3 Los códigos de edificación municipales, ¿han incluido normativas de accesibilidad?

8. Visibilización e involucramiento en la temática por parte de la sociedad civil

8.1 ¿Existen ONG que impulsen la accesibilidad escolar en su país?

8.2 ¿Cuáles son y de qué manera lo hacen?

8.3 ¿Recuerda, en los últimos dos años, alguna nota referida a la falta de accesibilidad escolar para chicos con discapacidad? (indicar lo que corresponda): en algún programa televisivo, algún periódico de circulación nacional, programas radiales, otros.

9. Prácticas que marcan un camino

9.1 ¿Sabe de alguna experiencia puntual en su país o ciudad, que resulte ejemplificadora? ¿Podría describirla?

10. Por favor, agregue todo comentario adicional que considere pertinente a la temática de la accesibilidad física para niños con discapacidad en la escuela primaria

¡Muchas gracias por su valioso aporte!

Arq. Silvia Aurora Coriat, Área Accesibilidad, Fundación Rumbos, Argentina.
silviacoriat@gmail.com

4.3 FUENTES CONSULTADAS

AMERICA LATINA

- RIADIS- Red Latinoamericana de Organizaciones No Gubernamentales de Personas con Discapacidad y sus Familias.
www.riadis.org

ARGENTINA

- Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas con Discapacidad (CONADIS).
www.conadis.gov.ar
- Ministerio de Educación de la Nación, Dirección General de Infraestructura.
www.168.83.77.109/infra/index.php
- Ministerio de Educación, DGIES- Dirección General de Infraestructura Escolar, Ciudad de Buenos Aires.
www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/infraestructura
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de Infraestructura Escolar.
www.servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/infraestructuraescolar
- Ministerio de Educación de San Juan, Proyectos de Infraestructura Escolar.
www.sanjuan.edu.ar
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Dirección General de Programas y Proyectos de Arquitectura y Subsecretaría de Recursos Físicos y Logística.
www.santafe.gob.ar/educacion
- Ministerio de Salud de la Provincia de Santa Fe, Subsecretaría de Inclusión para Personas con Discapacidad.
www.santafe.gob.ar/index.php/web/content/view/full/144551
- Ministerio de Economía, Infraestructura y Servicios Públicos de la Provincia de Salta.
www.economiasalta.gob.ar
- Ministerio de Hacienda, Finanzas, Obras y Servicios Públicos, Secretaría Obras Públicas, Dirección General de Arquitectura de la Provincia de Misiones.
www.info.hacienda.gob.ar
- Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Arquitectura Urbanismo y Diseño.
www.faudi.unc.edu.ar
- Universidad Nacional de Mar del Plata.
www.mdpu.edu.ar
- ATP- Arqitutura para todo público. Provincia de Córdoba.
www.facebook.com/estudioatp
- ACIJ - Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia.
www.acij.org.ar
- Por los Derechos de los Niños y las Niñas con discapacidad (ONG).
www.facebook.com/discapacidad.derechos.2
- REDI- Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad.
www.redi.org.ar



- Fundación Rumbos (ONG).
www.rumbos.org.ar
- Acceso Ya (ONG).
www.accesoya.org.ar
- FAICA- Federación Argentina de Instituciones de Ciegos y Ambliopes.
www.faica.org.ar
- Fundación un Lugar en el Mundo (Centro de Actividades Alternativas para Discapacitados). Ushuaia, Provincia de Tierra del Fuego.
www.funlugarenelmundo.com.ar

BRASIL

- SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Departamento de Educación Continuada, Alfabetización, Diversidad e Inclusión, Ministerio de Educación).
www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816
- Acessibilidade na Prática (Accesibilidad en la Práctica) (BLOG).
www.acessibilidadenapratica.com.br
- ABRAÇA - Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas com Autismo. (ABRAZOS - Asociación Brasileña de Acción para los Derechos de las Personas con Autismo).
www.abraca.autismobrasil.org

CHILE

- SENADIS- Servicio Nacional de la Discapacidad.
www.senadis.gob.cl

COSTA RICA

- Ministerio de Educación Pública.
www.mep.go.cr
- Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell.
www.cneefcg.blogspot.com.ar

ECUADOR

- Secretaría Técnica de Discapacidades
URL: www.setedis.gob.ec

EL SALVADOR

- Secretaría de Inclusión Social; Presidencia de la República.
www.inclusion-social.presidencia.gob.sv/index.php?option=com_content&view=article&id=53
- Fundación Sendas.
www.fundasendas.org
- Asociación Cooperativa del Grupo Independiente Pro Rehabilitación Integral.
acogipri@yahoo.es

GUATEMALA

- Secretaría de la paz. Presidencia de la República.
www.sepaz.gob.gt
- Asociación de Ciegos para la Cultura y el Deporte "ACCD".
www.accdguatemala.blogspot.com.ar

MÉXICO

- Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia.
www.portal2.edomex.gob.mx/difem/personas_con_discapacidad/index.htm
- Libre Acceso (ONG).
<http://www.libreacceso.org/sordera-mexico.html>
- AMEPDIVI- Asociación Mexicana de Educadores de Personas con Discapacidad Visual A. C.
www.amepdivi.org

PERÚ

- CONADIS- Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad.
www.conadisperu.gob.pe
- Ministerio de Educación
URL: www.minedu.gob.pe
- Musas inspiradoras de cambios (Asociación de Mujeres con Discapacidad).
www.musasinspiradorasdecambios.com

REPÚBLICA DOMINICANA

- CONADIS- Consejo Nacional de Discapacidad.
www.conadis.gob.do

URUGUAY

- Facultad de Arquitectura de la Universidad de la República.
www.farq.edu.uy
- ANEP- Administración Nacional de Educación Pública, Dirección Sectorial de Infraestructura.
www.anep.edu.uy/anep/index.php/codicen/direccion-sectorial-de-infraestructura
- URUGUAY ACCESIBLE. (Consultoría en Accesibilidad, BLOG).
www.uruguayaccesible.com.uy

Nota: Enlaces disponibles al 08/08/14.



4.4 RECOMENDACIONES REFERIDAS A ACCESIBILIDAD EDILICIA PARA CIUDAD DE BUENOS AIRES Y APLICABLES AL RESTO DEL PAÍS (FUNDACIÓN RUMBOS 2005).

A Secretaría de Educación:

- Registro de escuelas accesibles, indicando tipo de accesibilidad, y su difusión en todos los Distritos Escolares, escuelas y CGP (Centros de Gestión y Participación Ciudadana).
- Relevamiento de las 33 escuelas referidas por los Distritos Escolares, de las 16 referidas por otras escuelas como accesibles, y de las señaladas por Infraestructura Escolar, para su verificación e inclusión en el registro de escuelas accesibles.
- Sistemas de inscripción escolar inclusivos: los mismos canales para niños con y sin discapacidad.
- Registro de características de cada niño (movilidad/ comunicación reducida y tipo) como un dato más.
- De requerirse adecuaciones edilicias o del equipamiento: articulación entre los profesionales que acompañan al niño en su desarrollo y la escuela.

A Infraestructura Escolar:

- Plan de Accesibilidad de Edificios Escolares, con cronograma y presupuesto, priorizando para cada escuela baños, circulaciones y ascensor.
- Formación de recursos humanos para su intervención en contenidos de accesibilidad en diseños de obra nueva y adecuaciones en escuelas existentes.

A Dirección de Obras Públicas:

- Listado de esquinas correspondientes a las manzanas de edificios escolares, prioridad en la construcción/ reparación de veredas y vados peatonales.

A Tránsito y Transporte:

- Medios de transporte accesibles para garantizar el traslado a escuelas no cercanas al domicilio (con cronograma y presupuesto). Articulación con Secretaria de Transporte de la Nación.

A Legislatura Porteña:

- Seguimiento de la Ley 962. Para cada escuela cronograma priorizando accesibilidad en circulaciones y sanitarios; y luego las demás especificaciones de la ley.
- Pautas de accesibilidad en toda norma referida a seguridad en escuelas.
- Consulta previa a su aprobación con especialistas en accesibilidad y con ONGs de DDHH de personas con discapacidad.

4. BIBLIOGRAFÍA

GENERAL

- Crosso, Camila (2008). *El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art4.pdf>
- Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*
<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Naciones Unidas (2012). *Situación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo facultativo. Informe del Secretario General*.
<http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=50a-0fdd72>
- Naciones Unidas (2013). *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/HRC/RegularSessions/Session25/Documents/A_HRC_25_29_SPA.doc
- OMS (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*.
http://www.conadis.gov.ar/doc_publicar/informe%20mundial/Informe%20mundial.pdf
- OREALC/UNESCO Santiago (2013). *Sistema Regional de Información Educativa de los estudiantes con discapacidad (SIRIED). Resultados de la primera fase de aplicación*. Resultados de la primera fase de aplicación del sistema en ocho países de la región: Argentina, Brasil, Costa Rica, Guatemala, México, Paraguay, Perú y Dominicana.
- OREALC/UNESCO Santiago (2011). *Informe Regional sobre la Educación para Todos en América Latina y el Caribe. Tailandia, 22 al 24 de marzo de 2011*.
http://www.ceducar.info/educar/index.php/2012-05-15-02-23-22/documentos-de-descarga/cat_view/24-documentos-internacionales
- OREALC/UNESCO Santiago (2010). *Sistema Regional de Información Educativa de los estudiantes con discapacidad (SIRIED)*. Propuesta metodológica. Santiago, Chile.
- Stang Alva, María Fernanda (2011). *Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real*. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE). División de Población de la CEPAL. Santiago, Chile.
<http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/6/43186/lcl3315-P.pdf>
- Samaniego de García, Pilar (2008). "Capítulo V. Discapacidad y Educación en Latinoamérica". *En de García, Pilar Samaniego (comp.) Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Análisis de situación (Vol. 39)*. Colección CERMI / Ediciones Cinca. Quito.
- UNICEF (2013). *Estado mundial de la infancia 2013: Niños y niñas con discapacidad*.
[http://www.unicef.org/lac/SOWC2013_fullreport_esp\(8\).pdf](http://www.unicef.org/lac/SOWC2013_fullreport_esp(8).pdf)

ARGENTINA

- Acceso Ya. *Litigio de interés público, Escuelas Accesibles Ya*.
<http://www.accesoya.org.ar/detalle.php?id=12>
- Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (2012). *Obstáculos a la inclusión de personas con discapacidad en las escuelas comunes de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires*.
- Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (2014). *Una deuda de derechos humanos: la falta de acceso a la escuela de niños/as con discapacidad, y de niños/as con discapacidad que viven en villas. El caso de la Ciudad de Buenos Aires*.
<http://acij.org.ar/blog/2014/06/19/informe-sobre-la-falta-de-acceso-a-la-escuela-de-ninosas-con-discapacidad>



- Apertura.com (2014). *Más de 2 millones de personas trabajan en negro en la Argentina*. <http://www.apertura.com/economia/Mas-de-2-millones-de-personas-trabajan-en-negro-en-la-Argentina-20140415-0001.html>
- Barudi, Ana Laura (2011). *El proceso de judicialización del derecho a la educación. La Ciudad de Buenos Aires entre 1994 y 2010*. Tesis de Maestría en Administración y Políticas Públicas. Universidad de San Andrés, Buenos Aires. <http://hdl.handle.net/10908/583>
- Coriat, Silvia (2011). *Lo Urbano y lo Humano. Hábitat y Discapacidad*. 2º Edición, NOBUKO-CP67. Fundación Rumbos – Universidad de Palermo, Buenos Aires. Su 1º Edición de 2002: <http://www.rumbos.org.ar/sites/default/files/LO%20URBANO%20Y%20LO%20HUMANO-low.pdf>
- Defensoría del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires (2012). *Diagnóstico N° 8. Los Derechos de las PCD. Indicadores estadísticos sobre discapacidad en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. <http://www.defensoria.org.ar/publicaciones/pdf/diag08.pdf>
- DiNIECE - Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación (2012). *Anuario Estadístico Educativo 2012*. <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/2014/05/24/anuarios-estadisticos>
- Dirección General de Educación de Gestión Privada, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. *Plataforma de Escuelas Seguras*. http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/gestion_privada/plataforma-escuelas_seguras.php?menu_id=34211
- Dirección Nacional Electoral. Subsecretaría de Asuntos Políticos y electorales. Ministerio del Interior (2008). *Estudio de Accesibilidad Electoral*.
- Dirección General de Estadísticas y Censos, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2011). *Encuesta Anual de Hogares*. http://www.buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/EAH/encuesta_anual_hogares_index.php
- Dirección General de Infraestructura Escolar, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2014). *Plan de Accesibilidad 2012-2015*.
- Dirección de Infraestructura, Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. *Criterios y Normativa Básica de Arquitectura Escolar*. http://www.me.gov.ar/infra/normativa/normativa/index_normativa.htm
- Fara, L. (2010). *La población con discapacidad menor de 50 años en la Argentina: una mirada desde la estadística*. En: Acuña C and Bulit Goñi LG (eds). *Políticas sobre discapacidad en la Argentina. El desafío de hacer realidad los derechos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 73-124.
- Fundación Rumbos (2005). *Educación Inclusiva y Accesibilidad Edilicia en Argentina* (Informe realizado para el Banco Mundial). <http://www.rumbos.org.ar/investigacion>
- INDEC- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos-. *Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad 2002-2003. Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001*. http://www.indec.mecon.ar/micro_sitios/webcenso/ENDI_NUEVA/index_endi.asp
- INDEC- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2014). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*. <http://www.censo2010.indec.gov.ar>
- Joly, Eduardo (2008). *Discapacidad y empleo. Por el derecho a ser explotados*. Le Monde Diplomatique (El Dipló), Edición Cono Sur, Octubre 2008, Año X, Número 112. <http://www.rumbos.org.ar/por-el-derecho-a-ser-explotados>

- Lanacion.com (2006). *El drama de la integración*.
<http://www.lanacion.com.ar/859395-el-drama-de-la-integracion>
- Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios. Presidencia de la Nación (2013). *Programa Nacional 700 escuelas y Más escuelas I, II y III*.
<http://www.700escuelas.gov.ar/web/2013/#>
- Naciones Unidas (2012). *Examen de los informes presentados por los Estados partes en virtud del artículo 35 de la Convención. Observaciones finales del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Argentina*.
http://www.efdeportes.com/sp/CRPD-C-ARG-CO-1_sp.pdf
- REDI, CELS, FAICA, FENDIM y ADC (2012). *Informe alternativo situación de la discapacidad en Argentina, 2008-2012*. Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad. Argentina.
[http://redi.org.ar/docs/Informe%20alternativo-%201ra%20evaluaci%C3%B3n%20Argentina-%20CRPD%20-%20FINAL%20\(4\).pdf](http://redi.org.ar/docs/Informe%20alternativo-%201ra%20evaluaci%C3%B3n%20Argentina-%20CRPD%20-%20FINAL%20(4).pdf)
- Secretaría de Planeamiento Educativo, Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. *Mapa educativo Nacional*.
<http://www.mapaeducativo.edu.ar/Men/Mapa-Educativo-Nacional>
- Servicio Nacional de Rehabilitación (2012). *Anuario Estadístico Nacional sobre Discapacidad*.
<http://www.snr.gov.ar/uploads/ANUARIO-2012-COMPLETA.pdf>
- Subsecretaría de Planeamiento Educativo, Ministerio de Educación. Presidencia de La Nación. *Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE)*. Anuario Estadístico 2012.
<http://diniece.me.gov.ar>
- *Ley Nacional 24.314*. Accesibilidad de personas con movilidad reducida. Cap. IV. Accesibilidad al medio físico. Modificación de la ley N° 22.431. Buenos Aires, 15 de marzo de 1994. Boletín Oficial 12 de Abril de 1994.
<http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/713/norma.htm>
- *Decreto Reglamentario 914/97*. Reglamentación de los artículos 20, 21 y 22 de la Ley N° 22.431 modificados por su similar N° 24.314.
<http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/45000-49999/45816/norma.htm>
- *Ley Nacional 25.730*. Sanciones para los libradores de cheques rechazados. Boletín Oficial 21 de marzo de 2003.
<http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/80000-84999/83397/norma.htm>
- *Ley 962. Modificación al Código de Edificación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Accesibilidad al medio físico*. Boletín Oficial Ciudad de Buenos Aires 13 de enero de 2003.
http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley_962.pdf

BRASIL

- Secretaria de Educación Especial. Ministerio de Educación (2009). *Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas*.
<http://www.assistiva.org.br/sites/default/files/infoteca/uploads/o-direito-a-escola-acessivel.pdf>
- Secretaría Nacional para la Promoción de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008-2010). *1er Informe Nacional de la República Federativa de Brasil sobre el cumplimiento de las disposiciones de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Versión en inglés y en portugués.
<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/relatorio-de-monitoramento-da-convencao>
- Secretaría Nacional para la Promoción de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2013). *Viver sem Limite*.
http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf



CHILE

- Gobierno de Chile (2012). *Informe Inicial de aplicación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. De conformidad al artículo 35 de la Convención*. Chile.
http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/Future/CRPD.C.CHL.1_sp.docx

COSTA RICA

- Astorga, Luis Fernando (2013). *Costa Rica les falla a las personas con discapacidad*. Diario La Nación, Opinión.
http://www.nacion.com/opinion/foros/Costa-Rica-falla-personas-discapacidad_0_1374462565.html
- Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (2011). *Documento Especifico del Informe País sobre el cumplimiento Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en Costa Rica*.
<http://www.elportavoz.com/documento-especifico-del-informe-pais-sobre-el-cumplimiento-convencion-de-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-en-costa-rica>
- Foro por los Derechos de las Personas con Discapacidad y otros (2013). *Informe Alternativo del Informe País sobre el cumplimiento de la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad*.
<http://www.obdiscec.org/informes-ddhh/costa-rica/informe-alternativo-opcd-costa-rica>
- Naciones Unidas (2014). *Comité urge a Costa Rica ser consistente con la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos.
<http://www.oacnudh.org/?p=3327>

EL SALVADOR

- Naciones Unidas (2013) Observaciones finales sobre el informe inicial de El Salvador, aprobadas por el Comité su décimo periodo de sesiones, 2 a 13 de septiembre de 2013. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
http://disabilitycouncilinternational.org/documents/CRPD-C-SLV-CO-1_sp.doc
- Organizaciones de y para Personas con Discapacidad y Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos (2013). *Informe alternativo El Salvador 2008 -2013*. San Salvador, El Salvador). A presentarse al Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU).
http://disabilitycouncilinternational.org/documents/PDDH_EISavador.doc

GUATEMALA

- Consejo Nacional para la atención de las Personas con Discapacidad (2006). *Política Nacional en Discapacidad*.
<http://conadi.gob.gt/1/wp-content/uploads/2013/04/Politica-Nacional-discapacidad1.pdf>
- Procurador de los Derechos Humanos (2010). *Respuestas al cuestionario sobre implementación y monitoreo nacional de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad – el rol de la cooperación internacional como apoyo a los esfuerzos nacionales para el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad*. Guatemala.
http://www2.ohchr.org/english/issues/disability/docs/study/Guatemala_PNDH.pdf

MÉXICO

- Coalición México por los Derechos de las Personas con Discapacidad (2010). *Informe alternativo COAMEX. Informe alternativo sobre la situación de los derechos a la salud, empleo y educación de las personas con discapacidad en México 2008-2010*.
<http://www.coalicionmexico.org.mx/assets/versio%CC%81n-larga2.pdf>

- Dirección General de Derechos Humanos y Democracia, Secretaría de Relaciones Exteriores (2011). *Informe inicial de México sobre el cumplimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. México.
<http://www.sre.gob.mx/images/stories/docsdh/informes/perdiscapacidad.pdf>
- Espinosa, Diana Lara (2012). *La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Fascículo 10)*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. México.
<http://www.corteidh.or.cr/tablas/r29903.pdf>
- Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (2013). Norma de Accesibilidad. Normas Mexicanas, Normatividad Técnica Vol. 3. Habitabilidad y Funcionamiento.
http://www.inifed.gob.mx/doc/normateca/tec/V3-HF/Volumen_3_Tomo_II_norma_accesibilidad_revision_diciembre_2012.pdf
- Secretaría de Relaciones Exteriores y del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad (CONADIS) (2011). *Informe Inicial de México en torno a la aplicación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. México.
http://www.sre.gob.mx/csocial_viejo/contenido/comunicados/2011/abr/CDPD260411.pdf

PERÚ

- Confederación Nacional de Personas con Discapacidad del Perú (CONFENADIP). Informe - Balance del cumplimiento de las obligaciones del Estado peruano de cara a la CDPD. Perú.
http://www.internationaldisabilityalliance.org/sites/disalliance.e-presentaciones.net/files/public/files/CONFENADIP_Informe_Peru_sp.doc
- Naciones Unidas (2012). Examen de los informes presentados por los Estados partes en virtud del artículo 35 de la Convención Observaciones finales del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Perú.
<http://acnudh.org/wp-content/uploads/2012/06/CRPD-2012.pdf>

URUGUAY

- Casete, Sonsoles (2004). Cuando se incumplen los derechos de las personas con discapacidad. Avance del Monitoreo Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad -Informe Regional de las Américas 2004.
<http://www.discapacidaduruguay.org/index.php/actualidad/articulos/347-avance-del-monitoreo>
- Dirección de Derechos Humanos y Derecho Humanitario del Ministerio de Relaciones Exteriores del Uruguay (2009). Informe inicial de la República Oriental del Uruguay. Versión no editada avanzada. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/Future/CRPD.C.URY.1_sp.doc
- Meresman, Sergio (2013). La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo (iiDi). Montevideo, Uruguay.
<http://www.unicef.org/uruguay/spanish/discapacidad-en-uruguay-web.pdf.pdf>

Nota: El material en los links precedentes, disponible al 08/08/2014.



CONCLUSIONES DE LAS XI JORNADAS.

XI JORNADAS DE COOPERACIÓN EDUCATIVA CON IBEROAMERICA SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA

ACTA FINAL

En Cartagena de Indias, Colombia, del 17 al 21 de octubre de 2014, se han celebrado las XI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa, entre los Ministerios y Secretarías de Educación de los siguientes países: Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba,

Ecuador, El Salvador, España, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Uruguay.

Las Jornadas fueron organizadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, contando con la presencia de delegaciones de los Ministerios o Secretarías de Educación de los países anteriormente mencionados.

Reconocemos y agradecemos el trabajo y apoyo del Centro de Formación de la Cooperación Española en Cartagena de Indias.

Agradecemos a todos los ponentes de estas jornadas por su disposición, buen hacer y capacidad de trabajo.

Concluidos los trabajos, se constató la consecución de los objetivos de las Jornadas y se llegaron a las siguientes conclusiones, propuestas de trabajo y acciones:

CONCLUSIONES

- Se ratifica y aprueba el trabajo realizado durante el presente año por la Red Inter-gubernamental Iberoamericana de Necesidades Educativas Especiales (RIINEE), así como la validez de la Red como acompañamiento del trabajo mutuo entre los países y los organismos participantes.
- Renovamos nuestro compromiso de seguir trabajando juntos, respetando la construcción histórica y las políticas públicas de todos los países para avanzar de forma más decidida hacia la transformación de sistemas educativos y escuelas más inclusivas.
- Se ratifica el compromiso de avanzar en lo establecido en la declaración de Lima, firmada por los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe en octubre de 2014 que señala que se debe asegurar una educación de calidad y equitativa a lo largo de la vida para todos al 2030 haciendo presente el objetivo.
- Se reitera la necesidad de una formación docente en el ámbito de las TIC para avanzar hacia una educación inclusiva de calidad con equidad.

- La RIINEE continúa en su trabajo de hacer operativa la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad basada en los principios de la no discriminación, la igualdad de oportunidades, los ajustes razonables y el diseño universal de aprendizaje. Asimismo, compromete sus esfuerzos para colaborar en la Agenda Post 2015, de las Naciones Unidas, que garantice el derecho a la educación de las personas con discapacidad.
- Se ratifica el compromiso de avanzar en el programa Metas Educativas 2021 y, en concreto, en su meta general segunda: lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación.
- Considerando que la educación es un derecho humano fundamental, compete a cada país garantizar la plena accesibilidad, identificando las barreras para el aprendizaje y participación, así como disponer de recursos y estrategias de acceso a los centros educativos y al aprendizaje, respondiendo a las características y necesidades de las personas con discapacidad. Esto implica, en el ámbito de las TIC, su utilización para el aprendizaje, comunicación y participación favoreciendo la autonomía de todos y todas las personas con discapacidad.
- Desde los planteamientos universales de aprendizaje se debe proporcionar a los estudiantes múltiples medios que permitan la representación y expresión de sus conocimientos y sus competencias.
- Se decide implementar el uso de las TIC para impulsar el diseño universal de aprendizaje.

PROPUESTAS

- Incorporar las acciones de RIINEE tanto en la agenda de los Ministerios de Educación de los países miembros como en la agenda internacional, de tal manera que la educación de las personas con discapacidad sea una prioridad en todos los sistemas educativos.
- Participación activa de la RIINEE en la puesta en marcha y el desarrollo del Observatorio Regional de Inclusión Educativa.
- Dar continuidad a la reunión anual del plenario como vehículo fortalecedor de vínculos, intercambios, acompañamientos y puesta común del trabajo realizado.
- Dar continuidad a las pasantías, dada la positiva valoración que han hecho los países participantes.
- Fomentar la implementación del Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SRIED) con el objetivo de visibilizar y obtener información de los estudiantes con discapacidad en sus sistemas estadísticos para la toma de decisiones y la elaboración de políticas públicas educativas.
- Mantener como ejes transversales de la RIINEE la accesibilidad y las TIC, reconociendo la necesidad de avanzar en los procesos de certificación y acreditación de estudios de los estudiantes con discapacidad.



ACCIONES

Como resultado de las propuestas consensuadas, se aprueban en Plenario como acciones conjuntas para 2015, las siguientes:

- Los países se comprometen a aunar esfuerzos para impulsar el desarrollo de las XII Jornadas de la RIINEE para abordar el tema de las Prácticas en Inclusión: Inéditos Viables, los cómo en el proceso de inclusión.
- Realizar dos pasantías entre los países de la Red, considerando los ofrecimientos y necesidades expresadas en las Jornadas. Para ello, los países hermanados remitirán a la Secretaría Ejecutiva de la Red y a la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, con sede en Santiago, en diciembre de 2014, una propuesta de proyecto.
- Difundir en la página web de la RIINEE la sistematización de las pasantías realizadas.
- Utilizar como herramienta eficaz de comunicación para la Red el Google Drive, iniciando la exploración de Trello. Se mantendrá la actividad del blog, Facebook y Twitter como fuente para compartir recursos.
- Organizar un ciclo de conferencias de los países miembros. Los videos tendrán una duración máxima de 20 minutos y se subirán al canal de difusión de la Red.
- Continuar apoyando a los países que ya disponen de centros de recursos y
- producción de materiales para la atención educativa de personas con discapacidad visual (Fundación ONCE para América Latina -FOAL-).
- Estudiar y, en su caso, proponer el apoyo para el Proyecto de Desarrollo de El Salvador.
- Continuar apoyando con material bibliográfico en distintos formatos las bibliotecas especializadas o centros de documentación de cada país.

Para contribuir al desarrollo de capacidades se llevarán a cabo las siguientes acciones:

- Realizar los módulos:
 - "Educación Inclusiva. Iguales en la Diversidad".
 - "Educación Inclusiva: personas con discapacidad visual".
 - "Educación Inclusiva: personas con trastornos del espectro autista".
- Se publicarán tres buenas prácticas en formato PDF accesible. Los países deberán enviar el documento antes del 30 de abril de 2015.
- Se propone iniciar el trabajo sobre cuatro nuevos módulos:
 1. Módulo "Educación Inclusiva. Personas con discapacidad física".
 2. Módulo "Educación Inclusiva. Personas con discapacidad auditiva".
 3. Módulo "Bienestar emocional y educación de las personas con discapacidad".
 4. Módulo "Las TIC en la educación de las personas con discapacidad".
- Realizar una publicación *online* que contenga las ponencias y conclusiones de estas Jornadas.
- Realizar un estudio sobre el estado del arte de la certificación, acreditación y promoción escolar de estudiantes con discapacidad de los países pertenecientes a la Red.

- Presentar la revista digital para celebrar el aniversario de la Red. Todos los países enviarán su colaboración a Panamá que se compromete a llevar a cabo la coordinación del volumen. Acompañará este proceso de coordinación una comisión integrada por México y El Salvador.
- Establecer una línea de profundización en el enfoque pedagógico, metodológico y didáctico de las TIC como herramienta sustantiva para la educación de las personas con discapacidad, promoviendo el uso de *software* libre.
- Presentación de material audiovisual de los países sobre experiencias de educación inclusiva de no más de cinco minutos, abordando los temas tratados en los encuentros de la RIINEE para su difusión en la próxima jornada.
- Conformar un equipo para estudiar la viabilidad de crear un sello de reconocimiento de Buenas Prácticas.

Desde la Secretaría Ejecutiva se hará una propuesta a todos los países de un cronograma de trabajo anual para la realización de las acciones anteriormente mencionadas.

Lo que firmamos en Cartagena de Indias, Colombia, a veintiuno de Noviembre de 2014.

ACTAS XI JORNADAS DE LA RED INTERGUBERNAMENTAL IBEROAMERICANA PARA LA EDUCACIÓN DE PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (RLLNEE)

ARGENTINA

CHILE

COLOMBIA

COSTA RICA

CUBA

ECUADOR

EL SALVADOR

ESPAÑA

HONDURAS

MÉXICO

NICARAGUA

PANAMÁ

PARAGUAY

REPÚBLICA DOMINICANA

URUGUAY



CAPÍTULO 2



XII JORNADAS DE COOPERACIÓN EDUCATIVA
CON IBEROAMÉRICA SOBRE

Educación Especial e Inclusión Educativa

LA ANTIGUA, GUATEMALA, 2 AL 6 DE NOVIEMBRE DE 2015



LOS PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

JAVIER TAMARIT

En todo el mundo se está dando un movimiento hacia una educación transformadora, inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas y a lo largo de toda la vida. Así se observa, por ejemplo, en los recientemente aprobados “Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 - 17 Objetivos para transformar nuestro mundo”, uno de los cuales hace mención especial a esa educación, una buena educación para todas las personas y en todo el mundo, con vocación de ser palanca también de transformación de la sociedad en su conjunto (ver <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>).

En este capítulo se explica el proyecto de transformación que se está desarrollando en España en relación con Colegios de Educación Especial específicos para alumnado con discapacidad intelectual o del desarrollo para avanzar hacia una educación orientada a la calidad de vida en contextos inclusivos. Este proyecto está liderado por el movimiento asociativo Plena inclusión (denominado hasta hace poco FEAPS), un movimiento asociativo de base familiar surgido en España en los años 50 del siglo pasado y que actualmente aglutina a 900 asociaciones en todo el país, que ofrecen apoyo a más de 140.000 personas con discapacidad intelectual o del desarrollo, a sus familias y a otros agentes, a través de más de 4.000 servicios desarrollados por más de 40.000 profesionales. La actual misión del movimiento asociativo Plena inclusión es “contribuir, desde su compromiso ético, con apoyos y oportunidades, a que cada persona con discapacidad intelectual o del desarrollo y su familia puedan desarrollar su proyecto de calidad de vida, así como a promover su inclusión como ciudadana de pleno derecho en una sociedad justa y solidaria” (www.plenainclusion.org).

Por qué hablamos de transformación de la educación en Plena inclusión

El proyecto de transformación en educación que estamos desarrollando se engloba en un proyecto más amplio sobre transformación de centros y servicios hacia la calidad de vida (Tamarit, 2015; www.plena-transformacion.org). El objetivo general es promover que todos los centros y servicios de apoyo a personas con discapacidad intelectual o del desarrollo y a sus familiares se orienten al logro de resultados personales significativos, a la calidad de vida y la plena ciudadanía desde un enfoque de derechos y de prácticas de apoyo basadas en la ciencia y en la ética, con una explícita intención de que las propias personas con discapacidad intelectual o del desarrollo sean protagonistas y maximizando sus oportunidades de inclusión comunitaria, contando cada persona con un sistema personalizado de apoyos.

La razón de este proyecto es que los servicios y centros que hoy existen fueron creados hace varias décadas, dentro de una cultura del déficit en la discapacidad, de la patología, y por tanto su creación y desarrollo histórico vienen determinados por esa cultura, esa mirada. Hoy la mirada ha cambiado y, sin dejar de lado las limitaciones, actualmente el paradigma de apoyos y los derechos de las personas con discapacidad son los que están en la base de nuestros propósitos y por ello debemos transformar los servicios que tenemos en los servicios que queremos y debemos tener (Tamarit, 2014).

Este es el caso también para los centros educativos especiales, nacidos en España hace más de 60 años, cuando a los niños y niñas con necesidades educativas especiales no les admitían en la escuela regular. En esos tiempos difíciles fueron las familias de esos niños y niñas quienes reivindicaron la necesidad de una educación especial que no les ofrecía la educación regular.

Hoy, una educación inclusiva es un objetivo irrenunciable, tanto desde el punto de vista de la evidencia del conocimiento como desde el punto de vista de los derechos, al menos en aquellos países que han ratificado la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, cuyo artículo 24 se refiere al derecho a la educación y señala explícitamente que “los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida” (Naciones Unidas, 2006, p.19). La educación, tal y como se determina en los posicionamientos internacionales, o es inclusiva o no es educación. Pero también es necesario entender que una educación que no cuenta con apoyos no puede ser una educación inclusiva. Una educación inclusiva que afronte el reto de eliminar todas las barreras para el aprendizaje y para el desarrollo de cualquiera de sus alumnos o alumnas, que cohesione una comunidad educativa empoderada, que avance en el objetivo no solo del desarrollo de su alumnado sino también del bienestar social de las comunidades sociales de las que forma parte, requiere de un sistema de apoyos integral efectivo. Como tantas veces se ha dicho la educación inclusiva no depende meramente del contexto físico donde se lleve a cabo, sino de la cultura, las políticas y las prácticas que la integren (Booth y cols, 2015).

Los apoyos educativos para avanzar hacia una escuela inclusiva deben configurarse como un sistema integral de apoyos estructurales de la escuela, de la red educativa global de una comunidad, deben actuar como sistemas preventivos y no solo como sistemas reactivos a las necesidades concretas, y deben estar orientados por valores de justicia y solidaridad, de competencia profesional, de ética profesional, de colaboración en igualdad con todos los agentes educativos (cuidando especialmente una colaboración en igualdad con las familias, y fortaleciendo el papel protagonista de éstas en todas las cuestiones que atañen a la educación de sus hijos).

Los apoyos han de formar parte de la vida de la comunidad educativa en su día a día y no ser considerados mero territorio de ‘especialistas en sus despachos’, al contrario, los agentes proveedores de apoyo deben ponerse al servicio de la acción cotidiana de la escuela, de los docentes, de los equipos, del alumnado y de sus familias, al servicio en fin de toda la comunidad educativa, y no presentar un estatus de separación o de jerarquía. En este sentido, los enfoques colaborativos desde la simetría e igualdad de poder de todos los integrantes son claves para el buen funcionamiento de un sistema integral de apoyos a la educación inclusiva.

Otro aspecto esencial a tener en cuenta para el éxito de los apoyos para una educación inclusiva es la consideración de la misión de la educación en sí. Es muy diferente que la política o la práctica educativa tenga como misión, aunque sea de forma implícita, la generación de élites de los más capaces desde una cultura en la que impera la competencia y el individualismo, a que tenga como misión, aún implícita también, fomentar el pleno desarrollo de la vida de su alumnado desde valores de cohesión social, solidaridad, justicia... para que alcancen las máximas cotas de calidad de vida en su itinerario vital y contribuyan al bienestar social de sus comunidades (Tamarit, 2011).

Los apoyos educativos no pueden ser neutros ante esta disyuntiva en las misiones, histórica y culturalmente construidas, de la educación de una sociedad. Esos apoyos deben orientar su acción dentro de una cultura educativa orientada a la calidad de vida, desde la permanente consideración de los derechos y de la plena dignidad de toda persona, en un entorno de bienestar social.

Desde esta perspectiva, los apoyos para una educación inclusiva deben asegurar la acción competente, experta y especializada, de equipos profesionales que centren su intervención en el alumno y su familia, no exclusivamente en sus déficits o limitaciones, que formen parte real y permanente de la comunidad educativa y que fortalezcan la acción educativa de los maestros y maestras y del resto de la comunidad educativa, desde una perspectiva colaborativa en la que el protagonismo recaiga sobre el alumno y su familia, considerando por igual sus necesidades, su voluntad y sus derechos.

El conocimiento acumulado en profesionales de la educación especial y de la educación regular para el apoyo a alumnado con necesidades educativas especiales es un capital esencial en la construcción de una educación inclusiva. Asegurar que los responsables de los centros y de las administraciones crean realmente en el valor de la inclusión también es crítico a la hora de infundir en las comunidades educativas los procesos de transformación necesarios para desplegar una estrategia inclusiva contando con un sistema integral de apoyos. La supervisión permanente y crítica de las actividades de apoyo, desde una perspectiva no de control de personas sino de control del proyecto inclusivo y de los derechos del alumnado, y desde mecanismos de apoyo y valoración externos junto con mecanismos de autovaloración, también es necesaria.



Alguien podría decir que esto supone recursos que no siempre están disponibles. Lo que esto cueste, sea lo que sea, no es un gasto, es una inversión para una sociedad futura más cohesionada socialmente, con mayor bienestar social e individual, por tanto una sociedad, como ya se señala en enfoques internacionales de indicadores de progreso social, con más potencialidad de desarrollo y progreso económico y social. Y aparte de ser una inversión, es un derecho de toda la infancia, tenga las necesidades de apoyo que tenga. No obstante, tan solo con unir inicialmente en un único sistema educativo inclusivo los presupuestos de la educación regular y de la educación especial ya se podría comenzar y avanzar en este proceso.

Por tanto, actualmente, debería desarrollarse, desde la base de los derechos y también del conocimiento adquirido por la experiencia y la ciencia, un único sistema educativo que cuente con los apoyos necesarios para cada alumno, tenga las necesidades que tenga, abandonando este doble sistema especial y regular. La verdadera inclusión no es cuestión de un lugar físico, es cuestión entre otras cosas de lugares compartidos por todos en los que existen apoyos de calidad singularizados, personalizados, para permitir que esa presencia conjunta de diversas personas pueda vestirse de participación real de cada una de ellas en la comunidad de la que forman parte y de contribución significativa de cada una de ellas a su entorno comunitario. Si todos los apoyos especializados y expertos que hoy existen en el sistema denominado especial se ofrecieran en el sistema regular y para todo alumnado que los requiera, junto con sistemas que velen por el ejercicio efectivo del derecho a una educación inclusiva y que aseguren que cada niño alcanza cotas de desarrollo y de resultados personales significativos para su vida, el avance sería realmente impresionante.

Pero la realidad es muy distinta, al menos en España, donde la mayor parte de las políticas educativas se desarrollan en el ámbito de competencia de las comunidades autónomas. No existen políticas educativas que orienten actualmente este proceso de transformación hacia una educación única de equidad, calidad e inclusiva. Incluso en algunas regiones aun recientemente se sigue inaugurando algún centro de educación especial. Según los datos del Ministerio de Educación (ver <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria.html>) el 20,4% del alumnado con necesidades educativas especiales está recibiendo educación en entornos segregados (en el caso de la discapacidad intelectual este porcentaje alcanza al 22%). Existen 470 centros de educación especial (187 públicos y 283 concertados, sostenidos con fondos públicos pero de gestión privada).

En el entorno del movimiento asociativo Plena inclusión, cuando en España, en los años 80, se comenzaron las políticas de integración escolar, bastantes de los centros de educación especial que habían promovido las asociaciones de familias treinta años antes, se reconvirtieron en centros para atender a personas adultas con discapacidad intelectual o del desarrollo, pues esos niños y niñas en los ochenta ya se habían convertido en personas adultas y no tenían una red de protección y apoyo adecuada para esa nueva etapa de la vida. Por lo tanto, las familias, considerando que la educación integrada venía a resolver en parte la necesidad que ellas habían cubierto hasta entonces, aprovecharon los desarrollos organizativos y los recursos que habían ido construyendo para dedicarlos a esa nueva necesidad, la vida adulta.

Los centros de educación especial que se mantuvieron se destinaron, por ley, a atender a alumnado con necesidades permanentes y significativas de apoyo. Es en estos centros en los que se desarrolla el proyecto de transformación de Plena inclusión denominado 'La educación que queremos'.

Este título corresponde al modelo que Plena inclusión propone para una educación para todo alumnado, se encuentre o no con barreras para su aprendizaje. 'La educación que queremos' (FEAPS, 2009a) es una propuesta desarrollada con amplia participación, que fue debatida en un congreso nacional que concitó a cerca de cuatrocientas personas (familias, profesionales, dirigentes de asociaciones...) y que fue posteriormente aprobada por la Junta Directiva del movimiento asociativo Plena inclusión. En esa propuesta se expresa la misión de educar, una misión que alcanza, como se comentaba antes, a todo alumnado, tenga o no necesidades educativas especiales, se enfrente o no a barreras en su aprendizaje. La misión de educar para Plena inclusión es "conseguir que la persona tenga poder para -con los apoyos necesarios construir-, desplegar y defender su proyecto vital en contextos de convivencia justos, contribuyendo a la riqueza humana y contribuyendo a la transformación hacia una sociedad de excelencia moral" (FEAPS, 2009a, p. 32). Nuestro proyecto de transformación de la educación quiere servir para avanzar en el logro de esta misión.

Desarrollo del proyecto de transformación ‘La educación que queremos’

Como se ha comentado previamente este proyecto se inserta en uno más amplio que actualmente integra 363 centros y servicios en toda España (83 centros de atención temprana, 42 centros de educación especial, 145 centros ocupacionales, 93 servicios de apoyo a personas mayores con discapacidad intelectual o del desarrollo). En este apartado se expondrá específicamente la parte del proyecto que implica a los centros de educación especial.

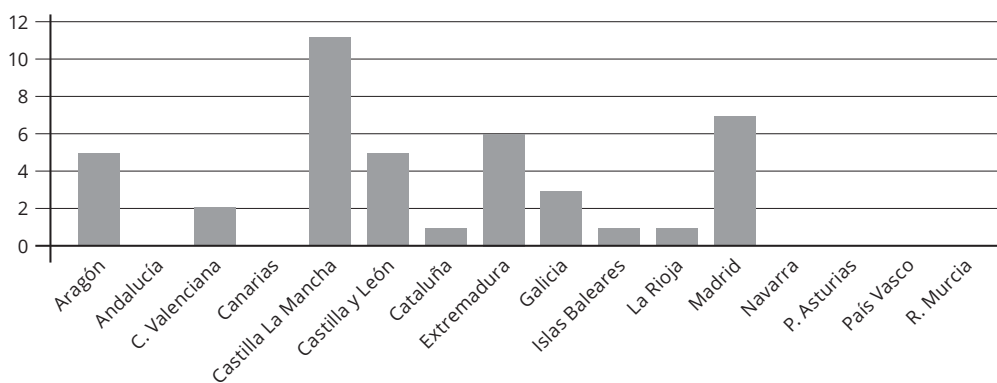
El inicio se retrotrae, como ya hemos visto, a la aprobación de la propuesta por la Junta Directiva de Plena inclusión que denominamos ‘La educación que queremos’ (FEAPS, 2009a). En ese contexto y hasta hoy día, se elaboraron documentos como la Guía REINE (FEAPS, 2009b) para la valoración de la inclusión en los centros regulares mediante equipos transversales compuestos por docentes, familias y alumnado; la guía HORA para la inclusión (FEAPS, 2012), destinada a la valoración, también mediante equipos transversales, y desarrollo de la inclusión y el fomento de la calidad de vida del alumnado escolarizado en centros de educación especial; y la Guía V.I.D.A. (FEAPS, 2013), con orientaciones didácticas para docentes con alumnado con o sin discapacidad intelectual o del desarrollo en edades a partir de 12 años, orientaciones destinadas a trabajar la inclusión, los derechos y la autodeterminación en las aulas.

En mayo de 2014 se desarrolló una jornada, en colaboración con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, en la que se mostraron de forma conjunta, todos estos materiales y se expuso el proyecto de transformación que Plena inclusión estaba ya llevando a cabo en otros ámbitos, como era el caso de la atención temprana. Esta jornada marcó la puesta en marcha de una convocatoria abierta y voluntaria para unirse a este proyecto los centros con alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad intelectual o del desarrollo que lo solicitasen.

La metodología que se utiliza en este proyecto de transformación promovido por Plena inclusión está basada en los conocimientos actuales sobre el funcionamiento de procesos de innovación, desarrollo y cambio de las organizaciones (Schalock y Verdugo, 2013; Martínez-Tur y Peñarroja, 2012) y en propuestas para abordar de forma colectiva problemas sociales complejos que requieren acciones compartidas de muchos agentes diferentes (Kania y Kramer, 2011). Todo este proceso se puede ver con mayor detalle en Tamarit (2015).

Tras lanzar la convocatoria que se acaba de mencionar, dirigida a los centros educativos, se recibieron 42 solicitudes de centros concertados de educación especial, pertenecientes todos ellos a asociaciones miembros de Plena inclusión. Estos 42 centros, de 10 comunidades autónomas (regiones) diferentes representan, de acuerdo a las cifras oficiales antes ofrecidas, el 15% de los centros concertados de educación especial existentes en España. En el total de esos 42 centros se escolarizan 2.208 alumnas y alumnos, atendidos por 943 profesionales (figura 1).

“LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS” Centros de Educación Especial



42 centros de educación especial en transformación
10 Federaciones
2.208 personas - 943 profesionales

Figura 1. Distribución geográfica de los centros adscritos al proyecto de transformación ‘La educación que queremos’



En la convocatoria realizada, en la que se adjuntaba documentación sobre el sentido y propósito del proyecto y el procedimiento a seguir por quienes estuvieran interesados en unirse, se pedía como requisito para participar en el proyecto que la solicitud estuviera firmada por la dirección del centro, por la dirección de la asociación a la que el centro pertenece, y debía venir aprobada por el Consejo Escolar del centro. El otro único requisito que se solicitaba era que se configurara un equipo transversal para desarrollar el proyecto que tuviera necesariamente entre sus miembros, además de una persona responsable del proyecto, al menos a un familiar, un docente y un alumno, teniendo que indicar ya en la solicitud los nombres de estas personas. La transversalidad en estos proyectos es clave, se necesitan las miradas, opiniones y conocimientos de todos los grupos de mayor interés (figura 2).

Requisitos para poder participar de este proyecto colectivo de transformación

- 1. Aprobación del responsable legal** de la entidad a la que pertenece el centro educativo de participar en este proyecto.
- 2. Contar con el apoyo de la dirección** del centro educativo y del consejo escolar.
- 3. Crear un equipo del proyecto** con un mínimo de tres personas, que tenga un responsable del proyecto (será docente y tendrá el papel de coordinador, a la vez será portavoz del equipo) y en el que participe al menos un familiar de un alumno o alumna del centro, un alumno o alumna y un profesional del centro con alguna responsabilidad en el mismo (dirección, coordinador equipos, jefe de estudios...).

Figura 2. Requisitos de participación en el proyecto de transformación 'La educación que queremos'

Una vez recibida la solicitud se enviaba a la persona responsable del equipo la clave y contraseña para acceder a la Intranet de Plena inclusión en el espacio colaborativo creado para este proyecto. En ese espacio se esperaba que se compartiera el proyecto así como que sirviera para expresar cualquier duda o comentarios sobre el mismo. En Plena inclusión se dispone de una estructura organizativa para apoyar los proyectos de transformación (con una persona al menos en cada federación, más un equipo responsable del proyecto en la confederación estatal, y se dispone la creación de equipos de mediación y apoyo específicos por ámbito, compuestos por profesionales, familiares, personas con discapacidad..., que velan por el buen desarrollo del proyecto). En el Equipo de Mediación y Apoyo para la transformación de la educación participa una persona de alto nivel técnico en responsabilidades de atención a la diversidad del Ministerio de Educación Cultura y Deporte de España.

Además de este espacio colaborativo en la Intranet, se ofrecía a los centros apoyo, tanto a través de la Intranet como en acciones concretas presenciales, mediante procesos de formación y recursos de conocimiento y materiales coherentes con 'La educación que queremos'.

El tiempo de desarrollo del proyecto en esta primera fase (la transformación es un proceso de largo recorrido) era de octubre de 2014 (esto es, un mes después de comenzar en España el curso escolar) al último trimestre de 2016 (por lo tanto, en total, se invertirían dos cursos escolares en esta primera rueda de transformación), momento en el que se cerraría esta fase y se continuaría con una nueva, tanto para los centros actuales como para otros que quisieran sumarse (sean miembros o no de Plena inclusión y sean centros específicos o regulares que cuenten con alumnado con discapacidad intelectual o del desarrollo).

En cuanto a la planificación del proyecto dentro de ese tiempo, primera fase, se distribuyó en cuatro etapas, una primera de autoevaluación inicial, para que cada centro pudiera tener una 'foto' de su realidad en relación al modelo 'La educación que queremos', una segunda etapa de decisión de qué acciones de transformación se comprometen a realizar, una tercera etapa de despliegue y realización de esas acciones de transformación, decididas teniendo en cuenta esa valoración inicial, y una cuarta etapa de compartir públicamente, con el resto de los centros del

proyecto, lo realizado. Las dos primeras etapas se realizarían a lo largo del primer curso escolar (2014-2015) de los dos que implicaba el proyecto, y las dos últimas etapas se desarrollarían a lo largo del segundo curso escolar (2015-2016).

Estas cuatro etapas propuestas del proyecto se exponen con mayor detalle a continuación.

AUTOVALORACIÓN. El objetivo de esta etapa es tener información real sobre la situación de cada centro para poder reflexionar en relación al modelo propuesto de 'La educación que queremos' (se propuso como plazo orientativo para la realización de esta etapa el periodo de octubre 2014 a abril 2015). Para esta etapa se pusieron a disposición de cada equipo tres herramientas, dirigidas a obtener información sobre el grado de:

- Impacto del centro en la calidad de vida del alumnado. Para este objetivo se utilizó el *screening*, específico para centros de educación especial, Sistemas EFICACES, desarrollado a raíz de los instrumentos para la evaluación del impacto en la calidad de vida de centros y servicios encargados por FEAPS a un equipo de investigación (Giné, 2004; Font, Alomar y Más, 2004). Este cuestionario, desarrollado por este equipo de investigación, consta de 40 ítems sobre los que los integrantes del equipo del proyecto de transformación deben obtener consenso basado en evidencias y deben identificar propuestas de mejora en cada dimensión. Una vez obtenido el consenso una aplicación informática ofrece el resultado por cada dimensión de calidad de vida valorada por la herramienta (Schallock y Verdugo, 2003).
- Desarrollo en el centro de prácticas inclusivas. Para este objetivo se utilizó la HORA para la Inclusión (Herramienta Orientada a la Reflexión y la Acción para el desarrollo de la Inclusión desde los Centros de Educación Especial (FEAPS, 2012). Esta herramienta consta de seis bloques de indagación (titularidad del centro, equipo directivo, profesionales, alumnado, familia / tutor legal, interacción comunidad educativa / entorno). En el total de los bloques se indaga en 35 acciones clave, sobre las que se invita a reflexionar con una descripción de la acción y con preguntas, para que, por consenso y deliberación, al final de cada acción clave se expresen comentarios sobre 'lo que hacemos, tenemos o conseguimos', sobre el 'análisis y evaluación' de esa área de indagación, y sobre 'qué tenemos que hacer para mejorar'.
- Vinculación positiva de los profesionales con su tarea. Para este objetivo se utilizó la Escala de Vinculación Positiva con el Trabajo (Martínez-Tur y cols., 2010) que mide la implicación de los profesionales con su trabajo (en algún sentido, lo opuesto al *burnout*) a través de un cuestionario de 17 ítems (con un rango de puntuación de 1 a 6, escala tipo Likert) correspondientes a tres categorías diferentes (vigor, dedicación y absorción). El sentido de esta medida es que para que un proyecto de transformación pueda tener éxito una de los aspectos a tener en cuenta es que haya al menos un grupo de personas comprometidas con esa transformación (Martínez-Tur y cols., 2010; Martínez-Tur y Peñarroja, 2012). Es obvio que si el equipo de profesionales de un centro tiene una baja vinculación positiva con su trabajo eso no es bueno para comenzar un proyecto de este tipo.

En todo caso, se les indicaba a los equipos que esta información pretendía cubrir los aspectos esenciales para avanzar en un proceso de transformación, pero que podían ser complementados por otros que el centro considerara. Eso sí, de cara a la comparación con el conjunto de los centros en el proyecto y compartir los datos, al menos estas tres herramientas se solicitaban que fueran cumplimentadas en esta fase del proyecto. Las tres herramientas (tabla 1) estaban disponibles en la Intranet.



Cuestionario	A quién aplica	Cómo aplicarlo
Screening sobre el Centro de Educación Especial (Sistemas EFICACES) (Giné, 2004; Font, Alomar y Más, 2004)	Equipo de proyecto	El equipo de proyecto debe consensuar la puntuación final de cada ítem. Para ello, cada miembro obtendrá información de su grupo de interés a través de reuniones de grupo o mediante petición directa e individual para que cada persona, y a nivel individual, dé su puntuación al cuestionario.
HORA para la inclusión (FEAPS, 2012)	Equipo de proyecto	Metodología similar a la anterior.
Vinculación positiva con el trabajo (adaptación de Martínez-Tur y cols., 2010, de la Utrecht Work Engagement Scale)	Profesionales del centro de educación especial	Cada profesional del centro, voluntariamente, rellena un cuestionario.

TABLA 1. Herramientas propuestas para la autovaloración de los equipos de proyecto

El equipo, tras familiarizarse con las herramientas, debía diseñar un proceso para que el máximo número de personas (familiares y profesionales) pudieran contestar a los cuestionarios. Una vez obtenida la información se proporciona a cada centro la información relativa al conjunto de los centros que participan en el proyecto, para que puedan comparar los datos de su centro con los del conjunto.

Cada equipo de proyecto debía desarrollar, tras tener los datos, una sesión de autorreflexión comparando sus datos con la del resto de centros del proyecto.

Tanto para la etapa de obtención de información como para la de análisis de los resultados obtenidos se indicaba a los equipos de proyecto de cada centro que podían favorecer grupos de discusión, configurados por un conjunto reducido (aproximadamente entre 6 y 10 personas) de cada grupo de interés (familiares, profesionales, alumnado...). La información surgida de este grupo puede ser de gran valor para vincularla a la información surgida de los cuestionarios pasados. También se promovía que cada equipo de proyecto podía reflexionar sobre el conjunto de los datos que obtenía con una herramienta, tipo DAFO sencillo, que le permitiera tener un mapa de sus fortalezas y debilidades internas y de sus amenazas y oportunidades en el entorno.

A lo largo de todo este proceso se anima a los equipos a compartir experiencias con el conjunto de los centros del proyecto a través de la plataforma habilitada en la Intranet.

COMPROMISO DE TRANSFORMACIÓN. En esta segunda etapa se trataba de que cada equipo de proyecto determinara su plan singular de transformación (se propuso como plazo orientativo para la realización de esta etapa el periodo de abril 2015 a junio 2015, coincidiendo con el último trimestre del primer año del proyecto)

Con los datos que cada equipo haya obtenido en la fase anterior, comparados con los del conjunto del proyecto y con la reflexión desarrollada por el equipo de proyecto, se proponía que planificaran en cada centro una sesión de debate para determinar qué se le ocurre al grupo (puede ser un grupo mixto de familiares, alumnado y profesionales, o pueden ser dos grupos, uno para cada uno de esos grupos de interés) en cuanto a acciones para acercarse a la situación considerada ideal. Para ello puede ser útil la metodología Survey-feedback (Martínez-Tur y cols., 2010).

Con las propuestas surgidas, se les indicaba a los equipos que realizaran un análisis de priorización y selección de opciones, para determinar aquello que el centro se compromete a trabajar para transformar su situación actual y dirigir su intervención mediante el modelo de 'La educación que queremos'. Eso constituiría el plan propio de transformación. Se indicaba a los equipos que se trata de pequeñas acciones positivas y posibles, tipo microtransformaciones. Se trata de ir avanzando paso a paso, de forma que tras una primera 'microtransformación' cuando acabe esta fase el centro vuelva a plantearse nuevos retos positivos y posibles. Nadie tiene por qué hacer el mismo viaje de transformación que otro centro, no hay un plan predefinido, cada centro diseñará, con el apoyo que sea necesario, su propio plan de acuerdo a su situación concreta. Lo que sí está definido es el camino a seguir 'La educación que queremos'. Lo importante será avanzar en ese camino y que sea un camino compartido, no tanto alcanzar grandes distancias.

Durante todo este proceso se instaba a compartir experiencias con el conjunto de los centros del proyecto a través de la plataforma de Intranet.

DESPLIEGUE DEL PLAN DE TRANSFORMACIÓN. Durante esta etapa se desarrollaban en cada centro las acciones de microtransformación que hubieran consensuado (se propuso como plazo orientativo para la realización de esta etapa el periodo de septiembre 2015 a junio 2016).

Cada equipo intentará llevar a cabo en esta fase las acciones con las que se ha comprometido, compartiendo con el resto sus experiencias, bien a través de la Intranet, bien a través de encuentros presenciales.

En este periodo algunas federaciones han promovido encuentros de los equipos de proyecto para compartir presencialmente los desarrollos que estaban teniendo y también en octubre de 2015 se realizó una convocatoria para que los equipos que quisieran se juntaran en Madrid para comentar la marcha del proyecto. En este encuentro de Madrid se obtuvo un alto nivel de participación y debate, y se pudo percibir la fuerte motivación positiva con el proyecto. Se ofreció a los equipos una ficha para ayudarles a la planificación y desarrollo de su experiencia de microtransformación.

COMPARTIR Y TRANSFERIR LA EXPERIENCIA. En esta última etapa se dispondrán dispositivos para poder reconocer y compartir la experiencia entre todos los centros y determinar las mejores prácticas, de cara a la generalización del proyecto.

Esta etapa, con la que termina esta primera fase del proyecto, contará con un encuentro presencial en Madrid compartiendo las experiencias de transformación desarrolladas (noviembre 2016). Y en ese encuentro se abrirá una nueva convocatoria para una segunda fase a la que podrán presentarse tanto los centros actuales como otros nuevos (tanto de educación especial como regular) que ofrezcan apoyo a alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad intelectual.

Algunos resultados iniciales del proyecto en su primera fase

Recordemos que en el proyecto, en esta primera fase, hay 42 centros participando, de 10 comunidades autónomas (regiones) diferentes. En el total de esos 42 centros están escolarizados 2.208 alumnas y alumnos, atendidos por 943 profesionales.

En relación a los equipos responsables del proyecto de transformación en cada centro, hay un total de 191 personas implicadas, de las cuales 46 son familiares y 36 son alumnado con discapacidad intelectual (algunos de los centros consideraron que debido a las grandes y significativas necesidades de apoyo de su alumnado no encontraban la forma de que participaran directamente en el equipo del proyecto y optaron porque otra persona asumiera su punto de vista y velara especialmente por sus opiniones e intereses).

El Equipo de Mediación y Apoyo del proyecto ha elaborado un panel de indicadores del proyecto que se van a proponer al final de esta primera fase. Los indicadores diseñados son: datos de los centros; formación; adecuación de planes; comunicación; satisfacción con herramientas; participación; avance. En la tabla 2 se muestra la descripción de cada uno de ellos.



INDICADOR	DESCRIPCIÓN
Datos de centros	Recogida de datos derivados del proyecto de transformación de centros. Se recogen los datos siguientes en la 'Ficha datos indicador 1': nº total de alumnado; nº total de profesionales de atención directa (se excluyen Personal de Administración y Servicios); año de creación; nº de alumnos en el total de equipos promotores; nº de profesionales en el total de equipos promotores; nº de familiares en el total de equipos promotores; nº de comunidades autónomas; nº de centros en medio rural; nº de centros en medio urbano.
Formación	Se trata de conocer las acciones formativas realizadas: a) desde el equipo de mediación y apoyo para los centros en proceso de transformación; b) acciones realizadas por uno o varios centros del proyecto internamente para la sensibilización y el desarrollo del proceso de transformación; c) acciones realizadas a nivel federativo, confederación y otros agentes. Se recogen los siguientes datos en la 'Ficha datos indicador 2': acción formativa; a qué necesidad responde; impartido por; quién la solicita; tipo (presencial / online / mixta); objetivo; fecha; horas; dirigido a; lugar; nº asistentes; observaciones.
Adecuación de planes	Grado de adecuación al modelo de 'La educación que queremos' de los planes de transformación generados por los centros del proyecto. Se dispone de la 'Ficha para evaluar la adecuación de planes al modelo'. Esta ficha será rellenada por miembros del Equipo de Mediación y Apoyo en relación a la adecuación de las acciones al modelo de 'La educación que queremos'.
Comunicación	Se trata de conocer las acciones de comunicación del proyecto de transformación 'La educación que queremos' promovidas por: a) el Equipo de Mediación y Apoyo; b) cada centro implicado; c) las federaciones. Crear en 'Encuesta Fácil' lo que se indica en la 'Ficha para recogida de datos'.
Satisfacción con herramientas	Número de herramientas de evaluación utilizadas y grado de satisfacción con las mismas. Cubrir cada centro, a través del equipo promotor, los datos solicitados en la 'Ficha de satisfacción con las herramientas de evaluación'.
Participación	Se trata de conocer el nivel de participación y satisfacción del equipo promotor y el nivel de participación y satisfacción del Equipo de Mediación y Apoyo. A través de 'Encuesta fácil' según la 'Ficha de participación'. <i>Feedback</i> en jornada de intercambio. Foros intranet. Reflexión del Equipo de Mediación y Apoyo.
Avance	Medir el grado de avance en la transformación. Si los planes de transformación generados se están llevando a cabo. A través de cumplimentar los equipos promotores la 'Ficha de avance en la transformación'.

TABLA 2. Descripción de los indicadores elaborados para el proyecto.

En cuanto a resultados de las herramientas de autovaloración propuestas, contamos ya con datos de la Escala de Vinculación Positiva con el Trabajo (Martínez-Tur y cols., 2010). Como se puede observar en la tabla 3, los datos son muy elevados y positivos, denotando una gran implicación de los profesionales de los centros que están en el proyecto. Los datos corresponden a 522 profesionales que han contestado adecuadamente el cuestionario, lo que representa el 55% del total de los 943 profesionales pertenecientes a los centros en el proyecto.

Factor de Vinculación Positiva con el Trabajo	Vigor	Dedicación	Absorción
Puntuación media por factor	29,85	25,68	25,80
Máxima posible de cada factor	36	42	36

TABLA 3. Resultados de la escala de Vinculación Positiva con el Trabajo correspondientes a 522 profesionales de los centros en el proyecto.

En cuanto al *screening* para evaluar el impacto del centro educativo en la calidad de vida de su alumnado (Giné, 2004; Font, Alomar y Más, 2004) nos han enviado hasta el momento 14 centros su resultado (un tercio del total de centros en el proyecto). En el gráfico 1 se puede observar la media de estos 14 centros en las diferentes dimensiones que se miden en el cuestionario, junto con la puntuación obtenida por dos de ellos. Cada centro dispone de forma personalizada de su puntuación y de la media del conjunto para compararse y tomar decisiones para mejorar.

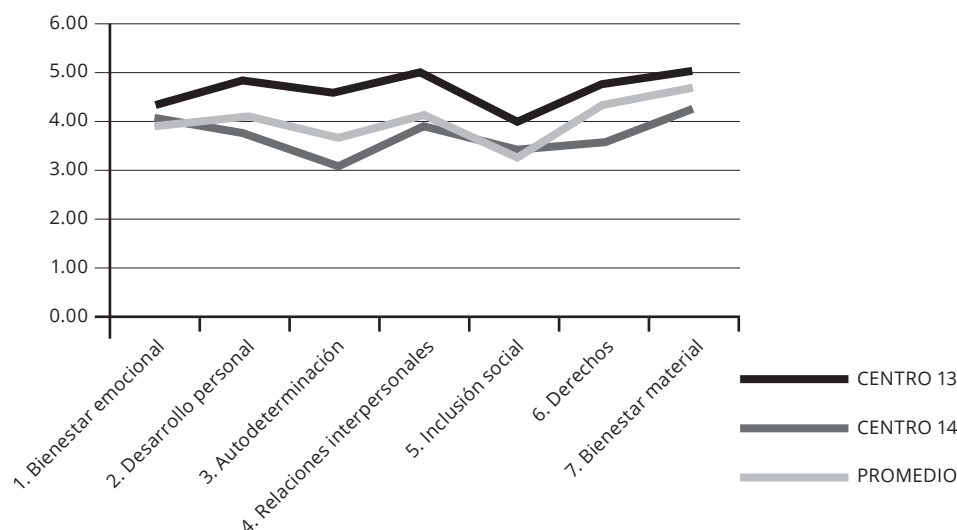


Gráfico 1. Resultados del cuestionario para evaluar el impacto de los centros educativos en calidad de vida del alumnado. Promedio con 14 centros; ejemplo con datos reales de 2 centros (centros 13 y 14, línea base, 2015). Puntuaciones de 1 a 6.

Los datos de la herramienta HORA para la inclusión (FEAPS, 2012) hay centros que los han compartido en la Intranet pero no se ha realizado aún un análisis conjunto de toda la información obtenida, debido a su complejidad y necesidad de recursos para ello.

El futuro cercano

La experiencia desarrollada hasta el momento, inmersa, como se comentó al principio, en un proyecto global de transformación que están desarrollando 363 centros y servicios de toda España, es altamente satisfactoria. En este momento, hacia el final de este segundo curso escolar, se está organizando el encuentro presencial final de esta primera fase de transformación hacia 'La educación que queremos' y que tendrá lugar en Madrid en noviembre de 2016, donde los centros del proyecto expondrán públicamente sus avances y desarrollos, dando pie a la apertura de una segunda fase que esperamos que cuente con amplia aceptación tanto de centros de educación especial como de centros regulares que atienden a alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad intelectual o del desarrollo.

Los procesos de transformación son imparables y debemos favorecer que se desarrollen en la dirección de los derechos y las necesidades de las personas con discapacidad. Actualmente está pendiente de hacerse pública la resolución de la Observación General sobre el artículo 24 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. En ella, a buen seguro, se va a expresar el recorrido que los países deben realizar para alcanzar un sistema educativo único, de calidad, equitativo e inclusivo. Este proyecto de transformación hacia 'La educación que queremos' pretende ser útil también, desde un enfoque colaborativo, para el desarrollo de políticas educativas de la Administración Pública que avancen hacia ese fin.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., y Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

FEAPS (2009a). *La educación que queremos*. Madrid: FEAPS. Disponible en http://www.feaps.org/archivo/centro-documental/doc_download/300-.html

FEAPS (2009b). *Guía REINE: reflexión ética sobre la inclusión en la escuela*. Madrid: FEAPS. Disponible en http://www.feaps.org/archivo/centro-documental/doc_download/112-.html

FEAPS (2012). *HORA para la Inclusión. Herramienta Orientada a la Reflexión y la Acción para el desarrollo de la Inclusión desde los Centros de Educación Especial*. Madrid: FEAPS. Disponible en http://www.feaps.org/archivo/centro-documental/doc_download/499-.html

FEAPS (2013). *GUÍA DIDÁCTICA PROYECTO V.I.D.A. Propuestas docentes para alumnado de secundaria con o sin discapacidad intelectual*. Madrid: FEAPS. Disponible en http://www.feaps.org/archivo/centro-documental/doc_download/516-.html

Font, J., Alomar, E., & Mas, J. (2004). La evaluación de la calidad en los centros de educación especial: una prueba piloto. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 35(210), 37-44.

Giné, C. (2004). Servicios y calidad de vida para las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 35(2), 1-13.

Kania, J. y Kramer, M. (2011). Collective Impact. *Stanford Social Innovation Review*, Winter, 36-41.

Martínez-Tur, V., Peiró, J. M., Moliner, C. y Potocnik, K. (2010). *Calidad de servicio y calidad de vida: el "survey-feedback" como estrategia de cambio organizacional*. Madrid: FEAPS.

Martínez-Tur, V. y Peñarroja, V. - IDOCAL (2012). *Innovación en el Tercer Sector ¿Crisis de Innovación?* Madrid: ICONG. Disponible en http://www.icong.org/webwp/wp-content/uploads/2013/08/4_Innovacion_TS_CNI.pdf

Naciones Unidas (2006). Convención sobre las personas con discapacidad. Disponible en <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2003). *Calidad de vida: Manual para los profesionales de la educación, la salud y los servicios sociales*. Madrid: Alianza.

Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2013). *El cambio en las organizaciones de discapacidad. Estrategias para superar sus retos y hacerlo realidad. Guía de liderazgo*. Madrid: Alianza.

Tamarit, J. (2011). La educación que queremos: avanzando hacia proyectos singulares de felicidad. En *VII Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa* (pp. 49-65). Santiago de Chile: OREALC / UNESCO.

Tamarit, J. (2014). La transformación necesaria de los centros y servicios: hacia sistemas de apoyos centrados en la persona. *III Congreso internacional de autismo*, Murcia. Informe no publicado.

Tamarit, J. (2015). La transformación de los servicios hacia la calidad de vida. Una iniciativa de innovación social de FEAPS. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 46(3), 47-71.



TRANSFORMANDO NUESTRO MUNDO: LA AGENDA 2030 PARA UN DESARROLLO SOSTENIBLE (OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE)

CECILIA BARBIERI, HENRY RENNA, LUCÍA VERDUGO (UNESCO)

La UNESCO ha realizado grandes esfuerzos a nivel mundial para promover la inclusión educativa. En el año 2000, en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, se suscribió la *Declaración Mundial de Educación para Todos*³⁹. En ese Foro, se ratificó la Declaración Mundial de Educación para Todos, aprobada 10 años antes en Jomtien y concluyó con la elaboración del Marco de Acción de *Dakar Educación para Todos: Cumplir con nuestro compromiso colectivo*⁴⁰. Unos meses después, las Naciones Unidas proclamaron los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODMs). El ODM 2: Acceso universal a la enseñanza primaria y el ODM 3: Alcanzar la paridad entre los sexos en la educación, parte del objetivo sobre igualdad de género y empoderamiento de las mujeres. En los últimos 15 años, estos objetivos acordados por la comunidad internacional fueron los catalizadores de la acción mundial y han propiciado un progreso sin precedentes de las oportunidades educativas. Así también, es importante mencionar la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*⁴¹, que tuvo lugar en Salamanca (España) en 1994. En esta Conferencia se dio un gran impulso a la educación inclusiva y se proclamó que "las escuelas ordinarias con orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos..."

En la ruta de preparativos para la Conferencia Mundial de Educación a celebrarse en Corea, en mayo de 2015, se llevaron a cabo tres pasos fundamentales: las conferencias preparatorias, los exámenes nacionales y regionales de Educación para Todos y las actividades dedicadas a la construcción de la agenda de Educación después de 2015. Las conferencias preparatorias se llevaron a cabo en distintas regiones del mundo, pero para América Latina y el Caribe conviene destacar la Reunión Ministerial que dio lugar a la *Declaración de Lima*⁴² 2014. Los exámenes nacionales de Educación para Todos se enfocaron en la revisión de progresos con respecto a los seis objetivos de EPT y también al cumplimiento de compromisos educativos. Para la construcción de la agenda de educación después de 2015, se realizaron consultas intersectoriales y temáticas en distintos países y regiones. Es importante, en todo este proceso, destacar la Reunión Mundial sobre EPT realizada en Mascate en 2014; en la cual se suscribió la *Declaración de Mascate*⁴³, donde prácticamente encontramos una versión preliminar de la Declaración de Incheon y del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.

La amplia reflexión colectiva y participativa sobre el futuro del desarrollo mundial para la "agenda post-2015", se llevó a cabo, por lo tanto, a través de un proceso inclusivo y transparente, múltiples actores a nivel mundial a través de un diálogo abierto contribuyeron a la definición de los Objetivos de Desarrollo Sostenible hacia el 2030.

39 Véase http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

40 Véase Marco de Acción de Dakar. Educación para todo; cumplir nuestros compromisos comunes <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

41 Para más información véase Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>

42 En el siguiente enlace puede verse toda la información relativa a la Declaración : <http://www.unesco.org/new/es/santiago/efapost-2015/efalac-lima-meeting/lima-declaration/>

43 Véase <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Muscat-Agreement-ESP.pdf>

En este diálogo de “ciudadanía mundial”, la educación como derecho fue el objetivo que más atención y prioridad concitó por parte de quienes entregaron su opinión en todo el mundo. Siendo el mensaje que surgió que, si bien la agenda post 2015 debe y ha sido determinada por los gobiernos, los pueblos del mundo requieren tener voz y voto en las decisiones que inciden en sus vidas. En este contexto, los actores sociales pidieron apropiarse del marco futuro de manera tal de legitimarlo plenamente y, sobre todo, poder contribuir a implementarlo y monitorearlo. Los desafíos que implica un desarrollo más justo y sostenible suponen un reto enorme al que todos están llamados, en particular los actores educativos, de ahí la importancia de llevar a cabo un esfuerzo global y hacer de la agenda mundial, una agenda propia.

La Declaración de Incheon⁴⁴, supone un proceso previo a la aprobación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible⁴⁵ y en particular del ODS 4, referido a la educación y configurando la Nueva Agenda de Educación E2030.

La E2030 se enmarca dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, adoptados por la Asamblea General de Naciones Unidas el pasado 25 de septiembre de 2015. Una agenda compuesta por 17 objetivos y 169 metas con miras en el 2030 a “poner fin a la pobreza y el hambre en todo el mundo, combatir las desigualdades dentro de los países y entre ellos, a construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas, a proteger los derechos humanos y promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres y las niñas y a garantizar una protección duradera del planeta y sus recursos naturales”.

La educación está en el centro de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y es esencial para el éxito de todos los ODS. Reconociendo la importancia de la educación, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible destaca a la educación como un objetivo autónomo (ODS 4), articulado en 10 metas incluye algunas para la educación bajo varios otros ODS, notablemente aquellos sobre la salud; el crecimiento y la empleabilidad; la producción y el consumo sostenibles; y el cambio climático. Conformando así la Agenda de Educación 2030. De hecho, la educación puede acelerar el progreso hacia la consecución de todos los ODS y por ende debe ser parte de las estrategias para alcanzar cada uno de ellos.

La renovada agenda de educación encapsulada en el Objetivo 4 es integral, holística, ambiciosa, esperanzada y universal, y se basa en una visión de una educación que transforma las vidas de las personas, las comunidades y las sociedades, sin dejar a nadie atrás. La agenda atiende los temas no resueltos de los objetivos de la EPT y los ODM relacionados con la educación, al tiempo que aborda de manera efectiva los actuales y futuros desafíos de la educación a nivel mundial y nacional. Tiene un enfoque de derechos y se inspira en una visión humanista de la educación y el desarrollo, basándose en los principios de los derechos humanos y de la dignidad humana, de la justicia social, de la paz, de la inclusión y de la protección, así como de la diversidad cultural, lingüística y étnica, y de la responsabilidad y de la rendición de cuentas compartidas.

En el seno del objetivo n° 4 y por la tanto en la Nueva Agenda de Educación 2030, *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos*, se destacan 5 temas principales, la inclusión forma parte de uno de ellos, junto con el derecho a la educación, la equidad, la educación de calidad y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Todas las metas determinadas en el objetivo 4, o bien hablan de inclusión o de factores que se deberían dar para poder tener una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Las metas, por ejemplo, hablan de factores que están directamente relacionados con los principales desafíos que afronta la región (desigualdad y exclusión), al hablar de gratuidad, equidad, calidad, acceso, igualdad y aprendizaje a lo largo de la vida.

La meta 5 expresa con claridad aquellas cuestiones a las que deben hacer frente los sistemas educativos para ser inclusivos:

- *Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.*

⁴⁴ Declaración de Incheon: <https://es.unesco.org/world-education-forum-2015/aboutforum/declaracion-de-incheon>

⁴⁵ En el siguiente enlace puede verse toda la información relativa a los ODS: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>



Asimismo, los compromisos colectivos están enmarcados en tres principios fundamentales: acceso, inclusión y equidad.

Con respecto al acceso, se plantea el compromiso internacional de que se estudien por lo menos 12 años de educación primaria y que la secundaria sea gratuita. Estos incluirían 9 años de educación primaria y secundaria obligatoria, además de por lo menos 1 año de preprimaria gratuita y obligatoria. De acuerdo a los tres principios mencionados, los países se han comprometido a promover educación y capacitación significativas para el gran número de niños y adolescentes no escolarizados. Así como también, a realizar acciones sostenidas dirigidas a la protección y apoyo de estudiantes en situaciones en conflicto y desastres.

Otro compromiso colectivo es la equidad de género. Este incluye: apoyar políticas, planificación y ambientes de aprendizaje con perspectiva de género; la inclusión de asuntos de género en formación de docentes y currículo y eliminar la discriminación y violencia basadas en género en las escuelas.

Con respecto al compromiso con la calidad en la educación, se plantea: mejorar resultados de aprendizaje, procesos pedagógicos y evaluación; empoderar y apoyar a los docentes y educadores y hacer énfasis en: la educación como derecho humano y en derechos humanos, la educación para el desarrollo sostenible y la educación para una ciudadanía global; con una perspectiva de educación a lo largo de toda la vida.

La consecución de la Agenda de Educación 2030 y por consiguiente de los compromisos que implica requiere de todo un monitoreo que se ha establecido a 4 niveles: global, temático, regional y nacional, para el que se han establecido una serie de indicadores que ayudan a medir el acceso, la calidad, las competencias y las desigualdades.

En este marco emergen nuevos temas, como la necesidad de contar con información estadística para la toma de decisiones y la formación de políticas educativas, contar con información comparable que permita pensar estrategias regionales o subregionales, hacer seguimiento y monitoreo a los avances y la progresividad del derecho a la educación en materia de educación inclusiva.

Lo que a nivel nacional y regional significa mejorar y ampliar la cobertura de las estadísticas educativas que reflejen y den cuenta de los avances de la región hacia una educación inclusiva, de calidad para todos y todas y sin ningún tipo de discriminación. Así como asegurar el derecho de la educación de calidad e inclusiva para la población en situación de discapacidad como lo establece la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*⁴⁶, que requiere de un monitoreo permanente para identificar los avances y desafíos.

En este sentido, es responsabilidad fundamental de los gobiernos establecer marcos legales y de políticas, la rendición de cuentas, la transparencia, la gestión participativa y la coordinación de alianzas. Así como, resulta fundamental el compromiso de aumentar los recursos necesarios, pues los estados deberían invertir un mínimo de 4-6% del PIB y/o el 15-20% del presupuesto público en educación, de acuerdo a los parámetros internacionales. Es de vital importancia el apoyo externo para complementar la inversión de los gobiernos, por lo que se ha pedido a los donantes cumplir con los compromisos de apoyo y aumentar apoyo financiero para los países menos desarrollados.

Respecto a la Declaración de Incheon es importante destacar también, la mención que se hace respecto a la concepción humanista de la educación⁴⁷. Esta visión humanista reafirma una serie de principios éticos universales que deben constituir el fundamento mismo de un planteamiento integrado de la finalidad y la organización de la educación para todos. El planteamiento humanista aborda el debate sobre la educación más allá de la función utilitaria que cumple en el desarrollo económico. Se preocupa ante todo por la inclusión y por una educación que no excluya ni margine y reflexiona sobre la afirmación que se hace de la educación como bien público, la misma que refleja la preocupación social por la creciente participación privada de la educación.

46 Puede consultarse el texto completo en el siguiente enlace:
<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

47 Véase también Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>

A su vez se registran múltiples esfuerzos desde la UNESCO, las Agencias y la sociedad civil, por lograr un renovado enfoque sobre la inclusión. Cambio necesario para llevar adelante los nuevos compromisos.

La última parte del siglo XX estuvo marcada por la acción pública en torno a la creación de las denominadas “escuelas especiales” que, insertas en el todo del sistema educativo, fueron y son escuelas segregadas. Se registra allí una política que facilita el acceso, pero segmentando la oferta, manteniendo una condición de aislamiento dentro del sistema. Este era un estadio de vulneración de derechos sosteniendo además un enfoque excluyente. La diferencia era comprendida como una tragedia individual, y por la cual era un asunto de provisión de recursos para contenerla y manejarla de la mejor forma posible.

Un conjunto de reformas quiso transitar hacia un estadio distinto, avanzado en prácticas de integración dentro del sistema escolar tradicional. Así nace una nueva época marcada por las escuelas integradas, en que se garantiza el derecho a una educación común para todas y todos, pero sin modificar la totalidad de la estructura y organización del aprendizaje, sino simplemente incorporando la diferencia en una condición de subalternidad dentro de la escuela. Se evidencia un avance sustantivo en la igualdad en la garantía de derechos, pero pervive una inclusión excluyente. La diferencia es un asunto colectivo y por ende un tema de derechos

En los últimos años, con fuerza desde la firma de la Convención se han ido instalando las escuelas inclusivas, con todas las dificultades reales y concretas que eso implica. Una buena escuela pública para todos y todas, que al mismo tiempo que incorpora la diferencia se transforma a sí misma para dar respuesta de forma pertinente a ella. La búsqueda de un estadio ideal de igualdad y equidad para todas y todos. La diferencia se comprende como fuente enriquecedora de lo público y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es una cuestión de la calidad de la democracia y las sociedades que estamos construyendo.

En este nuevo periodo con esta nueva agenda, se considera importante profundizar en este giro epistémico respecto de la inclusión. Sólo algunas líneas claves:

- Pensar la calidad educativa en clave inclusiva implica necesariamente reconocer su multidimensionalidad, pero además comprender su pluralidad. No hay “una” calidad, sino muchas de acuerdo a cada país y educando. Leer la calidad de la educación desde la inclusión implicaría comenzar a hablar, al menos, de calidades, en plural.
- Pensar los aprendizajes de las y los educandos en situación de discapacidad como saberes necesarios para una mejor escuela, evitando su folklorización. Ponerlos en valor y ver las diferencias que han creado como un punto de vista que existe allí. Intencionar ese encuentro y ecología de saberes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Pensar un sistema diverso que acoja los distintos espacios y lugares de aprendizaje (formales, no formales e informales), y reconozca los saberes producidos en cada uno de ellos, como el uso de todos los medios posible para acceder a él (escritos, virtuales, visuales, radiofónicos, etc.).



USO ENTRAMADO DE LAS TIC EN PROPUESTAS DE ENSEÑANZA ACCESIBLES PARA TODOS LOS ESTUDIANTES

DANIEL ZAPPALÁ

ACCESIBILIDAD EN LAS PRODUCCIONES AUDIOVISUALES

El desarrollo de proyectos que incorporen la utilización de **tecnologías de la información y la comunicación** (TIC) puede facilitar la atención a la singularidad y a las necesidades individuales de los estudiantes y potenciar motivaciones que den un carácter significativo a los aprendizajes.

En algunos casos estas tecnologías actuarán como un apoyo que ayuda a vencer ciertas dificultades específicas. En otros, se utilizará como una herramienta que potencia el desarrollo cognitivo y posibilita el logro de los objetivos pedagógicos, favoreciendo la inclusión de los estudiantes con discapacidad.

Atendiendo a la diversidad educativa, podremos identificar las necesidades propias para cada estudiante o grupo. Los recursos TIC variarán especialmente en los tipos de formatos utilizados y en las propuestas de inclusión que mediante estas tecnologías se pueden desarrollar.

En este marco, introducimos el concepto de **accesibilidad**, en relación al grado o nivel en el que todas las personas pueden utilizar un objeto, o acceder a diversos contenidos, independientemente de sus capacidades técnicas, cognitivas o físicas, como condición necesaria para la participación, independientemente de sus posibles limitaciones funcionales.

USO DE LOS FORMATOS DIGITALES PARA LA PRODUCCIÓN DE MATERIALES ACCESIBLES

Nos parece importante tener en cuenta que los distintos formatos digitales (imagen, audio, texto y video), nos permiten ofrecer materiales para que todos los estudiantes puedan acceder a la información. A la vez, facilitan el desarrollo de actividades y la producción de materiales en distintas formas de lenguaje (oral, escrito, gestual).

ACCESIBILIDAD EN LOS MEDIOS AUDIOVISUALES

La comunicación y el acceso a la información constituyen un derecho individual, e impactan de manera directa en el colectivo de las personas con discapacidad, que encuentran en los medios audiovisuales, diversas barreras de acceso.

Se entiende por *barreras de acceso*, aquellos obstáculos que encuentran las personas con discapacidad en su interacción con el medio, ya sea en las relaciones interpersonales, en el medio social, laboral y/o educativo. En relación a los medios audiovisuales, estos obstáculos estarán dados por la dificultad de acceder a los distintos lenguajes audiovisuales.

En la actualidad, la democratización y universalización del aprovechamiento de las TIC, permiten introducir en el ámbito escolar un conjunto invaluable de estrategias, dispositivos y herramientas que se traducen en configuraciones de accesibilidad en favor de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.

Tomando en cuenta que en las propuestas de enseñanza con TIC de una institución educativa pueden estar participando alumnos con discapacidad, o que se considere la accesibilidad

de toda la población educativa en su conjunto con el objetivo de generar **cultura inclusiva**, ponemos a disposición algunas herramientas que permitirán la producción de **materiales audiovisuales accesibles**.

CONTENIDOS

Desarrollaremos algunas características generales, para la realización de **subtítulos, cuadro de Intérprete de Lengua de Señas Argentina (LSA) y Audiodescripción**.

Además de constituirse en recursos de acceso, suponen el desarrollo de prácticas de escritura con fines comunicativos y permiten trabajar contenidos semánticos y sintácticos de la lengua.

En los casos en que se desee incorporar alguno de estos atributos, se sugiere contar con el apoyo o asesoramiento de una escuela de educación especial o alguna Asociación que trabaje en estas temáticas.

1- SUBTÍTULOS:

La subtitulación, (Díaz Cintas, 2003)⁴⁸ “se puede definir como una práctica lingüística que consiste en ofrecer, generalmente en la parte inferior de la pantalla, un texto escrito que pretende dar cuenta de los diálogos de los actores, así como de aquellos elementos discursivos que forman parte de la fotografía o de la pista sonora”.

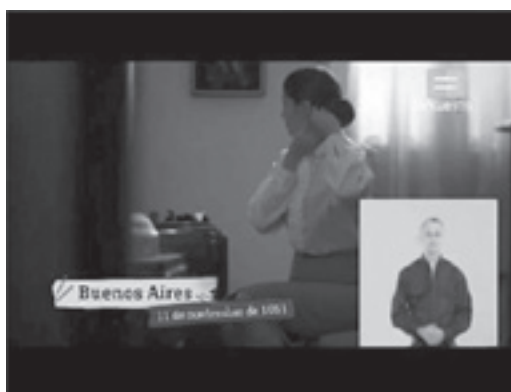
Los subtítulos constituyen un puente lingüístico para aquellos espectadores que, por diferentes motivos, no pueden acceder a la información sonora. Para que un subtítulo sea accesible a las personas sordas o con disminución auditiva, es necesario, además de la transcripción de los diálogos, incorporar información adicional relevante para la comprensión plena del audiovisual⁴⁹. Por ejemplo, música o aplausos de fondo, o algún sonido que complete la escena, como un timbre, un estruendo, pasos, etc., todo aquello que se escucha, pero no puede visualizarse.

Para que el subtítulo sea accesible en su lectura, se recomienda utilizar hasta un máximo de 120 palabras por minuto, segmentados en subtítulos de no más de tres líneas. (Manual “La accesibilidad a los medios audiovisuales”)

2- RECUADRO CON INTÉRPRETE EN LSA

Otro modo de configurar materiales accesibles para personas sordas, es la incorporación de un recuadro con interpretación de LSA.

Algunos ejemplos:



Un recuadro con interpretación de LSA

Videos con cuadro de intérprete de LSA en el portal <http://www.conectate.gob.ar>.

⁴⁸ DÍAZ CINTAS, Jorge - Teoría y práctica de la subtitulación - 2003

⁴⁹ Manual “La accesibilidad a los medios audiovisuales: la narración en lengua de señas Argentina y el subtítulo para personas sordas”, Claudia Gabriela D’Angelo y María Ignacia Massone - Buenos Aires, INCAA, 2011



Esta tarea podrá ser realizada por un Intérprete de LSA o una persona sorda, que tenga previamente acceso al guion. Algunas recomendaciones tienen en cuenta la vestimenta (neutra, preferentemente oscura), el fondo (blanco) y el tamaño (no inferior al 34% de la pantalla) y ubicación (inferior derecha) del cuadro del intérprete. (Manual "La accesibilidad a los medios audiovisuales")

La técnica de edición que permite incluir el cuadro de intérprete de LSA se denomina *picture in picture* (imagen en imagen).

3- AUDIODESCRIPCIÓN

La audiodescripción es un servicio dirigido a personas ciegas o con disminución visual, que consiste en relatar la información que aparece en imágenes dentro de un material audiovisual.

La audiodescripción incorpora relatos de los aspectos más significativos de la imagen que no se pueden percibir, como por ejemplo la descripción de personajes (gestos, vestimenta, etc.), datos del lugar donde suceden los hechos y las acciones que se desarrollan en cada momento.

Algunos ejemplos:



Videos con Audiodescripción en el portal <http://www.conectate.gob.ar>.

Para realizar una audiodescripción, es necesario preparar un guion que logre sincronizar los relatos complementarios de audio con la pista original, incorporando una correcta descripción de los elementos visuales. La locución debe ser clara, con un volumen levemente superior a la pista de audio original.

Una alternativa más sencilla

Otra opción más sencilla de realizar, es el diseño de un **texto alternativo**, con una descripción general del contenido del corto producido, para que pueda ser leído con un lector de pantalla o para que pueda convertirse a formato de audio.

- Como convertir el texto alternativo en formato de audio

RoboBraille es un servicio online que ofrece la conversión de textos en audio, para la producción de materiales accesibles.

<http://www.robobraille.org/es>

Para obtener el archivo en formato de audio, se debe subir un archivo con el texto, seleccionar el formato de salida como archivo de audio en mp3, el idioma y la velocidad de la narración y por último debemos ingresar un correo electrónico a donde se enviará el link con el archivo en mp3.

Podrán acceder a un completo tutorial de RoboBraille, desde la web:

<http://conectareducacion.educ.ar/educacionespecial/>,

Pestaña "Recursos Accesibles" → "Documentos, software y recursos accesibles" → "Servicio Online Conversor texto a audio RoboBraille"

Producción de audiolibros

¿Qué son? ¿Cómo y quiénes los utilizan?

Un audiolibro es la grabación y producción, en formato de audio, del contenido del texto de un libro escrito.

La producción del audio puede realizarse de diferentes formas:

- con locutores o narradores, personas con buena lectura en voz alta que leen el material impreso, graban y posteriormente editan lo leído.
- con programas de conversión de texto a audio, solo si contamos con el texto digitalizado.

¿A quiénes están dirigidos?

Los audiolibros pueden tener como destinatarios tanto niños y jóvenes con ceguera o baja visión, como adultos mayores, a personas con dislexia o con problemas motrices que les impiden el manejo de un libro convencional, entre otros.

Para disfrutarlos no es necesario tener conocimientos específicos previos -como podría ser el manejo de un lector de pantalla en la computadora o del sistema de escritura Braille-. Por eso facilitan el acceso a la información.

Podrán acceder a una completa guía de producción de audiolibros en:

http://conectareducacion.educ.ar/educacionespecial/pluginfile.php/1421/mod_folder/content/2/Gu%C3%ADa%20para%20la%20producci%C3%B3n%20de%20Audiolibros.pdf?forcedownload=1

Ejemplo: Lecturas grabadas

Es una producción realizada por el portal Educ.ar. La colección contiene en formato pdf un cuadernillo para docentes y en archivos de audio 32 cuentos y una novela corta.

<http://www.educ.ar/sitios/educar/seccion/?ir=audiolibros>

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA Y SITIOS DE INTERÉS:

Recursos de accesibilidad, disponibles en:
<http://conectareducacion.educ.ar/educacionespecial/>

(Pestaña "Recursos Accesibles")

Manual "La accesibilidad a los medios audiovisuales: la narración en lengua de señas Argentina y el subtulado para personas sordas", Claudia Gabriela D'Angelo y María Ignacia Massone - Buenos Aires, INCAA, 2011

DÍAZ CINTAS, Jorge - Teoría y práctica de la subtítulos - 2003. Resumen disponible en:
<http://obras-de-traductologia.wikispaces.com/D%C3%8DAZ+CINTAS,+Jorge+-+Teor%C3%ADa+y+pr%C3%A1ctica+de+la+subtitulaci%C3%B3n>

Accesibilidad Audiovisual: Subtitulación y Audiodescripción Consuelo Belmonte Trujillo
<http://cuartodeapero.com/resources/Accesibilidad+Audiovisual.pdf>

Qué es la audiodescripción:
<http://www.audiodescripcion.org/index.htm>

TALLERES SOBRE USO PEDAGÓGICO DE LAS TIC Y ACCESIBILIDAD

DANIEL ZAPPALÁ

1.- Presentación de las propuestas de enseñanza “Cortos en la Net, ficción y documental”, desarrolladas por el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa, destinadas a escuelas comunes y de educación especial.

RESUMEN

La presencia de las tecnologías en las propuestas citadas, permiten enseñar y aprender de maneras que resultarían imposibles sin ellas, a saber:

- Favorecer diversos modos de acceder, buscar y seleccionar información.
- Leer e interpretar diferentes textos en diversos formatos.
- Generar diversas y novedosas interacciones grupales entre estudiantes, con sus docentes y con la comunidad.
- Producir, comunicar y publicar los conocimientos adquiridos bajo múltiples modalidades.

Una característica importante de estas propuestas es que no diferencian entre escuela común y escuela especial. Se trata de la misma propuesta, garantizando el acceso a todos los estudiantes mediante recursos digitales accesibles (videos accesibles, información en múltiples formatos digitales, uso de lector de pantalla, audiolibros, etc etc)

PROGRAMA DE ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO Y A LOS COLECTIVOS CON MAYOR RIESGO DE EXCLUSIÓN

ANALIA ROSOLI

1. INTRODUCCIÓN

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) es un organismo internacional de carácter gubernamental constituido por 22 países de la región iberoamericana, que desde el año 2010 impulsa el *Programa Iberoamericano Metas Educativas 2021: La Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios*, aprobado por los Jefes y Jefas de Estado y de Gobierno en diciembre del 2010 en Mar del Plata, Argentina.

A través de este Programa los mandatarios reconocen la importancia que la educación tiene para que las poblaciones iberoamericanas alcancen bienestar individual e inclusión social (OEI, 2014).

Las Metas Educativas 2021 tienen como objetivo al finalizar el segundo decenio del milenio "... lograr una educación que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales inaplazables: que más alumnos estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participe la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad" (OEI, 2010). En los últimos cinco años desde la OEI se han acrecentado los esfuerzos para lograr que los procesos de inclusión educativa sean prioridad de las agendas de Estado.

La Inclusión educativa persigue garantizar la educación para todos sin exclusiones. El Programa Metas Educativas 2021 en su Meta General segunda propone: "lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación" (OEI, 2010). Alcanzar esta meta es un gran desafío para los países de la región, pues implica que todos los estudiantes sin distinción puedan acceder a la escuela, aprender en ella y egresar habiendo alcanzado los logros de aprendizajes esperados. Asimismo, las metas específicas correspondientes a la Segunda Meta hacen referencia a prestar atención a los estudiantes que se encuentran en situación de pobreza o pobreza extrema; a las poblaciones de minorías étnicas; a las poblaciones de origen afro descendiente; y a los estudiantes con algún tipo de necesidad educativa especial.

El Informe *Miradas Sobre la Educación en Iberoamérica. Avances en las Metas Educativas 2021* (OEI, 2014) ofreció una fotografía del estado de avance de los indicadores al año 2012 y en algunos casos hasta el 2013. En este informe se pudieron observar las debilidades que existen en los sistemas educativos y que en muchas ocasiones se evidencian ante la imposibilidad de encontrar una data estadística confiable o, al no encontrar ninguna. Este fue el caso de la Meta General Segunda, *Meta Específica 5: Apoyo a la Inclusión Educativa del alumnado con necesidades educativas especiales mediante las adaptaciones y las ayudas precisas* (OEI, 2010). La información recogida para esta meta específica dio indicación de que los países han avanzado positivamente en pos de una educación inclusiva, sin embargo, las informaciones que se obtuvieron no ofrecieron una consistencia estadística fiable (OEI, 2014).

En la Reunión de Viceministros de Educación que la OEI celebró en la Ciudad de Panamá en abril del 2015 se valoraron las Metas más relevantes a nivel regional. Luego de dos días de debate se concluyó que entre las prioridades a atender se encontraba la necesidad de continuar fortaleciendo los procesos de inclusión educativa en la región. Por consenso los países plantearon la necesidad de que se continúen los esfuerzos para favorecer el acceso y la permanencia de los niños en el sistema educativo.

2. PROGRAMA DE ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO Y A LOS COLECTIVOS CON MAYOR RIESGO DE EXCLUSIÓN

En respuesta a la demanda de los países miembros, la OEI junto con la Fundación MAPFRE ha propuesto el *Programa de atención educativa a la diversidad del alumnado y a los colectivos con mayor riesgo de exclusión*, para ser desarrollado durante el bienio 2016-2018.

Este Programa surge de las necesidades identificadas en cada país y tiene los siguientes propósitos:

- Favorecer el aprendizaje del alumnado mediante contenidos culturales y lingüísticos propios de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la región.
- Mejorar el acceso y la permanencia de las niñas en la escuela y garantizar todos sus derechos educativos.
- Potenciar la educación de colectivos con necesidades educativas especiales derivadas de cualquier tipo de discapacidad.
- Favorecer la integración educativa del alumnado inmigrante en los países de destino y velar por el adecuado desarrollo educativo de niños y jóvenes cuyos padres han emigrado.
- Contribuir a la mejora de vida y hacer visibles las manifestaciones culturales de los afrodescendientes y de los colectivos originarios.

El Programa se manifiesta tanto a través de acciones regionales que atienden al universo de países miembros, como a través de acciones nacionales que atienden a las especificidades que cada país tiene y que ameritan ser identificadas, apoyadas y fortalecidas por la cooperación.

En los apartados siguientes se presentan las acciones regionales impulsadas en el año 2015 y en específico las acciones realizadas en la Oficina Nacional de la OEI en República Dominicana, ejemplo de como la cooperación de la OEI da respuesta a las políticas gubernamentales para favorecer los procesos de inclusión educativa.

3. ACCIONES REGIONALES DURANTE EL 2015

Diplomado en Atención a la diversidad y Educación Inclusiva: escuelas inclusivas, enseñar y aprender en la diversidad (<http://www.oei.es/cursoinclusiva/>)

Este diplomado forma parte de la oferta que el Centro de Altos Estudios (CAEU) de la OEI ofrece a la comunidad iberoamericana. El Diseño de la formación fue realizado por el equipo de expertos de la Universidad Central de Chile y es apoyado económicamente por la fundación Mapfre.

La formación está dirigida a directivos y docentes de la educación común y especial para fortalecer sus actitudes y disposiciones favorables para promover transformaciones en las prácticas educativas, aportar orientaciones y estrategias para dar respuesta a la diversidad en el aula y generar condiciones en las comunidades educativas que contribuyan a progresar en la dirección de escuelas inclusivas.

Esta formación ha sido altamente valorada por los países siendo demandada por algunos de ellos para ser ofertada a sectores grandes de su población. Tal es el caso del Ministerio de Educación de Ecuador que oferta la formación a nivel Nacional, y de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México.

Desarrollo de las movilidades vinculadas a inclusión educativa en el marco del Programa de Redes de Movilidad del Profesorado

Con el propósito de fortalecer la profesión docente en la región la OEI impulsa el Programa de Movilidad Docente. El programa busca identificar experiencias innovadoras de los países para propiciar el conocimiento de las mismas a nivel regional, así como generar redes de innova-



ción y de intercambio. El concepto de experiencias innovadoras que sustenta la propuesta se definen como “Transformaciones precisas que, en el campo de la educación y de la formación, conciben y ponen en marcha dispositivos nuevos o específicos y, simultáneamente los analizan y los evalúan” (IV Bienal de Educación y formación. París 1998).

Durante el año 2015 se constituyeron las siguientes redes de movilidad vinculadas a la temática de educación inclusiva:

- **Intervención educativa en Trastorno del Espectro Autista.**
El país receptor fue Cuba. Los docentes visitantes provenían de España, Chile, Uruguay y Paraguay.
- **Educación inclusiva.**
El país receptor fue Uruguay. Los docentes visitantes eran de Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador y España.

Apoyo a la edición en Castellano de Guía para la educación inclusiva

*(adaptación de la 3ª edición revisada del *Índex for Inclusion*, Tony Booth y Mel Ainscow 2014)*

La *Guía para la Educación Inclusiva* (versión en español) es una traducción del internacionalmente reconocido *Index for Inclusion*, (Mel Ainscow y Tony Booth, 2014) que fue editada al español por la OEI y FUHEM con el objetivo de que sea accesible a la comunidad educativa iberoamericana. El documento tiene acceso gratuito en la Web de la OEI y de la FUHEM.

Elaboración de una colección de materiales educativos

(<http://www.oei.es/inclusivamapfre/documentos.php>)

Es una colección de manuales de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo elaborados con el objetivo de proporcionar ayuda real y ajustada, a los docentes, familiares, entidades y profesionales que trabajan y conviven a diario con este alumnado.

El material es accesible de manera gratuita en la Web. Los títulos publicados son los siguientes:

1. Infancia Temprana: Derechos y oportunidades de participación y desarrollo.
2. La respuesta educativa a los alumnos con discapacidad visual.
3. La respuesta educativa a los alumnos con discapacidad motora.
4. La respuesta educativa a los alumnos con discapacidad auditiva.
5. La respuesta educativa a la diversidad étnica, cultural y lingüística.

Programa de inclusión a favor del éxito escolar y el acceso y permanencia de todos los alumnos.

Es un Programa desarrollado por la OEI en alianza con la Fundación Mapfre. Implica acciones en México, Brasil y Colombia.

El objetivo del Programa es mejorar las competencias de los docentes para promover e impulsar la finalización de los estudios de todos los alumnos incluyendo aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad (alumnos indígenas, afrodescendientes, alumnos con discapacidad, en situación de pobreza o alumnos de zonas rurales).

Entre las iniciativas vinculadas al programa se destaca la celebración del seminario internacional “Seminário Internacional de Direitos Humanos e Desenvolvimento Inclusivo” celebrado junto al ministerio de Educación de Brasil y de las Jornadas Iberoamericanas de cooperación en educación inclusiva.

Creación de centros de recursos para personas con discapacidad visual.

Esta es una acción que la OEI impulsa en la Región en convenio con la Fundación Once para América Latina (FOAL) y el Ministerio de Educación de España.

Hasta el momento se ha logrado la creación y la consolidación de los centros de recursos para personas con discapacidad visual en ocho países (Nicaragua, Paraguay, Perú, Ecuador, Costa Rica, Panamá, Honduras y Guatemala).

Entre las actuaciones realizadas se encuentra la dotación de los recursos, la producción de materiales, acciones de capacitación para técnicos de los ministerios y docentes y la transcripción de material didáctico para potenciar el proceso educativo de los alumnos ciegos.

Institutos de Desarrollo e Innovación Educativa

Dentro de los desarrollos institucionales y como parte de las demandas de cooperación solicitada por los países, la OEI cuenta con el IDIE de Panamá y con el IDIE de República Dominicana referentes en materia de educación especial e inclusiva a nivel regional.

4. EJEMPLO DE ACCIÓN NACIONAL

Apoyo del IDIE República Dominicana a la atención de la población con discapacidad y trastornos del espectro autista

La OEI en República Dominicana cuenta con el IDIE de Educación inclusiva, el cual tiene entre sus propósitos desarrollar acciones que fortalezcan las políticas gubernamentales en favor de la inclusión educativa.

Las acciones del 2015 han fortalecido Programas de la agenda gubernamental dirigida a garantizar la inclusión educativa y social de la población con discapacidad y con Trastornos del Espectro Autista. Con tal fin se realizaron las siguientes acciones:

Capacitación en Sistemas de Comunicación Alternativos y Aumentativos

Proceso dirigido a 45 psicólogos y docentes de Aulas de Recursos de la Dirección de Educación Especial del MINERD. El taller tuvo como objetivo unificar criterios en el uso de los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC), dotar de herramientas prácticas al docente y psicólogo de las Aulas de Recursos para el desarrollo de las habilidades comunicativas en niños, niñas, adolescentes y jóvenes con Trastorno del Espectro Autista y validar el diseño y aplicabilidad del tablero de comunicación "Quiero Decir" en el contexto educativo.

Congreso Avances y Desafíos para la atención inclusiva de las Personas con Trastornos del Espectro Autista

El congreso tuvo la finalidad de dar a conocer los avances existentes en la región iberoamericana para dar respuesta a la inclusión educativa y social de las personas que tienen trastornos del espectro autista, así como también reflexionar junto con la comunidad científica, educativa y social acerca de los desafíos a superar en el futuro en la República Dominicana.

Taller "Uso del Pictogram Room"

El Pictogram Room es un software de uso gratuito que fue desarrollado por el Dr. Javier Sevilla Peris, miembro del Equipo de Robótica de la Universidad de Valencia, España.

Esta herramienta tecnológica favorece el aprendizaje de los pictogramas en personas con autismo.

5. FUTURAS ACCIONES EN EL PRÓXIMO BIENIO

La OEI en su compromiso de acompañar a los países de la región para la consecución de la educación inclusiva, ha propuesto para el periodo 2016-2018 acciones a desarrollar a nivel regional y nacional. El diálogo con las agendas de los países determinará las acciones que se prioricen.



La propuesta de acciones a realizar son las siguientes:

- 1.** Desarrollo de una campaña de promoción o concienciación.
- 2.** Desarrollo de una investigación en la temática.
- 3.** Ampliación de la colección de materiales educativos sobre atención educativa y diversidad.
- 4.** Desarrollo de un proceso de formación dirigido a responsables y técnicos de las políticas socioeducativas de los ministerios de educación de la región.
- 5.** Desarrollo de una iniciativa regional para la atención a la población con discapacidad en las escuelas, basada en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- 6.** Desarrollo de un programa piloto subregional para la creación de sistemas de apoyo que garanticen una atención educativa de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI. (2014). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica. Avances en las Metas 2021*. OEI, 2014. Madrid, España.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI. (2010). *Metas Educativas 2021, la Educación que Queremos para la Generación de los bicentenarios*. OEI, 2010. Madrid, España.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI. (2015). *Memorias de las Jornadas iberoamericanas de educación inclusiva 2015*. Brasilia, 23 y 24 de septiembre de 2015.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI. (2015). *Programa de atención educativa a la diversidad del alumnado y a los colectivos con mayor riesgo de exclusión*. OEI, 2015.



CONCLUSIONES DE LAS XII JORNADAS.

XI JORNADAS DE COOPERACIÓN EDUCATIVA CON IBEROAMERICA SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA

ACTA FINAL

En La Antigua, Guatemala, del 2 al 6 de noviembre de 2015, se han celebrado las XII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa, entre los Ministerios y Secretarías de Educación de los siguientes países: Brasil, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

Las Jornadas fueron organizadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, contando con la presencia de delegaciones de los Ministerios o Secretarías de Educación de los países anteriormente mencionados, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) y la oficina de UNESCO Guatemala.

Reconocemos y agradecemos el trabajo y apoyo del Centro de Formación de la Cooperación Española en La Antigua.

Agradecemos a todos los ponentes de estas jornadas por su disposición, buen hacer y capacidad de trabajo, y nos felicitamos por haber podido compartir las jornadas con el equipo técnico de la Dirección General de Educación Especial del Gobierno de Guatemala, así como manifestar nuestro agradecimiento a los centros educativos premiados en el concurso de buenas prácticas que han aportado su saber práctico.

Concluidos los trabajos, se constató la consecución de los objetivos de las Jornadas y se llegó a las siguientes conclusiones, propuestas de trabajo y acciones:

CONCLUSIONES

- Se ratifica y aprueba el trabajo realizado durante el presente año por la Red Inter-gubernamental Iberoamericana de Necesidades Educativas Especiales (RIINEE), así como la validez de la Red como acompañamiento del trabajo mutuo entre los países y los organismos participantes.
- Renovamos nuestro compromiso de seguir trabajando juntos, respetando la construcción histórica y las políticas públicas de todos los países para avanzar de forma más decidida hacia la transformación de sistemas educativos y escuelas inclusivas.
- La RIINEE continúa en su trabajo de hacer operativa la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad basado en los principios de la no discriminación, la equidad, la igualdad de oportunidades, los ajustes razonables y el diseño universal de aprendizaje. Asimismo, compromete sus esfuerzos para contribuir al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 (ODS) suscritos en el marco de acción de la Declaración de Incheon.

- Se considera imprescindible fortalecer el uso de las TIC como herramienta para el aprendizaje para todo el alumnado del sistema educativo.
- Reconocemos la necesidad de disponer de datos estadísticos oficiales, confiables y comparables para la toma de decisiones de políticas públicas en materia de educación inclusiva.
- Reconociendo la heterogeneidad y diversidad de los países, sabemos que tenemos una problemática común que es la inclusión educativa de las personas con discapacidad.
- Reconocemos la necesidad de que Iberoamérica cuente con un marco conceptual común coherente con la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y detectamos la necesidad de profundizar en las bases conceptuales del derecho a la diferencia.
- Es fundamental el trabajo articulado entre las distintas redes gubernamentales, organismos internacionales y de la sociedad civil que permita priorizar los objetivos y construir una ruta educativa hacia una inclusión plena de las personas con discapacidad.
- Sabiendo las limitaciones que tenemos como países, somos conscientes de que debemos seguir avanzando hacia sistemas educativos inclusivos.

PROPUESTAS

- Incorporar las acciones de RIINEE tanto en la agenda de los Ministerios de Educación de los países miembros como en la agenda internacional, considerando que el derecho de las personas con discapacidad solamente es efectiva en un sistema educativo inclusivo, priorizando de manera transversal a todos los niveles, etapas y modalidades de enseñanza.
- Participación activa de la RIINEE en la puesta en marcha y el desarrollo del Observatorio Regional de Educación Inclusiva.
- Dar continuidad a la reunión anual del plenario como vehículo de fortalecimiento de vínculos, intercambios, acompañamientos y puesta en común del trabajo realizado.
- Dar continuidad a las pasantías dada la positiva valoración que han hecho los países participantes.
- Fomentar la implementación, la mejora y el fortalecimiento del Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED) con el objetivo de visibilizar y obtener información de los estudiantes con discapacidad en sus sistemas estadísticos para la toma de decisiones y la elaboración de políticas públicas educativas.
- Mantener como ejes transversales de la RIINEE la accesibilidad y las TIC.
- Establecer una agenda común apoyada por los organismos internacionales que orienten las acciones de la Red hacia el logro de unos objetivos comunes en el marco de la Convención y la Agenda 2030.

ACCIONES

Como resultado de las propuestas consensuadas, se aprueban en Plenario como **acciones conjuntas para 2016**, las siguientes:

- Los países se comprometen a aunar esfuerzos para impulsar el desarrollo de las XIII Jornadas de la RIINEE para abordar el tema de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las personas con Discapacidad.



- Realizar pasantías entre los países de la Red, considerando los ofrecimientos y necesidades expresadas en las jornadas. Para ello, los países hermanados remitirán a la Secretaría Ejecutiva de la Red y a la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, con sede en Santiago, en febrero de 2016, una propuesta de proyecto.
- Sistematizar las pasantías realizadas y difundirlas en la página web de la RIINEE.
- Abrir una plataforma de aula virtual como herramienta eficaz de comunicación para la Red. Se mantendrá la actividad de los blogs, Facebook, Twitter como fuente para compartir recursos.
- Organizar un ciclo de conferencias de los países miembros, con énfasis en el desarrollo de un marco conceptual relacionado con el derecho a la diferencia. Los vídeos tendrán una duración máxima de 20 minutos y se subirán al canal de difusión de la Red.
- Continuar el trabajo en los centros de recursos y producción de materiales para la atención educativa de personas con discapacidad visual, (Fundación ONCE para América Latina –FOAL–). Estudiar, y en su caso proponer el apoyo, a países que soliciten su incorporación.
- Continuar apoyando con material bibliográfico en distintos formatos las bibliotecas especializadas o centros de documentación de cada país.
- Contribuir al desarrollo de capacidades poniendo al servicio de los distintos países de la Red los módulos de formación para su libre uso: o “Educación Inclusiva. Iguales en la Diversidad”.
 - “Educación Inclusiva. Personas con discapacidad visual”.
 - “Educación Inclusiva. Personas con trastorno del espectro autista”.
 - “Educación Inclusiva. Personas con trastorno del espectro autista”.
- Se propone iniciar el trabajo sobre dos nuevos módulos:
 - “Educación Inclusiva. Bienestar emocional y educación de las personas con discapacidad”.
 - “Las TIC como una herramienta para el desarrollo de los aprendizajes en la educación inclusiva”.
- Realizar una publicación que contenga las ponencias y conclusiones de estas Jornadas.
- Realizar un estudio sobre el estado de la implementación del artículo 24 de la Convención en los distintos países.
- Realizar dos asistencias técnicas sobre la implementación de las TIC para la educación de las personas con discapacidad. Los países que solicitan la asistencia técnica son Honduras y República Dominicana. Asimismo, en relación con las necesidades de los países, se podrán presentar propuestas de asistencia técnica a la Secretaría Ejecutiva de la Red.
- Crear un banco de profesionales para favorecer el intercambio técnico y las asistencias técnicas entre países.
- Participar activamente del Observatorio Regional de Educación Inclusiva (OREI). Para ello se elaborará un cuestionario online sobre la percepción de los ciudadanos sobre la aplicación de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Actualizar en la página web de RIINEE las leyes, normas, decretos, relativos a la educación especial y la inclusión educativa de las personas con discapacidad de todos los países participantes en la Red.
- Realizar al menos una jornada vía WEBEX para avanzar en el trabajo realizado en relación al tema conjunto: seguimiento de la implantación de la Convención.

- Enviar a la Secretaría Ejecutiva las fichas trabajadas en los talleres para su difusión en la plataforma de aula virtual para favorecer el conocimiento de las realidades de los países.
- Enviar a la Secretaría Ejecutiva, para compartir en el aula virtual, los informes oficiales y alternativos y las observaciones realizadas por el Comité de Seguimiento de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de los países que ya han sido evaluados por primera vez.
- Articular con Plena Inclusión la participación de los países de RIINEE que puedan estar interesados en el proyecto de transformación de las escuelas.
- Compartir con los países miembros de la Red, en el marco de la RIINEE, los trabajos realizados en el Programa Mesoamericano de Cooperación “La Educación Inclusiva en la Región Mesoamericana”.
- Constituir un equipo de trabajo conformado por los equipos técnicos del SIRIED y del Programa Mesoamericano de Cooperación, bajo la coordinación de la oficina UNESCO Santiago, para realizar la revisión de los instrumentos existentes para la recopilación de datos.
- Realizar una campaña para la toma de conciencia a fin de fomentar el respeto, la dignidad de las personas con discapacidad y su derecho a una educación inclusiva. Los países que coordinarán la campaña serán Brasil, Costa Rica y Guatemala con el apoyo de UNESCO.
- Constituir un equipo conformado por Perú, Ecuador, Panamá y Paraguay para la revisión de criterios de buenas prácticas.

Desde la Secretaría Ejecutiva se hará una propuesta a todos los países de un cronograma de trabajo anual para la realización de las acciones anteriormente mencionadas.

Lo que firmamos en La Antigua, Guatemala, a seis de noviembre de 2015.

ACTAS XII JORNADAS DE LA RED INTERGUBERNAMENTAL IBEROAMERICANA PARA LA EDUCACIÓN DE PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (RIINEE)

BRASIL

COSTA RICA

CUBA

ECUADOR

EL SALVADOR

ESPAÑA

GUATEMALA

HONDURAS

MÉXICO

NICARAGUA

PANAMÁ

PARAGUAY

PERÚ

REPÚBLICA DOMINICANA

URUGUAY



ANEXO 1.

PROGRAMA DE LAS XI JORNADAS



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE



Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

riinee. Red Iberoamericana
de Necesidades
Educativas Especiales

XI JORNADAS DE COOPERACIÓN EDUCATIVA
CON IBEROAMÉRICA SOBRE

Educación Especial e Inclusión Educativa

CARTAGENA DE INDIAS, COLOMBIA DEL 17 AL 21 DE NOVIEMBRE DE 2014

PROGRAMA DE TRABAJO

LUNES, 17 DE NOVIEMBRE

09.00 – 09.30	Bienvenida y presentación de los asistentes
09.30 – 10.30	Metodología de trabajo de las jornadas Actuaciones realizadas por RIINEE. José Alfredo Espinosa. Secretaría Ejecutiva
10.30 – 11.00	Descanso
11.00 – 12.00	PONENCIA INAUGURAL: Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Informe SITEAL 2014. Fernando Salvatierra. Coordinador tecnológico. Área TIC y Educación. IIPE Buenos Aires.
12.00 – 13.00	PONENCIA: "Modelos en anillos: la inclusión con TIC" Rafael Sánchez Montoya. Universidad de Cádiz
13.00 – 14.30	Almuerzo

14.30 - 15.30	INTERVENCIÓN PAÍSES (BUENAS PRÁCTICAS): Situación de las TIC en la educación de los estudiantes con discapacidad. Argentina Chile Colombia Costa Rica
15.30 - 16.30	TALLERES: 45 aplicaciones web 2.0 en 45 minutos Sergio García Cabezas. Centro Universitario La Salle de Madrid.
16.30 - 17.30	Grupos de trabajo (Ficha de trabajo y materiales compartidos)

MARTES, 18 DE NOVIEMBRE

08.30 - 09.00	Acto de inauguración de las Jornadas
09.00 - 10.30	CONFERENCIA-TALLER: Comunicación aumentativa y/o alternativa: metodología, computadoras y dispositivos móviles Rafael Sánchez Montoya. Universidad de Cádiz
10.30 - 11.00	Descanso
11.00 - 12.00	INTERVENCIÓN PAÍSES (BUENAS PRÁCTICAS): Situación de las TIC en la educación de los estudiantes con discapacidad Cuba Ecuador El Salvador Honduras México
12.00 - 13.00	PONENCIA: Conectar Igualdad: Componente TIC para la Educación Especial Daniel Zappalá. Coordinador Nacional Conectar Igualdad
13.00 - 14.30	Almuerzo
14:30 - 15.30	TALLER Comunicación eficaz en las organizaciones: recuperando las mejores herramientas Sergio García Cabezas. Centro Universitario La Salle de Madrid.
15.30 - 16.30	Grupos de trabajo (Revista aniversario RIINEE) Graciela Delgado, Panamá
16.30 - 17.30	BUENAS PRÁCTICAS TIC, educación inclusiva y metas 2021 Mónica Vargas. IDIE Panamá OEI. Analía Rosolí. IDIE República Dominicana. OEI.

MIÉRCOLES, 19 DE NOVIEMBRE

09.00 - 10.30	PONENCIA: Recursos digitales y materiales accesibles para la inclusión educativa Daniel Zappalá. Coordinador Nacional Conectar Igualdad
---------------	---



10.30 – 11.00	Descanso
11.00 – 12.00	INTERVENCIÓN PAÍSES (BUENAS PRÁCTICAS): Situación de las TIC en la educación de los estudiantes con discapacidad. Nicaragua Panamá Paraguay República Dominicana Uruguay
12.00 – 13.00	GRUPOS DE TRABAJO: Ficha para la presentación de experiencias de implementación y uso de TIC en el alumnado con discapacidad.
13.00 – 14.30	Almuerzo
14.30 – 17.30	TALLER Una nueva forma de mirar al mundo. La realidad aumentada Sergio García Cabezas. Centro Universitario La Salle de Madrid.

JUEVES, 20 DE NOVIEMBRE

09.00 – 10.30	PONENCIA: Estudio sobre accesibilidad física en las escuelas en el marco de la inclusión educativa. Silvia Aurora Coriat. Responsable del área de Accesibilidad de Fundación Rumbos Currículum e inclusión educativa de personas con discapacidad en América Latina María Angélica Valladares. Universidad Central de Chile.
10.30 – 11.00	Descanso
11.00 – 12.00	PONENCIA: La Agenda Educativa Post-2015 Paz Portales. UNESCO
12.00 – 13.00	PASANTÍAS Costa Rica - Argentina: Las TIC al servicio de la atención de la población estudiantil con alguna condición de discapacidad. (2014) México -El Salvador: Asistencia técnica en el proceso de desarrollo curricular en la atención educativa a la población estudiantil con discapacidad (2013) Honduras - Costa Rica: Fortalecimiento del proceso de Educación Inclusiva impulsado por la Secretaría de Educación de Honduras (2013)
13.00 – 14.30	Almuerzo
14:30 – 15.30	Grupos de trabajo: conclusiones de las jornadas

15.30 - 17.30

ACCIONES RIINEE

Premio RIINEE
 Acciones 2015
 Pasantías
 Estudio (determinar)
 Módulo de formación
 Centro de Recursos para personas ciegas
 Blog, Facebook, radio on line, video blog
 Tema conjunto 2015
 Ciclo conferencias
 Buenas Prácticas
 Publicación jornadas
 Grabaciones de BP en las comunidades educativas
 Observatorio Regional de Inclusión
 Encuentro centroamericano
 XII Jornadas

VIERNES, 21 DE NOVIEMBRE

09.00 - 10.30

PLENARIO

10.30 - 11.00

Descanso

11.00 - 12.45

CONCLUSIONES FINALES Y ACTA

12.45 - 13.00

ACTO DE CLAUSURA

13.00 - 14.30

Almuerzo



ANEXO 2.

LISTADO DE PARTICIPANTES

	PAÍS	NOMBRE	INSTITUCIÓN
1	Argentina	Ana María MOYANO	Ministerio Educación
2	Chile	Debora BARRERA	Ministerio Educación
3	Colombia	Jesús NASPIRÁN	Ministerio Educación
4	Costa Rica	Olivia MORA	Ministerio Educación
5	Cuba	Tatiana Chkout	Ministerio Educación
6	Ecuador	María BROWN	Ministerio Educación
7	El Salvador	Denis TERCERO	Ministerio Educación
8	Honduras	Gladys GONZALEZ	Ministerio Educación
9	México	Marta VALDES	Secretaría Educación
10	Nicaragua	Martha MATUS	Ministerio Educación
11	Paraguay	Stella PISTILLI	Ministerio Educación
12	Panamá	Graciela DELGADO	Ministerio Educación
13	Rep. Dominicana	Clara Cruz Marte	Ministerio Educación
14	Uruguay	Iris del Carmen Castellano	Ministerio Educación
15	Argentina	Silvia Coriat	Fundación Rumbos
16	Argentina	Daniel Zappalá	Ministerio Educación
17	Chile	María Angélica Valladares	Universidad Chile
18	R. Dominicana	Analía Rosolí	IDIE Rep. Dominicana (OEI)
19	Panamá	Mónica Vargas León	IDIE Panamá
20	Chile	Mariela Norambuena	Universidad Central
21	Argentina	Fernando Salvatierra	IIPEE UNESCO
22	España	Sergio García	La Salle
23	España	Rafael Sánchez	Universidad Cádiz
24	España	José Alfredo Espinosa	MECD
25		Paz Portales	UNESCO
26		Victoria Valenzuela	UNESCO
27		María Paz Echeverriarza	UNESCO

ANEXO 3.

PROGRAMA DE LAS XII JORNADAS



Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe



**XII JORNADAS DE COOPERACIÓN EDUCATIVA
CON IBEROAMÉRICA SOBRE**

Educación Especial e Inclusión Educativa

LA ANTIGUA, GUATEMALA, DEL 2 AL 6 DE NOVIEMBRE DE 2015

PROGRAMA DE TRABAJO

LUNES, 2 DE NOVIEMBRE

09.00 – 09.30	Acto de inauguración
09.30 – 10.00	- Presentación de los asistentes y metodología de trabajo de las jornadas. - Actuaciones realizadas por RIINEE. José Alfredo Espinosa . Secretaría Ejecutiva
10.00 – 10.30	Descanso
10.30 – 11.45	PONENCIA INAUGURAL: "Hacia un enfoque de la discapacidad basado en los derechos humanos" Silvia Judith Quan . Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
12.00 – 13.00	PONENCIA: "La educación que queremos" Javier Tamarit . Responsable del Proyecto de Transformación de Plena Inclusión.
13.00 – 14.30	Almuerzo



14.30 – 15.30	INTERVENCIÓN PAÍSES (BUENAS PRÁCTICAS): Uruguay República Dominicana Perú Coordina: Panamá
15.30 - 17.30	TALLER: Inéditos viables: los cómo del proceso de inclusión. Intercambio y reflexión sobre las prácticas en inclusión educativa.

MARTES, 3 DE NOVIEMBRE

09.00 – 10.30	CONFERENCIA: "Los procesos de transformación en las instituciones educativas" Javier Tamarit. Responsable del Proyecto de Transformación de Plena Inclusión.
10.30 – 11.00	Descanso
11.00 – 12.00	TALLER: Herramientas para facilitar los procesos de transformación Javier Tamarit. Responsable del Proyecto de Transformación de Plena Inclusión.
12.00 – 13.00	TALLER TIC: Uso entramado de las TIC en propuestas de enseñanza accesibles para todos los estudiantes. Daniel Zappalá. Coordinador Nacional de Conectar Igualdad. Argentina.
13.00 – 14.30	Almuerzo
14:30 – 15.30	INTERVENCIÓN PAÍSES Paraguay Panamá Nicaragua México Coordina: República Dominicana
16.30 - 17.30	TALLER: Inéditos viables: los cómo del proceso de inclusión. Intercambio y reflexión sobre las prácticas en inclusión educativa.

MIÉRCOLES, 4 DE NOVIEMBRE

09.00 – 10.00	PONENCIA: Transformando nuestro mundo: La Agenda 2030 para un desarrollo sostenible (Objetivos de Desarrollo Sostenible) Lucía Verdugo, Cecilia Barbieri y Henry Renna. UNESCO
10.00 – 10.30	Descanso

10.30 – 12.00	<p>PRESENTACIÓN DE EXPERIENCIAS DE CENTROS PREMIADOS EN BBPP (Guatemala). Escuelas invitadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuela Oficial Urbana Mixta, Barrio Chipilapa, Jalapa. - Escuela Oficial Urbana Mixta, República Federal de Centro América, Sacatepéquez. - Escuela Oficial Rural Mixta y Centro Oficial de Preprimaria Bilingüe, Anexo a Escuela Oficial Rural Mixta Paraje Chuicaxtún, Cantón Chiyax, Totonicapán. - Escuela Oficial de Párvulos, Aldea Agua Solómbrega, Sanarate, El Progreso. - Escuela Oficial Urbana Cantón la Cruz, Chimaltenango.
12.00 – 13.00	<p>INTERVENCIÓN PAÍSES Honduras Guatemala El Salvador Ecuador</p> <p>Coordina: México</p>
13.00 – 14.30	Almuerzo
14.30 – 17.30	<p>TALLER TIC Opciones de accesibilidad en el entorno programable Scratch.</p> <p>Daniel Zappalá. Coordinador Nacional de Conectar Igualdad. Argentina.</p>

JUEVES, 5 DE NOVIEMBRE

09.00 – 10.30	<p>PONENCIA: Acciones de CLADE y Observatorio Regional de Educación Inclusiva (OREI): Presentación, funcionamiento y participación.</p> <p>Fabiana Vezzali. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE)</p>
10.30 – 11.00	Descanso
11.00 – 12.00	<p>INTERVENCIÓN Cuba Costa Rica Chile</p> <p>Coordina: Paraguay</p>
12.00 – 12.30	<p>PASANTÍAS El Salvador – Argentina (1ª fase de la pasantía)</p>
12.30 – 13.00	<p>PONENCIA Acciones realizadas por OEI para favorecer la educación de las personas con discapacidad.</p> <p>Catalina Andújar. Directora de la Organización de Estados Iberoamericanos en República Dominicana.</p>
13.00 – 14.30	Almuerzo
14.30 – 15.30	<p>INTERVENCIÓN PAÍSES Brasil Argentina</p> <p>Coordina: El Salvador</p>



15.30 - 17.30	ACCIONES RIINEE Acciones 2016 Módulos de formación Centro de Recursos y producción de materiales para personas ciegas Blog, facebook, radio on line, videoblog Tema conjunto 2016 Definir pasantías 2016 Ciclo conferencias Buenas Prácticas Publicación jornadas
---------------	---

VIERNES, 6 DE NOVIEMBRE

09.00 - 10.30	PLENARIO
10.30 - 11.00	Descanso
11.00 - 12.45	CONCLUSIONES FINALES Y ACTA
12.45 - 13.00	ACTO DE CLAUSURA
13.00 - 14.30	Almuerzo

ANEXO 4.

LISTADO DE PARTICIPANTES

	PAÍS	NOMBRE	INSTITUCIÓN
1	Brasil	Martinha CLARETE	Ministerio Educación
2	Costa Rica	Gilda AGUILAR	Ministerio Educación
3	Cuba	Marlen TRIANA	Ministerio Educación
4	Ecuador	María Soledad VELA	Ministerio Educación
5	El Salvador	Denis Antonio TERCERO	Ministerio Educación
6	Guatemala	Leonor BOESCH	Ministerio Educación
7	Guatemala	Jeannette Bran CIBRIAN	Ministerio Educación
8	Guatemala	Pablo Samuel Jonathán CANÚ	Ministerio Educación
9	Guatemala	Norma Yolanda DARDÓN	Ministerio Educación
10	Guatemala	Gloria Angélica GALICIA	Ministerio Educación
11	Guatemala	Jeannette Irene HERNÁNDEZ	Ministerio Educación
12	Guatemala	Martha IRÍAS	Ministerio Educación
13	Guatemala	Lisandro Aroldo JUÁREZ	Ministerio Educación
14	Guatemala	Miriam Noemí LEAL	Ministerio Educación
15	Guatemala	María Elena LOPEZ	UNESCO Guatemala
16	Guatemala	Nydia Dolores MEDRANO	Ministerio Educación
17	Guatemala	Javier ZIL	Ministerio Educación
18	Honduras	Gladys Elizabeth GONZÁLEZ	Ministerio Educación
19	México	Martha VALDÉS	Ministerio Educación
20	Nicaragua	Susana Dolores RUGAMA	Ministerio Educación
21	Panamá	Graciela Elizabeth DELGADO	Ministerio Educación
22	Paraguay	Stella Carolina PISTILLI	Ministerio Educación
23	Perú	Marcia del Carmen RIVAS	Ministerio Educación
24	República Dominicana	Cristina Margarita AMIAMA	Ministerio Educación
25	Uruguay	Pamela Silvana ROMÁN	Ministerio Educación



26	Argentina	Daniel ZAPPALÁ	Ministerio Educación
27	Brasil	Fabiana VEZZALI	CLADE
28	España	José Alfredo ESPINOSA	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
29	España	Elena MARCO	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
30	Chile	Cecilia BARBIERI	UNESCO Santiago
31	Chile	Henry RENNA	UNESCO Santiago
32	España	Nuria BENITO	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
33	España	Javier TAMARIT	Plena Inclusión de España
34	Guatemala	Rosa Olimpia del Carmen GAITÁN	Ministerio Educación
35	Guatemala	José Carlos ISTAMUL	Escuela Oficial Urbana Mixta República Federal de Centroamérica
36	Guatemala	Lessly AZZBEL	Dirección Departamental de Educación
37	Guatemala	Silvia Judith QUÁNG	ONU
38	Guatemala	Walter Humberto TZIC	Ministerio Educación
39	Guatemala	Angel Amado TZIC	Ministerio Educación
40	Guatemala	Vilma Marina TZOC	Dirección General de Educación Especial
41	Guatemala	Lucía Eugenia VERDUGO	UNESCO Guatemala
42	Guatemala	Mirna Arely ZAPATA	Ministerio Educación
43	República Dominicana	Analia ROSOLI	Organización Estados Iberoamericanos

La presente publicación recoge las principales ponencias y reflexiones surgidas de las XI y XII Jornadas de Educación Especial e Inclusión Educativa que tuvieron lugar del 17 al 21 de noviembre de 2014 en Cartagena de Indias, Colombia, y del 2 al 6 de noviembre de 2015 en La Antigua, Guatemala, respectivamente. Fueron organizadas la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE), con el apoyo del Ministerio de Educación de España y de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

En ellas se reafirma el compromiso asumido por los Estados para garantizar a las personas en situación de discapacidad el derecho a una educación de calidad e inclusiva a lo largo de la vida, que les permita desarrollarse plena y autónomamente en igualdad de condiciones con los demás, en consonancia con los compromisos de la Agenda de Educación 2030.



Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

