

# Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín  
(*Compilador*)



Universidad de Oviedo  
*Universidá d'Uviéu*  
University of Oviedo



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

Centro  
**UNESCO**  
Principado  
de Asturias

# Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

*Alejandro Rodríguez-Martín*

(Comp.)



Universidad de Oviedo  
*Universidá d'Uviéu*  
*University of Oviedo*



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

Centro  
**UNESCO**  
Principado  
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: [www.uniovi.es/publicaciones](http://www.uniovi.es/publicaciones)

[servipub@uniovi.es](mailto:servipub@uniovi.es)

I.S.B.N.: 978-84-16664-50-4

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

¿Cómo citar esta obra?

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



## ÍNDICE

---

Presentación ..... 9

### *Eje Temático 1.*

---

Políticas socioeducativas inclusivas  
y formación del profesorado ..... 13

### *Eje Temático 2.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en  
Educación Infantil y Primaria ..... 503

### *Eje Temático 3.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato,  
Formación Profesional y otras enseñanzas ..... 1399

### *Eje Temático 4.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad ..... 1807

### *Eje Temático 5.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social ..... 2325

### *Eje Temático 6.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral ..... 2611

## **TRAYECTORIAS ESCOLARES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ARGENTINA**

**Barrozo, Natalia Noemí<sup>1</sup>, Schewe, Carolina Lelia<sup>2</sup> Y Pereyra, Cristina<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> ICSOH, UNSa, CONICET, Argentina  
e-mail: [nathy.barrozo@gmail.com](mailto:nathy.barrozo@gmail.com)

<sup>2</sup> IESYH, UNaM, CONICET, Argentina  
e-mail: [lelia.schewe@gmail.com](mailto:lelia.schewe@gmail.com)

<sup>3</sup> FHCS-UNPSJB, CONICET, Argentina  
e-mail: [pereyra.cristina@gmail.com](mailto:pereyra.cristina@gmail.com)

**Resumen.** En las últimas décadas, los movimientos de y para personas con discapacidad, junto a otros grupos de militancia, han hecho sentir el reclamo por sus derechos en muchas esferas sociales. En este marco, el derecho a la educación constituye un campo de luchas y disputas interesantes de indagar.

En Argentina la educación secundaria es obligatoria y este hecho permite el reclamo por la escolarización de los adolescentes y jóvenes con discapacidad. El debate sobre el derecho a la educación y el cumplimiento efectivo de los tratados y normativas en relación a las situaciones de discapacidad constituyen un campo de estudio e investigación que cada vez está cobrando mayor fuerza.

El propósito de este trabajo es plantear la discusión sobre marcos normativos y lo que acontece en la práctica, a la luz del marco teórico sobre educación inclusiva, como así también mostrar un acercamiento a los desafíos y tensiones que presentan las trayectorias escolares de adolescentes y jóvenes con discapacidad en las escuelas de Argentina.

**Palabras clave:** Educación - Trayectorias Escolares - Jóvenes - Discapacidad.



## INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

En el presente escrito se expone un análisis acerca de las formas que adquieren las trayectorias escolares de los adolescentes y jóvenes con discapacidad, a partir de los aportes de diferentes investigaciones en curso que problematizan estos procesos<sup>105</sup>.

Entendemos que “centrar la mirada en las trayectorias escolares permite una aproximación a los modos en que los y las adolescentes y jóvenes efectivamente transitan por el sistema educativo a lo largo del tiempo” (Briscioli; 2016: 135), lo que significa que “se definen como un entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo individual” (Ídem). De los avances de nuestras investigaciones se exponen en este trabajo los siguientes aspectos acerca de las formas de escolarización: 1) Las políticas públicas en relación a la educación secundaria y discapacidad; 2) Las relaciones entre las concepciones de los diferentes agentes escolares que participan en y toman decisiones sobre los procesos de escolarización y las condiciones materiales e institucionales de las escuelas en las que trabajan.

Al momento de caracterizar la escuela secundaria consideramos necesario mencionar que “este nivel tiende al crecimiento y la masificación en casi todos los países de mediano y alto desarrollo como la Argentina. Sin embargo, existen varios factores que actúan como freno a esta expansión. Algunos tienen que ver con las características de la oferta (o su lisa y llana inexistencia) y otros con las condiciones sociales necesarias para sostener la escolarización de los adolescentes y jóvenes, en especial en contextos de crisis y exclusión social, como es el caso de la Argentina de los últimos años” (Tenti Fanfani; 2003: 11). En los casos que analizamos, aparece como relevante la cuestión de las condiciones materiales e institucionales de las escuelas, siendo el principal motivo del fracaso de las políticas públicas y la causa de la toma de decisiones arbitrarias sobre las trayectorias educativas de las personas con discapacidad. Siguiendo a Tenti Fanfani (2003), acordamos con que “en las condiciones actuales de escasez pronunciada de recursos fiscales todo se reduce a lo esencial, esto es, cómo garantizar el simple funcionamiento de los establecimientos educativos. En estas condiciones lo más probable es que predomine una simple lógica de la proliferación de lo que existe sin que se presenten demasiadas oportunidades de discutir lo esencial, es decir, la cuestión de las finalidades y los sentidos que tiene la escolarización de todos los adolescentes y jóvenes en la Argentina actual” (Ibíd: 12).

---

105-Discapacidad e inclusión: logros, obstáculos y desafíos en la educación secundaria. Título de la tesis en proceso de elaboración. Inscripta Doctorado Universidad Nacional de la Plata.

-Educación Secundaria y Discapacidad: análisis de los procesos de escolarización de estudiantes con discapacidad en Salta. Título de la tesis en proceso de elaboración. Inscripta Doctorado Universidad Nacional de la Plata.

-Experiencias, Prácticas y Políticas socio-educativas de integración/inclusión. Un estudio sobre el Centro de Servicios Alternativos y Complementarios de la ciudad de Comodoro Rivadavia-Chubut. Título de la tesis en proceso de elaboración. Inscripta Doctorado Universidad de Buenos Aires.

Cabe resaltar que el formato escolar de la educación secundaria en Argentina, responde a su configuración histórica, esto quiere decir que “en el momento fundacional su razón de ser tenía que ver con los procesos de reproducción ampliada de las élites en un contexto de desarrollo de la sociedad industrial y urbana que acompañó el proceso de incorporación de la economía argentina en el sistema capitalista mundial. Su racionalidad inicial era claramente selectiva: llegaban a la secundaria los hijos de las clases dominantes y los de los sectores medios emergentes que habitaban en las grandes ciudades. Además de los ‘herederos’ (como se los denomina en Francia a los hijos de las clases dominantes) llegaban algunos hijos de las clases subordinadas (‘los becarios’). Éstos por lo general consideraban su incorporación a este nivel de enseñanza como un privilegio y nunca como un derecho (Tenti Fanfani; 2003: 11). Por lo tanto, la universalización y ampliación de la obligatoriedad del nivel medio, ha generado nuevas oportunidades para los habitantes del suelo argentino, entre ellos, para las y los jóvenes con discapacidad, para quienes el derecho a la educación no estaba garantizado.

## **OBJETIVOS**

- Describir los documentos normativos nacionales e internacionales sobre la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el Nivel Secundario.
- Analizar las relaciones entre las concepciones de los diferentes agentes escolares que participan y toman decisiones sobre los procesos de escolarización y las condiciones materiales e institucionales de las escuelas.
- Contribuir, a partir de estas reflexiones, a pensar posibles intervenciones para transformar las escuelas secundarias en espacios inclusivos de aprendizaje.

## **DESARROLLO**

Hace algunas décadas se viene remarcando la necesidad de producir conocimiento acerca de las situaciones de discapacidad a partir de las voces de las personas que la experimentan, ya que en muchas ocasiones las investigaciones en el campo de la discapacidad han perpetuado una mirada estigmatizadora, opresora y patologizante. De este modo, en este trabajo, la construcción metodológica se basa en un diseño cualitativo que permite mostrar y dar visibilidad a las diversas formas que adquieren las trayectorias escolares atravesadas por la variable discapacidad.

Las estrategias metodológicas adoptadas, consistieron en: indagación y lectura de la normativa vigente, observaciones de las instituciones educativas y de las dinámicas de las comunidades de las que forman parte las personas con discapacidad, y entrevistas a distintos actores involucrados en los procesos escolares: entre ellos docentes de apoyo a la inclusión y estudiantes con discapacidad.



A partir de la información obtenida, dividimos el análisis en dos instancias:

*1. Políticas educativas y normativa existente sobre inclusión y discapacidad en el Nivel Secundario.*

A partir de una serie de luchas, protestas y militancia de personas con discapacidad, organizaciones y sus familias, en el año 2006 se aprueba un documento internacional que es clave para la defensa de los derechos de las personas con discapacidad: la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). Argentina adhiere y firma la CDPD en el año 2008, y en 2014 la convierte en ley N° 26.378. Asimismo en Argentina, en el año 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional 26.206, la cual establece entre sus postulados más importantes, la extensión de la escolaridad obligatoriedad que ahora abarca todo el nivel secundario.

En el marco de esta nueva política, se están llevando adelante una serie de acciones para garantizar este derecho. Tal como hemos afirmado, “hacia nuestros días, se pretende alcanzar la vigencia de la Ley de Educación Nacional 26.206 (...) para ello se han establecido una serie de lineamientos, expuestos en Resoluciones del Consejo Federal de Educación, como las 'Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria' (Res. CFE 103/10, anexo I) que establecen la necesidad de gestar las transformaciones culturales, institucionales y pedagógicas necesarias para que todos los adolescentes y jóvenes, desde sus diversas situaciones de vida y trayectorias escolares previas, reciban una educación secundaria de calidad” (Barrozo y Schewe; 2016: 10).

Esta política educativa de inclusión y de extensión de la obligatoriedad del nivel secundario, constituye un cambio histórico sumamente significativo: se están discutiendo, debatiendo y adecuando los formatos escolares, para garantizar el derecho a la educación. Las instituciones educativas y sus actores están atravesando una etapa de transición: se van gestando cambios significativos en materia de inclusión, al mismo tiempo que perduran prácticas segregadoras al interior de escuelas que se proclaman como inclusivas. Aunque, Pereyra (2015) señala que “los registros de campo obtenidos (...), dan cuenta de que la matrícula de educación especial nunca ha descendido sino más bien va en ascenso” (Pereyra; 2015: 61).

En los documentos normativos resta preguntarnos qué se entiende por inclusión educativa y cómo se conjuga esto con la existencia de una modalidad específica -la de Educación Especial- para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad. De acuerdo con nuestro análisis, aparece una contradicción entre los postulados de inclusión educativa en los que se sostiene que los estudiantes con discapacidad no tienen que ser segregados en espacios “especiales”, sino participar de procesos inclusivos y de la transformación de las escuelas comunes; y la modalidad de Educación Especial que debe cambiar su impronta destinada a personas “especiales”, para de trabajar a la par con las escuelas de educación común, para permitir que el proceso de inclusión escolar se desarrolle de



la mejor manera posible, y cuente con los recursos y las innovaciones que sean necesarios.

En los documentos del Consejo Federal de Educación, Resolución CFE N° 155 “Modalidad Educación Especial” (2011c), se vislumbra el enfoque del modelo social de la discapacidad propuesto por la OMS y plasmado en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad acerca de hacer efectivo el derecho a la educación, y para que éste se efectivice en igualdad de oportunidades, “(...) los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, (...) los Estados Partes asegurarán que: a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; (...) c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión” (Art. 1 y 2).

## *2. Relaciones entre las concepciones de los diferentes agentes escolares y las condiciones materiales e institucionales de las escuelas*

A pesar de que la “inclusión” se constituye como la “nueva meta escolar” de la escuela secundaria, existe una importante disparidad provincial en cuanto a las estructuras que se han implementado para llevar adelante los lineamientos de la Modalidad (Padín, 2013). El material de campo y la información obtenida de nuestras investigaciones nos permiten plantear que son variadas y diversas las relaciones que se han configurado entre la educación común y la Educación Especial, particularmente en el nivel secundario. Además de las políticas públicas y la normativa, hemos analizado:

Respecto a las condiciones materiales e institucionales que brindan las escuelas de educación común y de Educación Especial, la mayoría de ellas no suele contar con los recursos necesarios. Una de las cuestiones más visibles, tiene que ver con la escasa cantidad de docentes y la gran cantidad de estudiantes, lo que dificulta la efectivización de los “apoyos” necesarios para las personas con discapacidad. Otras condiciones ausentes son aquellas que dependen e involucran la infraestructura edilicia, la formación de los docentes, las tecnologías de apoyo, el material de estudio. Este aspecto se articula con las relaciones a escala interinstitucionales, que en el marco de las normativas y legislaciones educativas recientes, estarían expresadas en las relaciones entre educación común y educación especial. La mayoría de las escuelas de educación especial del país cuentan con maestras que realizan prácticas de “apoyo” a la escolarización de niños/as, adolescentes y jóvenes con discapacidad que concurren tanto a escuelas de educación común como de educación especial, de todos los niveles



y modalidades del sistema educativo. La incorporación de estos “apoyos” en el nivel secundario fue reciente, en estos últimos años, a diferencia del nivel primaria la escuela secundaria presenta “resistencias” a la “inclusión” de estudiantes con discapacidad.

Por otra parte, también planteado en términos de “resistencias” que se ponen en juego son las concepciones respecto a los procesos escolares de adolescentes y jóvenes en la secundaria, que tensionan las trayectorias escolares que desarrollan en las escuelas secundarias. Se pueden visualizar dos concepciones que se ponen en tensión, por un lado, una concepción esencialista que “refuerza la idea de que sus dificultades son fundamentalmente internas y causadas principalmente por sus déficits; tiende a sobrevalorar el papel de un tipo de diagnóstico centrado en la comprensión del déficit y en su clasificación; deposita la responsabilidad educativa con respecto a la enseñanza para estos alumnos en un "profesorado especializado" y, en consecuencia, limita la responsabilidad del profesorado regular en su educación. También por ello tiende a reforzar la segregación del alumnado a través de dispositivos (aulas, grupos, centros) "especiales" paralelos al ordinario, que concentran y acaparan la mayor parte de los recursos especiales o extraordinarios del sistema” (Echeita y Simón; 2007). Por otro lado, se sostiene una concepción Interaccionista que “adopta como presupuesto fundamental que las posibilidades de progresos significativos hacia una escolarización de calidad para todos, depende de que asumamos que las dificultades experimentadas por algunos alumnos son el resultado de una interacción entre las condiciones personales de los alumnos y de la forma que hemos elegido de organizar las escuelas, como de los estilos y formas de enseñanza que les ofrecemos” (Echeita y Simón; 2007).

De este modo, las diferentes configuraciones entre los aspectos que tienen lugar en la escuela, facilitan o no los procesos educativos que analizamos. Esto significa que las condiciones materiales e institucionales que cada escuela secundaria presenta, determinan los procesos educativos, teniendo en cuenta que son necesarios recursos específicos correspondientes a configuraciones de apoyo a la enseñanza. Además, la formación docente y la accesibilidad de los espacios, entre otros factores, requieren la reorganización de los tiempos y las formas institucionales tradicionales (Barrozo y Schewe; 2016)

## **EVIDENCIAS**

En relación a las formas de escolarización que atraviesan las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en la escuela secundaria hemos identificado las siguientes:

- Acompañamiento individual: Con acompañante terapéutico-cuestión individual.
- Acompañamiento institucional: Con convenios interinstitucionales con las escuelas de educación especial.
- Acompañamiento externo: Sin acompañamiento, pero con intervención (diagnósticos o informes) de otros profesionales.

- Posibilidades de acompañamiento institucional: Sin acompañamiento y sin intervención de otros profesionales pero con posibilidades de que la escuela secundaria los gestione.
- Sin acompañamiento: Sin acompañamiento y sin intervención de otros profesionales y sin posibilidades de que la escuela secundaria los gestione.

Quienes acompañan estos procesos son las maestras de “apoyo” a la inclusión (en adelante, MAI). Las MAI forman parte de un dispositivo y formato específico denominado “Configuraciones de apoyo”, por el cual la Educación Especial como modalidad, interviene en los distintos niveles del sistema educativo. Se entiende por “apoyos” a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria (Orientaciones 1, 2009). Estos “apoyos” se materializan a través de las prácticas y los sentidos que construyen las MAI en las relaciones con otros/as sujetos educativos y en el marco de las políticas socioeducativas –tanto nacionales como provinciales- para “garantizar” la “inclusión educativa”.

Pero si nos detenemos a analizar estos recursos y apoyos a la inclusión, generados para acompañar las trayectorias escolares de adolescentes y jóvenes con discapacidad, coincidimos con Sinisi (2010) en que éstos no necesariamente implican un cambio en las prácticas y en los procesos de exclusión, dado que la experiencia escolar de los “incluidos” continua atravesada por procesos de segregación, discriminación y marginalización constituyéndose en “excluidos de adentro”.

En las entrevistas realizadas a las MAI que acompañan las trayectorias de adolescentes y jóvenes en las escuelas secundarias, expresaron que “no imaginaban al nivel secundario como un nivel que podría brindar una respuesta a todos alumnos”. Esto se podría considerar como una consecuencia del carácter elitista del nivel secundario al que hacíamos mención. También plantean que por parte de las escuelas de Educación Especial “existía una concepción y una representación que situaba a sus alumnos/as en un lugar de ‘imposibilidad’ para transitar la escuela secundaria”, dado que consideraban que “todos los alumnos/as como transitaban un ‘ritmo de aprendizaje’ diferente y tenían un enfoque de trabajo diferente al interior de la escuela común, tenían que ir a la modalidad de enseñanza de adultos, no al secundario”. Entendemos que esta visión y representación de los docentes en relación a las posibilidades de los estudiantes con discapacidad constituyen verdaderas biografías intelectuales anticipadas (Cesca, 2002) porque se terminan definiendo previamente las oportunidades que las instituciones y los agentes educativos (docentes) les permiten a los sujetos de la educación.

Por otro lado, las MAI, expresan que “sentían temor y dudas desde su formación en Educación Especial” no sólo para “articular y orientar a profesores de secundaria” sino también para “abordar el objeto de conocimiento de las distintas disciplinas, geografía, física, química y otras materias”. Respecto a la articulación entre



escuelas de Educación Especial y escuelas comunes se “presentaban resistencias para acordar reuniones con los profesores y directivos, como así también con profesionales de salud y las familias de los estudiantes con discapacidad”. Las mismas “dificultades se presentaban en los momentos y espacios institucionales donde las MAI se encontraban con los profesores de las materias para realizar orientaciones en las propuestas pedagógicas y en las planificaciones para los estudiantes con discapacidad”.

## **CONCLUSIONES**

Al describir las formas que adquieren las trayectorias escolares de las personas con discapacidad en la educación secundaria en Argentina, se demuestra que las lógicas del sistema escolar resultan exclutoras. Los procesos de escolarización, pensados en relación a la propuesta de la educación inclusiva, a la luz de los aportes del Modelo Social y de Derechos Humanos, requieren de un mayor compromiso por parte de los gestores de las políticas, quienes han obviado la distribución de recursos para su implementación.

Esperamos poder contribuir, a partir de estas reflexiones -desde la investigación y la docencia universitarias- a pensar posibles intervenciones para transformar las escuelas secundarias en espacios inclusivos de aprendizaje para todos los estudiantes.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Barrozo, N. y Schewe, C. (2016) Discapacidad y derecho a la educación: aproximaciones acerca de los procesos de escolarización de jóvenes con discapacidad en escuelas secundarias. Actas de las VII Jornadas de Educación y Diversidad Sociocultural en Contextos Regionales. Universidad Nacional de Jujuy.
- Briscioli, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del Nivel Secundario en la construcción de las trayectorias escolares. Revista Perfiles Educativos. Vol. XXXVIII, núm. 154.
- Cesca, P. (2002) El derecho a pensar o pensar en derecho. Ponencia presentada en las Jornadas sobre los Derechos del Niño, organizadas por la Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Consejo Federal de Educación. (24 de junio de 2010). Propuestas de Inclusión y/o regulación de las trayectorias escolares en la educación secundaria. [Resolución N° 103]. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/103-10.pdf>
- Echeita y Simon (2007) En Rafael de Lorenzo y Luis Cayo Pérez Bueno (2007) Tratado sobre Discapacidad. Madrid: Thomson & Aranzadi
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (14 de diciembre de 2006). Ley Nacional de Educación [N° 26206] DO: Información Legislativa 2006. Recuperado

de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (14 de octubre de 2009). Educación especial: una modalidad del sistema educativo en Argentina. [Ley 26206]. Recuperado de: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/orientaciones\\_especial09.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/orientaciones_especial09.pdf)

Padin, G. (2013). La Educación especial en Argentina: desafíos de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. 7(2).

Pereyra, C. (2015). La configuración de circuitos escolares diferenciados en las derivaciones de educación especial de niños en contextos de pobreza. *Revista Ruedes*. 4 (6).

Tenti Fanfani, E (2003). Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso. Buenos Aires. Altamira.