

Trabajo Final Intervención

Título:

**"Reflexionando sobre la clase de educación física"
Concientizarse/concientizarnos, las discapacidades en la clase.**



Alumno: **Lic. Cadenini, Jorge E.**

Director: **Mg. Martins, Fabián Horacio**

Fecha de entrega: Mayo 2020.-

Orden	Índice	Pág.
1	Introducción	3
2	Evaluación inicial: análisis de la situación educativa	5
2.1	Escenario institucional: representaciones de los actores	6
2.2	Una aproximación comprensiva del escenario institucional y las clases de E.F.	12
2.3	Acerca de la Educación Física, la escuela y las familias	22
3	El problema, selección y definición	46
3.1	Observación y descripción	47
3.2	Tema	48
3.3	Delimitación	48
4	Objetivo general del proyecto	48
5	Objetivos específicos del proyecto	48
6	Justificación del proyecto	49
7	Marco teórico	50
7.2	Diseño Metodológico (cronograma de actividades)	67
8	La elaboración de la Propuesta de Intervención pedagógica la escuela y las prácticas docentes en educación física de la escuela Primaria N° 142	71
8.1	Profundizando el proyecto de intervención pedagógica	72
9	Evaluación del Proyecto	77
9.1	Posibles criterios e indicadores de evaluación	77
9.2	Posibles agentes implicados	77
9.3	Evaluación. Formato y técnicas de evaluación elegidas. Justificación	78
9.4	Reflexión lógica de la evaluación	79
10	A modo de cierre...	80
11	Bibliografía	82
12	Anexos	85
12.1	Encuestas	86
12.2	Entrevistas a los profesores de Educación Física	88
12.3	Cuestionario al equipo directivo de ambas escuelas	91
12.4	Trabajo tipo grupo focales	92
12.5	Afiches de las conclusiones de los grupos focales	95
12.6	Unidades didácticas del primer ciclo	99
12.7	Planificaciones diarias del primer ciclo	100
12.8	Resolución CFE 174/12	106
12.9	Resolución CFE 155/11	114
12.10	Resolución CFE 311/16	136
12.11	Ley Provincial del Neuquén N° 1634	140
12.12	Ley Nacional de Salud N° 27043	148
12.13	Ley Provincial del Neuquén N° 2945	151

1. Introducción

"Las innovaciones educativas tienen lugar dentro del sistema educativo, que por su naturaleza es un fenómeno social" (Aguerrondo, I., 2002:12). Lo social es un sistema complejo y este sistema puede ser percibido; en él se pueden identificar relaciones de interacción, interpenetración, intra-penetración e interdependencia en torno a ejes verticales y horizontales. Estas relaciones dinámicas están determinadas por la diversidad de manera parcial o total que son las que determinan las fuerzas dentro del mismo. Las innovaciones educativas situadas en el análisis institucional atendiendo a los actores educativos deben construirse como plantean Aguerrondo y Xifra (2002) enmarcándose en los lineamientos políticos-pedagógicos-didácticos con la reflexión crítica e interpretativa sobre las concepciones de sujeto que aprende, conocimiento, enseñanza. Consideramos que buscar la mejora en las propuestas pedagógicas para los alumnos¹ con y sin discapacidad en la dinámica de la educación física escolar es el camino abierto para la mejora en la calidad educativa.

Si bien todas las escuelas tienen ejes estructurantes hay que diferenciarlas según los aspectos fenomenológicos. En la actualidad se producen muchos cambios en las escuelas, todos ellos orientados a mejorar pero sabemos que no tienen el resultado deseado ya que no logran franquear el formato de lo escolar. Sin duda, los procesos de mejora deben iniciarse a nivel de organización para que los que sucedan a nivel aula se sostengan de modo estable. En este proyecto la calidad de la educación quiere ser la orientadora de transformación en el patio y esto determinaría la dirección de las acciones y las relaciones de fuerzas que se pondrán en juego en el mismo. La calidad se mide en referencia a un criterio, en este caso, son las herramientas necesarias para educar un sujeto de derecho competente al contexto donde está inmerso, pensado en múltiples dimensiones y teniendo en cuenta la complejidad de los sistemas sociales.

En este trabajo estaremos focalizando en la modalidad de intervención pedagógica en las clases de educación física en la Escuela Primaria 142, San Martín de los Andes, Neuquén; poniendo especial atención a las propuestas de inclusión pedagógica de los alumnos con discapacidad. En este marco, y con la implementación de la ley 26061 de Protección integral de los derechos del niño, la Ley 26206 de Educación Nacional y

¹ La utilización del universal masculino que hace mención a los diversos agentes implicados en el trabajo, remite a que hasta el momento parece no haber acuerdos generalizados acerca de la elaboración de un lenguaje inclusivo para los textos académicos. Abogamos para que estos acuerdos se establezcan lo antes posible, ya que interpelan el lenguaje patriarcal inherente a la producción de conocimientos científicos y académicos, y contribuyen con las políticas de equidad de género dentro de las instituciones formadoras.

específicamente los artículos referidos a los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP), los alumnos con discapacidad tienen el derecho de concurrir a escuelas comunes a cumplir parcial o totalmente el tiempo de estudio y la obligación de concurrir en doble turno a las horas de trabajo terapéutico en las escuelas de educación especial. Consideramos que es necesario analizar las situaciones en los niveles primarios para contar con los conocimientos y elementos, no descartando la intervención directa de los actores especializados en discapacidad para concretar los contenidos propuestos por los lineamientos curriculares en una igualdad de derechos de enseñanza digna y la obligación del Estado de asegurar los mismos. Las escuelas primarias en la localidad se ven desbordadas por alumnos con discapacidad. Éstos muchas veces solo concurren prioritariamente a las horas especiales por concebir a las mismas como un gran estímulo de integración y desarrollo². La cantidad de alumnos, los elementos y las discapacidades son un gran reto a la hora de generar propuestas pertinentes para que afiancen competencias que los sitúen en el contexto social.

El campo de análisis se localiza en la comunidad educativa de la Escuela Primaria N° 142, en el primer ciclo del turno tarde, Ciudad de San Martín de los Andes, Provincia del Neuquén y el presente trabajo consiste en la elaboración de una Propuesta de Intervención orientado al mejoramiento de las propuestas de enseñanza de Educación Física del nivel primario que redundaría en un aumento de la calidad educativa. Se propone encuadrarlo en el Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI) que se encarga de la estructura organizacional del establecimiento. Se busca reflexionar sobre la Educación Física Escolar (en adelante EFE) y las discapacidades, y con esta reflexión se procura un mejoramiento en la calidad de las propuestas de enseñanza de la EFE promoviendo la igualdad de oportunidades de los sujetos de derecho al interior de la institución escolar. Se considera tomar los posicionamientos teóricos de la EFE como campo disciplinar para poder analizar el formato de lo escolar y reflexionar las propuestas metodológicas de la enseñanza en el primer ciclo del nivel primario del establecimiento, enfatizando las concepciones y representaciones acerca de la discapacidad. Esto nos invitaría a cambiar de paradigma respecto a la discapacidad, cambiar las concepciones sobre la discapacidad desde la reflexión de la clase de EF y la inclusión. En consecuencia, se persigue romper con la resistencia de los sujetos pedagógicos hacia las actividades propuestas en la clase, armando actividades curriculares e institucionales multidimensionales.

² Dato suministrado en las reuniones anuales de los profesores de educación física con el supervisor del distrito a la cuál he asistido por 22 años, donde se plantean los trabajos a realizar en las instituciones referentes al área y también las nuevas pedagogías en función de los grupos escolares que se nos presentan.

El encuadre normativo desde la ley de Educación Nacional hasta las resoluciones y marcos legales en relación con los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho ya nos posicionan en un camino de cambio de paradigma respecto del formato de lo escolar que ofrece resistencias desde la mirada única sobre la cual se ha constituido (infancia homogénea, mirada normalizadora, efecto de autoridad de institución, entre otras). La búsqueda de posibles reformas, en el caso que nos ocupa respecto de las discapacidades, debe construirse desde el entramado de relaciones que trata de reflexionar acerca de la EFE y su vinculación con las discapacidades para que redunde en un mejoramiento de la calidad de las propuestas de enseñanza.

Mejorar la inclusión pedagógica de los alumnos con discapacidades en la dinámica de la EFE, como así también el grado de participación de los alumnos, es el norte de la calidad educativa. Sin duda, es preciso cambiar la manera de percibir las clases, la educación física, los sujetos que aprenden, los roles de los Profesores de Educación Física en la institución escolar, como también la manera de predisponer la clase, los contenidos, los elementos y la secuencia lógica, metodológica y didácticamente para que esta sea inferida de manera diferente en todo lo referido a lo pedagógico y didáctico de la clase.

2. Evaluación Inicial: Análisis de la situación educativa

En este capítulo, nos adentraremos en la institución elegida, observaremos la comunidad educativa, abordaremos el objeto de investigación definiendo el problema, el campo de acción y análisis que nos guiarán en encuadrar el tema y definir el título del trabajo

La indagación se organizó en función de las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las representaciones de los profesores de educación física con relación a los alumnos con discapacidad y de qué modo planifican y llevan a cabo su inclusión en las clases?

¿Cuáles son las representaciones y las tareas educativas que el equipo directivo y los docentes de la escuela implementan con relación a los alumnos con discapacidad?

¿Cuál es la participación de la familia en la comunidad educativa? ¿Cuál es la representación de la familia de la clase de EF?

¿Qué rol tiene la familia en la educación formal de su hijo?

2.1. Escenario institucional: representaciones de los actores

Se realizaron entrevistas a los directivos de los establecimientos, encuestas a los profesores de educación física y a las familias del primer ciclo del turno tarde de la Escuela Primaria N° 142 (en adelante EP142) y a los directivos de la Escuela Especial N° 8 (en adelante EE8) y al profesor de EF a cargo del turno de los alumnos con discapacidad (en adelante AcD). Las mismas se encuentran en las afueras de la localidad, separadas por la Ruta Nac. 40. La EP142 se encuentra en el Barrio 4 de Febrero rodeada por viviendas de planes barriales, se podría decir que las familias que concurren son de medio y bajos recursos, la escuela brinda comedor. Por otro lado la EE8 se encuentra a siete cuadras cruzando la Ruta Nac. 40, está emplazada en el Barrio Chacra 4, rodeada por un combinado de planes de viviendas y tomas, sin embargo al ser la única escuela especial de la localidad concurren ahí los AcD de toda la localidad.

Adentrándonos en la institución escolar E142, nos encontramos con una escuela con once grados por turno, de los cuales dos de cada tres (2/3) tiene un alumno/a con discapacidad. El establecimiento tiene una entrada principal con doble entrada (sistema para las zonas frías), un patio interno y principal de veinticinco metros de largo por doce de ancho, un larga galería que da a las puertas de las aulas de un metro y medio de ancho por setenta metros de largo, cuenta con tres salidas internas al patio exterior y a su vez hacen de salida de emergencias. La distribución de los salones se visualiza teniendo sobre el patio interior los primeros ciclos y sobre la extensa galería se ordenan los segundos y tercer ciclos. En el PEI no se explicita el trabajo desde una escuela inclusiva ni se enuncia la posibilidad de un trabajo mancomunado y de articulación con la escuela especial. Consideramos que si el proyecto institucional contempla a los niños como centro del proceso educativo deberían reconocer quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses, sus debilidades y fortalezas como aprendices, sus entornos culturales y sociales. Solo entonces, desde la enseñanza podremos ofrecer las mejores opciones para que todos se involucren activamente y encuentren sentido a lo que aprenden y al mundo en el que están insertos.

En los recreos los maestros ocupan sectores estratégicos para evitar las carreras de los patios y prevenir cualquier accidente o acción de riesgo para los alumnos. La distribución de los momentos educativos del establecimiento son: una agrupación inicial para darles la bienvenida, dos bloques seguidos de clase, un recreo donde salen todos juntos, un bloque de clase, un segundo recreo donde el primer ciclo toma la merienda y los demás ciclos están en recreo, un bloque de clase y un tercer recreo en donde segundo y tercer ciclo toman

la merienda y primer ciclo tiene su recreo, y por último un quinto bloque de clase y una posterior agrupación para bajar el pabellón nacional.

Si bien en los últimos años y con los cambios curriculares en la formación de los profesores se trata de ir construyendo nuevos saberes en relación a la discapacidad, metodologías y desarrollo potencial de las capacidades, el profesorado los prepara para poder tener una percepción de la realidad del grupo pero en relación a la propuesta de enseñanza son los mismos profesores quienes deben innovar en las propuestas, con materiales escasos, tiempos cortos y las ausencias reiteradas de los AcD a sus clases. Se les pide que su enfoque pedagógico contemple la diversidad como una condición inherente al ser humano y por lo tanto un valor a respetar, que comprendan que cada persona nace con una carga biológica diferente y se desarrolla en múltiples contextos sociales, culturales, económicos y educativos, pero a la hora de valorarse su espacio como la necesidad de recibir la información específica de las discapacidades, la articulación coherente y pertinente con las instituciones involucradas, el trabajo en conjunto; no es convocado ni tenido en cuenta para generarle el espacio que requiere su rol en las reuniones de gabinete y en conjunto con la Escuela Especial (EE), para lograr desarrollar una clase inclusiva encontrando o tratando de encontrar el equilibrio entre lo común y lo diverso. En las entrevistas tanto desde los directivos (ver anexos pág. 125) hasta de los profesores de educación física esto es claramente detallado (ver anexos pág. 121).

En las entrevistas a los directivos se abordó la articulación de ambas escuelas para elaborar un proyecto que logra la educación en herramientas y saberes competentes en un ambiente favorable de inclusión (ver en anexos pág. 125). Ambas direcciones coinciden en que se reúnen a principio de año para facilitar los legajos de los AcD y sus análisis en referencia a la propuesta de inclusión y herramientas para facilitadoras de saberes. La EE8 nos cuenta que ellos van con los legajos a la EP142 y les presentan al alumno y acuerdan el seguimiento y la EP142 se pone a trabajar con la maestra integradora, la maestra del grado para tratar de conocer al AcD. Se puede destacar la importancia del análisis del legajo del AcD para empezar a proyectar su educación primaria. Si bien EE8 propone una adecuación curricular y las metas que ellos abordarían, solo el maestro de grado de la EP142 es el que hace en su planificación y programa la posible adecuación, aquí se empieza a evidenciar un quiebre en la propuesta de formación donde el profesor de EF que está ausente.

Cuando se les preguntó específicamente de la articulación de los profesores de EF de ambas escuelas respondieron que ambas coinciden que el trabajo se realiza “en solitario” y tiene que haber un requerimiento de la otra parte, por lo que ambas terminan

trabajando lo *que creen que es lo adecuado para el AcD en cada institución*. En relación al vínculo con el AcD nos cuentan que en la EE8 las charlas son en la entrada o salida de la clase y que el profesor le entrega bimestralmente el informe a la familia. Cabe destacar que en la EE8 las clases son personales o en grupos reducidos por características de los AcD, mientras que en la EP142 el profesor se reúne con la familia y las maestras y si él lo requiere se cita a la familia específicamente en alguna problemática surgida o propuesta de enseñanza surgente.

En referencia a la figura del maestro integrador nos contaron que en la EE8 los mismos están en todo momento trabajando con los AcD y cuando van a la EP142 solo los acompañan en las áreas de trabajo que están integrando-incluyendo. Su función es la de facilitar la comprensión de las actividades curriculares, como así también el acompañamiento en la realización de las tareas de acuerdos a las características del AcD. No están presentes en ninguna de las áreas especiales, en ese momento lo dedican a trabajar con las maestras o de ir a otro salón con otro AcD. El maestro integrador es uno por turno y se tiene que ir rotando entre los AcD y las escuelas.

Se les pregunto sobre el diagnóstico de los AcD para la realización de las actividades, en la EE8 lo realizan de acuerdo a un cuestionario de análisis que es realizado por cada área de trabajo y luego volcado a su legajo. Pero en la EP142 nos afirman que si bien el diagnóstico lo realizan en la EE8 muchas veces nos viene en el legajo volcado y es el profesor de EF quien tiene que ir trabajando y volcando su propia proyección acorde a la interpretación de la realidad del AcD. Más allá de ello, podríamos afirmar que las discapacidades no son muy severas ya que en el primer ciclo se observa la concurrencia de alumnos con discapacidad motriz, autismos y déficit de atención. Si bien las expectativas de las direcciones es que el AcD trabaje, se integre y vivencie las actividades son los profesores de EF los encargados que eso ocurra de la mejor manera para todos.

En las encuestas a la familia pudimos inferir que no se tiene en claro que se lleva a cabo desde la escuela y que la misma no realiza jornadas o talleres que les permitan poder reflexionar sobre cómo se llevan cabo las clases de sus hijos y tampoco lo referente al abordaje de la diversidad e inclusión en las mismas. Ahora bien, a las familias de primer ciclo se les preguntó sobre la discapacidad, la inclusión, las clases de educación física y sobre su participación en talleres que aborden la temática en la escuela. Sobre un total de ochenta y un alumnos se tomó un muestra del noventa por ciento (71 familias) de representatividad (ver en **anexos pág. 119**)

Los resultados fueron los siguientes en referencia a la temática planteada: cuando se le pregunto sobre la discapacidad, se puede observar en la figura 1, que el 2,5% considera que es algo que padecen, un 44,5% la ve como una capacidad diferente y el 43% como algo que los hace diferente.

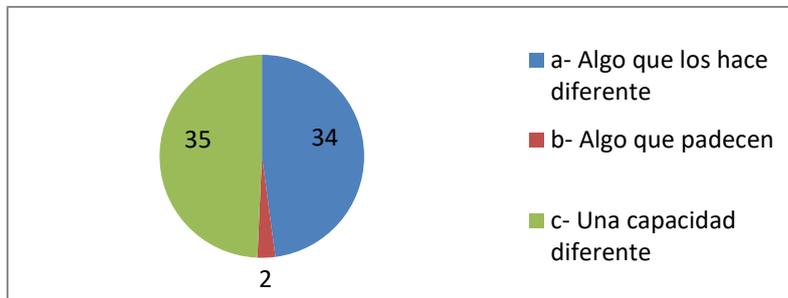


Figura 1: ¿Que es la discapacidad?

Cuando se les consulto si conocían alguna persona con discapacidad y de qué tipo, se puede apreciar en la figura 2, que el 1,25% no conoce, el 3,75% si y de tipo neuronal, el 6% si pero no de la escuela y no especifico de que tipo y el 89% si, de tipo motor.

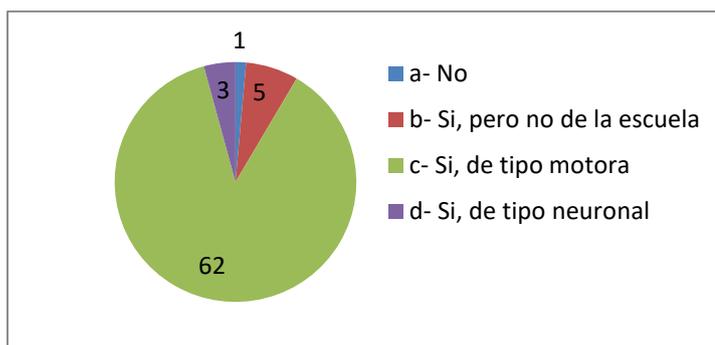


Figura 2 ¿Conoces alguna persona con discapacidad? ¿De qué tipo?

Al preguntarles si piensan que los AcD participan de las actividades propuestas en la clase de educación física, ver figura 3, el 72% dijo que si, el 2% que no y el 26% dijo que no lo sabe.

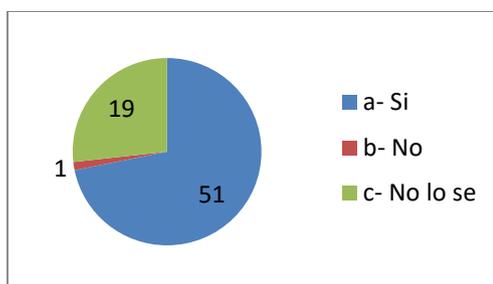


Figura 3 ¿Participa de las actividades propuestas en la clase de educación física?

Luego se les preguntó si conocían en qué medida y de qué forma participan los AcD en las clases de educación física, ver figura 4, nos respondieron el 46% que viene y tiene educación física por lo que dan por sentado que participan, el 24% que no lo sabe, 18% lo hace poco activamente, 11% lo realiza muy activamente y el 1% no participa

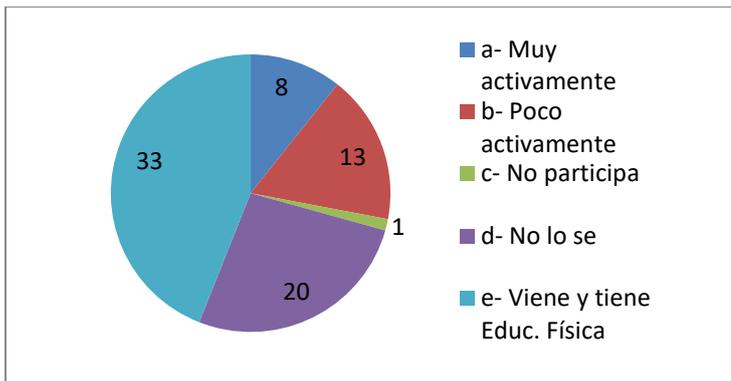


Figura 4 ¿De qué manera participa? ¿Por qué crees que lo hace?

En lo referente a saber qué es la inclusión y si se da en la clase de educación física, se puede apreciar en la figura 5 que el 1% nos expresó que no sabe que es y si se da la inclusión en la clase de EF, el 44% que los chicos estén juntos y el 55% que todos participen de la misma actividad. Cuando fueron preguntados si se podía mejorar el nivel de inclusión el 15% respondió que no lo sabe y el 85% lo cree posible, ver figura 6, los que nos posiciona en la concepción de la gran mayoría sobre una idea de mejorar la inclusión en la clase aunque tengan concepciones diferentes de lo que significa incluir.

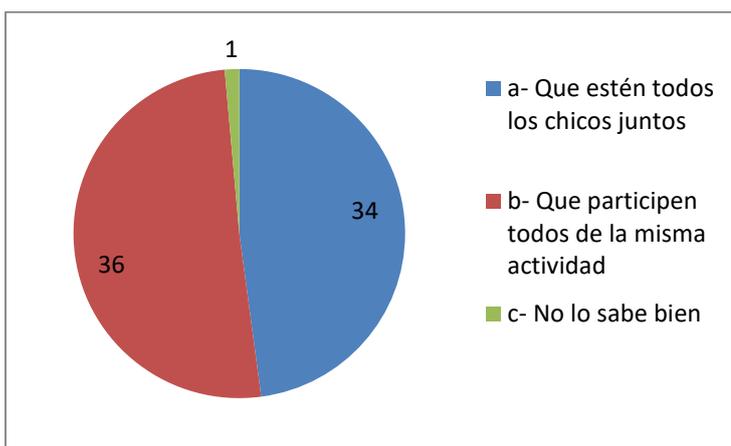


Figura 5 ¿Qué es la inclusión? ¿Se da en la clase de educación física?

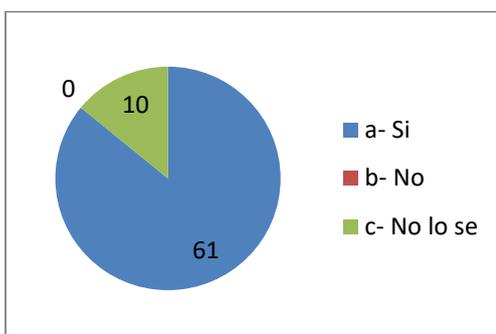


Figura 6 ¿Crees que se puede mejorar el nivel de inclusión en la clase? ¿De qué manera?

Ahora bien, tenemos a los encuestados emitiendo opiniones sobre terminología y análisis de clases, a la hora del fundamento teórico que fue permeable por ellos para acercarse a la inclusión y la discapacidad todos han leído algo, un 12% afirma que

leyó y pudo detallar que fue y el resto sólo expresó donde lo leyó, lo que nos deja una precepción del 100% sobre el tema. En referencia de los lugares de lectura un 5% leyó folletos, un 6% leyó en internet y el 89% leyó las propaganda y afiches elaborados que están en el corredor del colegio por temporada. Ver figura 7.

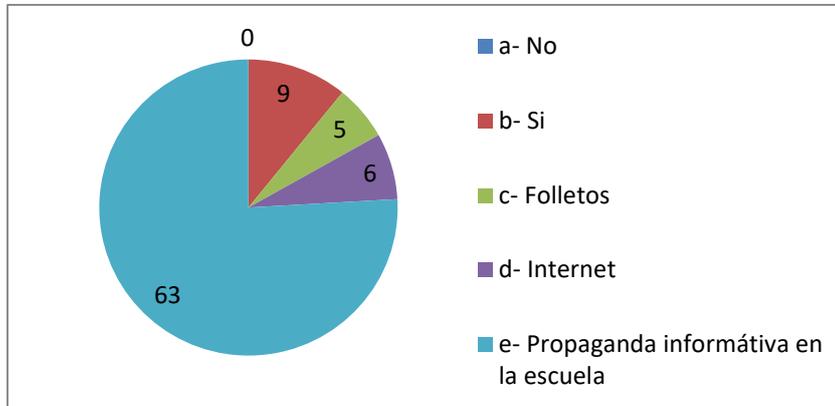


Figura 7 ¿Has leído algún material sobre discapacidad y/o inclusión? ¿Lo puede citar?

Al ser consultados si participarían de los talleres propuestos por la escuela sobre la temática, todos respondieron que la escuela no realiza talleres y algunos que no participarían y conjuntamente marcaron que la escuela no realiza, ver figura 8, por lo que la pregunta fue mal interpretada por parte de los encuestados pero nos da una evidencia que están permeables a la realización de un taller por parte de la escuela y que la misma aún no ha planteado ninguno, se puede interpretar que estarían dispuestos a participar de alguna propuesta debido a que notan que no se ha llevado a cabo ninguna lo que evidencia la necesidad de abordar el tema o de justificar su no asistencia.

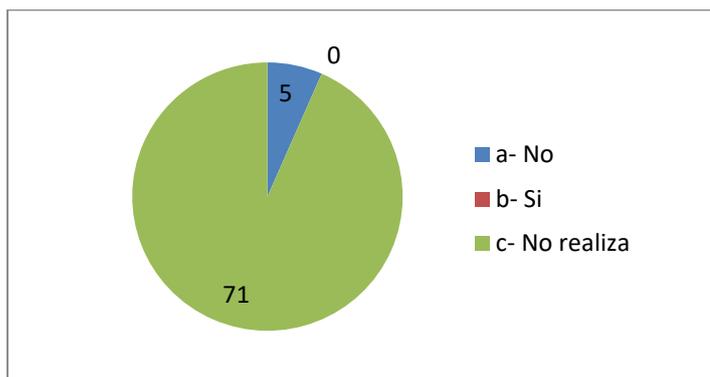


Figura 8 ¿Participaría de los talleres propuestos por la escuela sobre la temática?

Es imprescindible, para avanzar en este desafío de integración, la toma de conciencia por parte de los docentes, directivos y familias. Por supuesto, que las propias familias deben hacer valer el derecho de sus hijos, que llegado el caso deberán, como podemos leer y reflexionar en las encuestas, partir por conocer la realidad institucional para luego trabajar como comunidad educativa en las mejoras.

2.2. Una aproximación comprensiva del escenario institucional y las clases de Educación Física

Consideramos que el formato de lo escolar logra imponerse nuevamente para coartar cualquier grieta posible para instalar acompañamientos diversos en aulas heterogéneas. Sale a la luz en las entrevistas que las escuelas consideran favorable las reuniones donde se reciben y analizan los informes de avances de los AcD y construir las adecuaciones curriculares pero, los profesores de EF no son convocados a esas reuniones salvo que ellos mismos los requieran o se propongan asistir. Muchas veces las cargas horarias no les permiten disponer de un tiempo cuando las mismas se llevan a cabo, generalmente son cuando el AcD está en EF. Cuando se les preguntó específicamente de la articulación de los profesores de EF de ambas escuelas respondieron que ambas coinciden que el trabajo se realiza en solitario y tiene que haber un requerimiento de la otra parte, por lo que ambas terminan trabajando lo que creen que es lo adecuado para el AcD en cada institución. Sin duda, la respuesta dada nos ubica en una enseñanza atravesada por la matriz excluyente donde cada institución, la “normal” y la “especial”, tienen su población establecida. Si tenemos en cuenta las nuevas conceptualizaciones acerca de los AcD y que según Castillo, V. (2010)

... la trayectoria educativa integral de todas y todos los estudiantes exige el trabajo conjunto entre los equipos de los niveles y de las diferentes modalidades como recorrido de aprendizajes en contextos institucionales (...) con un trayecto no lineal siendo el propósito que sus actores sean partícipes y tomen decisiones que los implican y trascienden, ya nos encontramos con tensiones que atraviesan la articulación y la construcción conjunta de esa trayectoria personalizada...(pág. 1)

.... en las Escuelas Comunes donde empiezan a estar incluidos los alumnos y se impide el primer paso para el logro de un aprendizaje inclusivo.

Además, se refuerza la matriz excluyente, cuando se analiza el vínculo con el AcD se relata que en la EE8 las charlas son en la entrada o salida de la clase y que el profesor le entrega bimestralmente el informe a la familia y que las clases son personales o en grupos reducidos por características de los AcD. Mientras que en la EP142 el profesor se reúne con la familia y las maestras y si él lo requiere se cita a la familia específicamente en alguna problemática surgida.

Asimismo, la figura del maestro integrador se presenta en la EE8 con un rol validado fuertemente en sus funciones ya que los mismos están en todo momento trabajando con los AcD y cuando los AcD van a la EP142 solo los acompañan en las áreas de trabajo que están integrando. Su rol es facilitar la comprensión de las actividades curriculares, como así también el apoyo en la realización de las tareas de acuerdo a las características del AcD, pero son apoyos a lo que la maestra propone y no una construcción colectiva entre ambos roles. También es importante destacar que los maestros integradores no están presentes en ninguna de las áreas especiales, en ese momento lo dedican a trabajar con las maestras/os o de ir a otro salón con otro AcD. Esto nos demuestra que la máquina de educar puesta en funcionamiento enfatiza otras áreas consideradas prioritarias.

El maestro integrador es uno por turno y se tiene que ir rotando entre los AcD y las escuelas. El diagnóstico de los AcD lo realizan en la EE8 de acuerdo a un cuestionario de análisis que es realizado por cada área de trabajo y luego volcado a su legajo. Pero cuando el AcD ingresa en la EP142 nos afirman que, si bien el diagnóstico lo realizan en la EE8, muchas veces no viene en el legajo y es el profesor de EF quien tiene que ir trabajando y volcando su propia proyección acorde a la interpretación de la realidad del AcD. Esto hace que se cumplan funciones que no competen al trabajo de un profesor de Educación Física y además se vuelve a reforzar la división entre las instituciones y las dificultades para el logro del trabajo en equipo tan necesario, tan deseado.

La observación de las unidades didácticas y las planificaciones nos permite atender a que no existen las adecuaciones curriculares, (ver en anexos pág. 135). Aparecen secuencialmente los datos del establecimiento, docente y grados, ajustes de clases anteriores, ejes, contenidos, objetivos y los momentos de la clase junto con las actividades pero no se identifican las adecuaciones curriculares para los alumnos con discapacidad.

En la encuesta realizada a los profesores de EF de ambas escuelas surgió también la especificidad del título en educación física. La experiencia docente va desde los siete hasta los veintiún años ejerciendo la profesión y todos manifiestan haber tenido el acercamiento a la discapacidad en el profesorado. Sin embargo, se plantea que el fundamento teórico es escaso y que lo fueron construyendo con la experiencia a medida que se fueron encontrando en su práctica docente con los AcD. Hasta incluso en algunas oportunidades, nunca se pensó que iba a tener que dar clases a los AcD en la escuela común. Esto nos habilita el pensar sobre las transformaciones que se han ido suscitando a lo largo de los últimos años en relación con la discapacidad, sus conceptualizaciones y su posicionamiento como sujetos de derecho.

La experiencia de los profesores de EF de la EP142 y el de EE8 varía ya que en el primer caso solo se enfrenta con los alumnos que se van incorporando año a año en la escuela y el de la EE8 se dedica y es titular en la escuela hace años, pero siempre su trabajo es en solitario con los AcD. A veces realizan reuniones por gabinete pero no va a las primarias salvo que se lo requieran o la discapacidad lo amerite.

Cuando se les preguntó sobre la inclusión, la clase y el contexto las respuestas fueron desde realidades diferentes. La EP142 plantea que es difícil incluir por una cuestión de tiempos y cantidades de alumnos, donde rescatan que con dos estímulos semanales y grupales se trata que todos aprendan y muchas veces las relaciones son en la realización de las actividades y la pertenencia con las mismas. El profesor de la EE8 manifiesta que si bien tiene estímulos en solitario y algunos en grupos es difícil incluirlos porque faltan mucho y las discapacidades son diversas. Además, las adaptaciones curriculares pocas veces coinciden por lo que termina siendo un trabajo a largo plazo en donde la prioridad es no perder la continuidad.

En referencia a las herramientas para una lógica inclusiva se manifiesta que se requiere predisposición, material y acompañamiento de toda la comunidad educativa pero el material teórico es escasamente trabajado por los profesores de EF y va en relación a la especificidad de la escuela. Las intervenciones que realizan son en el momento y consideran que todas van en relación a incluir, desde la facilitación de la tarea hasta el respeto por el otro, se trata de darles herramientas para que puedan resolver las actividades que se vayan trabajando y que perseveren en la consecución de las mismas.

Los posicionamientos sobre los AcD giran en torno a concepciones como capacidades diferentes y alumnos capaces de resolver las situaciones planteadas en momentos diferentes y con acercamientos diferenciados. Se sostiene que son uno más en la clase junto a sus compañeros, pero en las prácticas cotidianas desde el trabajo escolar como entre las instituciones educativas involucradas son tratados como especiales. En el trabajo interrelacionado entre ambas escuelas y ambos profesores, coinciden en que no tienen idea de que está trabajando el otro y que están a la espera del requerimiento del otro para juntarse.

En este sentido, y buscando analizar las representaciones acerca de la discapacidad, la inclusión y las prácticas corporales, se realizaron tres momentos de análisis y reflexión sobre temáticas puntuales, a modo de grupo focales donde se logró trabajar con algunos actores de la comunidad educativa de ambas escuelas en una jornada con cambio de actividad. Los mismos se organizaron según los siguientes ejes conceptuales:

Momento 1

Tema: Identidad corporal

Si bien el alumno manifiesta su presencia corporal en todas las actividades pedagógicas de la escuela, en la generalidad de las mismas el sujeto se desprende del cuerpo (obligado por las disposiciones institucionales y curriculares) logrando que este último (aunque siempre está) pase a ser desplazado y muchas veces desapercibido. Según palabras de Le Bretón (1999) "...El cuerpo sería aquel presente-ausente". Todas las áreas de la escuela desde las matemáticas hasta la plástica encuentran en el cuerpo algún grado de participación. Pero es en nuestro ámbito donde el alumno percibe, vivencia, disfruta y representa su corporalidad; es en la clase de educación física donde el cuerpo presente manifiesta a gritos su presencia. La educación física cuenta con la posibilidad de crear el ámbito donde el alumno, tanto para jugar como para aprender, no deba desprenderse de su psiquis, ni de su atravesamiento histórico-cultural, ni de su afectividad. Podemos lograr que nuestra área sea aquel ámbito en donde el niño y el adolescente pasen a ser el sujeto-alumno que tanto pregonamos.

Momento 2

Tema: Integración e Inclusión

¿Cuál es la diferencia entre Integración e Inclusión? El concepto de integración supone que es el niño diferente el que debe integrarse a la escuela, contando con las adecuaciones necesarias a su condición educativa. El concepto de escuela está definido como una Institución organizada para el niño típico. El concepto de inclusión implica que es la escuela la que está preparada para incluir a todo niño, considerando que la diversidad es una condición básica del ser humano. En esta nueva perspectiva, el niño se integra en un lugar preparado para él, respondiendo a sus necesidades educativas especiales. La escuela se define como un lugar para la diversidad.

Momento 3

Tema: Discapacidad

"Que la discapacidad es una cuestión de derechos humanos, parece en la actualidad ser una afirmación no factible de ser cuestionada. Sin embargo, hasta tiempos no muy lejanos, la mirada hacia la discapacidad partía desde una concepción caritativa, que no llegaba a comprender la complejidad social de este fenómeno. Ello sin duda es el resultado de una historia de persecución, exclusión, y menosprecio a la que las personas con discapacidad se vieron sometidas desde tiempos muy lejanos. Dichas contradicciones son una constante

histórica, y constituyen una manifestación de la tensión existente entre las diferentes concepciones de las que es objeto la discapacidad, las que oscilan entre dos extremos. Si bien podría afirmarse que las respuestas sociales y jurídicas hacia la discapacidad han ido fluctuando como consecuencia del modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Un primer modelo, que se podría denominar de prescindencia, en el que se supone que las causas que dan origen a la discapacidad tienen un motivo religioso, y en el que las personas con discapacidad se consideran innecesarias por diferentes razones: porque se estima que no contribuyen a las necesidades de la comunidad, que albergan mensajes diabólicos, que son la consecuencia del enojo de los dioses, o que —por lo desgraciadas—, sus vidas no merecen la pena ser vividas. Como consecuencia de estas premisas, la sociedad decide prescindir de las personas con discapacidad, ya sea a través de la aplicación de políticas eugenésicas, o ya sea situándolas en el espacio destinado para los anormales y las clases pobres, con un denominador común marcado por la dependencia y el sometimiento, en el que asimismo son tratadas como objeto de caridad y sujetos de asistencia.

El segundo modelo es el que se puede denominar rehabilitador. Desde su filosofía se considera que las causas que originan la discapacidad no son religiosas, sino científicas (derivadas en limitaciones individuales de las personas). Las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, pero siempre en la medida en que sean rehabilitadas. Es por ello que el fin primordial que se persigue desde este modelo es normalizar a las personas con discapacidad, aunque ello implique forjar a la desaparición o el ocultamiento de la diferencia que la misma discapacidad representa. Como se verá, el problema cardinal pasa a ser, entonces, la persona, con sus diversidades y dificultades, a quien es imprescindible rehabilitar —psíquica, física, mental o sensorialmente—.

Finalmente, un tercer modelo, denominado social, es aquel que considera que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas, ni científicas, sino que son, en gran medida, sociales. Desde esta filosofía se insiste en que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de personas —sin discapacidad—, pero siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia. Este modelo se encuentra íntimamente relacionado con la asunción de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos, y aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social, y sentándose sobre la base de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del

entorno, diálogo civil, entre otros. Parte de la premisa de que la discapacidad es en parte una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con discapacidad. Asimismo, apunta a la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades. Este último modelo mencionado, ha sido la consecuencia de una larga lucha, plantada por las propias personas con discapacidad, que tuvo sus frutos en diversos ámbitos. Uno de dichos ámbitos es el del derecho internacional de los derechos humanos, con sus consecuentes implicaciones en los Derechos de las legislaciones internas de los Estados Parte. El último paso en dicho sentido, ha sido la reciente aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Este instrumento es el resultado de una evolución que viene dándose en el plano del Derecho, a partir de la década de los años ochenta del siglo XX.

Con respecto a la dinámica de trabajo desarrollada en estos encuentros, se les presentó un escrito como disparador y se los dejó charlar y tomar un posicionamiento sobre la temática, se les pidió definir palabras como inclusión, discapacidad, adaptación curricular, limitaciones y evaluación, una vez definidas armar un párrafo que las posicione en la clase de EF, una vez terminado estos debían proyectar acciones que ayuden o propicien la integración curricular de los términos. Podemos apreciar que en relación a los conceptos los grupos tienen o poseen un mismo posicionamiento donde infieren que las limitaciones o la falta de una capacidad deben estar contempladas en las adaptaciones curriculares y en el momento de la evaluación. En relación con la proyección de acciones todos advierten que son necesarias las reuniones de equipos y jornadas de trabajo con toda la comunidad, ahora bien, habría que ver qué pasa con estas reflexiones, si en definitiva las implementan en sus prácticas cotidianas.

Si partimos que en las clases de EF todos los alumnos tienen derecho a obtener una buena educación, y para que eso sea posible es necesario contemplar variados puntos de partida para encarar la enseñanza, atendiendo a las diferencias y sus implicancias. Pensar en el equilibrio entre lo común y lo diverso nos plantea la pregunta: ¿Qué entendemos por “lo común”? Consideremos los aportes de Cornu: (2008) donde lo común no significa uniforme sino posible, abierto, para todos, un mundo en el cual avanzar es posible y para Diker (2008) en lo común se trata de incluir a todos los niños/as en la educación obligatoria "sin perder de vista que también es función de la escuela diferenciar para una sociedad diferenciada." Aquí la diversidad en la clase nos posiciona en una nueva forma de proyectar el año, donde pensar

el programa y plasmar la planificación son acciones en un patio heterogéneo donde la teoría y al práctica están siendo pensadas en una misma perspectiva pedagógica.

Los profesores de EF desde el enfoque educativo reconocen que los alumnos son diferentes entre sí y que esto se pone en juego en el trabajo heterogéneo, piensan y creen que pueden aprender, se requiere de políticas educativas claras y de creencias firmes de todos los actores integrantes de una comunidad educativa, Greco, M. (2007). Se refiere al cambio de mirada en lo referente a la diversidad

...los tiempos actuales hacen evidente que ser alumno o alumna no goza de exclusividad; la identidad de alguien que acude a la escuela (¿a aprender?) es siempre plural, diversificada, portadora de rasgos heterogéneos, a veces opuestos y aparentemente irreconciliables. Y, sin embargo, su presencia nos obliga a mirar incluso cuando no queramos, nos convoca al trabajo de otra manera, nos demanda un exceso de trabajo para el cual no estábamos dispuestos, porque supone multiplicar miradas, aprender nuevas lecturas, hacer el esfuerzo de reconocer palabras que no sabemos, girar el ojo que mira hacia sí mismo (allí donde a menudo es muy difícil ver/se), reconvertir la mirada hacia uno mismo en el trabajo de educar. (pág. 3)

Esta percepción de las diferencias entre los alumnos debería ser no solo desde lo discursivo sino también en las prácticas de enseñanza cotidianas en las escuelas, desde el estilo de gestión institucional hasta las actividades que se proponen en el aula, nuevos diseños del espacio físico, una revisión de los modos de interacción social entre los distintos actores de la institución educativa y una nueva forma de utilizar el tiempo, concebir y poner en práctica la evaluación.

Se busca desde el trabajo en la EE y en la Escuela Primaria (en adelante EP) que

....todos los alumnos, ya sea que presenten dificultades o que se destaquen, pueden progresar y obtener resultados a la medida de su potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal y social. El reconocimiento del derecho de los seres humanos a ser diferentes no se contraponen a la función que le cabe a cada sujeto como integrante de una sociedad. Por lo tanto, por ser la atención a la diversidad un enfoque socio-humanista de la educación, no existe contradicción alguna entre el respeto

al individuo autónomo y la respuesta a las necesidades colectivas de la sociedad. Anijovich, R. (2004).

Todos pueden aprender en la inclusión, pero para que eso suceda, todos los alumnos necesitan recibir tareas desafiantes, potentes y estimulantes que los impulsen a desarrollar sus capacidades individuales y convertirse en miembros plenos y productivos de la sociedad. El desafío que subyace es cómo construir una clase sin excluidos, una escuela habitable para todos los alumnos y alumnas. Todo lo que pueda hacerse para romper la uniformidad de información, por introducir ritmos de aprendizajes diferenciados, atención y recursos distribuidos entre alumnos/as según sus desigualdades necesidades, variar el monolítico esquema horario escolar, todo debería ser puesto en crisis por la Escuela Común (en adelante EC), se trata de mirar diferente la clase diversa e inclusiva, partiendo de analizar la cantidad real que se puede tener a la hora de dar la clase de EF en el patio teniendo en cuenta la mirada general y específica para realizar las intervenciones acordes y pertinentes a las necesidades específicas de cada alumno. Toda la comunidad educativa debería poder opinar desde una reflexión lógica como se debe educar y formar desde la inclusión en el EC.

En las entrevistas a los directivos y en la encuestas realizadas a los profesores de EF se puede percibir en lo que respecta a las teorías del conocimiento y del aprendizaje que existe un creciente consenso alrededor de la concepción constructivista. Consideramos que bajo el término constructivismo se agrupan concepciones, interpretaciones y prácticas bastante diversas pero todas dictan procesos de aprendizaje vinculados a los contenidos. Lo que el sujeto construye son significados, representaciones mentales relativas al contenido. El alumno aprende reconstruyendo experiencias personales que tiene cuando interactúa con su medio social, con lo que el conocimiento es, a la vez, un producto personal y un producto final, posicionando al docente en el acompañamiento con instrumentos simbólicos esenciales para el desarrollo autónomo de los alumnos.

Si tenemos en cuenta que la enseñanza es una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores presiden su intencionalidad, el profesor de EF debería ser autónomo y reflexivo crítico de su práctica cotidiana y es aquí donde se requiere un trabajo en conjunto con la comunidad educativa de ambas modalidades escolares. Para Bolívar (2006)

La estrategia didáctica articula una secuencia de componentes en planes operativos de acción que sirven de soporte al desarrollo de los procesos y de los propios aprendizajes. Existen determinadas zonas de desarrollo de los procesos de aprendizajes que, si no se saben estimular, promover, gestionar o transferir, no llegan a cubrirse, más allá de

aproximaciones incidentales o casuales nada sistemáticas, incapaces de integrarse o reconstruir determinadas estructuras cognitivas o de acción... la mejora de aprendizajes no ocurrirá si al mismo tiempo no se da un aprendizaje de los profesores y sin cambios organizativos que promuevan el desarrollo de las escuelas como organizaciones.... es lo que los profesores hacen en clase lo que marca la diferencia en los resultados de aprendizajes de los alumnos.

Si además se sigue poniendo en juego una metodología didáctica que tenga en cuenta la resolución de problemas, el planteamiento de interrogantes y reflexiones de acción-consecuencia, la formulación de una hipótesis de acción se está considerando de manera vital la acción del alumno en la clase en la construcción del conocimiento reconstruyéndolo y significándolo.

Pero si la propuesta de los profesores es que los AcD vengan y realicen las actividades propuestas simplemente estando junto a sus compañeros en un mismo espacio-tiempo, tendríamos que cuestionar las estrategias metodológicas y sus posiciones teóricas, las cuales no estarían siendo congruentes con los discursos que se pregonan.

Es claro que se debería tratar de pasar de un montón de pasos rígidos, secuenciados, reglas fijas, sumatorias de técnicas y procedimientos en cualquier contexto o situación a la atención de situaciones contextuales y corporales que entonces adquieren una identidad situacional. Los alumnos significan un todo compuesto por un nuevo paradigma corpóreo. Se trata de proponer al docente una nueva manera de ver el currículum y su enfoque eficientista tecnocrático, esa llave maestra de la didáctica y su brújula como instrumento de control social se fue desplazando para otorgarle un nuevo significado a las diferentes maneras de descubrir. Para Edith Litwim (1996)

...las estrategias que el docente selecciona no sustituyen una mera sumatoria de tareas o de elaboración de instrumentos como resultados de conocimientos particulares, sino como una reconstrucción compleja teórica-práctica que se efectúa con el objeto de que los alumnos aprendan.

Si a esta puesta en escena le sumáramos una nueva mirada, un dialogo donde el profesor de EF utilice formas gramaticales interrogativas compartiríamos con Young (1993) quien considera que estas son una parte importante de la puesta en escena del discurso de la clase y nos da cuenta de que se están formulando preguntas y proyectando acciones que luego nos invitarán a reflexionar sobre las mismas en una dinámica más fluida entre acción y verbalización con una reflexión de todo el grupo de alumnos/as y de percepciones múltiples. El reto debería ser optimizar la calidad de vida del/la niño/a

utilizando una perspectiva funcional y ecológica, en donde los contenidos son considerados, pero no de manera central en el currículo.

En este marco de una escuela inclusiva, integrar no sólo a los niños con retos sensoriales, físicos o cognitivos leves, sino considerar al niño con retos más importantes como el autismo o los retos cognitivos más severos. Esto es sólo posible si modificamos nuestra perspectiva hacia una perspectiva de un currículo funcional y ecológico, por ejemplo identificando las necesidades actuales y futuras del alumno, considerando las expectativas familiares y contexto social y cultural que están insertos, como también, las habilidades prioritarias que el alumno necesita para actuar y participar en todos los ambientes de su cotidiano visando más independencia y autonomía en el futuro, y no centrado en los contenidos. Se propondría a través del dialogo una visión descentralizada y no autoritaria del aprendizaje, aunque los papeles entre profesor - alumno están separados, pero se propondría una interés cognitivo en la búsqueda de comprensión, conocimiento o acción misma, las cualidades afectivas se pondrían en relación a la preocupación y compromiso con la propuesta de la clase logrando armonizar y envolvernos en un diálogo accionario más allá de las intenciones iniciales y reflejarían, creo yo, un poco más el posicionamiento personal de los profesores de EF. Plantear en las clases heterogéneas la relación dialógica es plantear una relación entre personas que son llevadas a la dinámica de hablar y escucharse entre ellas, en el contexto educativo estas son actitudes de confianza y respeto donde si bien aún los alumnos son chicos se empiezan a vislumbrar y admitir diferencias de conocimientos, comprensión o accionar diferentes y cuestionables para una proyección de acción reflexiva en conjunto y no en paralelo y solitario. El concepto de inclusión implica que es la escuela la que está preparada para incluir a todo niño, considerando que la diversidad es una condición básica del ser humano, el niño se integra en un lugar preparado para él, respondiendo a sus necesidades educativas y es la escuela la que se define como un lugar para la diversidad.

Ahora el profesor es el encargado de situar el conocimiento en la zona de comunicación, las actividades diversas para la génesis y construcción del conocimiento de los alumnos son encuadradas en ...

...la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vigotsky, 1988 en Baquero 1996).

Estarían planteando en referencia a los informes particulares y generales las acciones que consideran que el alumno puede construir y el profesor dejaría la manera asimétrica del saber para que juntos arbitren las herramientas en aras de la comprensión y efectivización de la acción por parte de los alumnos en general, negociación en sentido pedagógico (Litwin, E. 1998). Estas acciones por parte del docente deberían lograr que a través del ajuste educativo el alumno alcance niveles cada vez más amplios y eficaces logrando de ser regulado a poder regularse es un sistema de ordenación de experiencias. Podemos concluir que ...

...la trayectoria educativa integral de todas y todos los estudiantes exige el trabajo conjunto entre los equipos de los niveles y de las diferentes modalidades como recorrido de aprendizajes en contextos institucionales. Esas travesías no suponen un trayecto lineal, prefigurado, cada una de ellas constituye una experiencia educativa. Es propósito que sus actores sean partícipes y tomen decisiones que los implican y trascienden. En ese sentido, la modalidad Educación Especial aporta capacidades para desarrollar configuraciones de apoyo que hagan posible las trayectorias educativas de las personas con discapacidad desde cada uno de los equipos y la escuela. La comunidad educativa es producto de debates y reflexiones ocurridas en el marco de un proceso que contó con la amplia participación de supervisores, directivos y docentes junto a otros profesionales de la educación. Al ponerlo en circulación, hacemos nuestras las orientaciones que de él se derivan y que apuntan a la construcción de acuerdos nacionales sobre este capítulo esencial de la inclusión educativa, con calidad y equidad, metas permanentes de nuestro trabajo cotidiano. Prof. Alberto Si Leoni Ministro de Educación (Orientaciones especiales una modalidad del sistema educativo, Doc. Nac. 2009).

2.3. Acerca de la educación física, la escuela y las familias

En el trascurso de la clase los profesores intervienen corrigiendo en forma individual o general, muestran gestos o acciones que los alumnos tratan de imitar y en el caso de los alumnos con discapacidad (AcD) los acompañan y les muestran directamente como se hace y luego que lo realizan, se continua con la clase, pero estos se resisten, se sientan o no hacen nada luego. El AcD no experimenta, no reflexiona, no es evaluado en el camino, solo

tiene que lograr superar el ejercicio o la actividad, hacerlo de la manera más rápida para que el resto no se atrase, luego cuando el profesor se aleja son sus compañeros/as los que generalmente lo ayudan, alientan y muestran como poder resolver por segunda vez la acción específica puesta en juego. En todas las observaciones se termina la clase y regresan al aula sin realizar ninguna reflexión de lo trabajados ni trabajos de relajación.

Como se puede leer en las observaciones de clases de los grupos a continuación:

Grupo 1	
Primera observación	
Descripción de los hechos	Impresión subjetiva
<p>El profesor los espera en la puerta del aula y los trae ordenados y los sienta contra la pared. Explica el juego y empiezan a jugar, el AcD corre para todos lados y no lo persiguen.</p> <p>El profesor arma las actividades y explica mostrando lo que tienen que realizar, empiezan y el AcD hace lo que puede y no es corregido en ninguna oportunidad.</p> <p>El AcD se queda en un costado y solo pica la pelota, el grupo cambia de actividad de la misma manera y el AcD sigue picando la pelota</p> <p>El profesor termina la clase, le pide la pelota al AcD y éste se va solo antes al baño y al aula.</p>	<p>Noción de orden y espera</p> <p>Todos corren y nadie entendió que hacer</p> <p>Al AcD nadie lo nota</p> <p>Inmersos en sus rutinas</p> <p>AcD solo se discrimina</p> <p>El profe no llama y tampoco le pregunta nada</p> <p>Todos pican con la misma mano y de la misma manera</p> <p>Tratan de copiar al profe</p>
Segunda observación	

Descripción de los hechos	Impresión subjetiva
<p>El profesor los espera en la puerta del aula y los trae ordenados y los sienta contra la pared.</p> <p>Explica el juego y empiezan a jugar, el AcD corre y busca que lo toquen pero no lo persiguen.</p> <p>El profesor arma las actividades y explica mostrando lo que tienen que realizar, el AcD hace lo que puede y no es corregido en ninguna oportunidad, luego el AcD se queda en un costado sin hacer nada.</p> <p>El profesor cambia de actividad de la misma manera y el AcD se sienta.</p> <p>Se termina la clase y el AcD se va solo antes al aula</p>	<p>Estructura de orden rígida</p> <p>Todos juegan a correr</p> <p>Tocan a sus amigos</p> <p>No hay variantes</p> <p>Circuitos guiados</p> <p>Cada uno lo que puede</p> <p>No corrige</p> <p>No registra que el AcD no hizo nada</p> <p>No trato de ayudarlo o invitarlo a mejorar lo que hizo</p> <p>El AcD se va y no se dio cuenta</p>

Grupo 2	
Primera observación	
Descripción de los hechos	Impresión subjetiva
<p>El profe los busca del aula, vienen corriendo y se sientan en una línea, el AcD (parálisis segmentaria, silla de rueda) se queda al costado.</p> <p>Empieza la clase y el profesor realiza todas las actividades de clase con el grupo, explicando y mostrando las misma, pero el AcD se queda toda la clase al costado mirando por oportunidades y charlando con algunas compañeras que por momentos no hacen</p> <p>Se Termina la clase van corriendo</p>	<p>Necesidad de correr</p> <p>Casi atropellan la silla de rueda</p> <p>AcD no hace nada</p> <p>No hay actividades pensando en la silla</p> <p>AcD solo interactúa con dos alumnos</p> <p>AcD queda atrás del grupo con su compañera charlando</p>

al aula, el AcD va empujado por una compañera solo al aula	
Segunda observación	
Descripción de los hechos	Impresión subjetiva
<p>El profe los busca del aula, vienen y se sientan en una línea, el AcD (parálisis segmentaria, silla de rueda) se queda al costado con una compañera</p> <p>El profesor realiza todas las actividades de clase con el grupo, explicando y mostrando las misma, el AcD sigue al costado mirando y charlando con algunas compañeras</p> <p>A la mitad de las actividades varios alumnos se sientan para no realizarlas</p> <p>Termina la clase van corriendo al aula y el AcD va solo al aula</p>	<p>Profe cambió el lugar de sentarse más cerca así corren menos</p> <p>AcD se queda al costado directamente</p> <p>El profe le habla al grupo sin tener en cuenta al AcD</p> <p>AcD no hace nada junto a sus amigas por qué no puede</p> <p>Los alumno se aburren del circuito y se sientan</p> <p>El profe viene hablar y los invita pero no le dice nada al AcD, no lo registra en lo Gral.</p> <p>AcD queda relegado en la vuelta al aula sin registro de nadie</p>
Tercera observación	
Descripción de los hechos	Impresión subjetiva
<p>El profe los busca del aula, vienen y se sientan en una línea, el AcD se queda al costado con una compañera</p> <p>El profesor realiza todas las actividades de clase con el grupo, explicando y mostrando las misma, el AcD va al centro y se acerca a las actividades para mirar pero no realiza ninguna</p> <p>Varios alumnos se sientan</p>	<p>Viene desordenados empujándose y se sientan</p> <p>AcD ni entra al ámbito del patio</p> <p>Profe no lo tiene en cuenta y no lo registro en toda la clase</p> <p>La rutina del AcD es súper clara sale a pasear con la silla</p>

Se termina la clase van corriendo al aula y el AcD va empujado por una alumna al aula	
---	--

Grupo 3	
Primera observación	
Descripción de los hechos	Impresión subjetiva
<p>El profe busca al grupo y los sienta contra la pared. El AcD (autismo) llega tarde, se saca el guardapolvo y se sienta junto a sus compañeros</p> <p>El profesor muestra las actividades para hacer y los alumnos la realizan, el AcD se mueve por toda la clase y a veces se agacha para ver a sus compañeros</p> <p>Se termina la clase todos van juntos al aula</p>	<p>Control del grupo</p> <p>AcD llega tarde como siempre a todas las clases</p> <p>AcD hace lo que quiere y no tiene limites</p> <p>AcD corre por el patio y toma de la mano a alguien que se le cruza</p> <p>AcD sigue a sus compañeros al aula</p>
Segunda observación	
Descripción de los hechos	Impresión subjetiva
<p>El profe busca al grupo y los sienta contra la pared, el AcD (autismo) llega tarde, se sienta junto a sus compañeros</p> <p>El profe muestra las actividades para hacer y los alumnos la realizan y juegan</p> <p>El AcD se mueve por toda la clase corriendo a sus compañeros pero no realiza ninguna de las actividades propuestas</p> <p>Se termina la clase</p>	<p>Rutina antes de empezar bien aprendida</p> <p>AcD llega tarde</p> <p>Juego de persecución toda la clase</p> <p>AcD molesta a sus compañeros</p> <p>AcD se va solo al aula y no regresa, no es registrado por el profesor</p>

Tercera observación	
Descripción de los hechos	Impresión subjetiva
<p>El profe busca al grupo y los sienta contra la pared, el AcD (autismo) se sienta junto a sus compañeros</p> <p>El profe explica y empiezan con juegos, los alumnos se juntan para jugar libremente y el AcD se mueve por toda la clase y a veces agarra una pelota y la lanza, pero no la busca y cuando el profe la quiere ayudar se va y no deja que la tome de la mano</p> <p>Empiezan a jugar por estaciones y el AcD se traslada por todos los grupos pero no participa de las propuestas</p> <p>Se termina la clase van al aula</p>	<p>Todos en la pared quietos, da miedo</p> <p>AcD fija a una compañera y la sigue por todos lados</p> <p>AcD agarra las pelotas y las tira lejos de ella, como si les molestarán</p> <p>AcD por primera vez lo veo que va con el grupo, siempre al lado de esta nena</p>

Grupo 4	
Primera observación	
Descripción de los hechos	Impresión subjetiva
<p>El profe busca al grupo y lo trae al patio y los sienta en al medio del patio, el AcD se queda sentado afuera</p> <p>El profesor explica el juego y empiezan a jugar, el AcD se queda sentado al costado sin hacer nada.</p> <p>El profesor cambia las actividades las explica y muestra y las realizan y el AcD se queda sentado y esporádicamente se acerca a mirar y se aleja</p> <p>Se termina la clase van al aula</p>	<p>Dinámica de control para traerlos al patio</p> <p>AcD no hace nada</p> <p>El profesor no le habla para que entre o para ver qué le pasa</p> <p>AcD se traslada sin hacer nada, no le llama la atención nada</p>

Segunda observación	
Descripción de los hechos	Impresión subjetiva
<p>El profe busca al grupo y lo trae al patio y los sienta, el AD se sienta y se dispersa</p> <p>El profe explica el juego y empiezan a jugar, el AcD se queda sentado hasta que se levanta y empieza a correr, sus compañeros no lo corren y cuando el AcD se acerca para jugar no es tomado en cuenta</p> <p>Luego el AcD se queda sentado, se acerca a mirar y se aleja no realiza ninguna actividad más</p> <p>Termina la clase y van corriendo al aula</p>	<p>Misma dinámica de inicio</p> <p>AcD va derecho al costado</p> <p>AcD le llama la atención el juego y se mete a jugar, el profe nada</p> <p>AcD trata de que lo toquen</p> <p>AcD se termina sentando porque no le dieron ni bolilla</p>
Tercera observación	
Descripción de los hechos	Impresión subjetiva
<p>El profe busca al grupo, los trae al patio y los sienta</p> <p>Explica las actividades y empiezan a jugar a la mancha, el AcD se queda sentado afuera</p> <p>Ahora explica un juego y empiezan a jugar a perseguirse por equipo, el AcD se para y empieza andar al costado</p> <p>Cambia las actividades las explica y muestra y las realizan, son de picar y</p>	<p>Busca al grupo que viene corriendo y se sientan alrededor del carro</p> <p>AcD se queda directamente afuera</p> <p>AcD le llamo la atención la actividad y empieza a moverse por el costado del patio</p> <p>El profe cambia el juego por una actividad y la clase se amotina</p> <p>AcD se sienta y no quiere hacer, lo llaman pero no va</p>

<p>embocar, el AcD se vuelve a sentar y esporádicamente se acerca a mirar y se aleja</p> <p>Se termina la clase, junta las pelotas y van al aula</p>	<p>El profe habla con él y le dice que vea si puede hacer algo</p> <p>AcD va mira y molesta a los compañeros</p>
--	--

Aquí las situaciones como la técnica de enseñanza deben ser evaluadas sobre la base de las conductas que han originado, el profesor tiene que haber realizado primeramente un examen de las capacidades condicionales y de acción de sus alumnos que surgen como respuesta a las situaciones que el mismo planteo y confrontadas en el patio lo llevan a reinterpretar con referencia a los objetivos seleccionados, esta evaluación de respuestas los dirigen hacia la evaluación de la planificación que las ha suscitado.

Según Camilloni, A. (1996)

La evaluación es parte integral del proceso de interacción que se desarrolla entre profesor y alumno. No es una función didáctica más, yuxtapuesta a las funciones correlativas de enseñanza y aprendizaje. Sino que, por el contrario, se estructura con ellas a la manera de un mecanismo interno de control. Desde el punto de vista del alumno, la evaluación se fusiona con al aprendizaje, al tiempo que lo convalida o lo reorienta.

Si no dejamos que el alumno resuelva o se posicione en sus saberes previos no podremos generar competencias reales y reflexivas, los momentos de proyección del cuerpo en acciones concretas de realización no deben ser apurados, si guiados o acompañados pero la realización efectiva siempre tiene que ser por parte del alumno, sino aquí la evaluación es engañosa. El profesor se proyecta en su planificación evaluando desde la realización global por parte de la clase y los contenidos no han sido afianzados particularmente en forma homogénea, desde la heterogeneidad de los alumnos se debe poder generar las actividades pero esto requiere de la actitud del profesor y en estos casos se percibe que al implementar la evaluación del proceso de enseñanza en la clase esto es un obstáculo, tienen que salir de la supuesta objetividad de la consecución eficientista de la acción concreta para poder dar un tratamiento igualitario y equivalente a todos los alumnos, si bien puede generar juicios de valor y constitutivos no debe perderse de vista las organizaciones de las clases para poder reflexionar fundadamente de cómo proseguir en la construcción del conocimiento de herramientas por parte del alumnado. Todo el planeamiento de la clase es efectuado desde una hipótesis teórica acerca de la proyección del grado y es contrastado con las realizaciones

prácticas que se dan lugar, he de aquí la importancia del dialogo verbal y motor del profesor y los alumnos y entre estos entre sí.

La inmensa variedad de los comportamientos posibles de los alumnos es catalogada en un corto número de eventualidades para las que las repuestas están definidas por la formación del profesor, por esto la necesidad de que el docente respete los diferentes momentos de interacción en las propuestas de clases por parte de los alumnos. Es el profesor quien tiene que percibir las repuestas y reflexionarlas dentro de las que su formación le permite prejulgar, por eso es que la percepción tiene que ser objetiva a cada particularidad y no ser tabulada en un rango de normalidad eficiente. A medida que el aprendizaje avance los objetivos se irán concretando sin que sea necesario caer en la acción dogmática del profesor.

Una inadecuada formación del profesorado o la falta de apoyos institucionales no habilitan a dejar a los AcD en roles pocos activos, sin que los profesores traten de hacer algo al respecto. Diversos estudios revelan que los estudiantes con y sin discapacidad mejoran sus rendimientos motrices si se interviene con la inclusión educativa (Block, 1996; Vogler, 2000 y Obrusnikova, 2008). La inclusión facilita mejoras en el aprendizaje motor, en el rendimiento motor, en la autoestima de estudiantes con discapacidad intelectual moderada (Block, 1995; Houston-Wilson, 1997).

Obrusnikova et col. (2008), plantea las finalidades que tiene la inclusión. En primer lugar, resalta la importancia de la actividad física y, por ende, de practicar la actividad física mediante comportamientos inclusivos. En segundo lugar, la práctica del ejercicio físico facilita la condición física, las habilidades motrices y mejora la autoestima y, en tercer lugar, la interacción social positiva favorece las relaciones del alumnado con y sin discapacidad en las clases regulares de EF. Pero cuando realizamos las observaciones de la puesta en acción de la clase de EF, la revisión de los factores más significativos que inciden en la inclusión desde los recursos humanos, refiriéndonos al alumnado tutor, el profesor asistente y el especialista, el currículum, el entorno inclusivo y no inclusivo, la interacción social, las actitudes del alumnado sin discapacidad y las actitudes del profesor, nos dejaron estas impresiones: los recursos humanos son de gran importancia en la inclusión educativa. En la clase de EF, el apoyo que puede dar una o varias personas, además del profesor tutor, es lo que conocemos como los recursos humanos disponibles en el aula. Estos recursos o apoyos, generalmente, incluyen una variedad de personal, entre otros: el alumnado tutor, el profesor asistente y el profesor especialista. El alumno tutor tiene la misma edad y comparte la misma clase son los que muchas veces asisten en el proceso de enseñanza y aprendizaje al AcD. Las investigaciones que estudian la intervención del alumnado tutor con el alumnado con

dificultades para incluirse en clase, muestran mejoras en este tipo de alumnado con dificultades en la competencia motriz Houston-Wilson (1997), y en los movimientos motrices básicos Lieberman (1997) y Lieberman (2000). Houston-Wilson (1997) estudiaron los efectos de intervención de seis alumnos tutores sobre el rendimiento motor de seis alumnos con discapacidad intelectual media. Los resultados son la mejora en el rendimiento motor del alumnado con discapacidad intelectual media cuando interviene el alumnado tutor. En la misma medida se obtienen aceptables resultados cuando el alumnado tutor no ha recibido instrucciones básicas. Lieberman (1997), estudia las consecuencias de la participación del alumnado tutor (grupo de 11 años), en la posible mejora del alumnado síndrome de Down, autismo, alteraciones de la conducta y trastornos del desarrollo. Los resultados muestran que los AcD mejoran su rendimiento motor cuando interviene el alumno tutor. En un estudio posterior, Lieberman et al. (2000), estudia las consecuencias después de la intervención del alumnado tutor con el alumnado con discapacidad en clases regulares. Los resultados es que el alumnado con discapacidad incrementa el doble su tiempo de practica real. Y, el alumnado tutor, incrementa el doble, también, su práctica real. Los futuros estudios pueden dirigirse a generalizar estos resultados y añadir la experiencia previa con estudiantes con necesidades educativas especiales del alumnado tutor (Block y Obrusnikova, 2007). El profesor asistente o profesores de ayuda o docentes de ámbitos generalistas que ayudan al AcD y al profesor de EF en su clase no está presente en la EP142 en ningún ciclo. Concorre una maestra integradora pero realiza su acompañamiento y facilitación comprensiva en el salón de clases junto a la maestra del grado. Los resultados obtenidos Block (1996) y Vogler (2000), muestran que la inclusión en la clase de EF, puede ser un proceso satisfactorio evidente para todos los estudiantes con o sin discapacidad cuando existe el apoyo del especialista en EF Inclusiva.

Otros autores sugieren que los especialistas en Educación Física Adaptada pueden servir de consultores del profesor de Educación Física (Lytle, 2002). Otro estudio muestra que este tipo consultas pueden ser muy eficaces con el profesor tutor de Educación Física para acomodar o satisfacer las demandas del alumnado con discapacidad (Heikinaro-Johansson, 1995). Pero en el caso de los niños con autismo se pueden integrar a escuelas regulares, siempre y cuando cuenten con los apoyos que requieren para aprender y desarrollarse en la escuela. Cada niño es único con sus fortalezas, gustos y retos, es decir que tampoco los niños con autismo son iguales entre sí, por lo que en la escuela se debe formar un equipo de trabajo junto con la familia y si es necesario especialistas externos. Este equipo se encarga de definir los objetivos para el alumnado, así como la forma en que van a trabajar

con él. Es muy importante tomar en cuenta las fortalezas del niño al diseñar su programa. Es así mismo de vital importancia crear conciencia en la escuela acerca del autismo y sus variantes (como el síndrome de Asperger por ejemplo) a fin de erradicar el acoso escolar o *bullying* del cual pueden ser víctimas a causa de la ignorancia, muchas veces infundadas por miedo, de sus pares. Se trata de dejarlo libre para que sea lo que es, despreocupándose de las miradas y también aprendiendo juntos los límites de comportamientos y educación social, aceptar al autismo como tal puede llegar a ser productivo en la producción, elaboración y comprensión de consignas en la realización de las actividades cuando ha llegado a apropiarse de las mismas en su espacio, la tranquilidad que le brinda la percepción de su propia seguridad lo ayuda a elaborar y comprender los sentimientos de sus pares para coexistir en un mismo espacio de apropiación de saberes múltiples, pero aquí es importante contar con la ayuda del algún miembro de la comunidad educativa de la EP142 o de la EE8 y el profesor sigue dando su clase en solitario.

Si la inclusión educativa es condición para el pleno cumplimiento del derecho a la educación, son las mismas trayectorias escolares y su papel estándar las que se ponen en juego a la hora de la configuración del saber pedagógico didáctico que los alumnos deben percibir y proyectar como propios.

Desde las escuelas deben tomar el protagonismo para poder generar las acciones proyectando año a año los trabajos en relación con los aprendizajes propios de los alumnos y la comunidad educativa, donde todos deben ser partícipes de los proyectos y acciones llevado a cabo en relación con la clase y la inclusión. Murata et col. (2000), en su estudio resalta los resultados positivos en los procesos de inclusión cuando la comunicación o relaciones entre la comunidad educativa son frecuentes. Las relaciones entre los alumnos con y sin discapacidad mejoran cuando el profesor favorece la interacción entre ellos, cuando las relaciones de enseñanza y aprendizaje son satisfactorias y cuando los objetivos de aprendizaje no son competitivos. Esto quiere decir plantear actividades en las clases que sean de interacción, colaboración, cooperación y de inclusión.

En la clase los profesores de EF se encuentran con las dificultades que le representa el trabajo con niños, que tienen alguna discapacidad y los que no, en relación a la participación e integración a dicha clase. Todos demandan un ambiente facilitador y lleno de experiencias enriquecedoras adecuadas a las características del sujeto que aprende y en este punto es donde apreciamos como los profesores en sus propuestas de clases no realizan ajustes, reflexiones y secuencias lógicas que se adapten o adecuen a las diversidad de los grupos. En las planificaciones (ver en anexos pág. 136) no se ven actividades, estructuras y

secuencias de presentación o problematización de tareas que se puedan apreciar como diversas. Asimismo, en la puesta en escena de las mismas se puede apreciar que los profesores se mueven en relación a la mayoría del grupo, y muchas veces los AcD quedan a sus espaldas o fuera del espacio donde se realiza la acción como lo hemos registrados en el cuadro de las observaciones en páginas anteriores.

No se utilizan elementos apropiados para los AcD. Se trata de adaptar las acciones con el mismo elemento. Si bien la escuela no cuenta con elementos diversos, tiene mucho material de elementos deportivos generales pero ninguno de dimensiones o características que se adapten a las realidades de los AcD. Todos los ejercicios se realizan con las mismas características y es el AcD quien debe adaptarse y tratar de resolver la propuesta. Algunas veces los compañeros son los que se acercan y ayudan en la realización o les alcanzan el elemento cuando a esto se les caen y no realizan la acción concreta que debían realizar. Las actitudes del alumno sin discapacidad hacia los AcD tienen diferentes perspectivas, entre otras: los alumnos en general tienen actitudes favorables para incluir al alumno. Este percibe el significado de otras personas en la inclusión (profesores, padres, alumno tutor, etc.), expresa los sentimientos sobre los procesos de inclusión y tienen fuertes convicciones para la inclusión todo en el marco de la clase. Tripp (1995), sugiere que cuando las clases son muy numerosas la inclusión es más difícil, pero los alumnos compañeros del alumno discapacitado siempre están predispuestos hacia la inclusión en la clase. Desde esta perspectiva si bien en la provincia por normativa, en las aulas donde son participes los AcD la cantidad numérica es menor, se calcula como mínimo cinco alumnos menos al permitido por metro cuadrado por aula y varían en referencia a la discapacidad, tenemos en consecuencia un patio con un promedio de veinte alumnos aprendiendo en la clase de EF.

Considerando en este punto la experiencia y formación de los profesores en su preparación académica del profesorado para intervenir con el alumnado con discapacidad se muestra en los diferentes estudios, que la formación académica -en Educación Física Adaptada e Inclusiva- es un factor básico para predecir actitudes favorables hacia el alumnado con discapacidad. En los rangos etarios de los profesores si bien hay estudios que sugieren que el más joven y formado desde una currícula más inclusiva es más permeable a la inclusión en el patio, en la EP142 se puede apreciar lo contrario. Ambos profesores, si bien tienen pocos años de experiencia en la diversidad áulica, es el profesor de la EE8 quien en sus años de experiencia ha ganado más capacidad de adaptar sus análisis de propuestas a las diferentes capacidades. Los que nos sitúa en seguir insistiendo con un proyecto común entre ambas escuelas para que las experiencias de la EE8 se nutra con la diversidad de aprendizajes

que se encuentran en las aulas de la EP142, así lograr experiencias positivas en el profesor y en el AcD generando en ambos y por congruencia en toda la comunidad educativa de la EP142 actitudes favorables hacia la inclusión.

Si nos detenemos en las observaciones de las clases, el profesor solo da indicaciones de los ejercicios a realizar sin considerar las limitaciones del alumno. A través de la práctica de juegos y deportes escolares se fortalece la integración del alumno en los grupos en los que participa y observamos que el alumno con discapacidad motriz no participó durante toda la clase de educación física. La niña con autismo se percibe muy feliz en la clase y realiza todas las actividades incorrectamente sin recibir motivación. Sin embargo, sí se concibe que la educación física es un medio para promover la formación de actitudes y valores, como la confianza y la seguridad en sí mismo, la conciencia de las posibilidades propias, el respeto a las posibilidades de los demás y la solidaridad con los compañeros. El único principio para organizar el trabajo es que las actividades correspondan al momento de desarrollo de los niños y tomen en cuenta las diferencias que existen entre ellos. En una de las clases la niña autista se observa tímida e insegura y retraída en sus movimientos y oculta su mano cuando se la trata de llevar a pasar por unos circuitos, terminando por optar deambular por todos los grupos. Ver cuadro de observación de ese grupo a continuación los diferentes momentos donde la alumna realiza acciones en referencia a la clase y sus compañeros:

Grupo 3	
Primera observación	
Descripción de los hechos	Impresión subjetiva
<p>El profe busca al grupo y los sienta contra la pared. El AcD (autismo) llega tarde, se saca el guardapolvo y se sienta junto a sus compañeros</p> <p>El profesor muestra las actividades para hacer y los alumnos la realizan, el AcD se mueve por toda la clase y a veces se agacha para ver a sus compañeros</p> <p>Se termina la clase todos van</p>	<p>Control del grupo</p> <p>AcD llega tarde como siempre a todas las clases</p> <p>AcD hace lo que quiere y no tiene limites</p> <p>AcD corre por el patio y toma de la mano a alguien que se le cruza</p> <p>AcD sigue a sus compañeros al aula</p>

juntos al aula	
Segunda observación	
Descripción de los hechos	Impresión subjetiva
<p>El profe busca al grupo y los sienta contra la pared, el AcD (autismo) llega tarde, se sienta junto a sus compañeros</p> <p>El profe muestra las actividades para hacer y los alumnos la realizan y juegan</p> <p>El AcD se mueve por toda la clase corriendo a sus compañeros pero no realiza ninguna de las actividades propuestas</p> <p>Se termina la clase</p>	<p>Rutina antes de empezar bien aprendida</p> <p>AcD llega tarde</p> <p>Juego de persecución toda la clase</p> <p>AcD molesta a sus compañeros</p> <p>AcD se va solo al aula y no regresa, no es registrado por el profesor</p>
Tercera observación	
Descripción de los hechos	Impresión subjetiva
<p>El profe busca al grupo y los sienta contra la pared, el AcD (autismo) se sienta junto a sus compañeros</p> <p>El profe explica y empiezan con juegos, los alumnos se juntan para jugar libremente y el AcD se mueve por toda la clase y a veces agarra una pelota y la lanza, pero no la busca y cuando el profe la quiere ayudar se va y no deja que la tome de la mano</p> <p>Empiezan a jugar por estaciones y el AcD se traslada por todos los grupos pero no participa de las propuestas</p> <p>Se termina la clase van al aula</p>	<p>Todos en la pared quietos, da miedo</p> <p>AcD fija a una compañera y la sigue por todos lados</p> <p>AcD agarra las pelotas y las tira lejos de ella, como si les molestarán</p> <p>AcD por primera vez lo veo que va con el grupo, siempre al lado de esta nena</p>

La educación física logrará éxito en la medida en que aproveche las tendencias espontáneas de los niños hacia los juegos y la actividad física, pero si el profesor solo se limita a dar indicaciones, caminar alrededor de la cancha y los alumnos tienen que ejecutar acciones como correr a un lado y volver caminando siempre hacia delante, picar la pelota y todos al mismo ritmo, no puede detenerse a observar, corregir y tampoco ayudar que se proyecten de otro modo en las acciones, más allá de los meramente repetitivo. En los juegos masivos los alumnos con discapacidad nunca son los actores principales y solo se dedican a correr o realizarlos y en varias ocasiones no son participes activos, el juego se corta antes que se termine para variarlo o terminarlo. En la vuelta a la calma los AcD realizan lo que pueden y muchas veces nada de lo dirigido por el profesor.

La clase del profesor de EF no contribuye en el caso del alumno con discapacidad para alcanzar el desarrollo armónico que manifiesta el programa de educación primaria en referencia a los alumnos en general y correspondiente al primer ciclo de la EP142. El docente de EF actúa con desinterés ante la integración del alumno con discapacidad a la clase siendo más marcada ésta actitud al tratar de relacionarlo con sus demás compañeros en todas las actividades. No presenta una actitud motivadora, ni adapta sus clases a las posibilidades de cada alumno haciendo a un lado la realidad de un grupo heterogéneo. En relación a la práctica del profesor de EF el estilo de enseñanza que prevalece es el mando directo, el cual limita al alumno a una práctica cerrada y sin oportunidad a vivir nuevas experiencias. Los profesores se centran en desarrollar habilidades motrices en los niños con capacidades “normales”, sin importar la integración de los alumnos con discapacidad motriz, dejando de lado, el cumplimiento de los objetivos de la asignatura como lo es la detección y la resolución de problemas motrices, la convivencia que fortalezca el autoestima y el desarrollo óptimo de dichos alumnos.

Son ciertos parámetros definidos por la escuela los que imposibilitan o dificultan a un grupo de estudiantes transitar exitosamente y completar su trayectoria escolar. En ese sentido, para poder discutir cuáles son los obstáculos que enfrentan los alumnos, me parece importante mirar, no sólo las circunstancias en las que viven, sino también las relaciones entre esas circunstancias y la situación escolar. La organización del trabajo de los profesores refuerza este aspecto al orientarse casi exclusivamente al dictado de las clases planificadas. Esto dificulta la ampliación de la oferta formativa o la extensión hacia otros ámbitos más allá de la escuela, mediante tutorías o clases inter-escolares de apoyo con la EE.

El nivel primario sigue funcionando con la expectativa de recibir a una población que tiene la posibilidad de asistir todos los días a la escuela y de responder a las

condiciones tradicionales del nivel, junto a esta y otras cuestiones de la cultura escolar son las encargadas de obstaculizar la incorporación plena de los chicos al sistema. Hay un régimen académico y un funcionamiento de la vida cotidiana en la escuela que no resulta compatible con la realidad actual de la comunidad educativa y aún los posicionamientos curriculares no están desarrollados para transformar sustantivamente la organización de la escuela y el trabajo del profesor.

En la formación inicial de los profesores está ausente la diversidad de situaciones en que puede darse la práctica educativa para un profesor de nivel primario por ejemplo es una escuela especial, en zona de riesgo o en zona rural con pluri-grados. La formación docente puede decirse que sigue estando atravesada por el imaginario de una escuela primaria como el viejo liceo, el viejo colegio nacional o inclusive, la escuela común más tradicional. Está ausente la diversidad institucional del nivel primario y el modo en que esto afecta el trabajo del profesor. El otro detalle que surge de cruzar las entrevistas con las observaciones de clases es referirme a la distancia entre la representación del alumno que transmiten las materias pedagógicas del profesorado y los estudiantes reales que los profesores encuentran en las escuelas primarias comunes.

Los profesores continúan siendo formados principalmente para la vieja representación de la tarea docente: pararse frente a un grupo de alumnos y dictar clase. La matriz disciplinar de la escuela primaria y la expectativa de control social, sigue intacta, este es el aspecto que se relaciona más fuertemente con la exclusión del nivel de amplios sectores de la población.

Resulta preocupante la dificultad para imaginar otras formas de reflexionar y analizar con hacer escuela, la representación social imperante acerca de lo que debería ser una escuela primaria lleva a que se reaccione mal frente a cualquier cambio que apunte a flexibilizar el formato institucional o un proyecto congruente con la EE desde el régimen académico, refiriéndonos a los contenidos, objetivos y planificaciones de actividades inclusivas desde la adecuación curricular.

Ante las dificultades que enfrenta el profesor de EF en el nivel primario al poner en juego sus clases es como que se sigue pensando que la única respuesta posible es la escuela disciplinar y que si los chicos no pueden transitar exitosamente esa escuela entonces no merecen estar allí. Es un modelo completamente naturalizado y cualquier transformación suele ser vista como un viraje al facilismo. En definitiva, en nuestro afán de contribuir al desarrollo personal del alumnado basamos nuestra enseñanza en la adquisición de la competencia motriz. Cuestión que ya hace algunos años Ruiz y Linaza (1992) y

posteriormente Ruiz (1995a) plantearon y tomaron la decisión de considerar dicho desarrollo como la principal finalidad de la Educación Física, a la cual nos sumamos.

Por ello y como destaca Ruiz (1995a)

... mediante la educación física se trata de que los niños y las niñas sean motrizmente más competentes, del mismo modo que mediante otras materias se trata de conseguir que sean competentes en el manejo y empleo del lenguaje, en el razonamiento matemático o en la relación con los demás o el ambiente. (pág.18)

Para lograrlo, siguiendo las indicaciones legales anteriormente reflejadas, debemos ofrecer la mayor variedad y cantidad de experiencias posibles a nuestro alumnado. Lejos este de ser un planteamiento novedoso, ampliamente aceptado en la actualidad, su puesta en práctica aún sigue siendo complicada cuando observamos la diversidad de variables que influyen en ella.

Si partimos de la confirmación de que la práctica en clase se asocia al aprendizaje motor, la experiencia que debemos ofrecer a los alumnos, conscientes de que es la base de la adquisición de su competencia, va a depender de su participación en las clases de EF, la participación motriz consciente y comprometida. Dicha participación se vincula a una serie de variables que dan lugar a diferentes comportamientos en las distintas situaciones pedagógicas. Estas variables las agrupamos en torno al contexto, a la tarea y al alumno. Variables que condicionan la labor del profesor y en algunos casos dependen en su mayor parte de él, como por ejemplo el diseño de tareas.

Ahora bien, el alumnado está inmerso en un contexto que está entrecruzado por un sin número de variables que conforman el entorno en el que se va a desenvolver. Entre ellas destacamos a la familia, como hemos analizado en las encuestas esta interacción superflua sitúa a la familia y a la escuela, en un nivel de estructuración de vital importancia para que se pueda reflexionar, analizar y re-estructurar la puesta en escena de las clases de EF, relacionadas con el valor que otorguen a las discapacidades de sus hijos y a su consiguiente intento de solución, es la familia la encargada de asignar un grado de optimismo o pesimismo a las situaciones que reclamen soluciones de diversidad y ellos situarán a sus hijos de cara a los éxitos y los fracasos, este pesimismo en la ambigüedad de las inferencias de los resultados es fundamental en el desarrollo de los momentos de la clase en relación con la realización de las actividades y el posterior análisis.

A pesar del posicionamiento integrador que se percibe en el actual Sistema Educativo (Educación integral del individuo; coeducación; convivencia de diferentes etnias y

culturas; igualdad académica para todas las asignaturas con objetivos comunes, corporeidad...) éste se hace eco de la importancia que la sociedad otorga a la discapacidad, diversidad y a la inclusión. El currículum enuncia a la EF desde una mirada unidimensional y que va a determinar indefectiblemente cómo se va evaluar a las personas, corresponde una visión de escuela uniforme. No tiene en cuenta que los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, tienen perfiles muy diferentes y los estos son muy difíciles de entender bajo una visión unitaria de posicionamiento. Esto nos afecta directamente a nosotros, ya que las dificultades de aprendizaje motor no son consideradas como merecedoras de refuerzo al no pertenecer a los aspectos básicos del currículo. Por lo tanto, la consideración que tiene nuestra asignatura en el entorno educativo, según la visión que adopte éste, va a determinar en parte la relevancia de los problemas que presenten nuestros alumnos en las clases de EF.

En las observaciones vimos que los grupos son numerosos y aunque no haya estudios que corroboren el nivel participación en relación con la cantidad de alumnos podemos afirmar que en un número de alumnos menor el AcD tiene mayor nivel de atención lo que estimulara su participación y aumentara la cantidad de veces que este frente a la actividad propuesta. Si a esto le sumamos el nivel de equipamiento e instalaciones acordes a las diversidades del alumnado podemos también afirmar que esto facilitara la práctica de todos garantizando la seguridad, si acorde a esto tuvieran un espacio fijo y estructurado para las clases de EF este sería aún más propicio para el aprender.

La relación con el resto de los compañeros marca el grado de aceptación en función de las características personales, habilidades sociales y de la aportación activa a las actividades del grupo, de ahí que la falta de estas habilidades suponga en algunos el rechazo o la no aceptación. En algunos casos esto combinado con el propio sentimiento de malestar que crea el no sentirse integrado constituyen la timidez, a veces paralizante que le impide actuar con autonomía y en ocasiones le hace autoexcluirse de toda práctica que implique una relación social. Es importante que el profesor cree un clima ordenado, afectuoso pero exigente que garantice las condiciones idóneas para el aprendizaje. Aquí se destaca la importancia que tiene la calidad de la relación profesor-alumno, base de la educación, en la obtención de buenos resultados académicos, el impacto, tanto del aprendizaje por observación como de la actividad conjunta, aumentará si la relación que se establece entre profesor y alumno (díaada primaria) se caracteriza por sentimientos positivos mutuos, se aprende más con un profesor con el que se tiene una buena y estrecha relación.

Por lo tanto, la ejecución también se va a ver afectada por el trato que reciben de los profesores, que va a ser diferente en función del género, la ejecución motriz, la

habilidad motriz y lo físico. En dicho trato se incluye la forma, frecuencia de los contactos, la naturaleza y el grado de formalidad o no, la retroalimentación, las alabanzas y los encuadres educativos en relación a las normas y reglas de las actividades.

La figura del profesor anteriormente mencionado es fundamental en el diseño de las tareas, entendiendo éstas como situaciones de trabajo. En el análisis conceptual sobre las tareas presentadas en las clases se destaca su carácter instructivo, finalista, obligatorio y organizado. Es fundamental que el profesor oriente la enseñanza para posibilitar el éxito del alumnado mediante una pedagogía del éxito, que diera sentido a la cultura del esfuerzo lo que a mi entender tiene más sentido que la simple idea de evitar el fracaso. Conviene no olvidar que el tiempo invertido en actividades físicas con un alto nivel de éxito representa un elemento de progreso (Piéron, 1999). De ahí la necesidad de que el profesor establezca un nivel de dificultad de las tareas adecuado a las características del alumnado. A este respecto es importante resaltar que el rendimiento y las actitudes de los alumnos también pueden verse afectados por las estructuras de enseñanza (competitivas, cooperativas o individualistas y diversas e inclusivas) que plantee el profesor.

La influencia de la organización de la tarea puede ser decisiva en la participación del alumno, no sólo por la incidencia en el compromiso motor, sino por el efecto que pueden tener a nivel psicológico, por ejemplo el sentimiento negativo que pueden producir aquellas tareas que reclaman la intervención individual frente al resto del grupo en las que un alumno/a es el centro de atención.

Además de las habilidades motrices generales y la orientación psicológica, hay otros factores diferenciadores entre los individuos que pueden provocar variaciones en sus logros en las actividades físicas. Las más importantes diferencias parecen ocurrir en la inteligencia general, kinestesis, habilidades visuales, tiempo de reacción, dominancia lateral y antropometría. Cuando uno observa a un grupo de alumnos/as jugando, girando, o lanzando un balón, evidentemente algunos de ellos son más hábiles que otros. Cuando se introduce una nueva actividad, un reducido número de alumnos manifestará inmediatamente la solución y exhibirá un razonable grado de habilidad, otros deberán trabajar duro para obtener éxito, y otros no mostrarán interés en el juego y no pondrán atención en las explicaciones. Estas diferencias entre los alumnos con respecto a otros se debe tanto a factores físicos, cognitivos y afectivos, todos ellos fundamentales en el aprendizaje de habilidades motrices. En base de las diferencias individuales en EF, se recoge la noción de competencia motriz como conjunto de cogniciones, procedimientos y sentimientos que participan en las relaciones que el alumno

establece con los demás y el entorno, para resolver con eficacia los problemas motrices planteados en las clases observadas.

En la progresión hacia mayores niveles de competencia, los alumnos/as se encuentran evolutivamente en el momento idóneo para adquirir y consolidar datos e informaciones sobre las acciones motrices y ponerlas en acción en situaciones diversas, pero en la realidad nos encontramos con algunos de ellos en los que esta progresión se ve truncada por todo un conjunto de dificultades que pueden afectar la captación e integración de las informaciones, la planificación y programación de las respuestas, o su realización. Todo ello hace que los alumnos que se enfrentan constantemente al fracaso tiendan a considerarse incompetentes en EF, lo que les conduce paulatinamente a realizar un menor esfuerzo, pudiendo terminar odiando la actividad o simplemente abandonándola, ya que si afecta a los alumnos que disfrutaban en las clases de educación física y que muestran unos niveles mínimos de competencia, en aquellos alumnos que muestran problemas de coordinación motriz tendrán una especial incidencia. Si logramos plantear actividades desde la diversidad es poco probable que estos sentimientos sean afianzados en el primer ciclo que los AcD son incluidos en las EP142.

En el caso de estos alumnos la familia es fundamental básicamente por dos razones: la primera es que son el referente a la hora de ofrecernos información sobre aquellas actividades de la vida cotidiana que reclaman soluciones motrices y de observarles en el contexto social. En segundo lugar, por el apoyo que pueden ofrecer a sus hijos si realmente comprenden la importancia que tienen y tendrán en un futuro este tipo de problemas. Ahora bien, la realidad que hemos analizado nos muestra padres conformes en la asistencia de sus hijos a las clases de EF pero en relación con lo que ocurren en las mismas no se pronuncian respuestas acordes a los que ocurren, pero evidencia un positivismo al creer que la mera concurrencia es una acción inclusiva.

Sin caer en la supremacía de unas materias o áreas sobre otras, y conscientes del grado de utopía a la que apelo, se trata de basarse en un planteo educativo que trate por igual a todos aquellos alumnos que presenten adecuación específicas en cualquiera de las asignaturas, con las medidas de refuerzo y apoyo oportunas que como les he presentado son escasas debido a las secuencias de aprendizaje donde están presentes los maestros integradoras. La seguridad que les podamos ofrecer adaptando estas variables va a ser fundamental a la hora de promover su participación. En la organización de la clase, reducir los tiempos de tareas administrativas así como de tareas organizativas va a favorecer en general a todo el alumnado pero en especial a ellos.

Por lo que se observó en las clases estos alumnos reciben menor retroalimentación por parte del profesor, y por lo tanto, es comprensible que su grado de frustración y sensación de fracaso aumenten, con el consiguiente perjuicio para su aprendizaje.

Se podría afirmar que la labor pedagógica es crucial a la hora de crear un clima positivo de aprendizaje en la clase, que favorezca su integración, confianza y la tranquilidad necesarias para enfrentarse a las tareas diarias.

Finalmente, a pesar de las múltiples exigencias del currículo oficial, que se traducen en la necesidad de ofrecer a nuestros alumnos un elevado número de contenidos contando con dos horas a la semana para todo ello, como profesionales de la EF no debemos obviar estas dificultades de aprendizaje. Partiendo de la guía fundamental que es el currículo analizamos la etapa evolutiva en la que se encuentra el alumnado de primer ciclo, para conseguir el desarrollo integral como fin último es necesario potenciar al máximo los componentes básicos del desarrollo. Este desarrollo entendido como los cambios que el alumnado sufre a lo largo de su existencia, parte de la combinación de los siguientes componentes: desarrollo físico: definido fundamentalmente por el fenómeno del crecimiento, aspecto parcial del desarrollo que se presenta como cambio cuantitativo; desarrollo cognitivo: los cambios atañen más particularmente a elementos racionales, al desarrollo intelectual, descubrimiento de su identidad, etc.; desarrollo afectivo: basado en la evolución de los estados emocionales, sentimientos y en la capacidad de controlarlos, desarrollo social: proceso por el cual el individuo va adquiriendo conocimientos y capacidades que le preparan para ser un miembro de la sociedad, activo y maduro; desarrollo motor: referido a los cambios en la competencia motriz base de las capacidades esenciales para el movimiento humano y posterior adquisición motora.

En el desarrollo de los alumnos se presentan una serie de momentos definidos, que van apareciendo de forma sucesiva en el tiempo dejando unos paso a otros. Este desarrollo se produce de una manera lineal, pero ya que según el momento evolutivo existen unas características que pueden ser comunes a las personas de una misma edad y generalizadas a todas ellas, es por lo que se habla de etapas, fases o grados evolutivos. Entre estos fenómenos psicológicos se encuentran...

...el cambio de actitud del sujeto frente a su propio cuerpo (modificación en la percepción de su esquema corporal, en las actitudes hacia su propia imagen, modificación de su yo, etc), así como la transformación de las actitudes del ambiente hacia el individuo

transformado físicamente; actitud que, al mismo tiempo, repercute en la representación que tiene de sí mismo. Moraleda (1992, p. 183).

Destacar que en las clases de EF en el primer ciclo la antigua imagen del cuerpo se hace incompatible con la nueva concepción de la apariencia física y de las dimensiones corporales de uno mismo, la imagen del cuerpo se modifica e igualmente la importancia que se le concede. En esta etapa la reestructuración del esquema corporal va tomando forma y se proyecta sobre el contexto de los alumnos en relación a las actividades que se les van presentando. Es por eso que la diversidad planteada en las mismas es importante para que esa imagen se vaya construyendo en relación con las posibilidades de desarrollo cosa que pasa escasamente en las clases observadas.

Tenemos dos posicionamientos desde los profesores de EF que se proyectan de manera antagónicas en la puesta en práctica que nos deja en un trabajo en solitario del AcD y si a eso le sumamos que el profesor de la EE tampoco se reúne o realiza prácticas inclusivas en conjunto con sus colegas, la construcción social de esa imagen corporal se limita. Es de fundamental importancia entonces que estas concepciones y posicionamiento de cuerpo, discapacidad, inclusión, etc. sean trabajadas desde las propuestas de intervención para generar un cambio real y efectivo.

No es fácil para el AcD integrar todas sus modificaciones corporales; con frecuencia su cuerpo le parece algo extraño, ajeno. Se encuentra incómodo y su nueva imagen no le resulta familiar. Lógicamente la mayor parte de la atención se centra en su cuerpo, sus características y desarrollo, sus similitudes y diferencias respecto al cuerpo de los otros.

Todos los cambios o conflictos que hemos analizado con anterioridad se magnifican cuando el AcD tiene que presentarse en público, ante el resto de sus compañeros y el profesor, y venciendo esa timidez, la incomodidad al sentirse observado, asumiendo un nuevo cuerpo que no responde a sus expectativas, tiene que mostrar sus habilidades motrices, que recordamos era uno de los criterios de aceptación social en estas edades, que si bien el alumnado en general no le otorga mayor relevancia son los preconceptos que traen arraigados los que priman en este primer momento de inserción. al observar las actividades propuestas y la actitud del profesor de EF dentro de la población escolar, se destacan los problemas en la competencia motriz de los alumnos, y aquí las actividades planteadas por el profesor de manera global no encierra las características de la totalidad del grupo.

La participación de las capacidades coordinativas permite al alumnado ejecutar las acciones con eficacia, precisión y economía. De ahí que su importancia radique en la afirmación de que en el más sencillo de los movimientos se solicita un determinado

nivel de coordinación y que esta cualidad va a intervenir en todo que hacer humano. Por ellos, Meinel y Schnabel (1987) mantienen aseguran que se producen...

... incluso involuciones claras especialmente en aquellos tipos de tareas motoras que están combinadas con exigencias para con la exactitud de los movimientos, la agilidad, la regulación fina, la capacidad de diferenciación, la adaptación a situaciones desacostumbradas o cambiantes (capacidad de adaptación y de cambio), para con una reacción compleja (capacidad de reacción deportiva) y la percepción y reproducción de cualidades dinámicas temporales de una tarea motora (capacidad de ritmización). (Pág. 377-378)

Si el profesor no propone actividades diversas la estimulación motriz no es igual para todos y por ende sigue sin proyectar clases inclusivas, más allá de su posicionamiento discursivo.

Las limitaciones para participar en actividades durante la clase de EF y en juegos propios de su edad (utilizar los equipamientos de parques recreativos como un tobogán, un columpio, una estructura de trepar, emplear una cuerda...; o andar en bicicleta, etc.) les lleva a la marginación y al aislamiento social. Las consecuencias a largo plazo incluyen la disminución de la motivación a participar, estableciendo escasas interacciones con su entorno, y consecuentemente, poniendo en peligro su correcto desarrollo (Mandich, Polatajko, y Rodger, 2003). Todo ilustra que el acercamiento tradicional para solucionar estos problemas basados en la simple adquisición de habilidades, tendencia seguida en parte por algunos profesores en las clases de educación física, no es el más adecuado o no se lleva a cabo generalmente.

La constatación real de que no son meras especulaciones la obtenemos de las observaciones de las clases y de la información ofrecida por las familias de estos niños. Las familias confirman las limitaciones en las actividades motoras y plantean las consecuencias negativas que esto tienen para sus hijos. Saben que se sienten mal, frustrados, aislados; quieren tener amigos, quieren jugar pero les cuentan que siempre llegan tarde al recreo porque emplean demasiado tiempo atándose los cordones o poniéndose el abrigo. Se sienten excluidos, esta dificultad en las relaciones sociales provoca en sus hijos un sentimiento de fracaso, una falta de confianza que hace que sea más seguro no intentarlo, que intentarlo y fracasar. Afortunadamente una vez que los alumnos son capaces de participar en las actividades con sus compañeros, esto cambia sus vidas. El éxito en algunas tareas, hace que ganen confianza y que se aventuren a enfrentarse a nuevos retos, a perseverar un poco más

creyendo ahora que pueden lograrlo y todo esto justifica la importancia de cambiar las planificaciones diarias, las actividades de las clases y por qué no los momentos de análisis y reflexión de las mismas, habría que plantear más actividades con toda la comunidad educativa y en relación con la EE8. Esto confirma que lo crucial no es la simple adquisición de habilidades sino que aprendan actividades que favorezcan su participación y aceptación social, con una aplicación a su contexto real. Si el peligro de las dificultades de estos alumnos y sus consecuencias, es que se vean abocados a reducir su nivel de práctica o incluso a abandonarla, es fundamental recordar las principales variables (familia, entorno educativo, tarea) que pueden reforzar este deseo con sus negativas influencias o que por el contrario pueden romper este círculo abriendo un nuevo abanico de posibilidades y de progreso para estos niños.

Si de algo ha quedado constancia hasta el momento es que los alumnos son un grupo heterogéneo, que suman al retraso en la adquisición de las habilidades motrices una amplia y variada gama de dificultades en la coordinación motriz. Esta inexplicable y extremada variedad va de la relativa competencia en algunas habilidades motrices al marcado impedimento en otras. Pueden tener dificultades en el aprendizaje de nuevas habilidades motrices complejas, aunque una vez aprendidas esas mismas habilidades pueden ser realizadas con una pericia considerable. También una vez aprendido el movimiento puede que no sea aplicado correctamente en las situaciones que lo reclamen, resultándoles costoso transferirlo a nuevas situaciones o adaptarlo a los cambios en las demandas de la tarea asociados a las dificultades de movimiento (pasividad e hiperactividad).

Los resultados nos hacen suponer que estos niños presentan un verdadero problema de aprendizaje motor con importantes repercusiones en su vida afectiva y social, que como se ha podido demostrar a lo largo de la fundamentación teórica no es una vida sencilla, se sienten dependientes, rechazados, incompetentes en sus quehaceres y diferentes al resto de sus compañeros. Estas dificultades debemos tratar que no sean parte de una larga experiencia de fracasos en diferentes contextos, se hacen especialmente evidentes en nuestra asignatura, en la que se manifiestan por excelencia conductas de logro, siendo su principal meta demostrar competencia. Si recordamos que la principal característica de la motivación de logro tiende a ser la competencia percibida, considerada un importante mediador en el continuo esfuerzo de ejecución, por esto la importancia de la continuidad del estímulo en la clase y en la escuela.

Asimismo, la falta de sentido que evidencian para ellos estas clases, sin intentar explicar que provoca a que, si la desmotivación una falta de sentido o al contrario,

enfatisa a un más el ambiente hostil al que se enfrentan, una percepción de las causas de los resultados como algo interno al individuo, debido a causas específicas y estables, conlleva resultados positivos que favorecen la motivación a participar. Sin embargo, el efecto contrario se produce si se atribuyen los resultados a lo externo, a causas globales e inestables.

Si solo consideramos para estos alumnos una baja percepción de competencia, la participación en ambientes que promuevan la competición va a derivar en el aumento de conductas de inadaptación. Todo este complicado proceso en el que se combinan sus creencias, sentimientos, atribuciones, auto-percepciones, en un contexto social dinámico en la mayor parte de las ocasiones nada favorable, les puede catapultar a un sentimiento de indefensión resultando en un alumnado resignado a no aprender en educación física y alienado en las clases.

Lo sorprendente y a la vez curioso, y que viene a confirmar la estrecha relación de las dimensiones de la competencia motriz, ser y sentirse competente, que a priori les situaba con una disposición inicial para disfrutar y mejorar sus adquisiciones motrices, pero que no sienten ninguna atracción hacia la educación física, lo que probablemente acabará mermando sus posibilidades de aprendizaje. El profesor de EF tendrá que diseñar un contexto real de práctica que incluya a todos los alumnos, lo que será especialmente beneficioso para el alumnado que además se muestran motrizmente incompetentes.

3. El Problema, selección y definición

La Propuesta se localiza en la comunidad educativa de la Escuela Primaria N° 142, en el tercer grado del primer ciclo del turno tarde, Ciudad de San Martín de los Andes, Provincia del Neuquén y se desarrolla dentro del Programa Educativo Institucional (PEI) que se encarga de la estructura organizacional del establecimiento. El mismo consiste en la elaboración de una Propuesta de Intervención dirigida al mejoramiento de las propuestas de enseñanza de Educación Física y la inclusión de AcD, a partir de la revisión de las representaciones, las planificaciones, el análisis de clases realizado por los docentes de educación física..

El proyecto es consecuencia de una “construcción metodológica” (Edelstein, Gloria; 1996, pág. 75-90), en la cual se despliegan los contenidos, los fundamentos, los objetivos y las actividades, sustentados en la evaluación inicial antes descripta de los sujetos y el contexto educativo en cuestión. Se pretende analizar los posicionamientos epistemológicos, políticos y teóricos de la educación física como campo disciplinar y en

relación con la formación de cada uno de los docentes implicados en el proyecto de intervención, para interpelar el formato de lo escolar y reflexionar las propuestas metodológicas, enfatizando las concepciones y representaciones acerca de la discapacidad. Esto nos invitaría a cambiar de paradigma y las visiones respecto a la discapacidad, donde las planificaciones y las actividades propuestas tengan entre sus fines principales la inclusión educativa.

3.1. Observación y descripción

Según reunión con los directivos:

- Los alumnos con discapacidad no interactúan con sus compañeros
- En la clase de EF realizan actividades diferentes al costado del patio
- Faltan muchos días de la semana
- Los contenidos que trabajan son poco claros a la hora de evaluarlos

Según reunión con los dos profesores de EF:

- Los alumnos con discapacidad hacen lo que quieren en la clase
- No saben cómo lograr que el resto se adapte a ellos
- En las actividades tratan de que logren lo mismo pero tienen miedo que se

golpeen o golpeen al otro

- Están solos con todos los chicos, el Profesor integrador no viene
- No tuvieron la materia en la carrera
- Se pone nervioso a la hora de estar con los grupos con alumnos con

discapacidad

Según reunión con las familias:

- A su hijo con discapacidad le gusta venir a la clase de EF
- No pueden quedarse a ver la clase
- No saben que contenidos tienen que aprender pero saben que la escuela se está

ocupando

- Confían en que la institución hace lo mejor para integrar a sus alumnos

Según lo observado en las clases de educación física:

- Los alumnos con discapacidad no participan junto al resto de la clase, se remiten a realizar actividades lineales y en algunos casos solo es estar deambulando por la clase.

- La metodología propuesta es acotada, el profesor en su puesta en escena de la secuencia didáctica y complejización metodológica se remite a ejercicios básicos y realizables para una parte del alumnado y el resto solo imita o no realiza la propuesta.

- Las familias no participan en las actividades de la comunidad educativas y en las propuestas pedagógicas planteadas por los profesores.

3.2. Tema:

La inclusión de la discapacidad en las acciones metodológicas de enseñanza y sus secuencias didácticas en la clase de educación física.

3.3. Delimitación

Lugar: Escuela Primaria N° 142 "Juan Galo de Lavalle"

- Nivel: Educación Primaria.
- Área de estudio: Educación Física.
- Grupo humano: Profesores de Educación Física y alumnos del primer ciclo del turno tarde.

- Tiempo: Período lectivo 2020.

4. Objetivo general del Proyecto

"Promover una educación física inclusiva desde un abordaje situado, con el fin de contribuir a la mejora de la calidad educativa de la institución escolar, en sus nexos con la comunidad familiar-barrial"

5. Objetivos específicos del proyecto

- Favorecer espacios de intercambio y reflexión con la comunidad educativa y los profesores de educación física relativos al tema de la inclusión educativa y los AcD.

- Identificar y analizar, junto a los equipos directivos y los docentes, los aspectos teórico-prácticos que inciden en la cuestión de la inclusión educativa en la escuela, en las planificaciones y las clases de educación física.

- Fomentar el trabajo interdisciplinario entre los profesionales de la educación gestionando las clases en aulas heterogéneas.

- Elaborar junto a los profesores de educación física una propuesta educativa que contribuya a una EFE inclusiva, que incluya contenidos o saberes, fundamentación, propósitos, evaluación, entre otros componentes.

- Potenciar la implicación de la familia a favor de la mejora de la inclusión de los alumnos

6. Justificación del proyecto

Se detallan a continuación los ejes en función de los cuales se desarrollará la Propuesta de Intervención, analizando la situación actual y las posibles incidencias de las mismas en el contexto educativo.

- Importancia y actualidad que tiene el tema o problema que se va a esclarecer:

La inclusión de los AcD en la escuela primaria nos brinda una perspectiva más amplia del contexto social donde está inmersa la comunidad educativa, brinda la oportunidad de enriquecer los valores y de interactuar ante los prejuicios. Con nuestras debilidades y fortalezas estamos sirviendo a los fines de la integración, incorporando a nuestro quehacer un rol de apoyo a las escuelas básicas que tienen o desean llevar a cabo proyectos de integración. La integración de los AcD a la educación común ha conllevado a requerir la necesidad de distintos especialistas en las escuelas que emprenden estas acciones. Este nuevo ámbito nos obliga a reformular nuestras prácticas tradicionales y poner, por primera vez, los conocimientos específicos de nuestra disciplina al servicio del proceso educativo de los alumnos integrados, de los profesores y de la comunidad educativa.

- Utilidad práctica que el trabajo tendrá, es decir a quiénes beneficiará el proyecto que se va a realizar: el trabajo brindará un análisis sobre las metodologías propuestas, los alcances reales de los contenidos y la puesta en marcha de una enseñanza que brinde posibilidades de inclusión a los AcD. El punto no es promulgar que todos somos iguales, sino que todos somos distintos. La escuela tiene que aceptar las diferencias y en definitiva los beneficios estarían en una mejora de la calidad de la enseñanza, en un sentido inclusivo. Quienes se ven beneficiados en primera instancia por ello, son los mismos sujetos de aprendizaje, pero también los docentes que mejoran en su tarea profesional

- Factibilidad de realización del proyecto, así como también las posibles limitaciones:

El proyecto se llevará a cabo en la escuela primaria donde soy titular y están trabajando fuertemente en un sentido inclusivo, en el turno tarde, en el tercer grado del primer ciclo, se observarán, reflexionará y analizarán las clases de EF, se llevarán a cabo talleres con las familias, los directivos, docentes, profesores de EF y con los alumnos. El proyecto está limitado al análisis de la inclusión y no a las mejoras de las diferentes

patologías de los alumnos con discapacidad. Si tenemos en cuenta por ejemplo que el traslado a una escuela regular de un niño con discapacidad, el cual se encontrará en una disyuntiva curricular para empezar debido a que no existe equivalencias de contenidos entre los grados y niveles de la educación especial y la educación regular, más aún cuando el currículum nada tiene que ver con los objetivos y contenidos fundamentales que están establecidos para toda la población. Desde el punto de vista de la educación regular, creo que tenemos que ser honestos y reconocer que no sabemos enseñar sobre la base de las diferencias.

7. Marco teórico

A continuación se exponen una recopilación de antecedentes, investigaciones previas y consideraciones teóricas por donde se sustenta el tema que se llevará a cabo en el proyecto de intervención, su análisis, permitiendo la lógica en la interpretación de los resultados y la formulación de conclusiones.

*Escuela inclusiva,
una mirada desde la educación física
con el posicionamiento desde los sujetos de derechos*

El discurso acerca de la educación en la diversidad surgió en las últimas décadas del siglo XX con la intención de superar la mirada homogeneizadora y proponer enfoques y estrategias más inclusivas que contemplen al mismo tiempo las diferencias que existen entre las personas, los derechos de la ciudadanía y las obligaciones de los Estados. Rebeca Anijovich (Revista de Educación del Colegio Nacional - UNLP; no. 1, Pág. 1;2004).

La Educación Física inclusiva ha recibido una gran atención en estos últimos años (Block y Obrusnikova, 2007) y la fundamentación es influenciada por el modelo educativo vigente de educación inclusiva. Este modelo se fundamenta en incluir al alumno con discapacidad en la clase de Educación Física, donde coexiste con sus iguales y sus compañeros y convive con sus coetáneos. La Educación Física Especial es una Asignatura dedicada, fundamentalmente, al estudio de los aspectos motrices y psicológicos de aquellas personas que padecen algún tipo de alteración o deficiencia. En general, la finalidad de esta disciplina es la de ofrecer una perspectiva amplia acerca del papel que tiene la Educación Física en el campo de la educación especial o integrada o inclusiva. La investigación científica en el tema de la discapacidad se ha realizado en las últimas décadas desde dos perspectivas u orientaciones fundamentales: La perspectiva del desarrollo de la discapacidad y la perspectiva social de los significados de la discapacidad. Este proyecto describe y analiza

las características esenciales de ambas perspectivas, sus puntos de partida, los grupos etéreos en los que se focalizan y las disciplinas en las que se apoyan. Se concluye que para el desarrollo y la producción de conocimiento en Integración/Inclusión/Exclusión y Discapacidad son importantes ambas perspectivas de investigación, puesto que para lograr una integración se requiere tanto de la intervención en el fenómeno de la discapacidad como de la comprensión de él. (Tränas, Suecia, en 1993).

La inclusión de todos los estudiantes en los diferentes grados puede complejizar la enseñanza y el aprendizaje aún más rompiendo las fronteras de la gramática escolar y, en el caso que nos ocupa, la clase de Educación Física no es una excepción. Esta situación, es un reto constante para el profesor (Vogler, 2000; Block, 2000, Obrusnikova, 2008), pero siempre lo fue cualquier grupo al que le queramos enseñar.

En la actualidad es frecuente que podamos utilizar las palabras diversidad, clases inclusivas y heterogeneidad en los proyectos institucionales, en los programas y hasta en las planificaciones de las clases de EFE, pero la realidad nos demuestra que en ocasiones las mismas no están presentes en las propuestas que los profesores llevan a cabo en el patio. Si bien el posicionamiento de los profesores en relación con los alumnos con discapacidad se expresa desde la inclusión y parte de la heterogeneidad, en sus clases ocurre lo opuesto. Las observaciones y la puesta en marcha de las propuestas nos permite visualizar clases homogéneas que en sus análisis en conjunto nos expresan que el objetivo es que los alumnos con discapacidad (AcD) “transiten”, “estén inmersos” o bien “que hagan lo que puedan” tal como lo expresan los docentes entrevistados más adelante en el trabajo.

Si tenemos en cuenta que la propuesta de un grado con alumnos diversos sugiere una pedagogía que atienda a las trayectorias de los alumnos para evaluarlos en relación con su propio proceso de aprendizaje y luego las actividades son únicas y para que todos "hagan lo que puedan", nos posicionamos en un trabajo poco serio de la inclusión en las clases de Educación Física y solamente fomentamos un tránsito por el espacio patio junto a sus compañeros. En este abordaje, lo diverso es entendido como un obstáculo individual que requiere, en muchos casos, una atención especial y personalizada para “reducir la dificultad”.

Las nuevas propuestas curriculares nos proponen trabajar desde una nueva concepción de la diversidad en los procesos de enseñanza y aprendizajes, Gimeno Sacristán (2000) expresa que:

Todo lo que pueda hacerse por romper la uniformidad de las fuentes de información, por introducir ritmos de aprendizaje diferenciados, atención

y recursos distribuidos entre alumnos según sus desiguales necesidades, por variar el monolítico esquema del horario escolar que esclerotiza los procesos de enseñanza-aprendizaje, por desbordar los espacios de aprendizaje, por disponer de tareas distintas en las que se pueda trabajar al mismo tiempo con alumnos, por admitir estilos de aprendizaje diferenciados, serán recursos para que, sin renunciar a un proyecto de cultura común compartida desde la radical singularidad de cada uno, puede hablarse de una escuela estimuladora de la autonomía y de la libertad, que es en la que puede acrisolarse la idiosincrasia personal creadora (pág. 1)

La educación es una práctica social, política, cultural que se enlaza y entrelaza con la sociedad en donde se pone en acción con la intencionalidad de reproducirla y especialmente producirla. Esta acción de transmisión cultural, que hoy al decir de Dussel (2007), se encuentra bajo el asedio de un contexto donde la desigualdad social, el neoliberalismo, la pobreza, el individualismo, las nuevas tecnologías, la globalización, la des Sujeción del Estado, son la moneda corriente; nos conduce a la necesidad imperiosa de preguntarnos y repreguntarnos acerca de los fundamentos claves del fenómeno educativo en general y de su máxima expresión en grado de institucionalización, la escuela.

El fenómeno educativo se fue construyendo en el proyecto de la Modernidad sobre lo que finalmente se constituye históricamente en la matriz fundacional de la escuela. Se basa en una lógica donde el sujeto pedagógico se crea sobre una idealización sin atender a los sujetos concretos, reales, individuales buscando la uniformidad a través de la imposición de los derechos del ideal que debía alcanzarse. Sobre esta base, la llamada gramática de la escolaridad se presenta como una manera de mirar la escuela, que excluyó otras miradas alternativas posibles (y hasta incluso en algunos momentos históricos, presentes). Esta, una, mirada sustentada sobre una concepción de infancia como sujeto universal y homogéneo, una necesaria lógica histórica de la sociedad capitalista, una cultura atravesada por el proyecto modernidad de utopías e ideales, una pedagogía conformada a la luz de la visión de transmisión de la educación de las generaciones adultas hacia las nuevas generaciones para la continuidad de las herramientas y signos culturales, una ciudadanía homogeneizante y uniformadora, han conducido a determinadas (y muy marcadas) maneras de dividir el tiempo, de separar el espacio, clasificar a los alumnos, fragmentar el conocimiento, otorgar calificaciones, eliminar la afectividad y las pasiones.

La conformación de los sistemas educativos nacionales respondiendo a las demandas de un contexto socio – histórico – político de la modernidad cuyos lineamientos

subyacentes estaban atravesados por las corrientes del liberalismo buscando ciudadanos libres con un Estado mínimo, un positivismo que embanderaba la necesidad de una pedagogía con pretensiones científicas y un docente encarnando la autoridad, y la pedagogía tradicionalista que rotulara un formato escolarizado con rasgos propios, atendió a la necesidad imperante de “educar” a la masa de la población. La incorporación de “todos” para garantizar el acceso a la educación se realizó con un matriz excluyente,

Los sistemas educativos emergieron y se presentaron como uno de los modos en los que los estados modernos proveían aquello que en ese momento tenía una distribución desigual en la sociedad: los bienes simbólicos (lectura, escritura, operatoria matemática, conocimiento de pautas sociales, etc.) Al mismo tiempo, y en la misma operación, los sistemas educativos se ocuparon de que esos sujetos aprendieran lo que la sociedad esperaba de ellos al ser sus miembros: la escuela se ocupó de producir ciudadanos. La búsqueda de la igualdad, durante mucho tiempo, tuvo que ver con que el sistema educativo fuera uno para todos, fuera el mismo en todo el territorio de la Nación, que poseyera un curriculum común, una formación docente única, una estructura gradual y simultánea, que en todos lados se ordenara desde los mismos parámetros. En la obligación de ir a la escuela se jugaba la inclusión a un cuerpo homogéneo y la construcción de una civilidad con los mismos rasgos para todos. Pero también la igualdad se imponía desde una gramática única y homogeneizante, es decir, desde una misma configuración y un mismo método. (Serra y Cansiano, 2006, pág.13)

Ahora bien, en el contexto, parafraseando a Phillipe Merieu (1998), de incertidumbre que nos atraviesa hoy y por ende, también a la educación y a la institución escolar, considerar a los sujetos con derechos ya nos obliga a posicionarnos en una nueva lógica atendiendo a las realidades sociales, políticas, económicas de cada uno. Debemos cuestionar la idea de un cuerpo homogéneo y la pretensión de uniformidad porque esa lógica olvidaba a los sujetos reales y concretos obligando a ser o mirar o sentir de una sola forma, despojándonos de nuestras realidades. Garantizar el derecho de educarse a todos sin limitaciones se basa en considerarlos a todos como sujetos de derecho cualquiera sea su clase social, religión, etnia, etc. La escuela debe recibir a todos estructural e ideológicamente, respetando la diversidad.

Comprender el fenómeno educativo en toda su amplitud implica no reducirlo al proceso de escolarización ya que la escuela es una institución que responde a una construcción histórica, política, social pero que no encarna a toda la transmisión cultural sino la que ha asumido la responsabilidad hegemónica de hacerlo. Reducir la oferta educativa

únicamente a la escuela limita el cumplimiento real de lo que implica ser un sujeto de derecho. Asimismo, el contexto escolar tiene implicancias como contexto específico de aprendizaje que le da características propias, otros contextos promueven otras posibilidades enriquecedoras; pero destacando que “...la función de la educación (es): intermediar entre la realidad y los alumnos enfatizando los significados políticos, sociales y comunes de sus vivencias” (Pinneau, 2008, pág. 26). Asimismo, y en función de las transformaciones sociales, políticas, culturales de este contexto de incertidumbre, así como afirma Pinneau, en el proyecto de la MODERNIDAD,

...las familias de origen de los alumnos, con mayor o menor resistencia, fueron aceptando –en algunos casos sin tener otras opciones la autoridad de la escuela como garante del mejor futuro para sus hijos. Hoy está (...) adoptando matices en el marco de las transformaciones contemporáneas, (y) la confianza de la escuela en su actuación sobre las familias se encuentra actualmente en duda. (Pinneau, 2008, pág. 11)

Esta situación está vinculada con las nuevas representaciones sociales de la familia, de la infancia y de las adolescencias. Las construcciones sociales de las mismas han sido atravesadas por la desigualdad social de los modelos neoliberales imperantes y las realidades que los influyen a los niños, jóvenes y familias están marcadas por las clases sociales y los imaginarios simbólicos que los envuelven. Sin más,

Las familias han cambiado al compás de los procesos de transformación, sociales, políticos y económicos. Las familias de nuestros alumnos y nuestras propias familias. No sólo se trata de cambios en las formas de organización familiar sino en la transmisión entre generaciones y en las relaciones de proximidad. En la escuela, estas transformaciones se viven de manera particular. Una vivencia que parece reiterarse es la sensación de que algún tipo de orden conocido se alteró. Las infancias no son las infancias de antes y los encuentros entre los educadores y los adultos no parecen ser sostenidos, ni frecuentes. Escenas inéditas habitan muchas veces las aulas y los patios produciendo la sensación de que algunas herramientas conocidas no tienen la misma eficacia que antes. (Southwell, 2012, pág. 2)

No obstante, han habido numerosos avances en el camino hacia el reconocimiento normativo de los derechos de las personas con discapacidad;

...la reformulación del sistema institucional - refiriéndonos especialmente al sistema de seguridad social, salud, educación, empleo - iniciado a comienzos de la década de 1990, se aceleró durante los últimos

dos años y afectó la efectiva vigencia de los derechos humanos económicos, sociales y culturales, y en especial, de los grupos en condición de vulnerabilidad, dentro de los cuales se incluyen las personas con discapacidad. (Informe ONU, 2004)

Actualmente existen dos convenciones sobre discapacidad: La “Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad” (2006), que se encuentra vigente (incorporada al derecho interno por la ley 25.280) y su objetivo es la Prevención y eliminación de todas las formas de discriminación contra las Personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad y la “Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad” (2008). Por ello, antes de realizar cualquier tipo de análisis respecto a la situación de los alumnos con discapacidad en la provincia del Neuquén y más específicamente en la localidad de San Martín de los Andes, es preciso señalar la casi inexistente comunicación y análisis desde un nuevo paradigma referida al tema; aunque es mucho lo que se ha avanzado en el desarrollo teórico.

Encuadrados en un nuevo posicionamiento debemos contrarrestar esa mirada excluyente social, política y escolarmente. Una manera que puede conducirnos en este camino podría ser en la formación inicial y en servicio de los profesores.

Comprender que los modelos culturales transmitidos por la escuela responden a construcciones históricas de la sociedad occidental burguesa, que las ideas de familia tensionan con las realidades de los sujetos concretos y sus historias, que las infancias y adolescencias no son constructos monolíticos ni estancos, que el dispositivo de alianza entre familias y escuela ya no es el mismo, que la diversidad debe respetarse, que las discapacidades no son o no están fuera de la norma, nos habilita un nuevo posicionamiento y un nuevo acercamiento a lo que se pretende de la escuela, de los niños/as y de los jóvenes hoy.

Nos parece interesante entonces abrir nuestro análisis partiendo de una entrevista realizada a la Profesora Ruffini³ quien expresó: "La resistencia de docentes y directivos de las escuelas para admitir alumnos con discapacidad y maestros integradores constituyen las barreras actitudinales más frecuentes." En este sentido, aunque la Ley 26.378 exista para que personas con discapacidad puedan acceder a una educación inclusiva, de

³ Entrevista realizada por alumnos del profesorado y cita plasmada en el acta convenio articulación con la comisión de discapacidad, por la Revista digital Mundo seguro; Grupo Sancor; 2008 <https://www.gruposancorseguros.com>.

calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, la inserción se presenta como un factor crítico en las escuelas comunes. En muchos casos se debe a que las instituciones no cuentan con instalaciones edilicias necesarias, pero lo más preocupante resulta ser el desconocimiento que las mismas tienen sobre temática. Según Ruffini, "El argumento de los maestros comunes es que no saben cómo trabajar con personas con discapacidades," y expresó contundentemente: "¡ los docentes en vez de alegar desconocimiento, trabajaran con estrategias didácticas, creativas y centradas en proyectos de acción, todo sería diferente. Las propuestas pedagógicas academicistas, enfocadas en los datos y la memorización, son obsoletas para enseñar a cualquier chico."

7.2. Mirando, mirándonos ... alumnos con discapacidad, alumnos

A los fines de abordar eficazmente esta problemática, es importante saber que existe un marco jurídico a nivel nacional y provincial, el cual permite un ordenamiento de las situaciones que se consideran discapacidad.

¿Qué es la discapacidad? De acuerdo a la Ley Nacional N° 24.901, en su Capítulo I, artículo 9°/1997 "se considera persona con discapacidad a toda persona que padezca una alteración funcional permanente, transitoria o prolongada, motora, sensorial o mental que, en relación a su edad y medio social, implique desventajas considerables para su adecuada integración social o laboral (pág.6)". La Normativa Provincial, Ley N° 10.592, en su Capítulo I, artículo 2°/1987 considera que "una discapacidad es toda restricción o ausencia -debida a una deficiencia- de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano (pág.1)". Teniendo en cuenta la definición de Discapacidad y los considerandos legales, la Ley 10.592 menciona cinco formas de discapacidad que se deben tener en cuenta al momento de realizar el relevamiento. Dichas formas son:

Discapacidad motora: Se considera discapacidad motora a un término global que hace referencia a las deficiencias en las funciones y estructuras corporales de los sistemas osteo-articular y neuro-musculo-tendinoso (asociadas o no a otras funciones y/o estructuras corporales deficientes), y las limitaciones que presente el individuo al realizar una tarea o acción en un contexto/entorno normalizado, tomado como parámetro su capacidad/habilidad real, sin que sea aumentada por la tecnología o dispositivos de ayuda o terceras personas...

Discapacidad sensorial auditiva: Se considera discapacidad auditiva a un término global que hace referencia a las deficiencias en las funciones y estructuras corporales del

sistema auditivo (asociado o no a otras funciones y/o estructuras corporales deficientes), y las limitaciones que presente el individuo al realizar una tarea o acción en un contexto/entorno normalizado.

Discapacidad sensorial visual: Se considera discapacidad visual a un término global que hace referencia a las deficiencias¹ en las funciones visuales y estructuras corporales del ojo y/o sistema nervioso (asociado o no a otras funciones y/o estructuras corporales deficientes)

Discapacidad visceral: Se considera discapacidad visceral a un término global que hace referencia a las deficiencias¹ en las funciones y estructuras corporales de los sistemas cardiovascular, hematológico, inmunológico, respiratorio, digestivo, metabólico, endocrino y genitourinarias (asociadas o no a otras funciones y/o estructuras corporales deficientes).

Discapacidad mental: Se define a la Discapacidad Mental como un término global que hace referencia a las deficiencias en las funciones mentales y estructuras del sistema nervioso (asociadas o no a otras funciones y/o estructuras corporales deficientes).

Asimismo, se considera que una discapacidad puede ser: • Total: cuando el individuo ha perdido más del 66 % de sus capacidades. • Parcial: cuando no alcanza dicho porcentaje. • Permanente: cuando no hay recuperación ad integrum de la capacidad afectada • Transitoria: cuando la capacidad afectada puede ser recuperada a través de los diferentes medios terapéuticos. (Ley 10.592; Régimen jurídico básico e integral para las personas discapacitadas; Gob. BA).

Al posicionarnos en torno a la educación especial, es necesario considerar también los llamados trastornos severos de la personalidad. Nos ocuparemos del autismo, cuyo término proviene de la palabra griega *eaftismo*, cuyo significado es "encerrado en uno mismo"⁴, y su introducción en el campo de la psicopatología fue obra del psiquiatra suizo Eugen Bleuler que en su obra *Dementia Praecox or the Group of Schizophrenias* (Traducción al inglés de 1950. Original en alemán de 1913) utiliza el vocablo autismo para definir uno de los síntomas fundamentales de la esquizofrenia.

Leo Kanner (1943) decía "...ha llamado nuestra atención un número de niños cuyas características difieren de forma tan marcada y única de todo lo descrito hasta ahora con unas peculiaridades diferentes" (pág.217), donde el autor analiza once casos de niños que presentan una grave dificultad para establecer relaciones interpersonales y con el mundo externo en general y le da relevancia a su peculiar alteración del lenguaje. Solo un año

⁴ Traducción online

después Hans Asperger publicó *Die autistischen Psychopathen im Kindesalter* (La psicopatía autística de la infancia; Asperger, H., 1944) donde se muestran un serie de casos con rasgos fundamentales del síndrome de Kanner. Después de la segunda guerra mundial lo que Asperger denominaba Psicopatía autística pasó a conocerse como síndrome de Asperger y sirve para denominar autismo de "nivel alto". Asperger afirma que el trastorno fundamental del síndrome constituye las limitaciones de sus relaciones sociales y esto es debido a la dificultad de expresar y comprender sentimientos, sus niveles de inteligencia y afectividad son de esta forma deficitarios quedando en impulsos e instintos. Desde un aspecto etiológico, Asperger se inclina por factores genéticos y Kanner no menciona ninguna variable psicógena.

Podemos decir que el autismo es un trastorno neurológico complejo que generalmente dura toda la vida. Es parte de un grupo de trastornos conocidos como trastornos del espectro autista (ASD por sus siglas en inglés). Actualmente se diagnostica con autismo a 1 de cada 68 individuos y a 1 de cada 42 niños varones, haciéndolo más común que los casos de cáncer, diabetes y SIDA pediátricos combinados. Se presenta en cualquier grupo racial, étnico y social, y es cuatro veces más frecuente en los niños que en las niñas. El autismo daña la capacidad de una persona para comunicarse y relacionarse con otros. También, está asociado con rutinas y comportamientos repetitivos, tales como arreglar objetos obsesivamente o seguir rutinas muy específicas. Los síntomas pueden oscilar desde leves hasta muy severos. Los trastornos del espectro autista se pueden diagnosticar formalmente a la edad de 3 años, aunque nuevas investigaciones están retrocediendo la edad de diagnóstico a 6 meses. Normalmente es la familia quienes primero notan comportamientos poco comunes en su hijo o la incapacidad para alcanzar adecuadamente los hitos del desarrollo infantil. Actualmente no existen medios efectivos para prevenir el autismo, ni tratamientos totalmente eficaces o cura. Sin embargo, las investigaciones indican que una intervención temprana en un entorno educativo apropiado, por lo menos por dos años durante la etapa preescolar, puede tener mejoras significativas para muchos niños pequeños con trastornos del espectro autista. Tan pronto como se diagnostique el autismo, la intervención temprana debe comenzar con programas eficaces, enfocados en el desarrollo de habilidades de comunicación, socialización y cognitivas.

Recordemos que en la "*Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*" la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Resolución CFE N° N° 155/11 y la Resolución CFE N° 174/12 fue aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en el año 2006, promulgada como Ley Nacional en 2008 y adquirió jerarquía constitucional en

nuestro país en el año 2014 (Ley N° 27.044). Que dicha Convención implica un cambio de paradigma al abordar las discapacidades de un modelo social

“... su Preámbulo señala que ... la discapacidad es un 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, inciso e).

Que, asimismo, el artículo 24 de la referida Convención manifiesta que:

1) “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación...con miras a:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad;
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad;
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

2) Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

- a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación...;
- b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva;
- c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
- d) Se preste el apoyo necesario;
- e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión”.

Que, en vistas a seguir formulando políticas que avancen en la concreción de los derechos de las personas con discapacidad, de manera que todos los/as estudiantes estén incluidos en el sistema educativo argentino, la Modalidad de Educación Especial toma lo expuesto en el artículo 11 de la Ley de Educación Nacional N°26.206:

“Garantizar a todos el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades”. Y asimismo, se compromete a “brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos” (artículo 11, inciso n).

Que en el artículo 42 de la Ley de Educación Nacional se establece que:

“La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta Ley.

Que en función de la recomendación de la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos en el Estudio Temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación (A/HRC/25/29):

“Las escuelas tienen prohibido rechazar la inscripción o reinscripción de un estudiante por motivos de discapacidad. El rechazo por motivo de discapacidad, de forma directa o indirecta, será considerado un acto de discriminación”.

Que el cuidado de la trayectoria escolar de los estudiantes con discapacidad implica tomar decisiones con respecto a las estrategias de enseñanza como también evaluar, acreditar, promover y certificar los aprendizajes, teniendo en cuenta el paradigma del modelo social de la discapacidad, las barreras que impiden el acceso al aprendizaje y la participación, respetando el principio de no discriminación y el derecho del alumnado a

“ser evaluados en su desempeño y logros, conforme a criterios rigurosa y científicamente fundados, en todos los niveles, modalidades y orientaciones del sistema e informados al respecto” (artículo 126, inciso e).

Que a partir de la revisión de las Resoluciones del CFE N°155 y N° 174 se busca avanzar para seguir profundizando en políticas y estrategias que garanticen el ordenamiento y cohesión del Sistema Educativo, en lo que respecta a la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación.

Que, tal como lo establece la Resolución CFE N° 174:

“La trayectoria escolar de niños y niñas en el nivel inicial no podrá ser alterada bajo la idea de permanencia o repitencia. Por lo tanto el pasaje de un año/sala/sección dentro del nivel no podrá exigir otro requisito que el de tener la edad cronológica para ello (...). Los aprendizajes no serán interpretados como indicadores de acreditación ni de promoción de los niños y niñas en el nivel inicial al nivel siguiente. Serán considerados como indicios a ser tenidos en cuenta por los docentes que reciban a los niños para garantizar la trayectoria escolar” (Resolución CFE N° 174, párrafo14).

Que según la referida Resolución

“las jurisdicciones diseñarán las medidas administrativas necesarias para el registro y seguimiento de los alumnos en el pasaje del nivel inicial a la escuela primaria. Se pondrá en vigencia el pase administrativo entre un nivel y el otro, de modo de que cada institución de

nivel inicial pueda contar con un registro respecto de la continuidad de los estudios de todos sus alumnos. Se instrumentarán las medidas que generen la utilización de un legajo único por alumno que sea compartido por ambos niveles.” (Ibíd., párrafo 17).” Resolución 311/16

Los niños con autismo deben adquirir las habilidades sociales y de comunicación, que no tienen, para poder relacionarse con sus iguales. Ellos no las pueden aprender por imitación, como otros niños. Hay que utilizar estrategias específicas para ellos. El ideal es una educación no especial sino especializada, en el marco de un colegio normal.

Hay técnicas y métodos de enseñanza especializados para los niños con autismo porque tienen una característica especial, que son aprendices visuales. Por este motivo, se suele trabajar la relación imagen-objeto, porque en ocasiones los niños con autismo no hablan en parte porque no relacionan las palabras con el objeto o el significado específico. No obstante, antes de llegar a este punto, hay que enseñarles a comunicarse y mucho antes, a tener interés en comunicarse, que es lo más difícil. Para ello, lo primero que hay que hacer es atender sus intereses, sólo así se puede captar la atención de los niños con autismo. Los niños con autismo van al colegio, ya sea un aula especial de autismo integrada en un colegio normal o a un aula normal con algún tipo de apoyo. Pero el resto del día, los niños con autismo están con los padres y es importante estructurarles muy bien el día, que ellos sepan qué van a hacer por anticipado, porque no tienen sentido de la ubicación ni del tiempo. Por ello, se trabajan mucho con ellos las agendas con fotos primero, y luego con pictogramas, para que sepan cuándo empiezan las cosas y cuando acaban.

Las rutinas fijas les ayudan mucho y les dan seguridad. Por otra parte, a los niños con autismo les cuesta generar la imagen asociada a una palabra o a una acción, por lo que si la ven, ellos pueden interpretarla más fácilmente. Y, por último, conviene dejarles sus ratitos de auto-estimulación con luces o sonidos, si así lo necesitan, porque se tranquilizan mucho.

El rendimiento escolar de los niños con autismo depende de muchos factores: la afectación, cuándo se empieza la terapia, cómo está de individualizada y personalizada esa terapia, cómo se involucran los padres, los profesionales y cómo se involucra el colegio y el profesorado. Es necesario un trabajo extra en preparación de materiales y métodos de aprendizaje y no todos los colegios tienen esa disposición. No obstante, la evolución de un niño con autismo es impredecible, porque se pueden convertir en verdaderas esponjas. Cada juego cotidiano de los niños como jugar a la mancha, al balón, etc. es aprendido de forma

fácil por imitación, a los niños con autismo les cuesta mucho aprender a jugar. Además, tienen intereses muy restringidos que, poco a poco, hay que trabajar para ampliar.

Debido a que un componente muy importante de la vida es vivir en sociedad, es esencial trabajar para que ellos aprendan, pero también es muy importante que el resto de niños sanos aprendan cómo piensa y siente un niño con autismo y cómo llegar a él. Cuando se trabaja con estos niños desde pequeños pueden conseguir total autonomía en el futuro. La causa, o causas del autismo están aún por dilucidar. Se nace con autismo. "Se ha demostrado, más allá de cualquier duda razonable, que no hay ninguna relación causal entre las actitudes y las actuaciones de los padres y las madres y el desarrollo de los trastornos del espectro autístico." Cuxart, F. (2000, pág. 3)

Teniendo en cuenta con las conceptualizaciones detalladas y que "La trayectoria educativa integral de todas y todos los estudiantes exige el trabajo conjunto entre los equipos de los niveles y de las diferentes modalidades como recorrido de aprendizajes en contextos institucionales." Prof. Alberto Sileoni Ministro de Educación (Orientaciones especiales una modalidad del sistema educativo, Doc. Nac. 2009). La Ley de Educación Nacional en su art. 79 establece que se debe garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores que más lo necesitan. Se trata de medidas destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación, asegurando una educación de calidad con igualdad de posibilidades, sin desequilibrios regionales, ni inequidades sociales.

De acuerdo con los nuevos marcos, las propuestas que se comunican a las familias deberían realizarse desde el Sistema Educativo, de tal forma que madres y padres puedan visualizar la complementariedad entre el nivel y la modalidad educativa; las orientaciones a las familias habilitarían intervenciones favorables para el desarrollo de las trayectorias educativas. La inclusión es, por tanto, una nueva visión de la educación basada en la diversidad, en la que se destacan cuatro elementos fundamentales:

- La inclusión es un proceso, una búsqueda permanente de la mejor manera de responder a las diferencias.
- La inclusión busca identificar y remover barreras, estar atentos a los obstáculos al aprendizaje y la participación, y hallar la mejor manera de eliminarlos.

- La inclusión se refiere tanto a la presencia como a la participación y el logro de todos los estudiantes.

- La inclusión pone especial cuidado en aquellos grupos de estudiantes con mayor riesgo de ser marginados, excluidos o de tener rendimientos menores a los esperados.

La educación inclusiva se refiere a la capacidad del Sistema Educativo de atender a todos. Cuando hablamos de equidad, no podemos establecer acciones iguales, ya que así estamos negando la diversidad. La Constitución Nacional establece el derecho de enseñar y aprender. Esta consagración se ha visto reforzada con la jerarquización constitucional de tratados del derecho internacional de los derechos humanos que contienen artículos específicos relativos al derecho a la educación. En ese marco, a fines del año 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en la cual se establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

La Ley de Educación Nacional afirma que la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía y la identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales, y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación. La Ley establece que se debe garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores que más lo necesitan. Se trata de medidas destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación, asegurando una educación de calidad con igualdad de posibilidades, sin desequilibrios regionales, ni inequidades sociales. (Ley de Educación Nacional, art. 79.). El Sistema Educativo Nacional se define como el conjunto organizado de servicios y acciones educativas regulados por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, de gestión cooperativa y social de todas las jurisdicciones del país. La Ley establece que la obligatoriedad escolar se extiende desde los cinco años hasta la finalización del Nivel Secundario.

Cuando hablamos de la Educación Especial la misma es la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema. 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. Se debe garantizar la integración de los alumnos con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona (Ley de Educación Nacional, art. 42.). Las autoridades jurisdiccionales, con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y la inserción de las personas con discapacidades, dispondrán las medidas necesarias para: a) Posibilitar una trayectoria educativa integral con acceso a saberes tecnológicos, artísticos y culturales. b) Contar con personal especializado que trabaje en equipo con docentes de la escuela común. c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales –transporte, recursos técnicos y materiales para el desarrollo del currículo. d) Propiciar alternativas de continuidad para la formación a lo largo de toda la vida. e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares. (Ley de Educación Nacional, art. 44.)

El Estado Provincial por su parte en la Ley 1634, TITULO II CAPITULO I -- Normas especiales.

Artículo 6º: El Estado provincial -a través de sus organismos dependientes- pondrá en ejecución programas de servicios especiales destinados a los discapacitados con el objeto de prestarles atención integral en los aspectos médico, educativo, social, laboral y recreativo, debiendo el órgano de aplicación - que refiere el artículo 5º de la presente- proceder al seguimiento y evaluación de esos programas propendiendo a su mejoramiento."

Artículo 12. -- El Ministerio de Gobierno, Educación y Justicia --a través del Consejo Provincial de Educación-- tendrá a su cargo:

a) Orientar y realizar la acción educativa y reeducativa,

b) Establecer sistemas de detección temprana de discapacidad, atendiendo a la derivación y tratamiento del educando discapacitado;

c) Dictar normas de ingreso y egreso a establecimientos educacionales para personas discapacitadas en forma que abarquen los diferentes niveles y modalidades, tendientes a la integración del discapacitado al sistema educativo corriente;

d) Efectuar el control de los servicios educativos no oficiales pertenecientes a su jurisdicción para la atención de niños, adolescentes y adultos discapacitados;

e) Realizar evaluaciones y orientaciones vocacionales para educandos discapacitados;

f) Coordinar con las autoridades competentes las derivaciones de los educandos discapacitados a tareas acordes a su incapacidad o a talleres protegidos;

g) Formar personal docente y profesional especializado para todos los grados educacionales

de los discapacitados, promoviendo los recursos humanos necesarios para la ejecución de los programas de asistencia, docencia o investigación en materia de rehabilitación.

Para la escuela es muy importante contar con el apoyo y la experiencia de las escuelas especiales, formar equipo con profesionales especialistas permite en la práctica hacer las adecuaciones pertinentes. Otras instancias que pueden transformarse en fuertes aliados del proceso de integración e inclusión son los centros de recursos de apoyo y las redes que permiten aprovechar los recursos locales. Las escuelas inclusivas tienen como base las sociedades democráticas y participativas. Por tanto, una condición que hay que asumir para las escuelas, es que sean realmente democráticas. La inclusión en la escuela y específicamente en el nivel primario debiera generar un diálogo y acciones entre la escuela y la familia.

El concepto de integración supone que es el niño diferente el que debe integrarse a la escuela, contando con las adecuaciones necesarias a su condición educativa. El concepto de escuela está definido como una Institución organizada para el niño típico. El concepto de inclusión implica que es la Escuela la que está preparada para incluir a todo niño, considerando que la diversidad es una condición básica del ser humano. En esta nueva perspectiva, el niño se integra en un lugar preparado para él, respondiendo a sus necesidades educativas especiales y es la escuela la que se define como un lugar para la diversidad. En las instituciones al parecer nos encontramos trabajando con un fuerte empuje en la línea de la integración, pero la escuela se encuentra organizada para los alumnos sin discapacidad y son los niños con discapacidad los que deben integrarse a ella. Debemos analizar entonces si el niño se adecua al currículo, o bien, en una escuela inclusiva se utiliza del currículo lo que es adecuado para su desarrollo.

La escuela deberá entonces implementar un sistema de promoción de cursos, que promueva que el niño con discapacidad se encuentre con sus pares en edad cronológica, donde cada niño tiene su propio Plan Educativo Individual para un año. El logro de su Programa lo capacita para pasar de curso con sus compañeros y seguir avanzando en su educación.

Debemos poder crear para los niños que se incorporan a la educación un sistema que les permita seguir avanzando en el logro de una mejor calidad de vida. Esto implica perfeccionar el trabajo conjunto en el aula, de los profesores básicos y equipo de profesionales que atiende al niño, apoyarse en los padres como agentes activos en el programa del niño. Juntos avanzar hacia un concepto de educación centrada en la formación humana y no en la capacitación, trabajar con nuestras tendencias hacia la discriminación del

sujeto, mejorar las actitudes de los profesores, poseer los recursos materiales necesarios para garantizar una educación de calidad para los más desposeídos esto sería solo el comienzo.

En una educación inclusiva todo niño con retos debe tener un programa educativo individual, en el que participa un equipo multi-profesional, en donde se garantiza que el niño recibirá todos los servicios necesarios, considerando sus necesidades en el ámbito de la salud, educación, orientación familiar, etc.

En la institución el Programa Educativo Institucional (PEI) debería poseer las siguientes características:

- Los padres son los agentes principales en su elaboración. Los profesionales consideran los objetivos de los padres de manera prioritaria.

- Está centrado en la calidad de vida del niño

- Los padres pueden rechazar el PEI elaborado y solicitar un nuevo estudio por un equipo consultor externo.

- En el equipo de profesionales participan los agentes de la Educación regular y especial, quienes velan para que se cumplan todos los derechos del niño y sus padres.

- El niño va a la escuela de su barrio, en donde se implementa el PEI, considerando el equipo de profesionales que participará, su programa educativo, etc.

El niño llega a la escuela pública, esta debería proponer diversas modalidades de integración dependiendo de las necesidades del niño:

- Aula común a tiempo completo. El asistente y equipo atiende al niño en su aula regular

- Aula común a tiempo parcial. El otro periodo de tiempo el niño va a una sala de recursos ubicada en la propia escuela a recibir atención especializada en las áreas requeridas.

- Aula especial dentro de la escuela común. Destinada a niños con retos múltiples

Los niños participan con los otros niños en los recreos, comedores, actividades extra-programáticas, etc.

En el Preámbulo de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, en el artículo 8 "Toma de conciencia" se enuncia que;

1. Los Estados Partes se comprometen a adoptar medidas inmediatas, efectivas y pertinentes para:

a) Sensibilizar a la sociedad, incluso a nivel familiar, para que tome mayor conciencia respecto de las personas con discapacidad y fomentar el respeto de los derechos y la dignidad de estas personas;

b) Luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad, incluidos los que se basan en el género o la edad, en todos los ámbitos de la vida;

c) Promover la toma de conciencia respecto de las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad.

2. Las medidas a este fin incluyen:

a) Poner en marcha y mantener campañas efectivas de sensibilización pública destinadas a:

i) Fomentar actitudes receptivas respecto de los derechos de las personas con discapacidad;

ii) Promover percepciones positivas y una mayor conciencia social respecto de las personas con discapacidad;

iii) Promover el reconocimiento de las capacidades, los méritos y las habilidades de las personas con discapacidad y de sus aportaciones en relación con el lugar de trabajo y el mercado laboral;

b) Fomentar en todos los niveles del sistema educativo, incluso entre todos los niños y las niñas desde una edad temprana, una actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad;

c) Alentar a todos los órganos de los medios de comunicación a que difundan una imagen de las personas con discapacidad que sea compatible con el propósito de la presente Convención;

d) Promover programas de formación sobre sensibilización que tengan en cuenta a las personas con discapacidad y los derechos de estas personas. (Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad, Preámbulo; 2006)

7.2. Diseño Metodológico (cronograma de trabajo)

El encuadre metodológico incluye decisiones que buscan dilucidar lo que sucede cuando se provoca una confrontación entre el bagaje conceptual y el material empírico. De esta manera, se detallarán diferentes conceptos claves que sostienen el marco

desde el cual se pretende interpretar y comprender los sucesos analizados así como también las herramientas y técnicas desarrolladas para recopilar los datos necesarios. Estas son:

- Encuestas
- Entrevistas individuales
- Grupos focales - Análisis de documentos, planificaciones, PEI - Conclusiones
- Taller referencial - Análisis de las partes interesadas - Conclusiones

La realización de las encuestas, la observación directa de las clases de EF, los trabajos en los grupos focales con la comunidad educativa y los talleres de reflexión y comprensión de la problemática nos permitirán realizar un análisis general y puntual de la misma. Estos serán una congruencia de lo cuanti y cualitativo y serán presentados en cada taller a medida que va transcurriendo el proyecto con la intención lograr una comprensión reflexiva y lógica sobre la problemática estudiada. Los informes preliminares se pondrán en cuestionamiento a través de los grupos focales de la temática y luego se realizará un informe escrito con los datos recolectados su tratamiento y su conclusión junto con la propuesta para seguir a la temática del proyecto.

Encuestas: "...son un instrumento para recolectar información. Puede aplicarse a cualquier tipo de evaluación" (Cohen y Franco, 1988). Proporciona datos cuantitativos y permite su comparación. Además, facilita la sistematización de la información proporcionada por un gran número de actores. En este caso, el cuestionario cuenta con un número fijo de preguntas y, muchas veces, las respuestas deben ajustarse a una cantidad prefijada de opciones. Este factor facilita la organización de la información, pero también puede generar que se pierdan de vista otras repuestas posibles.

Entrevistas individuales: "La entrevista es una forma especial de encuentro cara a cara entre el evaluador y el entrevistado. Es una herramienta no tan compleja, que requiere recursos moderados. Sin embargo, para obtener la información pretendida, es necesario interiorizarse antes sobre el tema y planificar el encuentro" (Di Virgilio, María Mercedes, 2012).

A través de las entrevistas es posible recabar información cualitativa que recupere la perspectiva de los actores sobre distintos tipos de cuestionarios: hechos específicos, procesos, análisis, propuestas, reacciones a las primeras hipótesis de los/las evaluadores, entre otras. La entrevista es un instrumento flexible, ya que el entrevistador puede indagar sobre varias áreas problemáticas a través de la selección de informantes y

mediante preguntas diversas, que se muevan de lo planificado. Las principales limitaciones de este método radican en el peligro de una elección sesgada de informantes, que atente contra la validez de los resultados.

Grupos focales: "Es un tipo de entrevista particular en la que se trabaja con un grupo en simultáneo. Se organiza la interacción entre un conjunto determinado de personas y sobre un tema específico de interés para el/la evaluador/a." (Di Virgilio, María Mercedes, 2012). Esta discusión es guiada por el/la entrevistador/a, ya que se busca recolectar la información producida durante la interacción y el debate, además de perspectivas y experiencias grupales. Cuando se agrupa a actores con posturas diferentes, se habilita la expresión y la posibilidad de explicar los distintos puntos de vista, y también la profundización de sus opiniones. Esta dinámica grupal es registrada y luego sistematizada para su análisis. El grupo focal es la única herramienta que sirve para analizar y confrontar la información con varios actores clave en simultáneo.

Taller referencial - Análisis de las partes interesadas - Conclusiones: En este punto se pondrán a trabajar sobre los datos secundarios, en estos se utiliza la información construida en los grupos focales y las encuestas. En general serán datos cuantitativos, pero también puede tratarse de datos cualitativos. Las fuentes podrán ser de tres tipos: * Datos que existen, pero que no están publicados. Muchos son recolectados regularmente por organismos públicos y otros ad hoc para un programa o investigación específica. Por ejemplo, pueden ser datos recolectados por centros de salud, escuelas, centros comunitarios o antropólogos, entre otros. * Informes publicados por agencias del gobierno, organismos internacionales, universidades, organizaciones sin fines de lucro o empresas. * Informes previos del propio programa a evaluar: informes del proyecto, pero también otros documentos (como artículos, actas de reuniones, etc.). El propósito de la revisión de la documentación es comprender mejor la historia y la evolución del proyecto de la institución en relación a la temática del proyecto.

Proponer talleres para el trabajo en conjunto de la comunidad educativa, se presenta como una opción de introducir cambios en las prácticas pedagógicas tradicionales y de dar un uso curricular a las normativas vigentes de inclusión que actualmente es muy abstracta en su manera de aplicación en la educación regular.

Se ponen en juego elementos subjetivos a través de diferentes herramientas que nos servirán para poder interpretar lo que sucede en las clases de educación física, sus objetivos, actores y sus acciones, como también talleres, encuestas y grupos focales que nos

situaran en la temática que estamos investigando, la justificación de cada una de las técnicas elegidas.

Armado de la secuencia de consecución de los objetivos administrativos y de desarrollo del trabajo, el tiempo esta expresado en meses consecutivos.

Actividad	Responsable	Tiempo (meses)												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1. Análisis de la situación educativa	Director del establecimiento/ Director del Proyecto													
2. Selección y definición del problema	Director del Proyecto													
3. Definición de los objetivos del proyecto	Director del Proyecto													
4. Justificación del proyecto	Director del establecimiento/ Director del Proyecto													
5. Análisis de la solución	Director del establecimiento/ Director del Proyecto													
6. Planificación de las acciones (Cronograma de trabajo)	Director del Proyecto /Maestros del Grado													
7. Especificación de los recursos humanos, materiales y económicos	Director del establecimiento/ Director del Proyecto													
8. Producción de medios del proyecto	Director del Proyecto /Maestros del Grado													

- Los materiales son abundantes y diversos pero no hay variación para que se adapten a las discapacidades que hay en la clase, lo que lleva al fracaso de la acción por los AcD y posteriormente a su decisión de mantenerse al margen del patio.

- Se comparte en toda la comunidad educativa el posicionamiento de la escuela inclusiva, pero a la hora de la puesta en acción, las acciones distan de serlo. En relación a la familia y su posicionamiento e inter-acción en la institución, los padres del primer ciclo piensan que si los alumnos están inmersos en el grupo están incluidos y si concurren el día que tienen EF realizan y aprenden en la clase.

- No se llevan a cabo desde las instituciones todas las acciones convenientes que faciliten la puesta en marcha de la aceptación real y concreta de la diversidad en las clases de EF.

8.1. Profundizando el proyecto de intervención pedagógica

A partir de todo lo expuesto se sugiere una propuesta de abordaje institucional que parta de un trabajo de profundización sobre las temáticas acerca de la escuela inclusiva cuya intención es habilitar espacios de diálogo y concientización sobre los posicionamientos pedagógicos-didácticos que se sustentan, ofreciendo una participación activa al área de educación física. Sin duda, esta propuesta es válida de ser planteada ya que la escuela y su equipo de conducción están abiertos a generar esta posibilidad. Es necesario un trabajo desde la institución con todas y todos los actores de la comunidad educativa.

Planificación Taller de Intervención.

Se propiciará la construcción grupal de un espacio de formación-reflexión de los docentes de la Escuela Primaria N° 142. El taller se propone como un espacio de formación orientado a la problematización y reflexión del propio quehacer cotidiano de los docentes en una escuela inclusiva.

En este marco, el abordaje de trabajo se plantea a partir del desarrollo de un dispositivo técnico atravesado por diferentes vertientes desde lo subjetivo y deseante, pasando por lo instituyente-instituido hasta lo valorativo y político. El fundamento de este dispositivo se sustenta en el paradigma de la complejidad que permitirá que esta virtualidad que se piensa se transforme en una realidad de formación, en acción. Se pretende que cada uno de los participantes haga una trayectoria propia de reflexión y construcción permanente en un espacio compartido.

Objetivos

Que los participantes logren:

- Identificar las representaciones y las teorías subyacentes acerca de la educación inclusiva y los AcD.
- Reconocerse en el rol de formador en una escuela inclusiva atendiendo a la complejidad de la práctica de enseñanza.
- Socializar con pares fortalezas y debilidades respecto al trabajo pedagógico.
- Reflexionar sobre el acompañamiento de la comunidad educativa en una escuela inclusiva.

Metodología de trabajo

Se realizarán jornadas con la presentación de estos espacios de formación como un dispositivo tendiente a la construcción-reconstrucción-deconstrucción de la práctica docente como parte del desafío institucional de ser una escuela inclusiva.

En pos de favorecer el trabajo individual y grupal y promover el desarrollo enriquecedor de intercambios que permitan de forma dialéctica relacionar los conocimientos teóricos con la experiencia práctica, el taller se dividirá en tres momentos.

TALLER I: “Repensando la escuela inclusiva”

En primera instancia se planteará un trabajo intensivo con el equipo directivo y los docentes de la institución con la modalidad de talleres de formación partiendo del registro acerca de las representaciones imperantes acerca de la escuela inclusiva.

Momento 1:

Se entregará una pregunta para ser respondida en forma individual para ser luego analizada por los coordinadores de los encuentros:

¿QUÉ EXPECTATIVAS TIENEN PARA ESTOS ESPACIOS DE TALLER?

El propósito de esta consigna de inicio es focalizar la mirada en los puntos claves-reales-deseantes en la demanda de formación.

Momento 2:

La apertura de trabajo del primer encuentro será con la siguiente pregunta:

¿QUÉ SIGNIFICA SER UNA ESCUELA INCLUSIVA? ¿Y SER UN DOCENTE INCLUSIVO?

Nos parece fundamental trabajar la implicación de los sujetos en el espacio de reflexión-formación de los docentes intervinientes como actores claves en la construcción enriquecedora y significativa de estos encuentros formativos.

El objetivo que se persigue gira en torno de:

- **Asumir el rol de formador en una escuela inclusiva**

Se plantea trabajar en torno a las *representaciones de los docentes* acerca de la escuela inclusiva, la discapacidad, cuerpo . Se propondrá que en pequeños grupos puedan debatir cada uno de los conceptos (escuela inclusiva, docentes y alumnos con discapacidad, propuestas de enseñanza) y realizar un afiche que represente el significado de los mismos. Luego se compartirán las producciones con el grupo total.

Se compartirán algunas concepciones teóricas para ampliar y profundizar el debate.

Momento 3:

El encuentro se cerrará con una pregunta que se retomará el próximo encuentro y cuya intención es reflexionar sobre los deseos, emociones, sentimientos relacionados con el rol de docente en la escuela inclusiva

¿QUÉ ME GENERA SER UN DOCENTE EN UNA ESCUELA INCLUSIVA?

Asimismo, se solicitará un registro narrativo de una clase desarrollada para ser compartida en el segundo espacio de taller.

Taller II: Las Propuestas Interdisciplinarias

A partir de las representaciones trabajadas en el Taller I se promoverán espacios de encuentros para la construcción de propuestas interdisciplinarias entre los docentes de las diferentes áreas buscando romper con las fragmentaciones propias del formato escolar y buscando una mejora en las propuestas que atiendan a los sujetos reales que se tienen y con quienes se trabaja en la práctica cotidiana escolar.

Momento 1

Se trabajará con los participantes las concepciones acerca de la interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, multidisciplinariedad, y los marcos teóricos de propuestas de enseñanza que las sustentarán.

Momento 2

Se solicitará la elaboración de propuestas de enseñanza que busquen cumplimentar los ejes nodales de un proyecto interdisciplinario que estructure una escuela inclusiva y se debatirá alrededor de las construcciones realizadas. Todas ellas formarán parte de un Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Taller III: Encuentro con las Instituciones

Consideramos que habiéndose fortalecido el posicionamiento dentro de la institución, es deseable el logro de encuentros de trabajo conjunto con las instituciones de la localidad abriendo el camino del diálogo en la inclusión y en las propuestas de los alumnos con discapacidad. Recordemos que en las entrevistas a los equipos directivos de las escuelas Primaria 142 y la EE8, cuando se les preguntó específicamente de la articulación de los profesores de EF respondieron que ambas coinciden que el trabajo se realiza “en solitario” y tiene que haber un requerimiento de la otra parte, por lo que ambas terminan trabajando lo que creen que es lo adecuado para el AcD en cada institución. En referencia a la figura del maestro integrador nos contaron que en la EE8 los mismos están en todo momento trabajando con los AcD y cuando van a la EP142 solo los acompañan en las áreas de trabajo que están integrando-incluyendo. Su función es la de facilitar la comprensión de las actividades curriculares, como así también el acompañamiento en la realización de las tareas de acuerdo a las características del AcD. No están presentes en ninguna de las áreas especiales, en ese momento lo dedican a trabajar con las maestras o de ir a otro salón con otro AcD. El maestro integrador es uno por turno y se tiene que ir rotando entre los AcD y las escuelas. Si bien las expectativas de las direcciones es que el AcD trabaje, se integre y vivencie las actividades son los profesores de EF los encargados que eso ocurra de la mejor manera para todos. Se propone un trabajo taller con todos los actores escolares para un abordaje real y en relación directa de ambos con los AcD, donde se pondrán en práctica actividades para poder reflexionar sobre su inferencia por parte de los alumnos y si es acorde a las necesidades específicas y si no lo son, poder entre proyectar contenidos y acciones eficaces para el desarrollo de todos los actores de la clase. En conclusión, es importante la construcción de miradas compartidas sobre la escuela inclusiva para generar intervenciones mancomunadas que atiendan a los sujetos reales que nos interpelan en la práctica docente. Cabe destacar que en la EE8 las clases son personales o en grupos reducidos por características de los AcD, mientras que en la EP142 el profesor se reúne con la familia y las maestras y si él lo requiere se cita a la familia específicamente en alguna problemática surgida o propuesta de enseñanza surgente.

Momento 1

Se realizará el análisis de diferentes situaciones-modelo que atraviesen a la escuela en cuestión en pequeños grupos y luego se expondrán las reflexiones al grupo total

Momento 2

Se solicitará la planificación de propuestas de intervención posibles para cada situación analizada.

Taller IV: Encuentro con la Comunidad Educativa

Se propone la realización de una serie de Jornadas de Encuentro con la comunidad educativa, donde se buscará promover y plantear capacitaciones de las familias dentro del proyecto escolar inclusivo sobre la temática de la discapacidad y la inclusión. Este punto se fundamenta en que la mayoría de las familias se presentan preocupadas por el mundo social de sus hijos. La desolación se apodera de ellos cuando nadie responde a sus preguntas. Si a esto le sumamos la escasa atención que reciben cuando se dirigen a los profesores de sus hijos, se convierte la búsqueda de una solución en un proceso largo y estresante.

Los docentes presentarán una serie de actividades de sensibilización de manera teórica-práctica cuyo eje central será la escuela inclusiva, sus encuadres y sus alcances.

Se solicitará a la comunidad propuestas de acompañamiento.

Taller VI: Las clases de EF

Se plantearán talleres con los profesores de EF para que trabajen en la reflexión lógica y fundada de su clase, con el fin de la interpelar las concepciones habituales acerca de la Educación Física y los AcD y para la formulación de una propuesta de enseñanza para el área, dentro del PEI previamente construido en los talleres realizados con todo el personal docente de la escuela. La misma procurará ofrecer actividades diversas y adaptables a todas las capacidades y los roles que deben ser ejecutados por todos los actores de la misma para romper la fractura entre los dos posicionamientos destacados más arriba de los profesores de EF que se proyectan de manera antagónicas en la puesta en práctica que nos deja en un trabajo en solitario del AcD. Está demostrado que toda ayuda que complementa el trabajo del profesor de EF en el patio es beneficioso para todos los alumnos, la iniciativa y necesidad debe partir del profesor, donde él es el encargado de reflexionar sobre su práctica. De no ser así, no dará cuenta de lo que realmente sucede en la misma y la percepción seguirá siendo la misma.

De esta manera, estaremos contribuyendo a revertir lo que se observó en las clases acerca de que estos alumnos reciben menor retroalimentación por parte del profesor, y por lo tanto, es comprensible que su grado de frustración y sensación de fracaso aumenten, con el consiguiente perjuicio para su aprendizaje. Se pondría afirmar así que la labor pedagógica es crucial a la hora de crear un clima positivo de aprendizaje en la clase, que favorezca su integración, confianza y la tranquilidad necesarias para enfrentarse a las tareas diarias. Asimismo, es deseable partir del supuesto de que el diseño de tareas debe ajustarse a las características de los alumnos.

Sin duda, el cuerpo se convierte en el punto de referencia de la experiencia, origen y objetivo de toda relación; incluso objeto de conocimiento de sí mismo. ESTE PÁRRAFO FINAL ME PARECE CLAVE. LA RELEVANCIA DE INTERVENIR EDUCATIVAMENTE AL NIVEL DE LA CORPORALIDAD, COMO EJE PRINCIPAL QUE RESIGNIFICA LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA DENTRO DE LA INSTITUCIÓN. DEJÁMELO A MI QUE YO ME ENCARGO DE AMPLIARLO UN POCO MÁS...

9. Evaluación del Proyecto

9.1. Posibles criterios e indicadores de evaluación:

- Protocolo de conexión y actuación entre la educación regular y la especial
- La clase de EF, PEI, programas, planificación, objetivos, contenidos, actividades y evaluación lógica de todo lo sucedido en la puesta en escena.
- Creación de talleres regulares de la comunidad educativa sobre la inclusión
- Compromiso educativos y de convivencias suscripto por la comunidad educativa
- Análisis de planes estratégicos a corto plazo para mejorar la calidad de las actividades de inclusión.

9.2. Posibles agentes implicados:

- Comunidad educativa de la Escuela Primaria N°142
- Comunidad educativa de la Escuela Especial N°8
- Agentes especializados en la temática en general.

9.3. Evaluación. Formato y técnicas de evaluación elegidas.

Justificación

La construcción de la evidencia empírica supone recolectar información que nos permita responder las preguntas de la evaluación y cumplir con los objetivos de la investigación evaluativa. Para eso, el evaluador tiene que seleccionar y diseñar los instrumentos que utilizará para recolectar información sobre su objeto. El éxito de una evaluación reside en el aprendizaje que los actores participantes pueden obtener acerca de lo que funcionó y lo que no, para mejorar el proceso y lograr mejores resultados en las intervenciones actuales y futuras.

"Definimos al aprendizaje como un proceso continuo y dinámico de investigación, cuyos elementos clave son la experiencia, el conocimiento, el acceso y la relevancia. Por eso, resulta más fácil de conseguir cuando se brinda a los/as involucrados/as la posibilidad de observar, comprometerse e inventar o descubrir estrategias para afrontar cierto tipo de problema." (Programa de las Naciones Unidas, 2002)

El monitoreo consiste en un examen continuo o periódico que se efectúa durante la implementación de un proyecto. Su objetivo es "indagar y analizar permanentemente el grado en que las actividades realizadas y los resultados obtenidos cumplen con lo planificado, con el fin de detectar a tiempo eventuales diferencias, obstáculos o necesidades de ajuste en la planificación y ejecución" (SIEMPRO y UNESCO, 1999).

Se trata de construir a través de una evaluación mixta, referida a conocer que opinan los actores internos y externos del proyecto, se trata de minimizar la reactividad de los actores internos, maximizando la credibilidad en la comunidad educativa de la evaluación

Estos elementos de monitoreo se fundamentan en instrumentos metodológicos adecuados para no influenciar el proyecto, si bien requiere un trabajo conjunto entre actores internos y externo lo que me situará en un proceso más largo, "la evaluación mixta trata de combinar ambas perspectivas bajo el supuesto de que su conjunción potencia los aspectos positivos de cada una" (Neirotti y Poggi, 2004). Este proceso permite incluir distintas posiciones desde el punto de vista de los actores involucrados, esa información y comparación de datos sobre la ejecución en general y particular del proyecto junto con los patrones de referencia valorativos y definidos anteriormente sobre el objetivo de lo que se quiere construir nos permitirá valorar la ejecución, los resultados y el impacto del proyecto.

Los actores involucrados del proyecto serán los alumnos de segundo grado del turno tarde perteneciente al primer ciclo de la escuela primaria, el profesor de educación

física, su pareja pedagógica, la maestra del grado, el vice--director de la escuela, la directora de la escuela, los padres del grado, la maestra integradora y el profesor de educación física integrador.

Se observará, analizará y justificará la inclusión de los alumnos en la clase de educación física del grado, el concepto de inclusión implica que es la Escuela y sus estructura la que está preparada para incluir a todo niño, considerando que la diversidad es una condición básica del ser humano. En esta nueva perspectiva, el niño se integra en un lugar preparado para él, respondiendo a sus discapacidades entendiendo a la escuela como un lugar para la diversidad.

Cuando nos detenemos por un momento a observar el ámbito escolar lo encontramos fraccionado por el objeto de conocimiento de cada disciplina a enseñar. Los docentes de las diferentes áreas se encuentran incluidos en un mismo espacio escolar sin llegar a integrarse en el mismo. A través de este comportamiento se logra una rutinización de la tarea y una concepción anti-globalizada del niño. Mientras los docentes del área tradicional actúan como interventores sobre el intelecto, el docente de educación física establece su "patrimonio" sobre el cuerpo y los movimientos; delimitando (exageradamente) sus objetivos de trabajo y cerrando el campo al vínculo con las demás áreas de la escuela.

Los objetivos del proyecto están centrados en promover estrategias metodológicas en la clase de educación física, que reflejen una coherencia interna de una planificación que desde sus fundamentos, objetivos, contenidos y evaluación apuntarían a promover la inclusión de los alumnos respetando y valorando los esfuerzos, las ideas y acciones distintas de las propias, en el espacio escolar y familiar, identificando y analizando elementos metodológicos que propician la inclusión, comprendiendo las causas y consecuencias psico-sociales y biológicas de las discapacidades y analizando las diferentes actitudes participativas de los alumnos. Nos preguntamos entonces ¿Qué es actitud participativa? ¿Qué pasa con las metodologías y su puesta en marcha? ¿que consideramos incluir y quiénes serán los actores principales? ¿Cuáles son los elementos que no deben faltar en la comunidad educativa para que estemos incluyendo? ¿Que les corresponde a cada actor de la comunidad educativa?

9.4. Reflexión lógica de la evaluación

Se establecen en el cuadro por un lado, el fin, el propósito, componentes y actividades en consideración de los objetivos, los indicadores, medios de verificación y supuestos, que se pusieron en juego a lo largo del proyecto de investigación.

	Objetivos	Indicadores	Medios de verificación	Supuestos
Fin	Mejorar la propuestas de enseñanza	Todos los alumnos participen activamente de la clase de EF	Observación directa	Ausencia del profesor titular, paros
Propósito	La inclusión de la discapacidad en las clases de EF	Que las actividades sean realizadas por todos en mayor o menor grado de complejidad	Observación directa, medios audio visuales	Rotación del espacio de la clase por lluvias, actos o limpieza, ausencia de los alumnos
Componentes	Inclusión, discapacidad, aprendizajes significativos, inferencia de la clase	Definiciones, posicionamientos teóricos, análisis de casos	Conclusión de las actividades. Lectura final	Formación cultural de base
Actividades	Entrevistas, observaciones, talleres, grupos focales	Presupuesto y tiempo de la comunidad educativa	Análisis y conclusión encuadradas en las diferentes actividades	Tiempo de la comunidad educativa para concurrir a las actividades

10. A modo de cierre...

En conclusión, se busca que el área educación física revise y transforme sus concepciones y prácticas docentes, en el marco de una tarea articulada con toda la

comunidad educativa, generando un espacio para lograr trabajar desde la diversidad y la inclusión. Para eso es necesario que se trabaje como equipo en relación a tomar los contenidos del ciclo y generar reflexiones que los lleven a actuar sobre las diversidades y así poder lograr una verdadera clase inclusiva, lo que pondría en acción actividades y situaciones de aprendizajes acordes a todos.

Trabajar en grupos focales para generar proyectos serios y sustentables a largo plazo con la incorporación de las nuevas resoluciones vigentes: la Resolución CFE N° 174/12, Resolución CFE N° 155/09 y la Resolución CFE N° 311/16 (ver en anexos pág. 153-194). Las resoluciones regirán según lo establecido desde enero de 2018. El “sistema educativo” debe suscribir a ellas.

Consideramos que esto lleva un proceso de acomodación para la interpretación de todos los actores, para la creación del recurso necesario que haga viable estas resoluciones y para las modificaciones en infraestructura necesarias, como al crecimiento orientado hacia una construcción de la enseñanza desde la inclusión consiente hacia la mejora de la propuesta de la clase de educación física.

HABRÍA QUE AMPLIAR UN POCO MÁS ESTE APARTADO, DEJÁ QUE YO ME ENCARGO.

11. Bibliografía

- Aguerrondo, Susana I. (2002). La escuela del futuro, Cómo piensan las escuelas que innovan. Buenos Aires: Colección Educación, Cap. I, 11-70
- Anijovich, R. (2004). Una introducción a la enseñanza para la diversidad. El trabajo en aulas heterogéneas. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Block, M. E. (1998). Don't forget the social aspects of inclusion. *Strategies*, 12, 30-34.
- Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103-24.
- Block, M. E., & Rizzo, T. L. (1995). Attitudes and attributes of physical educator associated with teaching individuals with severe and profound disabilities. *Journal Association for Persons with Severe Handicaps*, 20, 80-87.
- Block, M. E., & Zeman, R. (1996). Including students with disabilities in regular physical education: Effects on nondisabled children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 38-49.
- Bolívar, A. (2006) Las estrategias didácticas en el núcleo de la mejora en la revista *Novedades Educativas* N°192/193^a. Buenos Aires
- Camilloni, A.(1996)Las funciones de la evaluación. Curso en docencia universitaria. Módulo 4: Programa de enseñanza y evaluación de aprendizajes. Archivo 056-096
- CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD, 2006
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, Preámbulo; 2006
- Cornu, L. (2008). Lugares y formas de lo común. En Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.
- Diker, G. (2008). ¿Cómo se establece qué es lo común?. En Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.
- Dr. Cuxart, Frances "El autismo: aspectos descriptivos y terapéuticos" Malaga; Aliibe; 2000
- Greco, M. (2007). Cuestión de palabras. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comp.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.

- Guía a la redacción en el estilo, APA, 6ta edición, Biblioteca de la Universidad Metropolitana, Sylvia Zavala Trías, MLS
- Heikinaro-Johansson, P. & Sherrill, C. (1995). Integrating children with special needs in physical education: A school district assessment model from Finland. *Adapte Physical Activity Quarterly*, 11, 44-56.
- <https://www.gruposancorsegueros.com/ar/es/notas-revista/educacion-e-integracion-el-reto-de-la-inclusion-escolar-de-personas-con-capacidades-diferentes?AspxAutoDetectCookieSupport=1>
- Informe al relator discapacidad de la ONU sobre la situación de los discapacitados en la argentina. fundado en la implementación de la Ley 24393 en la República Argentina; 2004
 - Ley Nacional N° 24.901
 - Ley Provincial N° 1634 "RÉGIMEN DE PROTECCIÓN INTEGRAL PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD"
 - Ley Provincial N° 1634 "RÉGIMEN DE PROTECCIÓN INTEGRAL PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD"
- Lieberman, L. J., Dunn, J. M., Van der Mars, H., & McCubbin, J. (2000). Peer tutors' effect on activity levels of deaf students in inclusive elementary physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 20-39.
- Lieberman, L., Houston-Wilson, C., & Kozub, F. M. (2002). Perceived barriers to including students with visual impairments in general physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 364-377.
- Lieberman, L., Newcomer, J., McCubbin, J., & Dalrymple, N. (1997). The effect of cross-aged peer tutors on the academic learning time of students with disabilities inclusive elementary physical education classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4, 15-32.
- Lineamientos curriculares provinciales de educación física, CPE Neuquén, año 2003
- Litwim, Edith (1996)El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As. Paidós
- Murata, N. M., Hodge, S.R. & Little, J. R. (2000). Student's attitudes experiences , and perspectives on their peers with disabilities.54, 59-62

- Meirieu, Phillipe (1998). “Frankenstein educador”, Alertes Psicopedagogía, Barcelona.
- Sacristán, G. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa N° 81 y 82*. Universidad de València.
- Serra, María Silvia y Canciano Evagelina, (2006) Las condiciones de enseñanza en contextos críticos. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Terigi, Flavia (2009) Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Ministerio de Educación de la Nación. Política educativa / coordinado por Patricia Maddonni. - 1 a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009.
- Vogler, E. W., Koranda, P. & Romance, T. (2000). Including a child with severe cerebral palsy in physical education: A case study. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9, 316-329.

12. Anexos

- 12.1 Encuestas
- 12.2 Entrevistas a los profesores de Educación Física
- 12.3 Cuestionario al equipo directivo de ambas escuelas
- 12.4 Trabajo tipo grupo focales
- 12.5 Afiches de las conclusiones de los grupos focales
- 12.6 Unidades didácticas del primer ciclo
- 12.7 Planificaciones diarias del primer ciclo
- 12.8 Resolución CFE 174/12
- 12.9 Resolución CFE 155/11
- 12.10 Resolución CFE 311/16
- 12.11 Ley Provincial del Neuquén N° 1634
- 12.12 Ley Nacional de Salud N° 27043
- 12.13 Ley Provincial del Neuquén N° 2945

12.1. Encuestas

Encuesta realizada a la comunidad educativa del primer ciclo del turno tarde de la EP142

- 1- ¿Que es la discapacidad?
- 2- ¿Conoces alguna persona con discapacidad? ¿De qué tipo?
- 3- ¿Participa de las actividades propuestas en la clase de educación física?
- 4- ¿De qué manera participa?¿Por qué crees que lo hace?
- 5- ¿Qué es la inclusión? ¿Se da en la clase de educación física?
- 6- ¿Crees que se puede mejorar el nivel de inclusión en la clase? ¿De qué manera?
- 7- ¿Has leído algún material sobre discapacidad y/o inclusión? ¿Lo puede citar?
- 8- ¿Participaría de los talleres propuestos por la escuela sobre la temática?

Encuesta realizada a la familia del primer ciclo del turno tarde de la EP142

Familias	1
Total de muestra	1
Representatividad	5%

1- ¿Que es la discapacidad?

a- Algo que los hace diferente	4
b- Algo que padecen	
c- Una capacidad diferente	5

2- ¿Conoces alguna persona con discapacidad? ¿De qué tipo?

a- No	
b- Si, pero no de la escuela	
c- Si, de tipo motora	2
d- Si, de tipo neuronal	

3- ¿Participa de las actividades propuestas en la clase de educación física?

a- Si	1
-------	---

b- No	
c- No lo se	9

4- ¿De qué manera participa? ¿Por qué crees que lo hace?

a- Muy activamente	
b- Poco activamente	3
c- No participa	
d- No lo se	0
e- Viene y tiene Educ. Física	3

5- ¿Qué es la inclusión? ¿Se da en la clase de educación física?

a- Que estén todos los chicos juntos	4
b- Que participen todos de la misma actividad	6
c- No lo sabe bien	

6- ¿Crees que se puede mejorar el nivel de inclusión en la clase? ¿De qué manera?

a- Si	1
b- No	
c- No lo se	0

7- ¿Has leído algún material sobre discapacidad y/o inclusión? ¿Lo puede citar?

a- No	
b- Si	
c- Folletos	
d- Internet	
e- Propaganda informativa en la escuela	3

8- ¿Participaría de los talleres propuestos por la escuela sobre la temática?

a- No	
-------	--

b- Si	
c- No realiza	1

12.2. Entrevista a los Profesores de EF

Cuestionario a los profesores de EF.-

a- Profesor Puga, Alexis (EP142)

b- Profesora Florencia, Nardone (EP142)

c- Profesor Guardiola, Diego (EE8)

1. ¿Cuál es su función en la escuela?

a- Profesor de educación Física

b- Profesor de educación Física

c- Profesor de educación Física

2. ¿Cuántos años tiene de ejercer la profesión?

a- 12 años

b- 7 años

c- 21 años

3. ¿Tuvo en su formación alguna cátedra que sea específica en la especialidad discapacidad?

a- Una Materia

b- Una orientación

c- Una materia

4. ¿Para qué lo preparo? ¿Es suficiente fundamento teórico?

a- Para poder dar clases a los AD, no es para nada suficiente fundamento teórico, ahora es mucho más complejo o se sabe más del tema

b- Por si llegaba a querer trabajar en discapacidad, nunca me imaginé que iba a tener tantos AD en la escuela común, no te prepara teóricamente ni en los fundamentos

c- Para poder dar clases a los AD, no fue suficiente fundamento pero con los años fui armando experiencia y biblioteca (risas)

5. ¿Qué experiencia tiene con trabajos con chicos con discapacidad?

a- Solo los integrados en los cursos que me asignan por año, 5 años

b- Solo los AD que tengo desde el año pasado, 1 año

c- Trabajo y soy titular en la EE8, trabajo con diferentes discapacidades pero muchas veces una hora por alumno en solitario y los que pueden estar juntos les dedico un

estímulo o dos por semana y trato de realizar jornadas y andar rotando por las escuelas en los casos más severos.

6. ¿Qué aspectos considera relevantes que se trabajen en la clase de EF?

a- Integración, inclusión y tratar de desarrollar algún contenido en común con el grupo

b- Inclusión con sus compañeros en el patio y que aprendan algún contenido según vayan resolviendo

c- Que vayan desarrollando su imagen corporal y que puedan formar vínculos con el exterior, muchas veces están inmersos en sus casas y el único momento que salen es cuando vienen a la escuela, ese desenvolvimiento es necesario para que estén incluidos en la sociedad.

7. ¿Qué opinión tiene acerca de la inclusión en la escuela, en la clase y en el contexto?

a- Es muy difícil incluir a un alumno, no te dan los tiempos y hago lo que puedo o está a mi alcance desde mis dos estímulos

b- Se trata de hacer lo que se puede y bueno son muchos chicos y hay que tratar de que todos aprendan, pero no sé si se llegan a incluir, sí los compañeros los llevan y traen y a veces juegan con ellos eso les da alguna pertenencia en el grupo, no sé si a lo largo lo incluirá en el contexto depende también de la familia

c- En la EE8 los alumnos trabajan solos y en grupos, se trata de incluirlos pero la realidad es que faltan mucho y cuando voy a las escuelas, y lo hago rotando, tratamos con el profesor de que hagan las mismas actividades y a veces en el momento se hacen las adaptaciones del juego o actividad, se los trata de incluir pero también eso forma parte del tiempo que los chicos están y que les lleva a cada uno. Es un trabajo a largo plazo.

8. ¿Qué herramientas se necesitan para lograr una lógica inclusiva?

a- Predisposición del AD, sus compañeros y de la familia

b- Predisposición y materiales para poder variar y adaptar los contenidos

c- Saberes, predisposición y mucho tiempo

9. ¿Has leído sobre discapacidad y/o inclusión? ¿Puede citarlo?

a- No, solo en el profesorado

b- No, tampoco ahora, solo en el profesorado

c- Si, los textos que trabajamos en la escuela y en las reuniones de gabinete, no me acuerdo de ninguno

10. ¿En sus clases de Ed. Física cómo ha realizado sus intervenciones de enseñanza? ¿Cuáles de las acciones propuestas han sido favorables en relación a la inclusión y cuáles le parece que no lo han sido?

a- Sí, todo el tiempo estoy corrigiendo y les voy mostrando o guiando como hacer. Todo lleva a incluir, desde el momento que hay respeto por el otro y sus capacidad diferente. Paro la clase y les muestro y luego trabajo con alguno en particular para facilitar la tarea

b- Si, doy la consigna y me voy moviendo por la clase para darles individualmente los ajustes para que le salgan. Aceptación del otro y respetar los tiempos, trabajar en grupos y actividades cooperativas

c- Si, trabajo individualmente en darles herramientas para que cuando están en los grupos en los colegios puedan poder resolver los contenidos que se trabajan. Trato que perseveren en lo que quieren lograr, que lo piensen y puedan resolver sin que yo intervenga.

11. ¿Cuál es el pensamiento de los profesores de EF en relación con los alumnos con discapacidad?

a- Es un alumno con capacidades diferentes y las mismas le permiten abordar las actividades desde otra perspectiva

b- Es un alumno con un esquema corporal diferente tratando de resolver las situaciones desde sus capacidades

c- Es un alumno capaz de resolver situaciones que se le presentan en su tiempo y manera eficiente

12. ¿Cuáles son las representaciones de los profesores de EF en relación con la inclusión de los alumnos con discapacidad?

a- Que los alumnos puedan ser uno más en la clase junto a sus compañeros y puedan resolver cooperativamente las situaciones planteadas en las misma

b- Que puedan actuar en conjunto en todas las actividades propuestas y sus resoluciones

c- Que puedan desenvolverse con total aptitud en las clases de EF

13. ¿Considera que hay inter-relación entre el trabajo realizado por el profesor de EF de la Escuela Primaria N°142 y el profesor de la Escuela Especial N°8?

a- No, yo no tengo idea que están trabajando en la EE8

b- No, nunca vino el profesor de la EE8 y tampoco me llaman para informarme

c- Si, ellos deberían estar trabajando los contenidos acordes y si tienen dudas o realizan algún trabajo que me necesiten, me avisan y voy, siempre y cuando me puedo organizar con los cronogramas de mis clases.

12.3. Cuestionario al equipo directivo de ambas escuelas

a. Escuela Especial

b. Escuela Primaria N°142

¿Cómo se articulan la escuela especial con la escuela primaria?

a. Se realizan reuniones con el equipo directivo de la otra escuela y el maestro que va a estar a cargo del grado para presentarle el legajo del alumno con discapacidad (AD) a principio de año y se acuerdan determinados momentos en el año para ir viendo los avances.

b. Se acuerdan reuniones con el equipo directivo, las maestras integradoras y la maestra del grado para ponernos al corriente de la realidad del AD

¿Qué trabajo o proyecto se lleva a cabo entre las escuelas?

a. Se lleva a cabo la adecuación curricular para el AD y se proyectan las metas a buscar

b. Solo el maestro presenta la planificación y los contenidos a trabajar y las posibles adecuaciones que se harán para el AD

¿Cómo se lleva el seguimiento de la articulación de los profesores de EF entre las escuelas?

a. Si el profesor lo requiere se arbitran los medios para que coincidan los horarios y puedan reunirse, generalmente no lo requieren. El profesor no va por motus propio a la otra escuela.

b. No existe, el profesor no trabaja junto al otro. Se trata de plantearse reuniones que luego no se llevan a cabo.

¿Se realizan entrevistas y reuniones vinculares entre los profesores y los pares de los alumnos con discapacidad?

a. Si es necesario se lo invita al profesor de EF, generalmente solo son charlas de pasillos cuando se cruzan con la familia, el profesor eleva bimestralmente los informes a la familia

b. Si, cada vez que la maestra se reúne con la familia es invitado el profesor de EF y si él lo requiere se cita a la familia especialmente para que se reúnan con él.

¿Qué tarea llevan a cabo los maestros integradores?

a. Están con los AD en todo el horario que se encuentran en la escuela primaria

b. Trabajan la tarea junto al AD y lo acompañan durante su horario en la escuela
¿Cuál es la función de los maestros integradores?

a. Su función es de facilitar la comprensión de las actividades curriculares.

b. Su función es de contención y acompañamiento, también facilitan la realización de las tareas propuestas. Generalmente no están presente en la clase de EF, se dedican a trabajar con las maestras de grados.

¿Cómo se realizan los diagnósticos de los alumnos con discapacidad?

a. Se llevan a cabo según el protocolo propuesto para cada caso, en relación con la EF específicamente se evalúan las capacidades físicas y su condición madurativa, este trabajo lo realiza el profesor de EF.

b. No se realizan, deberían llegar junto al legajo pero generalmente nunca vienen, el profesor de EF es el que ve que puede y que no hacer el AD

¿Cuál es la expectativa de logro en referencia o relación con la clase de EF?

a. Qué el AD trabaje y mejore sus capacidades condicionales

b. Qué el AD se integre al grupo y que vivencie las actividades de igual manera

¿Cuáles de las acciones propuestas en términos pedagógicos le parece que han sido favorables en relación con la inclusión desde los equipos directivos y cuáles no?

a. Propiciar las reuniones de equipo donde el gabinete se reúne con la maestra de la escuela primaria para recibir el informe de las expectativas de adquisición y las herramientas a trabajar con el alumno.

b. Convocar a reuniones con la escuela especial para aunar criterios de saberes y competencias que el AD deberá ir adquiriendo. Trabajar sobre las adecuaciones curriculares específicas de cada AD

¿Asisten los maestros especiales de las otras áreas a estas reuniones?

a. No, generalmente los profesores de educación física van si la escuela lo requiere a alguna jornada a trabajar directamente con su colega y los maestros de las otras áreas si son requeridos, cosa que generalmente no ocurre, actuarían de la misma manera.

b. A veces, se los convoca si ellos necesitan saber algo puntual y generalmente se trata que se reúnan con el colega de la otra escuela, cosa que no sucede por una cuestión de organización institucional. E. ¿A qué se refiere con cuestión institucional? 2. A que a veces la carga horarias de los profesores no coincide y es difícil lograr que se reúnan en otro momento.

12.4. Trabajo tipo grupo focales

Momento 1

Tema: Identidad corporal

Si bien el alumno manifiesta su presencia corporal en todas las actividades pedagógicas de la escuela, en la generalidad de las mismas el sujeto se desprende del cuerpo (obligado por las disposiciones institucionales y curriculares) logrando que este último (aunque siempre está) pase a ser desplazado y muchas veces desapercibido. Según palabras de Le Bretón (1999) "...El cuerpo sería aquel presente-ausente". Todas las áreas de la escuela desde las matemáticas hasta la plástica encuentran en el cuerpo algún grado de participación. Pero es en nuestro ámbito donde el alumno percibe, vivencia, disfruta y representa su corporalidad; es en la clase de educación física donde el cuerpo presente manifiesta a gritos su presencia. La educación física cuenta con la posibilidad de crear el ámbito donde el alumno, tanto para jugar como para aprender, no deba desprenderse de su psiquis, ni de su atravesamiento histórico-cultural, ni de su afectividad. Podemos lograr que nuestra área sea aquel ámbito en donde el niño y el adolescente pasen a ser el sujeto-alumno que tanto pregonamos.

Momento 2

Tema: Integración e Inclusión

CONVERSEMOS DE INTEGRACIÓN

¿Cuál es la diferencia entre Integración e Inclusión?

El concepto de integración supone que es el niño diferente el que debe integrarse a la escuela, contando con las adecuaciones necesarias a su condición educativa. El concepto de escuela está definida como una Institución organizada para el niño típico.

El concepto de inclusión implica que es la Escuela la que está preparada para incluir a todo niño, considerando que la diversidad es una condición básica del ser humano. En esta nueva perspectiva, el niño se integra en un lugar preparado para él, respondiendo a sus necesidades educativas especiales. La escuela se define como un lugar para la diversidad.

Momento 3

Tema: Discapacidad

"Que la discapacidad es una cuestión de derechos humanos, parece en la actualidad ser una afirmación no factible de ser cuestionada. Sin embargo, hasta tiempos no muy lejanos, la mirada hacia la discapacidad partía desde una concepción caritativa, que no llegaba a comprender la complejidad social de este fenómeno. Ello sin duda es el resultado de una historia de persecución, exclusión, y menosprecio a la que las personas con discapacidad se vieron sometidas desde tiempos muy lejanos. Como destaca Aguado Díaz, desde la antigüedad hasta nuestros días, han existido grandes contradicciones en el tratamiento

otorgado a las personas con discapacidad. Dichas contradicciones son una constante histórica, y constituyen una manifestación de la tensión existente entre las diferentes concepciones de las que es objeto la discapacidad, las que oscilan entre dos extremos, que son aludidos en el título de la obra de Laín Entralgo: *Enfermedad y pecado*. Si bien podría afirmarse que las respuestas sociales y jurídicas hacia la discapacidad han ido fluctuando como consecuencia de estas dos perspectivas —que, o la consideraban resultado del pecado, o la consideraban una enfermedad—, es posible distinguir tres modelos de tratamiento, que a lo largo del tiempo se ha dispensado a las personas con discapacidad, y que, en algunos ámbitos coexisten (en mayor o menor medida) en el presente.

El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Un primer modelo, que se podría denominar de prescindencia, en el que se supone que las causas que dan origen a la discapacidad tienen un motivo religioso, y en el que las personas con discapacidad se consideran innecesarias por diferentes razones: porque se estima que no contribuyen a las necesidades de la comunidad, que albergan mensajes diabólicos, que son la consecuencia del enojo de los dioses, o que —por lo desgraciadas—, sus vidas no merecen la pena ser vividas. Como consecuencia de estas premisas, la sociedad decide prescindir de las personas con discapacidad, ya sea a través de la aplicación de políticas eugenésicas, o ya sea situándolas en el espacio destinado para los anormales y las clases pobres, con un denominador común marcado por la dependencia y el sometimiento, en el que asimismo son tratadas como objeto de caridad y sujetos de asistencia.

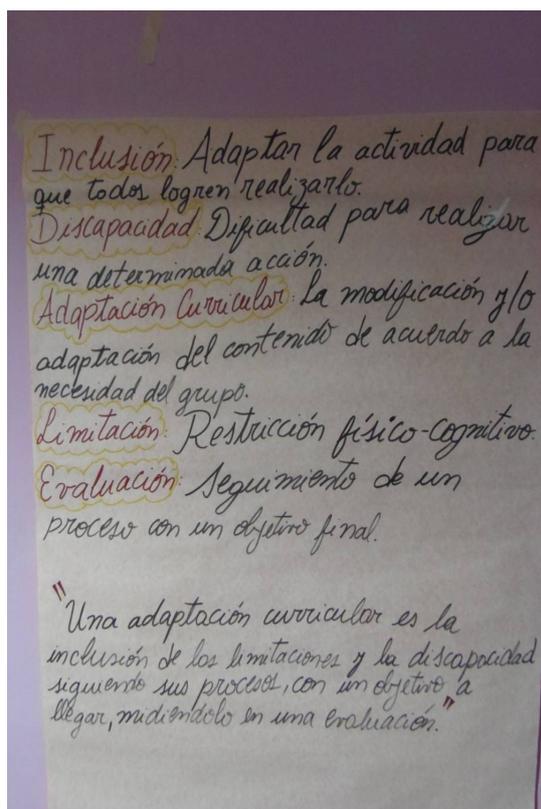
El segundo modelo es el que se puede denominar rehabilitador. Desde su filosofía se considera que las causas que originan la discapacidad no son religiosas, sino científicas (derivadas en limitaciones individuales de las personas). Las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, pero siempre en la medida en que sean rehabilitadas. Es por ello que el fin primordial que se persigue desde este modelo es normalizar a las personas con discapacidad, aunque ello implique forjar a la desaparición o el ocultamiento de la diferencia que la misma discapacidad representa. Como se verá, el problema cardinal pasa a ser, entonces, la persona, con sus diversidades y dificultades, a quien es imprescindible rehabilitar —psíquica, física, mental o sensorialmente—.

Finalmente, un tercer modelo, denominado social, es aquel que considera que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas, ni científicas, sino que son, en gran medida, sociales. Desde esta filosofía se insiste en que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de personas —sin discapacidad—, pero

siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia. Este modelo se encuentra íntimamente relacionado con la asunción de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos, y aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social, y sentándose sobre la base de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo civil, entre otros. Parte de la premisa de que la discapacidad es en parte una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con discapacidad. Asimismo, apunta a la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades.

Este último modelo mencionado, ha sido la consecuencia de una larga lucha, plantada por las propias personas con discapacidad, que tuvo sus frutos en diversos ámbitos. Uno de dichos ámbitos es el del derecho internacional de los derechos humanos, con sus consecuentes implicaciones en los Derechos de las legislaciones internas de los Estados Parte. El último paso en dicho sentido, ha sido la reciente aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Este instrumento es el resultado de una evolución que viene dándose en el plano del Derecho, a partir de la década de los años ochenta del siglo XX." Palacios, A. (Introducción; 2008)

12.5. Afiches de las conclusiones de los grupos focales



Inclusión: Que todos los alumnos puedan realizar todas las actividades respetando sus potencialidades.

Discapacidad: Incapacidad motora, visual, cognitiva, etc. que dificulta ciertas actividades.

Adaptación Curricular: Adaptar el contenido y actividades al grupo en general.

Limitaciones: Obstáculo que no le permite continuar con un propósito.

Evaluación: Tomar registro de un proceso individual o grupal.

Que todos participen de forma activa para lograr una clase fluida, amena y cooperativa teniendo en cuenta las capacidades, fortalezas, tanto individuales como grupales.

LIMITACIONES: BARRERA U OBSTÁCULO QUE IMPIDE REALIZAR UNA DETERMINADA ACTIVIDAD QUE SE PUEDE SUPERAR.

EVALUACIÓN: MEDICIÓN QUE PERMITE ANALIZAR LO HECHO.

INCLUSIÓN: DARLE O HACERLE LUGAR A UN SUJETO EN UN ESPACIO DONDE ESTE NO FORMARÍA PARTE SEGÚN EL SENTIMIENTO HEgemÓNICO DE ESTE.

ADAPTACIÓN CURRICULAR: AJUSTAR, PROPORCIONAR UN CONTENIDO A UN GRUPO O A ALGÚN ESTUDIANTE.

DISCAPACIDAD: SUJETOS QUE POSEEN FALENCIAS EN EL DESARROLLO.

SE NECESITA UNA NUEVA ADAPTACIÓN CURRICULAR SIN LIMITACIONES PARA INCLUIR A SUJETOS CON DISCAPACIDAD O CON LIMITACIONES DE LO QUE SON NECESARIOS NUEVOS MÉTODOS DE EVALUACIÓN.

C
O
N
C
L
U
S
I
O
N

INCLUSIÓN: INCORPORAR AL GRUPO A TODA PERSONA SIN REALIZAR DIFERENCIAL DEL TIPO SOCIAL Y CULTURAL.

"DISCAPACIDAD": FALTA DE CAPACIDAD FÍSICA O COGNITIVA

"ADAPTACIÓN CURRICULAR": ADAPTAR EL CURRÍCULO PARA INCLUIR A TODAS LAS PERSONAS CON DISTINTAS CAPACIDADES Y DISCAPACIDADES

"LIMITACIONES": DIFICULTAD PARA PODER DESARROLLAR UNA CAPACIDAD

"EVALUACIÓN": HERRAMIENTA MEDIANTE LA CUAL SE PUEDE OBSERVAR EL PROCESO DE DESARROLLO DE LA PERSONA

• REALIZAR UNA ADAPTACIÓN CURRICULAR A TRAVÉS DE UNA EVALUACIÓN PREVIA PARA AFRONTAR LAS LIMITACIONES Y GENERAR LA INCLUSIÓN.

Inclusión: Poder llegar a tratar a todos de equitativa, dependiendo de la condición de la persona o grupo.

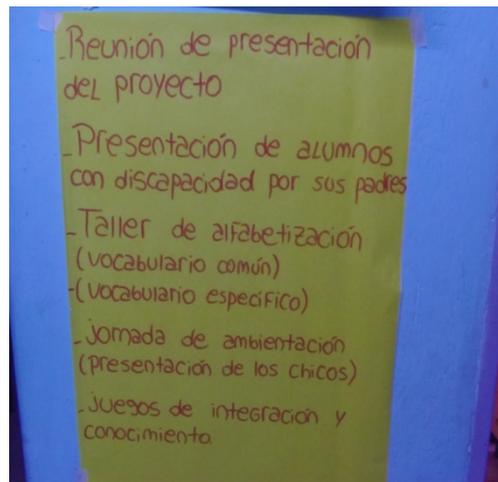
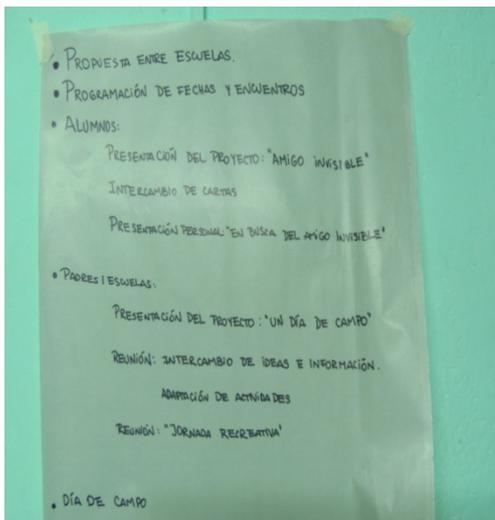
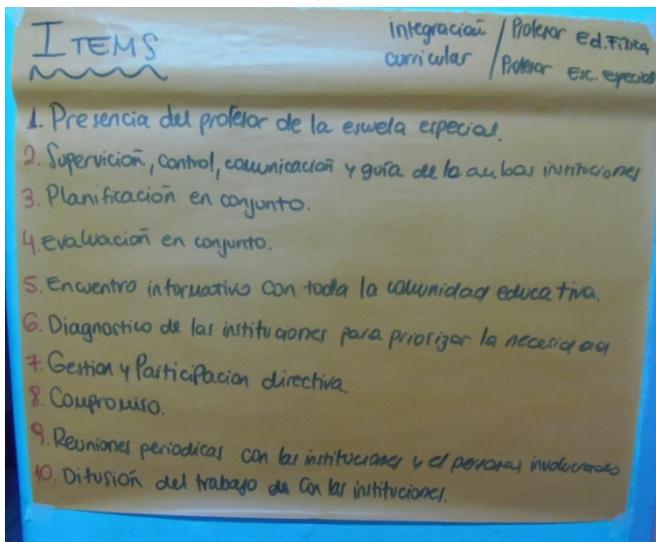
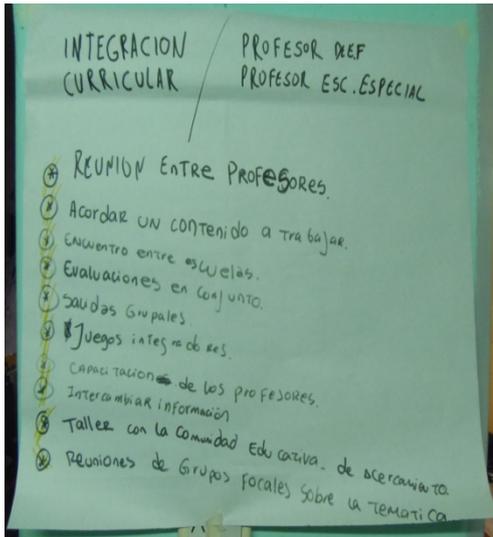
Discapacidad: falta de desarrollo de algo específico, pérdida de este sea motor o cognitivo, tiene una gradualidad.

Adaptación Curricular: adaptación de contenidos frente a las diferentes situaciones que se presentan.

Limitaciones: factor/es que impiden realizar una tarea. Pueden ser temporal o definitiva, genética, motora o cognitiva.

Evaluación: el medio para verificar la asimilación del contenido dado.

• Primero poder detectar y diagnosticar al grupo en sus limitaciones y sus capacidades, a partir de ahí adaptar el currículum y diseñar una evaluación acorde al grupo y las distintas situaciones.



12.6. Unidades Didácticas del primer ciclo

Unidad didáctica de primer grado

UNIDAD DIDACTICA		IFES	
Alumno: RUIZ DIAZ, ROMINA PAOLA		Curso: 3°	Turno
Escuela: n° 142	Distrito:	Grupo a cargo: 1°	Profesor del grupo: NARDONE, FLORENCIA
Día de práctica: MARTES		Horario: 14 ⁴⁰ a 15 ²⁰	Lugar: SUM escuela n° 142
Esta unidad didáctica será utilizada desde el 25/07 hasta el 08/08			
OBJETIVOS:			
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar diferentes sensaciones y percepciones en relación con su propio cuerpo. • Orientarse en el espacio reconociendo referencias y nociones espaciales del propio cuerpo y el de los demás. 			
Ejes y Contenidos a trabajar con el grupo:			
<ul style="list-style-type: none"> • ESTRUCTURACIÓN DEL ESQUEMA CORPORAL. <ul style="list-style-type: none"> * NOCIONES DEL PROPIO CUERPO: <ul style="list-style-type: none"> - Discriminación de las sensaciones referidas al propio cuerpo: <ul style="list-style-type: none"> - identificación de las sensaciones (sentidos); - desarrollo de la capacidad visual; - mejora de la observación y la memoria; - conciencia de la respiración. • ESTRUCTURACIÓN ESPACIO - TIEMPO. <ul style="list-style-type: none"> * INTERACCIÓN Y ESTRUCTURACIÓN DE LAS NOCIONES ESPACIO - TIEMPO - OBJETO: <ul style="list-style-type: none"> - Relación con las nociones temporales: <ul style="list-style-type: none"> - cerca y distante; - momentos rítmicos; - de la manual y de la podal. 			

Unidad didáctica de segundo grado

UNIDAD DIDACTICA		IFES	
Alumno: RUIZ DIAZ, ROMINA PAOLA		Curso: 3°	Turno
Escuela: n° 142	Distrito:	Grupo a cargo: 2°	Profesor del grupo: NARDONE, FLORENCIA
Día de práctica: LUNES		Horario: 16 ⁴⁰ a 17 ²⁰	Lugar: SUM escuela n° 142
Esta unidad didáctica será utilizada desde el 08/08 hasta el 22/08			
OBJETIVOS:			
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y percibir su propio cuerpo en forma global y segmentaria. • Descubrir y afirmar la predominancia lateral. • Establecer y adquirir hábitos de trabajo necesarios, como la escucha, turnos para hablar y atención a las consignas. • Adquirir una actitud de respeto por uno y por los demás, de compañerismo y solidaridad. 			
Ejes y Contenidos a trabajar con el grupo:			
<ul style="list-style-type: none"> • ESTRUCTURACIÓN DEL ESQUEMA CORPORAL. <ul style="list-style-type: none"> * NOCIONES DEL PROPIO CUERPO: <ul style="list-style-type: none"> - LATERALIDAD: <ul style="list-style-type: none"> - diferenciación de la izquierda y derecha corporal; - diferencia a la derecha e izquierda de los demás; - afianzamiento de la lateralidad de las extremidades; - predominio de la acentuación lateral. 			

Unidad didáctica de tercer grado

UNIDAD DIDACTICA

Alumno: RUIZ DIAZ, ROMINA PAOLA IFES _____
 Escuela: n° 142 Distrito: _____ Curso: 3° Turno: _____
 Día de práctica: WNE3 Grupo a cargo: 9° Profesor del grupo: NARDONE, FLORENCIA
 Horario: 16^h a 17^h Lugar: SVM escuela n° 142
 Esta unidad didáctica será utilizada desde el 31/03 hasta el 14/03

OBJETIVOS:

- Identificar diferentes sensaciones y percepciones en relación a su propio cuerpo.
- Orientarse en el espacio reconociendo referencias y nociones espaciales del propio cuerpo y el de los demás.

Objetos y Contenidos a trabajar con el grupo:

ESTRUCTURACION DEL ESQUEMA CORPORAL - NOCIONES DEL PROPIO CUERPO:
 Discriminación de las sensaciones referidas al propio cuerpo:

- ✓ Identificación de las sensaciones (sentido);
- ✓ desarrollo de las capacidades visuales;
- ✓ mejora de la observación y la memoria;
- ✓ conciencia de la respiración.

ESTRUCTURACION ESPACIO - TIEMPO - INTEREACCION Y ESTRUCTURACION DE LAS NOCIONES ESPACIO - TIEMPO - OBJETO:

- ✓ cerca y distante
- ✓ movimientos rítmicos
- ✓ coord. ocular manual y de los pies.

12.7. Planificaciones diarias del primer ciclo

IFES _____ Plan de clase n° 4 Fecha en que será dada la clase 01/03
 Alumno: RUIZ DIAZ, ROMINA Escuela: n° 142 Grupo: 1° Prof del grupo: NARDONE, FLORENCIA
 Análisis y reflexión pedagógica sobre el desarrollo de las clases anteriores: Trabaja en momentos de escucha atenta. Hacer distintos momentos de la clase, por medio del uso de los ojos.
 Eje: ESTRUCTURACION DEL ESQUEMA CORPORAL
 Contenidos: IDENTIFICACION DE LAS SENSACIONES. MEJORA DE LA OBSERVACION Y LA MEMORIA. CONCIENCIA RESPIRACION
 Objetivos:
 - Desarrollo de los sentidos por medio de la exploración de un objeto.
 - Identificación y reconocimiento de su propio elemento y su trayectoria.
 - Reconocer y diferenciar sonidos a través de la escucha.

	Tiempo	Actividades y Distribución del alumnado	Estrategias Didácticas
Parte Central	4'	* Cada uno con su pelota, se trasladan por el espacio, picándola. Deben reconocer su propia pelota, indagando: <u>Cómo PODEROS HACER PARA QUE CADA UNO RECONOZCA SU PElOTA?</u> Observamos: tamaño, color. Sentimos: textura - olor - peso	Exploración - Manos directas
	8'	* Se colocan en dos filas, cada uno con su pelota. <u>La hacen rodar hacia adelante y la atrapan:</u> - con ambas manos - con un pie - con la panza - me siento encima - con la frente. <u>VARIANTE:</u> - sale el compañero de atrás en busca de la pelota de su compañero - los hacen rodar en diagonal.	Materiales Pelota x cada niño

Actividades y Distribución del Alumnado		Minutos
Primera Parte	<p>10'</p> <p>* Se mantienen los dos filas para formar dos equipos.</p> <p>* <u>GOLE HAZLO</u>: - se arman dos rondas, cada una con una pelota. Los chicos se ubican parados, en forma de puente alto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - tendrán que intentar meter un gol con la mano entre las piernas de los oponentes (se \neq con pescheas); - suman cada gol anotado en su alta. <p><u>VARIANTES</u>: - cambian de equipos</p> <ul style="list-style-type: none"> - juegan con el pie. 	8 pelotas pescheas.
	<p>10'</p> <p>* <u>DIRECTOR DE ORQUESTA</u>: - un niño será Director de Orquesta, quien irá haciendo distintos sonidos para que el grupo lo ubiya imitando;</p> <ul style="list-style-type: none"> - un alumno será apartado de la clase momentáneamente para que no sepa quién es el director. 	
	<p>6'</p> <p>* En ronda, elongados y tomamos conciencia sobre la forma de respirar a través de la imitación de la docente.</p>	

Plan de clase N° 1		Prof del grupo: NARDOJE, FLORENCIA	
Alumno: RUIZ DIAZ, ROMANA		Escuela: N° 142	
Análisis y reflexión pedagógica sobre el desarrollo de las clases anteriores		Grupo: 2º	
Eje: ESTRUCTURACIÓN DEL ESQUEMA CORPORAL.			
Contenido/s: LATERALIDAD.			
Objetivo/s:			
<ul style="list-style-type: none"> -> Desarrollar la lateralidad a partir de consignas de trabajo. -> Comenzar a incorporar la noción de derecha e izquierda a la noción corporal. 			
Tempo	Actividades y Distribución del alumnado	Estrategias Didácticas	Material
Primera Parte	<p>5'</p> <p>① <u>X CAZA MARIPOSAS</u>: - 2 manchas que solo se pueden moverse sobre la línea del piso, es decir, de derecha a izquierda,</p> <ul style="list-style-type: none"> - el resto de la clase, las mariposas, deben llegar a la línea final, evitando ser tocados. Quién es manchado se convierte en cazador. <p><u>VARIANTES</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cantidad inicial de cazadores - agregar una línea nueva de cazadores - los cazadores se toman de las manos. 	* MANDO DIRECTO.	
	3'		
Parte Central	<p>5'</p> <p>② Nos colocamos en ronda, cada uno detrás de una tortuguita</p> <p>A la consigna, nos movemos hacia la derecha o izquierda.</p> <p>Consignas: der- der- der-</p> <p>izq- izq- izq-</p> <p>der- izq- der- izq-, etc.</p>		1 tortuguita por cada niño - 20 en total.
	3'	<p><u>VARIANTE</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cambios de ritmo - velocidad - consigna. <p>Nos sentamos, cada uno toma su tortuguita y la hace pasar hasta llegar a la docente, quien las juntará!</p>	

UNIPASE N° 2 URB. LA ROSA FLORENCIA

Parte Central	Actividades y Distribución del alumnado	Materiales
5'	<p>①* Idem dinámica anterior. Nos sentamos en ronda, con un pelota. Iremos moviendo la pelota según la consigna de la docente.</p> <p>Consignas: Damos la vuelta entera. hacia la derecha, izquierda,</p> <p>De forma intercalada.</p> <p>VARIANTES: se agregan 1, 2 pelotas, se aumenta progresivamente la velocidad.</p>	3 pelotas pulpito.
	<p>②* Idem anterior, pero sentados en ronda, de frente a su compañero. Pasamos la pelota: con dos manos por encima de la cabeza; con la derecha; con la izquierda; de forma intercalada.</p> <p>VARIANTES: se agregan 1, 2 pelotas. cambio de sentido. si se pasa la pelota con derecha (por afuera) o con izquierda (va por adentro).</p>	
5'	<p>③* Ubicados de pie y en ronda, se quedan haciendo pequeños salto en lugar. Se tendrán que desplazar según las consignas, manteniendo la ronda.</p> <p>Consignas: - pie dere + mano der. - pie izq + mano der. - 2 lugares a la izq. - mano izquierda + pie der. compañero - (mano dere + hombro dere compañero) + (mano izq + hombro izq.) = CUPIES ✓</p>	
	<p>④* Se arma ronda y cantamos el "CUPIES!"</p>	

MUNTANER CRISTIAN M.
Lic. Educación Física

Visado Prof. De Practica Fecha Visado Prof. del grupo

UNIPASE N° 2 URB. LA ROSA FLORENCIA

Alumno: FINO DIAZ, ROMINA Fecha: 14/12 Clase: 2° Parte en la que se da la clase: 10/17

Actividad y reflexión pedagógica sobre el desarrollo de las clases anteriores

Eje: ESTRUCTURACIÓN DEL ESPINA CORPORAL.

Contenido: LATERALIDAD.

Objetivos:

- Avanzar las nociones de lateralidad a través de juegos motores.
- Adquirir hábitos de trabajo durante la clase, como la escucha, tomo de turnos, etc.

Parte Central	Actividades y Distribución del alumnado	Estrategias Didácticas
Primera Parte	<p>3' ① <u>MAR Y TIERRA</u>: nos colocamos sobre un lado de una línea del piso, el cual será "TIERRA" y la otra será "MAR". El grupo se irá moviendo según la consigna de la docente. (De frente a la docente.)</p> <p>VARIANTE: Cambiamos la consigna, en vez de "MAR Y TIERRA" decimos "DER e IZQ." o que lo hagan de espalda a la docente.</p>	Mando directo
	<p>5' ②* Se colocan en 4 hileras, uno detrás del otro, tomándose de los hombros del compañero de adelante.</p> <p>- Al decir ... BANANA van hacia <u>ADELANTE</u> ... MANZANA van hacia <u>ATRÁS</u> ... SANDIA van hacia <u>DERECHA</u> ... PERA van hacia <u>IZQUIERDA</u>.</p>	Materiales
Parte Central	<p>8' ③* Se mantienen las 4 hileras y se colocan detrás de cada tortugueta. Salgo tirando y según la consigna, tendrán que tirar su línea de conos: hacia adelante, atrás; izquierda, derecha; los levanto.</p>	8 tortuguetas 12 conos.

Actividades y Distribución del Alumnado

5'	Luego de la tortugueta del paso y regreso.		
5'	Se hacen diagramas con una y dos tortugas en el espacio. Se hacen diagramas hasta los lados, con de tener a como (la tortuga), desplazándose de forma lateral, sin tocar la tortugueta, se ven los lados del compañero y suyo.		4 tortugas 2 lados
5'	Se agregan aros, para que salgan con 3 aros, 2 aros y 1 aro. Se cambia la disposición de los aros para que salgan de forma alternada, sea 1 aro, 2 aros.		4 tortugas 2 lados 1 aro.
5'	Se hacen tortuguetas hechas en círculo con un aro en la unión de dos personas. Tenemos que pasar el aro por todo el sistema humano, sin soltarse las manos.		1 aro

IFES: _____ Plan de clase N° 3 Fecha en que será dada la clase: 10/17

Alumno: RUIZ DIAZ, ROMINA Escuela: n° 142 Grupo: 2° Prof del grupo: INEBAJE, JUDITHA

Objetivo: ANÁLISIS Y REFLEXIÓN PEDAGÓGICA SOBRE EL DESARROLLO DE LAS CLASES ANTERIORES.

Eje: ESTRUCTURACIÓN DEL ESQUEMA CORPORAL.

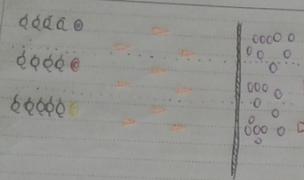
Contenido/s: LATERALIDAD.

Objetivo/s: Reconocer los movimientos laterales de su cuerpo de forma global y segmentaria. Afianzar la predominancia lateral del propio cuerpo y en relación al medio.

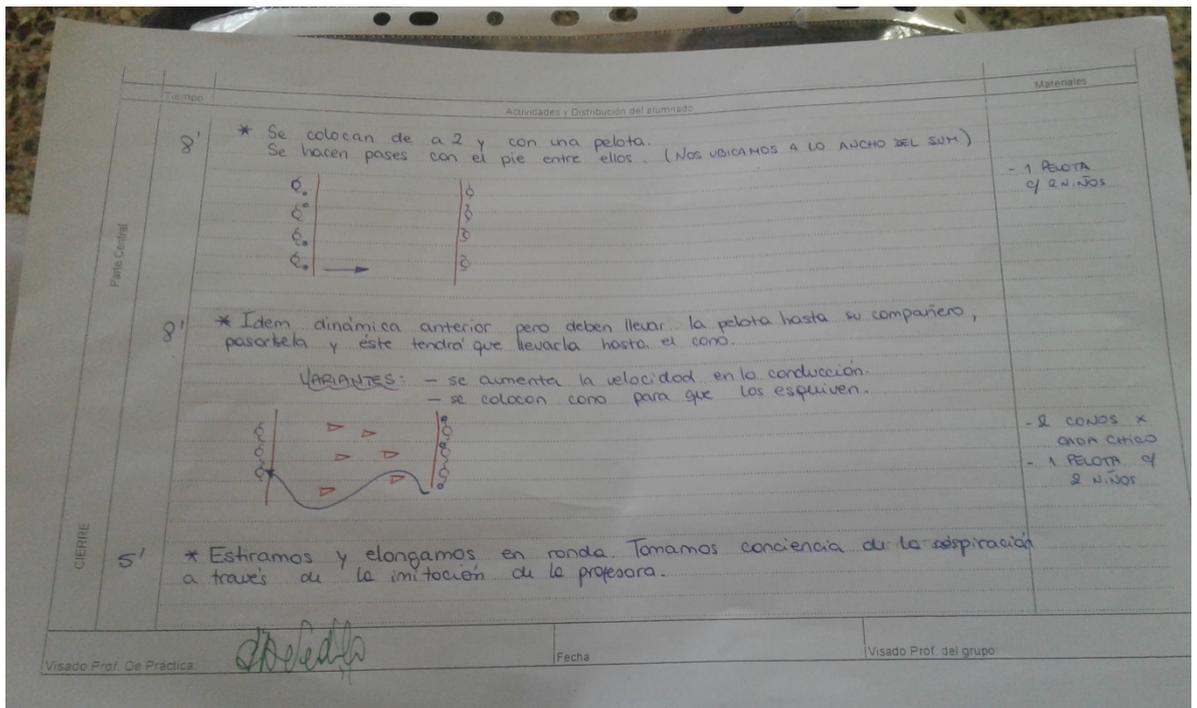
Tiempo	Actividades y Distribución del Alumnado	Estrategias Didácticas
5'	① <u>EL CAZADOR</u> : Se colocan varios aros, dispersos por el espacio. - 1 cazador, quien tendrá que atrapar al resto. - Para evitar ser tocados, deben meterse dentro del aro (hasta dos por aro).	
3'	<u>VARIANTES</u> : • se cambian los monchos, • pueden colocar el pie derecho y hasta 4 por aro, • colocan mano izquierda, hasta 3 por aro.	
5'	② <u>ESPEJO, ESPEJITO</u> : - Se ponen en parejas, enfrentados y con un aro entre ellos. - Uno realiza distintos movimientos alrededor del aro y su compañero tendrá que imitarlos, como si fuera un espejo. - Luego cambian de roles.	
2'	<u>VARIANTE</u> : realizan movimientos según las consignas dadas por lo docente.	

		Actividades y Distribución del alumnado	Materiales
Parte Central	1	<p>④ * Se alinean los aros, a la lora del SUR. - Se mueven según las consignas: = pie izquierdo = pie der. + hombro derecho = mano izq. + pie der. = salto con los dos pies, hacia atrás ✓ = me muevo en lugar a la derecha = me muevo 6 lugares a la izq.</p> <p>ⓐ el último cambia de lado, va hacia adelante, en caso de que no hayan más aros, detrás de él.</p>	1 aro cada 2 niños.
	2	<p>④ * TERREMOTO: Cada alumno se coloca dentro de un aro. Según la consigna, se mueven en el lugar y por el espacio. - Consignas: = derecha, = izquierda, = adelante, = atrás, = terremoto (todos se deben cambiar de aro).</p> <p>2' <u>VARIANTE</u>: = voy sacando aros durante el terremoto, quienes se quedan sin aro tendrán que estar atentos para "robar" algún aro, y mientras tanto irán caminando entre los compañeros.</p>	Aro por niño
CIERRE	5'	<p>⑤ * Formamos una ronda y nos tomamos de los hombros del compañero de adelante. Comenzamos a caminar y girar, hasta que la docente rompe la ronda, para ir desplazándose por el espacio: "Vamos hacia adelante", "Vamos hacia atrás", "Vamos a la izquierda", "Vamos por la derecha".</p>	

		Actividades y Distribución del alumnado	Estrategias Didácticas
<p>IPS</p> <p>Alumno: <u>RUIZ DIAZ ROMINA</u> Escuela: <u>142</u> Plan de clase N° <u>4</u> Fecha en que será dada la clase: <u>9/07</u></p> <p>Grupo: <u>2º</u> Prof. del grupo: <u>NARBONE, FLORENCIA</u></p> <p>Análisis y reflexión pedagógica sobre el desarrollo de las clases anteriores.</p> <p>Eje: <u>ESTRUCTURACIÓN DEL ESQUEMA CORPORAL.</u></p> <p>Contenido: <u>Discriminación de las sensaciones referidas al propio cuerpo</u></p> <p>Objetivo/s:</p> <ul style="list-style-type: none"> Desarrollar la capacidad visual y de observación a través de sortear obstáculos. Trabajar la capacidad de la audición por medio de actividades sensoras. Reconocer y diferenciar las ruidos de cerca y distante. 			
Primera Parte		<p>* Al ritmo de las palmas se van desplazando por todo el espacio. Además se irán desplazando: - trotando - galope lateral - hacia atrás - saltando - lo que propongan los niños/as</p>	HANDB DIRECTO
Parte Central		<p>* Seguidamente, les explico que les voy a ir diciendo, uno por uno y mientras van corriendo, el nombre de un animal para que hagan su sonido. Mientras se van desplazando y haciendo el sonido, se tendrán que ir juntando con los otros niños que representen a su mismo animal.</p> <ul style="list-style-type: none"> caballo perro gato gallina 	Materiales
		<p>* Se agrupan y se colocan detrás de un cono.</p>	

Parte Central	Tiempo	Actividades y Distribución del alumnado	Materiales
		 <p>Por turnos, salen de a 1. Deben correr en zigzag entre los conos, saltan sobre la soga y dan la vuelta al cono. Regresan.</p> <p>idem anterior: saltan sobre los conos, pasan por debajo de la soga, giran alrededor del cono y regresan frotando.</p> <p>idem anterior: esquivan los conos dispersos por el espacio.</p> <p><u>VARIANTE:</u> se agrega una pelota para que vayan picándola.</p>	<p>3 conos grandes 9 conos pequeños 1 Soga Aros varios 3 Tortuguitos</p>
		<p>* Se arman un río con dos sogas. En el medio se coloca un cocochilo. Los niños tendrán que cruzar el río, sin caer al agua y ser atrapados por el cocochilo. Al ser atrapados, se convierten en cocochilo.</p> <p><u>VARIANTE:</u> - cambian de cocochilos. - se agranda la distancia del río.</p>	SOGA
CIERRE		<p>* "Mensaje secreto": nos sentamos en ronda y diremos un mensaje a uno de los niños y él tendrá que decirlo al de al lado y así sucesivamente. (Ver si hacemos dos rondas).</p>	
	Visado Prof. De Prácticas	Fecha	Visado Prof. del grupo

Parte Central	Tiempo	Actividades y Distribución del alumnado	Estrategias Didácticas
Primera Parte	1'	<p>* Cada uno con su pelota, se trasladan por el espacio picándola. Tendrán que ir reconociendo su pelota, para eso le iremos dando consignas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - que textura tiene, - que color, tamaño, - que olor, - como rebota, - como podemos identificarla? que más se les ocurre? 	<p>- Exploración - Múltiple Directo</p>
	10'	<p>* Se colocan sobre la línea amarilla, en dos filas. - A la señal, deben hacer rodar su pelota por el piso; - pasada la línea marrón, tendrán que ir a atraparla antes de que llegue a la línea final.</p> <p><u>VARIANTES:</u> - lanzan la pelota: de frente • por abajo de las piernas • de espaldas • saltando en el lugar</p>	<p>1 Pelota x cada niño.</p>



“2012 – Año de homenaje al Dr. D. Manuel Belgrano”



Consejo Federal de Educación

12.8. Resolución CFE N° 174/12

Buenos Aires, 13 de junio de 2012

VISTO La Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Resolución CFE N° 154/11, y
CONSIDERANDO:

Que el artículo 16 de la Ley de Educación Nacional asigna al MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL y a las autoridades jurisdiccionales competentes, la responsabilidad de asegurar los principios de igualdad e inclusión educativas, mediante reacciones que permitan alcanzar resultados equivalentes en el aprendizaje de todos los niños, independientemente de su situación social.

Que la Resolución CFE N° 134/11 aprobó diversas estrategias, entre otras, aquellas tendientes a mejorar las trayectorias escolares en los distintos niveles del sistema.

Que es decisión de este Consejo Federal profundizar en políticas de calidad, estableciendo pautas que aseguren el derecho a la educación, favoreciendo el ingreso, tránsito y egreso de los alumnos, de los niveles inicial, primario y modalidades.

Que el documento que se presenta a este cuerpo para su aprobación, incorpora los aportes de distintas jurisdicciones.

Que la presente medida se adopta con el voto afirmativo de los integrantes del Consejo Federal, a excepción de la provincia de La Rioja, por ausencia de su representante.

Por ello,

LA XLIII ASAMBLEA DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

ARTÍCULO 1º. Aprobar el documento: “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación”, que como Anexo I, forma parte de la presente resolución.

ARTÍCULO 2º.- Regístrese, comuníquese, notifíquese a los integrantes del CONSEJO

FEDERAL DE EDUCACIÓN y cumplido, archívese.

Fdo: Prof. Alberto Sileoni – Ministro de Educación

Dr. Daniel Belinche – Secretario General del Consejo Federal de Educación

“Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación”

1. La obligación de hacer efectiva la garantía al derecho de la educación para todos los niños, niñas y jóvenes establecidas en las leyes educativas vigentes, ha llevado al Ministerio de Educación Nacional y a los Ministerios Jurisdiccionales a desarrollar políticas que fortalezcan los procesos pedagógicos, institucionales, y socioeducativos. En este sentido se subraya el imperativo por mejorar y enriquecer los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos que provienen de los sectores más vulnerables de la sociedad.

2. La desigualdad social se expresa de manera negativa en el sistema educativo: las trayectorias escolares de los estudiantes, en general las de los sectores más necesitados, se ven reiteradamente obstaculizadas por ingresos tardíos, abandonos transitorios y permanentes y múltiples repitencias.

3. Sin desconocer la incidencia que las condiciones socio-económicas de las familias, el nivel educativo alcanzado por los padres y otros factores extraescolares, tiene sobre la escolaridad en los últimos años, las investigaciones también vinculan fuertemente las dificultades en las trayectorias escolares de los estudiantes con las propias lógicas de escolarización y con las condiciones concretas de enseñanza y aprendizaje. En este sentido se presta particular atención a los rasgos institucionales, pedagógicos y didácticos que caracterizan la propuesta escolar de manera de otorgarle posibilidades concretas de ofrecer una enseñanza de calidad a todos los alumnos y alumnas.

4. De este modo, se vuelve prioritario proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes. Parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador. Este modelo escolar dificulta el trabajo con la heterogeneidad, excluye educativamente a muchos estudiantes y devalúa la propuesta escolar para el conjunto.

5. En concordancia con estas perspectivas, se ha desplegado en los últimos años un conjunto de políticas pedagógicas que proponen la modificación de tales rasgos. Dentro de las mismas, las políticas de enseñanza adquieren un lugar protagónico. Repensar los modos de transmisión de los saberes en la escuela se vuelve indispensable para mejorar los desempeños de todos los alumnos y las alumnas quienes tienen derecho a transitar una escuela que sea significativa y relevante para cada uno de ellos. En este marco, se hace necesario que la asignación de recursos materiales y financieros responda al fortalecimiento de las políticas de enseñanza de manera que las mismas puedan expresarse en propuestas efectivas, definidas y pertinentes.

6. Por otra parte y entendiendo que estas propuestas requieren de un desarrollo sostenido y de mediano plazo, las jurisdicciones han elaborado respuestas socio pedagógicas que contemplan la situación actual y urgente de los y las estudiantes, con trayectorias escolares discontinuas y/o incompletas. De esta manera se llevan adelante proyectos de reingreso, abordaje de la repitencia y la (sobre) edad con resultados alentadores, basados generalmente en la reorganización del agrupamiento escolar, una planificada y renovada propuesta de enseñanza y una práctica educativa que confía en las posibilidades de aprender de todos los alumnos y alumnas.

7. Sin perder de vista estas propuestas, complementariamente, se vuelve relevante modificar aquellas regulaciones que puedan obstaculizar de manera sustancial las trayectorias escolares y la capacidad pedagógica del sistema educativo.

8. Las pautas que se desarrollan en este documento refieren a nivel inicial, primario y modalidades. Toda vez que las consideraciones referidas a los estudiantes de nivel secundario han sido tratadas en la resolución CFE 103/10, sólo se especifican en este anexo aquellas cuestiones que hacen a la articulación del nivel primario con el nivel secundario.

Pautas para el mejoramiento de las trayectorias escolares “reales”² de niños, niñas adolescentes y jóvenes, en el nivel inicial y primario.

9. El Ministerio de Educación de la Nación y los Ministerios Jurisdiccionales promoverán las modificaciones organizativas, institucionales, pedagógicas, didácticas y del trabajo docente que permitan que todas y todos los estudiantes accedan a los aprendizajes escolares.

10. En el modelo escolar actual, la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje constituye un aspecto central a la hora de sostener las trayectorias escolares de las y los estudiantes. En tal sentido los gobiernos educativos adoptarán medidas de seguimiento de la asistencia de los estudiantes en articulación con mesas intersectoriales e interinstitucionales locales (escuelas, organizaciones de la sociedad civil, sindicatos, etc.)

11. Para los casos de inasistencias reiteradas de los estudiantes, sean éstas continuas o discontinuas, se deberán activar de manera inmediata los procedimientos para conocer sus causas y desarrollar las estrategias necesarias para re-establecer la continuidad y recuperar los saberes pertinentes. Asimismo, los Gobiernos educativos instruirán a las escuelas para que organicen las tareas de apoyo que los estudiantes requieran para continuar con su escolaridad, con la participación de las modalidades del sistema educativo, en los casos que fuere necesario y pertinente. Se adopta esta escritura para dar cuenta de que el concepto se vincula expresamente con una organización escolar que hace corresponder a cada edad un grado escolar. A los fines de este documento se entienden como trayectorias reales los modos heterogéneos, variables y contingentes en que los niños y niñas transitan su escolarización por oposición a las trayectorias teóricas, únicas y homogéneas.

Nivel Inicial

12. El ingreso de un niño o niña a una sala del nivel, correspondiente a su edad cronológica, a los efectos de asegurar su escolarización, deberá cumplimentarse aun cuando ya esté transcurriendo el ciclo lectivo.

13. Si durante el ciclo lectivo, por razones familiares o de salud, los niños/as de la sala de cinco años necesitaran trasladarse dentro de una misma jurisdicción o entre jurisdicciones, se deberá garantizar su asistencia en instituciones del nivel inicial de acuerdo a su edad cronológica y en la sala o sección equivalente.

14. La trayectoria escolar de niños y niñas en el nivel inicial no podrá ser alterada bajo la idea de permanencia o repitencia. Por lo tanto el pasaje de un año/sala/sección dentro del nivel no podrá exigir otro requisito que el de tener la edad cronológica para ello.

15. La trayectoria de alumnos y alumnas con discapacidad será abierta y flexible entre la escuela de educación especial y la del nivel inicial, privilegiando siempre que sea posible la asistencia a la escuela de educación común. Por lo tanto cuando la trayectoria escolar de un

niño o una niña con discapacidad requiera de la implementación de un proyecto pedagógico de integración escolar, las autoridades del nivel inicial y de la educación especial serán corresponsables de garantizar la existencia de los espacios y tiempos de trabajo -intra e interinstitucionales- necesarios para la planificación, desarrollo y evaluación de cada proyecto.

16. Las jurisdicciones y el Ministerio de Educación Nacional diseñarán las políticas de articulación necesarias para facilitar el pasaje entre el nivel inicial y el nivel primario. El mismo supone a nivel de gobierno la necesidad de que las direcciones de los niveles y modalidades respectivas generen condiciones curriculares y pedagógicas que hagan visible las continuidades necesarias para garantizar el pasaje de todos los niños y niñas. Los aprendizajes no serán interpretados como indicadores de acreditación ni de promoción de los niños y niñas en el nivel inicial al nivel siguiente. Serán considerados como indicios a ser tenidos en cuenta por los docentes que reciban a los niños/as para garantizar la trayectoria escolar.

17. Asimismo, las jurisdicciones diseñarán las medidas administrativas necesarias para el registro y seguimiento de los alumnos en el pasaje del nivel inicial a la escuela primaria. Se pondrá en vigencia el pase administrativo entre un nivel y el otro, de modo de que cada institución de nivel inicial pueda contar con un registro respecto de la continuidad de los estudios de todos sus alumnos. Se instrumentarán las medidas que generen la utilización de un legajo único por alumno que sea compartido por ambos niveles. Las jurisdicciones se comprometen a poner en vigencia esta documentación como plazo máximo en el año 2013.

Nivel primario

18. El requisito de obligatoriedad de la sala de 5 del nivel inicial no debe ser impedimento para que los niños y niñas que no hayan accedido a ese nivel educativo, ingresen a la escuela primaria a la edad que la ley de Educación Nacional establece.

19. En virtud de evitar situaciones que vulneren el derecho a la educación de niños y niñas se hace necesario precisar el alcance del anexo 1 A de la resolución CFE18/07. En tal sentido se estipula que la autoridad competente y de aplicación para eximir a los niños de la presentación del certificado de cursado del nivel inicial que la resolución refiere, será la dirección de la escuela primaria la que deberá indefectiblemente inscribirlo.

20. En el marco de las políticas de inclusión, los y las estudiantes tienen el derecho inalienable a la educación obligatoria. Por tanto, el Ministerio de Educación de la

Nación y las Jurisdicciones en todos los casos de ingreso tardío o reingreso al nivel primario, se comprometen a generar los dispositivos pedagógicos y normativos para que niños y niñas logren en el menor tiempo posible, incorporarse al grado que por su edad cronológica correspondiera. Par ello será menester realizar evaluaciones de los aprendizajes previos que los mismos portan en relación con aquellos prioritarios para el grado en el que han de incluirse.

21. Las jurisdicciones promoverán planificaciones institucionales que especifiquen la secuenciación de contenidos al interior y entre grados, la coordinación intra-ciclos, la posibilidad de producir diversos agrupamientos al interior de un ciclo con fines específicos de enseñanza, la priorización de aprendizajes en el tiempo y la designación de maestros en grados claves que puedan continuar en el año siguiente con el mismo grupo a los efectos de fortalecer la continuidad de la enseñanza y con ello la continuidad de las trayectorias escolares.

22. En el marco del fortalecimiento de las políticas de enseñanza, en especial la alfabetización inicial, el cumplimiento de los contenidos curriculares, la revisión de los modos de evaluación a lo largo del primer grado y ciclo, y las decisiones políticas que el estado nacional y los estados provinciales han tomado para promover la calidad, tanto de la enseñanza como de los aprendizajes, es necesario considerar como unidad pedagógica a los dos primeros años de la escuela primaria. Por lo tanto se reformularán los regímenes de promoción a los efectos que rijan a partir del segundo año/grado. Estas modificaciones normativas se podrán implementar de manera gradual a partir del año 2013, hasta alcanzar en el año 2016 a todas las escuelas de nivel primario del país.

23. En función de lo expuesto en el punto anterior, las jurisdicciones promoverán que los docentes designados en primer grado asuman la continuidad en el segundo, previa evaluación del equipo directivo.

24. Tal como lo vienen realizando algunas jurisdicciones, se alienta la implementación del régimen de promoción acompañada, mediante estrategias tales como: fortalecimiento de la enseñanza en el segundo ciclo, apoyo pedagógico a los niños y niñas en aquellas instituciones que cuentan con perfiles como maestras/os de apoyo, comunitarios o de recuperación; materiales de trabajo contextualizados, tareas de apoyo en otras instituciones de la comunidad o redes sociales y atención desde los programas específicos de repitencia y (sobre)edad, entre otras.

25. Por tanto para fortalecer la continuidad de las trayectorias y respetar la singularidad de los procesos que cada alumno/a realiza en su aprendizaje, las jurisdicciones

implementarán un régimen de promoción acompañada desde el segundo grado de la escuela primaria. Se entiende por promoción acompañada la que permite promocionar a un estudiante de un grado/año al subsiguiente, siempre y cuando en el transcurso del mismo pueda garantizársele el logro de los aprendizajes no acreditados en el año anterior.

26. Los gobiernos educativos generarán los dispositivos necesarios para que los supervisores, directores y equipos docentes puedan analizar las condiciones institucionales de enseñanza, las estrategias a poner en juego y con ellas los regímenes de promoción. Se trata de que estos equipos, como sujetos de decisión, puedan hacer efectivo el cambio de la regulación desde una discusión profunda sobre los modos de comprender los procesos de adquisición de aprendizajes; haciendo claros, explícitos y compartidos los criterios de evaluación de manera de que las modificaciones propuestas efectivamente redunden en un mejoramiento de la calidad de la experiencia escolar de todos los estudiantes.

27. Tal como lo establece la Resolución CFE 103/10, los niños y niñas que certifiquen el nivel primario deben ser, hasta los 18 años, matriculados en algunas de las alternativas institucionales del nivel secundario común.

28. Las niñas y los niños con discapacidad que hayan acreditado terminalidad de primaria, ingresarán y cursarán en una escuela secundaria común; con el asesoramiento, aportes de los docentes y equipos técnicos educativos de educación especial en las configuraciones de apoyo que se requieran. Los/as estudiantes que, aun teniendo terminalidad de primaria, no puedan acceder a la totalidad de los espacios curriculares del nivel secundario, asistirán a escuelas o centros de educación integral de adolescentes y jóvenes con discapacidad compartiendo, siempre que sea posible, espacios curriculares en escuelas con estudiantes de la misma franja etárea.

29. Los alumnos y alumnas que por cuestiones familiares se trasladen periódicamente de localidad dentro de una misma jurisdicción o bien entre jurisdicciones (trabajos transitorios de sus familias, tales como organismos del Estado niños y niñas que viven en circos y parques, trabajadores rurales, entre otros) deberán ver garantizada su asistencia y continuidad de los estudios en cualquier parte del territorio nacional. Contarán con un pase abierto desde la escuela de origen para poder facilitar su traslado en cualquier momento del año.

30. Los gobiernos educativos a través de sus instituciones reconocerán dos tipos de documentación: el boletín de la escuela de origen que acompañará a los alumnos a todas las instituciones que transite y un informe pedagógico que incluirá el detalle de los contenidos enseñados en cada una de ellas (elaborado por el o los docentes responsables y avalado por la

dirección de la escuela). Las familias presentarán esta documentación en la escuela que, en su lugar de residencia transitoria eligieran, quedando una copia de las mismas en cada institución que recibiera al estudiante.

31. La escuela en la que estos estudiantes estén inscriptos en el último mes del año (sea la de origen u otra) será la responsable de acreditar el año lectivo teniendo en cuenta el conjunto de calificaciones que cada institución escolar ha realizado a lo largo del año sobre el mismo boletín. Los gobiernos educativos serán responsables de asegurar la escolaridad de estos niños en el grado de referencia y proponer los apoyos pedagógicos necesarios en los casos pertinentes. A los fines de un mejor seguimiento se conformará un registro interprovincial que incluirá los datos de los alumnos y alumnas que se trasladen en un plazo no mayor a dos años.

32. Las posibilidades de pasaje entre las escuelas pertenecientes a la modalidad de educación especial y el nivel primario serán abiertas y flexibles, privilegiando siempre que sea posible la asistencia a la educación común. El nivel primario y la modalidad de educación especial serán co-responsables de asegurar las configuraciones y prácticas de apoyo necesarias en los casos que sean pertinentes.

33. Las escuelas primarias con sus modalidades se rigen por el principio de inclusión, por tanto el pasaje de un estudiante con discapacidad de una escuela de nivel primario común a una de la modalidad, deberá ser una decisión de carácter excepcional. Las autoridades del nivel primario y de la educación especial serán quienes tomen tal decisión considerando las opiniones del estudiante y su familia. Siempre que sea posible, se privilegiará la escolarización en la escuela de educación común con los apoyos pertinentes.

34. Los niños o niñas que requieran de internación clínica en el último trimestre del año y no puedan, por su estado clínico, ser evaluados, podrán promocionar el grado a partir de la ponderación del desempeño académico obtenido a lo largo del ciclo lectivo. Se propiciarán todas las estrategias necesarias para que los vínculos entre los niños y su escuela se sostenga mientras perdure la enfermedad y el tratamiento. En estos casos, las escuelas hospitalarias y domiciliarias como así también los servicios domiciliarios y hospitalarios serán responsables de registrar la asistencia, calificar y promover a los alumnos.

35. Las jurisdicciones arbitrarán las medidas pedagógicas e institucionales necesarias para implementar y alentar procesos de articulación entre el nivel primario y el nivel secundario. El mismo supone a nivel de gobierno la necesidad de que las direcciones de los niveles y modalidades respectivas generen condiciones curriculares y pedagógicas que hagan visible las continuidades necesarias para garantizar el pasaje de todos las y los estudiantes.

36. Las jurisdicciones diseñarán las medidas administrativas necesarias para el registro y seguimiento de los alumnos en el pasaje de la escuela primaria a la secundaria. En un plazo no mayor a dos años se pondrá en vigencia el pase administrativo entre un nivel y el otro, de modo de que cada institución de nivel primario pueda contar con un registro respecto de la continuidad de los estudios de todos sus alumnos. Se instrumentarán las medidas que generen un legajo único por alumno que sea compartido por ambos niveles.

37. Las presentes medidas se arbitrarán en todo el país, independientemente del espacio de localización de la escuela y su modelo de organización, de modo de garantizar la igualdad de oportunidades para niños y niñas que habiten los diversos territorios

38. Las jurisdicciones se comprometen a realizar durante el año 2012, las modificaciones normativas y reglamentarias que sean necesarias para dar cumplimiento a esta resolución.

39. Las jurisdicciones que aún no hubieran implementado estas modificaciones, lo harán de manera gradual y progresiva a partir del año 2013.

40. El Ministerio de Educación de la Nación brindará asistencia técnica y financiera

“2011 – Año del Trabajo Decente, la Salud y la Seguridad de los Trabajadores”



Consejo Federal de Educación

12.9. Resolución CFE 155/11

Buenos Aires, 13 de octubre de 2011

VISTO la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y,

CONSIDERANDO:

Que conforme la Ley N° 26.206 la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado.

Que el artículo 11 incisos b) y c) de la LEN, establece que es obligación del Estado

“Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores (...) brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural”

Que el artículo 42 de la LEN establece que la Educación Especial es la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo.

Que la Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de dicha Ley.

Que la Educación Especial, brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común.

Que conforme la LEN la cartera educativa nacional en acuerdo con el CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, *“garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona”*.

Que para dar cumplimiento al artículo 42 de la Ley N° 26.206 es necesario avanzaren la revisión y/o producción de nuevas regulaciones federales que generen las condiciones para la renovación de las propuestas formativas, reorganización institucional y estrategias pedagógicas para la escolarización y sostenimiento de la trayectoria escolar completa de los alumnos con discapacidad.

Que por la Resolución CFE N° 79, este cuerpo aprobó el Plan Nacional de Educación Obligatoria.

Que a partir de la aprobación de la mencionada Resolución, este Consejo Federal ha considerado oportuno la definición de orientaciones para la modalidad de Educación

Especial, con la finalidad de que en toda escuela enseñar y aprender sea una práctica consentido y relevancia.

Que el reconocimiento de las personas con discapacidad, como sujetos de derecho, plantea la necesidad de definir políticas que garanticen su educación en el marco de la extensión de la educación obligatoria.

Que la definición de la Educación Especial como modalidad del Sistema Educativo, implica brindar a los/as alumnos/as con discapacidad, más allá del tipo de escuelas al que asistan, una clara pertenencia a los niveles del sistema, superando de esta forma definiciones anteriores que aludían a subsistemas segmentados.

Que el CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN es el ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, debiendo asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional.

Que conforme al Reglamento de Funcionamiento de este cuerpo, por Resolución

CFE N° 144/11, se aprobó para la discusión el documento respectivo y finalizados los procesos de consulta a las máximas autoridades educativas jurisdiccionales, corresponde su aprobación definitiva.

Que la presente medida se adopta con el voto afirmativo de los integrantes de este Consejo Federal a excepción de las provincias de Corrientes, Salta, Chubut, Río Negro y

Mendoza, por ausencia de sus representantes.

Por ello,

LA XXXVII ASAMBLEA DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

ARTÍCULO 1º.- Aprobar el documento de la Modalidad EDUCACIÓN ESPECIAL, que como anexo I forma parte de la presente medida.

ARTÍCULO 2º.- Regístrese, comuníquese a los integrantes del CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN y cumplido, archívese.

Fdo:

Prof. Alberto Sileoni – Ministro de Educación de la Nación

Prof. Domingo de Cara – Secretario General del Consejo Federal de Educación

Resolución CFE N° 155/11

ANEXO I

EDUCACIÓN ESPECIAL

INDICE

Presentación 4

1. La modalidad Educación Especial 4

1.1. Los marcos normativos y el sistema educativo 4

1.2. La modalidad Educación Especial en la Ley de Educación Nacional 5

1.3. La inclusión, una definición política para garantizar el derecho a la educación 6

1.4. Las personas con discapacidad, sujetos de derecho 7

2. Políticas de la Modalidad 7

2.1. Acerca del gobierno de la modalidad 9

2.2. Acerca de las escuelas, los equipos docentes y los equipos técnicos educativos 10

3. La Educación Especial y los niveles educativos 10

3.1. Nivel Inicial 11

3.1.1. Atención a la primera infancia (0 a 3 años) 11

- 3.1.2. Atención a la infancia de 4 y 5 años 11
- 3.2. Nivel Primario 12
- 3.3. Educación para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad 13
- 3.4. Educación Permanente para Adultos con Discapacidad 14
- 3.5. Formación Docente 15
- 4. La Educación Especial y otras modalidades del sistema educativo 16
 - 4.1. Educación Técnico Profesional 16
 - 4.2. Educación Artística 16
 - 4.3. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 16
 - 4.4. Educación Rural 16
 - 4.5. Educación Intercultural Bilingüe 16
 - 4.6. Educación en Contextos de privación de libertad 16
 - 4.7. Educación domiciliaria y hospitalaria 16

Presentación

1. En este documento se plantea la política de la modalidad, en vistas a profundizar la articulación con los diferentes niveles y otras modalidades del Sistema Educativo para asegurar una cultura inclusiva en todas las instituciones educativas. Coherente con este marco, el Plan Nacional de Educación Obligatoria (Resolución del CFE N° 79) señala:

2. “Mejorar la calidad implica colocar la enseñanza en el centro de las preocupaciones y desafíos de la política educativa, a los efectos de garantizar el derecho de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos a acceder a los conocimientos necesarios para la participación en la vida de manera crítica y transformadora. Esto supone desarrollar políticas que tengan como preocupación las propuestas que la escuela ofrece, no solo en términos de contenidos sino también respecto de los procesos de transmisión, las formas de organización así como las condiciones pedagógicas y materiales en que tiene lugar. Producir mejores condiciones para el cotidiano escolar tanto para alumnos/as como para docentes implica una preocupación por los modos en que es posible verificar la igualdad en el acceso a los conocimientos para todos los niños, jóvenes y adultos”.

3. Este encuadre de política educativa exige una reorganización de la educación especial que permita el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as alumnos/as con discapacidad en los niveles del Sistema Educativo y promueva que las escuelas especiales se constituyan progresivamente en un espacio destinado específicamente a aquellos/as niños/as que, por la complejidad o especificidad de su problemática, requieran

este espacio educativo específico. Ello implica, asimismo, contemplar una estructura organizacional donde el personal docente y los equipos técnicos profesionales afectados a la modalidad cumplan sus funciones dentro del nuevo marco que se plantea en el presente documento.

1. La modalidad Educación Especial

1.1. Los marcos normativos y el sistema educativo¹

4. Los marcos normativos y las políticas públicas procuran direccionar, desarrollar y acompañar los cambios. Se toman como base en el presente documento, entre otros:

5. La Constitución Nacional que establece el derecho de enseñar y aprender².

6. La Ley 26.061 de Protección Integral de Los Derechos de Las Niñas, Niños Y Adolescentes, en base a la Convención sobre los Derechos del Niño que “tiene por objeto la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina”³.

1 Véase: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2008): *Educación integral de adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires.

2 “Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos, conforme las leyes que reglamenten su ejercicio, a saber: (...) de enseñar y aprender” (Art. 14).

3 “Los Organismos del Estado tienen la responsabilidad indelegable de establecer, controlar y garantizar el cumplimiento de las políticas públicas con carácter federal.

En la formulación y ejecución de políticas públicas y su prestación, es prioritario para los Organismos del Estado mantener siempre presente el interés superior de las personas sujetos de esta Ley y la asignación privilegiada de los recursos públicos que las garanticen” (Art. 5) [...] “las niñas, niños y adolescentes con capacidades especiales tienen todos los derechos y garantías consagrados y reconocidos por esta Ley, además de los inherentes a su condición específica.

Los Organismos del Estado, la familia y la sociedad deben asegurarles el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, así como el goce de una vida plena y digna” (Art.15).

7. La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que compromete a los Estados Partes, entre otros temas, a trabajar para que las personas con discapacidad reciban atención educativa.

8. La Ley de Educación Nacional N° 26.206, en la cual se establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el

Estado. Enuncia, asimismo, que: “La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria” (Art. 16). Y garantiza la inclusión educativa a través de políticas universales, de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores que más lo necesitan.

9. Coherente con este marco, el Plan Nacional de Educación Obligatoria (Resolución del CFEN° 79) señala:

10. “Los principales problemas de la educación obligatoria están relacionados con el acceso a la escolarización, las trayectorias escolares completas de los alumnos y las condiciones organizacionales y pedagógicas en que se inscriben, la calidad de los aprendizajes, la organización de las instituciones educativas, el planeamiento y la gestión administrativa del sistema. Estos problemas atraviesan los tres niveles educativos, en sus diferentes ámbitos y modalidades y adquieren en cada caso una especificidad particular”.

1.2. La modalidad Educación Especial en la Ley de Educación Nacional

11. Uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional es “Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”(LEN Art. 11 Inc. n).

12. La definición de la Educación Especial como Modalidad, implica brindar a los/as alumnos/as con discapacidad, más allá del tipo de escuela al que asistan, una clara pertenencia a los Niveles del Sistema, superando de esta forma consideraciones anteriores que aludían a subsistemas segmentados.

13. La extensión de la obligatoriedad y el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derecho, ponen en el centro de las preocupaciones la necesidad de definir políticas específicas que garanticen su educación y sus trayectorias escolares completas, expresado específicamente en el Capítulo VIII Educación Especial de la Ley de Educación

Nacional:

14. “La Educación Especial es la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta Ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de

Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades temporales o permanentes en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona” (LEN Art. 42).

4 Ley N° 26.378.

5 Arts. 79 y 80.

6 LEN N° 26.206. Art. 17.

1.3. La inclusión, una definición política para garantizar el derecho a la educación

15. La inclusión se presenta en la Ley de Educación Nacional como un concepto político cuya centralidad instala un enfoque filosófico, social, económico y especialmente pedagógico para:

la aceptación y la valoración de las diferencias en una escuela que es de todos/as, para todos/as y para cada uno/a;

la definición de políticas que protejan el interés superior de los/as niños/as y adolescentes;

el desarrollo del sentido de comunidad, solidaridad y pertenencia plural;

la promoción de las alfabetizaciones múltiples;

el aprendizaje constructivo y la valoración de las capacidades de todos/as los/as estudiantes;

una cultura educativa en la cual todos/as se sientan partícipes.

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

(UNESCO) define la inclusión como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los/as estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje”⁷.

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

18. Garantizar el derecho a la educación de todas las personas con discapacidad exige que todos los/as alumnos/as con discapacidad estén en aquella escuela que los beneficie en mayor medida, tomando como referencia el currículum común y elaborando, en base a este,

estrategias diversificadas que contemplen la complejidad o especificidad de la problemática de los estudiantes, de manera de implementar las configuraciones de apoyo que se requieran.

19. Inclusión e integración deben vincularse y repensarse en las prácticas. La inclusión es un principio que contribuye a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos. La integración escolar, por su parte, es una estrategia educativa que tiende a la inclusión de los/as alumnos/as con discapacidad, siempre que sea posible, en la escuela de educación común, con las configuraciones de apoyo necesarias. En aquellos casos en que la complejidad de la problemática de los/as alumnos/as con discapacidad requiera que su trayectoria escolar se desarrolle en el ámbito de la escuela especial, se diversificará el currículum para acceder a los contenidos escolares, con los apoyos personales y las configuraciones de apoyo necesarias.

20. “El debate sobre la educación inclusiva y la integración no se refiere a una dicotomía entre políticas y modelos de integración e inclusión –como si se pudiera integrar sin incluir o incluir sin integrar-, sino más bien a determinar en qué medida se está avanzando en el entendimiento de que toda escuela tiene la responsabilidad moral de incluir a todos y cada uno. En los últimos quince años aproximadamente, el concepto de educación inclusiva ha evolucionado hacia la idea de que todos los niños y jóvenes, no obstante las diversidades culturales, sociales y de

7 UNESCO (2005:12). *Guidelines for Inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París, Ediciones de la UNESCO.

8 Ministerio de Educación (2009): Educación Especial. Una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones. Aprendizaje, deberían tener oportunidades de aprendizaje equivalentes en todos los tipos de escuelas”9.

1.4. Las personas con discapacidad, sujetos de derecho

21. El modelo social de la discapacidad es sostenido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y por el marco de las Convenciones y principios de derechos humanos. Para este modelo, la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social. En este sentido, la discapacidad es un resultado negativo de la interacción entre una condición personal (la deficiencia) y el medio (debido a sus barreras).

22. La *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, primera convención del siglo XXI, señala que:

23. “Las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales (...) que, al interactuar con distintas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones con las demás” (Art. 1).

24. Los valores que promueve el paradigma de la inclusión se basan en el reconocimiento de la persona con discapacidad como sujeto de derecho. Todas las personas con discapacidad, como sujetos políticos, tienen derecho a la palabra, no sólo a manifestar sus necesidades y deseos, sino también a participar con sus opiniones en la toma de decisiones sobre todos aquellos aspectos que los afectan o inciden sobre su vida personal y el ejercicio de su ciudadanía.

25. Tres principios sustentan el *enfoque de educación basado en los derechos*:

1. acceso a una educación obligatoria y gratuita;
2. el derecho a una educación de calidad;
3. igualdad, inclusión y no discriminación¹¹.

2. Políticas de la Modalidad

26. La modalidad Educación Especial, de acuerdo a la Ley Nacional de Educación, desarrollará las políticas correspondientes para garantizar trayectorias educativas integrales de los/as alumnos/as con discapacidad.

27. Para dar cumplimiento al Capítulo VIII de la Ley N° 26.206, los Ministerios de Educación Provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, junto al Ministerio Nacional a través de la Coordinación Nacional de Educación Especial se comprometen de manera progresiva a partir del año 2012, a:

□□ generar mecanismos de articulación con otros ministerios y organismos Del Estado que atienden a personas con discapacidades, temporales o permanentes, para garantizar el ejercicio de sus derechos. Será fundamental establecer y lograr la complementariedad y la concurrencia de las diferentes áreas del Estado, como ser: Salud, Desarrollo Social, Trabajo, Derechos Humanos, más otras que puedan incorporarse en función del objetivo propuesto;

9 UNESCO (2008): “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Cuadragésima octava Conferencia

Internacional de Educación. Ginebra, 25 - 28 de noviembre.

10 ONU (2006): *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

11 UNESCO (2005): *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París. Ediciones de la UNESCO.

12 Resolución del CFE N° 134.

garantizar el acceso a la educación de todos y todas los niños y niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad que aún no asisten al sistema educativo;

determinar el financiamiento requerido para concretar las políticas de la modalidad, que estará especificado en la inversión Del Sistema Educativo;

diseñar ámbitos educativos accesibles en su infraestructura, materiales y comunicación¹³, con la participación de personas con discapacidad y de las organizaciones de la sociedad civil;

fortalecer sistemas de información, monitoreo y evaluación de las políticas jurisdiccionales de la modalidad;

construir un sistema de información relevante para obtener datos de la trayectoria escolar de los/as alumnos/as con discapacidad que sirva de insumo para tomar decisiones en la planificación de las políticas;

elaborar normativas y orientaciones técnico pedagógicas para enmarcar los procesos de evaluación, promoción, certificación y acreditación de las trayectorias escolares completas de los/as estudiantes con discapacidad;

incorporar o reincorporar a la educación común, en articulación con los niveles y las otras modalidades del Sistema Educativo, a los/as alumnos/as sin discapacidad que permanecen en las escuelas de educación especial y a los/as alumnos/as rotulados bajo la categoría de “discapacidad mental leve”, a través de estrategias de intensificación de la enseñanza;

constituir progresivamente a las escuelas de educación especial en un espacio institucional abierto destinado específicamente a aquellos niños, niñas y adolescentes con discapacidad que, por la complejidad o especificidad de su problemática, requieran de un ámbito institucional específico, y/o de apoyo a los/as estudiantes incluidos en proyectos de integración escolar;

establecer que las escuelas de educación especial tengan una carga horaria equivalente a la del nivel que corresponda;

elaborar en las escuelas de educación especial formas organizativas abiertas, para que los/as estudiantes con discapacidad desarrollen su trayectoria escolar integral dentro de las franjas etáreas, acorde a sus posibilidades, intereses y motivaciones, en el marco del currículum común;

definir al corto plazo las transformaciones de las escuelas de educación especial de

Formación Laboral en escuelas o centros de educación para adolescentes y jóvenes con discapacidad (franja etárea entre 12/14 años hasta 20/22 años) incorporando en el mediano plazo a otros cargos docentes y técnico-docentes acordes con los trayectos educativos que se implementen. Para implementar el modelo organizacional planteado, la Coordinación Nacional de Educación Especial elaborará los lineamientos generales junto con los responsables jurisdiccionales de la Modalidad, entre el 2011 y el 2012, incluyendo criterios de certificación de los diversos trayectos educativos;

□□desarrollar propuestas para una educación de adolescentes y jóvenes con discapacidad que considere las necesidades, saberes adquiridos, capacidades, intereses y motivaciones de dichos estudiantes, a través de los modelos organizacionales diversos para la educación secundaria que contempla la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Este modelo organizacional propenderá a formar ciudadanos/as autónomos, creativos y críticos en el pasaje a la vida adulta, y brindará herramientas para su incorporación en el mundo del trabajo;

13 Por “comunicación” se entenderá el lenguaje oral y de señas, la visualización de textos, y las comunicaciones por el sistema Braille, los métodos táctiles, el tipo de imprenta grande, los dispositivos multimedia escritos o auditivos de fácil acceso, el idioma común, los medios de lectura en voz alta y otros métodos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso (Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad, Art. 2).

□□generar la normativa pertinente para definir el ingreso de los/as estudiantes con discapacidad en las escuelas de educación para adolescentes y jóvenes con discapacidad entre los 12 y los 14 años de edad;

□□regular los mecanismos de evaluación, promoción y certificación de saberes correspondientes a todos y cada uno de los trayectos;

□□incorporar a las instituciones educativas de la modalidad en los distintos planes, programas y proyectos de política socio-educativa;

□□incorporar las tecnologías de la información y la comunicación para todos los/as alumnos/as de las escuelas de la modalidad;

□□promover el desarrollo profesional docente para supervisores, equipos directivos, docentes y equipos técnicos educativos en el uso de estrategias de enseñanza y contenidos de enseñanza. También en el desarrollo del uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación, mediante capacitaciones en servicio; virtuales, presenciales, semi presenciales y/u otros espacios que se consideren pertinentes a tal fin.

2.1. Acerca del gobierno de la modalidad

28. Para dar cumplimiento al Capítulo VIII de la Ley N° 26.206, los Ministerios de Educación Provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se comprometen de manera progresiva, a partir del año 2012, a:

institucionalizar en cada jurisdicción, en caso que no hubiere, una estructura de gobierno específica para la modalidad, tal como lo establece la Ley de Educación Nacional 26.206, para el desarrollo de políticas educativas que garanticen la educación de las personas con discapacidad;

designar en cada jurisdicción, en caso que no hubiere, a un responsable de la conducción política pedagógica de la modalidad (Director/a o Coordinador/a) y un equipo técnico abocado a tal fin;

asegurar los recursos financieros para los gastos de funcionamiento de los edificios escolares;

proveer material específico e incluir personal de apoyo para las personas con discapacidad que cursen carreras de nivel superior no universitario y requieran adaptaciones de acceso al currículum: intérpretes de lengua de señas argentina, tutorías en contra turnos, tecnología para la transcripción en Braille, apuntes y/o textos, mobiliario, señalización y cumplimiento de las normativas de accesibilidad edilicia, entre otros;

generar normativas y asegurar financiamiento de los cargos para equipos docentes, preceptores, auxiliares, acompañantes/celadores y otros actores que se consideren necesarios para garantizar las trayectorias escolares completas de las/los alumnos/as con discapacidad ,independientemente de estar matriculados en escuelas de educación especial o comunes;

generar, en caso que no hubiere, una estructura de supervisión que priorice entre sus funciones los mecanismos de articulación entre las instituciones de la modalidad y las de los niveles obligatorios del sistema y abarque todo el territorio de la jurisdicción;

desarrollar, en tanto modalidad transversal, acciones educativas de manera conjunta con los niveles y las otras modalidades del Sistema Educativo, para promover el diálogo y la articulación en los equipos de supervisión y entre las instituciones;

disponer de las medidas necesarias para generar condiciones en las escuelas que permitan el desarrollo de las trayectorias educativas integrales de los/as alumnos/as con discapacidad, que garanticen la centralidad de la enseñanza y prioricen su inclusión en escuelas de educación común, a través de estrategias de integración, en los casos en que se evalúe que el/la estudiante obtenga mayores beneficios a través de este proceso;

establecer criterios orientativos para la asignación de cargos docentes y cargos de intérpretes de lengua de señas argentina que respondan a las necesidades de los/as alumnos/as, a las características reales y concretas del contexto de la escuela y a las condiciones requeridas para la enseñanza;

establecer mecanismos de regulación y criterios acerca de la intervención en las instituciones educativas de los profesionales y/o acompañantes no-docentes que aportan las obras sociales para acompañar de manera articulada, el proceso de inclusión de los alumnos/as con discapacidad.

2.2. Acerca de las escuelas, los equipos docentes y los equipos técnicos educativos

29. Para dar cumplimiento al Capítulo VIII de la Ley N° 26.206, los Ministerios de Educación

Provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, junto al Ministerio Nacional a través de la Coordinación Nacional se comprometen de manera progresiva, a partir del año 2012, a orientar para:

que las políticas y acciones de la modalidad se desarrollen con el asesoramiento de los supervisores, de los equipos directivos, con la intervención de los docentes y con el apoyo y acompañamiento de los equipos técnicos educativos de todo el Sistema Educativo, así como con los aportes que puedan brindar los profesionales que atiendan a los/as niños/as o jóvenes fuera de la escuela, habilitando siempre la palabra de los padres y del/la alumno/a, a la hora de tomar decisiones relacionadas con dichas trayectorias;

que las instituciones educativas de la modalidad organicen espacios interdisciplinarios, tanto a nivel institucional como interinstitucional, con un tiempo de tarea concreto y sistematizado para promover el desarrollo profesional docente en jornadas de reflexión con conceptos tales como discapacidad, inclusión, integración, diferencias, igualdad y derechos, entre otros;

que la escuela de educación común y la escuela de educación especial, en tanto instancias institucionales y técnicas privilegiadas para orientar las trayectorias escolares, generen criterios adecuados a cada situación;

que se considere esencialmente la evaluación pedagógica y el análisis de las barreras al aprendizaje y a la participación para la admisión, continuidad y egreso de los/as alumnos/as con discapacidad en las escuelas de educación común y especial;

que siempre que sea beneficioso para el/la estudiante se promueva la integración escolar, como estrategia para la inclusión. La interacción con los niveles, aportará a la construcción de culturas inclusivas en todas las escuelas del sistema educativo;

que los equipos técnicos educativos de las escuelas de educación especial, a partir del aporte de sus competencias específicas, se constituyan como un componente esencial en la construcción de los apoyos que requieran los/as alumnos/as con discapacidad;

que los docentes de las escuelas de educación especial y común, desde su saber pedagógico, aporten a la construcción de estrategias didácticas diversificadas que den lugar al reconocimiento y respeto a las diferencias;

que las estrategias pedagógicas para abordar los contenidos pertinentes a los niveles del Sistema Educativo respeten los tiempos, espacios y lenguas necesarios que requieran los/as alumnos/as con discapacidad;

que se implementen propuestas pedagógicas en la modalidad para dar cumplimiento de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral.

3. La Educación Especial y los niveles educativos

30. Estrategias específicas por nivel educativo de acuerdo a las dimensiones: trayectorias escolares, escuela/ enseñanza y desarrollo institucional.

14 Ley 24.901/97 de Prestaciones de Servicios Básicos.

3.1. Nivel Inicial

3.1.1. Atención a la primera infancia (0 a 3 años)

31. La intervención temprana en la población infantil susceptible de alguna limitación en su proceso de desarrollo es la mejor política para superar las desventajas individuales que provoca la discapacidad.

32. Para dar cumplimiento al Capítulo VIII de la Ley N° 26.206, los Ministerios de Educación Provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, junto al Ministerio Nacional a través de la Coordinación Nacional se comprometen de manera progresiva, a partir del año 2012, a:

establecer las regulaciones jurisdiccionales, en el marco de las normativas nacionales, y los medios necesarios en articulación con los organismos que atienden a personas con discapacidades en su primera infancia;

definir los procedimientos y recursos para identificar tempranamente (entre 0 y 3 años), en el marco de una atención interdisciplinaria, las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, a fin de brindar educación para lograr la inclusión desde el Nivel Inicial;

asegurar que los centros, instituciones y otros espacios de educación temprana resulten accesibles a las familias a través de su funcionamiento en hospitales de niños,

centros de salud, centros de rehabilitación en articulación con la Modalidad Hospitalaria-Domiciliaria, servicios privados, organizaciones sociales, mutuales, guarderías o jardines maternales de su comunidad, en centros barriales, en el hogar¹⁵, etc.;

planificar los campos de intervención terapéutica (con profesionales de la salud) y pedagógica (con profesionales de educación especial) con pautas específicas tanto para los profesionales médicos y docentes como para el/la niño/a y su familia.

3.1.2. Atención a la infancia de 4 y 5 años

33. Para dar cumplimiento al Capítulo VIII de la Ley N° 26.206, los Ministerios de Educación

Provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, junto al Ministerio Nacional a través de la Coordinación Nacional de Educación Especial se comprometen de manera progresiva, a partir del año 2012 en cada una de las dimensiones, a:

34. Dimensión: Trayectorias Escolares

Garantizar trayectorias escolares completas de los/as niños/as con discapacidad en igualdad de condiciones, asegurando las configuraciones de apoyo que se requieran en función de la evaluación de las características del/la niño/a, el contexto y su familia;

generar la normativa pertinente para establecer el egreso a los 5 años de edad de los/as niños/as con discapacidad, de igual forma que el resto de la población del nivel.

35. Dimensión: Escuela/ Enseñanza

Fortalecer la inclusión de todos los niños y las niñas en la escuela, promoviendo actividades de concientización con las familias de niños/as con y sin discapacidad para generar cultura inclusiva;

proveer materiales accesibles para todos los/as niños/as promoviendo el juego compartido como recurso pedagógico.

15 En zonas rurales aisladas y en articulación con la Modalidad Hospitalaria-Domiciliaria.

36. Dimensión: Desarrollo Institucional

Establecer espacios de capacitación y reflexión conjunta entre docentes de educación especial y educación inicial para tratar temas vinculados con la didáctica del nivel, las particularidades de los/as niños/as, sus formas de aprendizaje, accesibilidad, intervenciones específicas, entre otros;

promover el desarrollo profesional docente para el uso de estrategias de enseñanza y contenidos pedagógicos, implementación grupal de ludotecas, uso de múltiples lenguajes, entre otras, que favorezcan la inclusión de niños/as con discapacidad.

3.2. Nivel Primario

37. La política educativa de este nivel está orientada al desarrollo de acciones para la inclusión de todos/as los/as alumnos/as en el Sistema Educativo y a garantizar el cumplimiento pleno de su derecho a una educación de calidad.

38. Para dar cumplimiento al Capítulo VIII de la Ley N° 26.206, los Ministerios de Educación Provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, junto al Ministerio Nacional a través de la Coordinación Nacional de Educación Especial se comprometen de manera progresiva, a partir del año 2012 en cada una de las dimensiones, a:

39. Dimensión: Trayectorias Escolares

Orientar el desarrollo de las trayectorias escolares completas de los/as alumnos/as con discapacidad, propiciando su integración en escuelas comunes, siempre que sea beneficioso para el/la alumno/a en relación con sus necesidades, posibilidades, beneficios y los intereses y expectativas de los/as estudiantes;

generar la normativa pertinente para definir el ingreso de los/as alumnos/as con discapacidad en este nivel a los 6 años de edad, al igual que el resto de la población escolar;

producir normativa que regule los procesos de evaluación continua y a término para la promoción, certificación, acreditación y egreso de los/as alumnos/as con discapacidad en las escuelas en las que se encuentren (especiales o comunes);

establecer que los/as alumnos/as con discapacidad que acrediten la aprobación del nivel, cursen el nivel secundario obligatorio al igual que todos/as los/as alumnos/as, como lo indica la Ley de Educación Nacional, estableciendo estrategias de articulación entre ambos niveles y brindando las configuraciones de apoyo necesarias;

40. Dimensión: Escuela/Enseñanza

Establecer que las propuestas de enseñanza para los/as alumnos/as con discapacidad del nivel estén en relación a los NAP, a las posibilidades de cada sujeto y a la carga horaria estipulada para el nivel, en un horario escolar de jornada simple y/o completa;

priorizar, en el corto plazo, la profundización en el abordaje de la alfabetización inicial en el primer ciclo;

desarrollar proyectos específicos que permitan compartir espacios curriculares entre los/as alumnos/as de las escuelas de educación común y especiales del nivel;

promover, en el corto plazo, la finalización de la escolaridad primaria o la incorporación a la escuela común para los/as alumnos/as sin discapacidad que aún permanecen en las escuelas especiales mediante estrategias de intensificación de la enseñanza;

incorporar las nuevas tecnologías a los procesos pedagógicos a través de capacitación y propuestas de actividades transversales para la gestión de la información, la comunicación, la expresión y la producción propia de las/los alumnas/os con discapacidad;

diseñar instrumentos de evaluación de los aprendizajes según la normativa vigente para los/as alumnos/as con discapacidad en las escuelas en las que se encuentren (especiales o comunes).

41. Dimensión: Desarrollo Institucional

Incluir espacios de desarrollo profesional y reflexión conjunta entre docentes de escuelas de educación especial y escuelas primarias comunes para tratar temas que propendan a la construcción de culturas inclusivas en las instituciones;

promover el desarrollo profesional docente en el uso de estrategias y contenidos de enseñanza. También en el desarrollo del uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación, mediante capacitaciones en servicio; virtuales, presenciales, semi-presenciales y/u otros espacios que se consideren pertinentes a tal fin;

orientar a las escuelas de educación especial para que desarrollen diferentes formas organizativas que permitan diversos tipos de agrupamientos, considerando franjas etéreas, intereses y motivaciones de los/as alumnos/as con discapacidad;

promover que las escuelas especiales fomenten la participación y el intercambio con instituciones locales: organizaciones sociales, centros barriales comunitarios, asociaciones de personas con discapacidad, e instituciones del Estado.

3.3. Educación para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad

42. Hasta el presente, la estrategia predominante para la atención educativa de adolescentes y jóvenes con discapacidad ha estado abocada casi exclusivamente a la formación laboral, sin brindar propuestas pedagógicas acordes a su franja etárea que consideren otras áreas y propendan al desarrollo integral y autónomo de esta población en su pasaje a la vida adulta, respetando sus intereses, motivaciones y necesidades.

43. Para dar cumplimiento al Capítulo VIII de la Ley N° 26.206, los Ministerios de Educación Provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, junto al Ministerio Nacional a través de la Coordinación Nacional de Educación Especial se comprometen de manera progresiva, a partir del año 2012 en cada una de las dimensiones, a:

44. Dimensión Trayectorias Escolares

Establecer que los/as estudiantes con discapacidad que hayan acreditado terminalidad de primaria, ingresen y cursen en escuela secundaria común con el

asesoramiento y aportes de los docentes y equipos técnicos educativos de educación especial en las configuraciones de apoyo que se requieran;

los/as estudiantes que, aunque tengan terminalidad de primaria, no puedan acceder a la totalidad de los espacios curriculares del nivel secundario, asistirán a escuelas o centros de educación de adolescentes y jóvenes con discapacidad compartiendo, siempre que sea posible, espacios curriculares en escuelas secundarias con estudiantes de la misma franja etérea;

promover la continuidad y terminalidad del nivel primario en las escuelas de educación de adolescentes y jóvenes con discapacidad cuando los/as estudiantes con discapacidad no tengan acreditado el nivel;

este modelo organizacional ofrecerá trayectos escolares diversificados: contenidos curriculares de las disciplinas básicas, construcción de ciudadanía, cuidado de la salud, educación sexual integral, mundo del trabajo y, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, trayectos optativos que consideren las ofertas curriculares y extracurriculares de las instituciones de la zona;

la Coordinación Nacional de Educación Especial, junto a los responsables jurisdiccionales de la modalidad, elaborará los lineamientos generales del modelo organizativo planteado, incluyendo criterios de certificación de los diversos trayectos educativos.

45. Dimensión Escuela/enseñanza

Establecer que las propuestas de enseñanza para los/as estudiantes con discapacidad del nivel estén en relación a las posibilidades de cada sujeto y a la carga horaria estipulada para el nivel, en un horario escolar de jornada simple y/o completa;

brindar orientaciones específicas para desarrollar proyectos que permitan compartir espacios curriculares entre los/as estudiantes de las escuelas o centros de formación de adolescentes y jóvenes con discapacidad y los establecimientos de educación secundaria en cualquiera de sus modalidades;

incorporar las tecnologías a los procesos pedagógicos a través de capacitación y propuestas de actividades transversales para la gestión de la información, la comunicación, la expresión y la producción propia de las/los estudiantes con discapacidad;

proveer los recursos técnicos y materiales para construir configuraciones de apoyo que faciliten el acceso a los contenidos escolares de los/as estudiantes con discapacidad, promoviendo alfabetizaciones múltiples;

orientar a las escuelas en los contenidos y enfoques didácticos de los diversos trayectos propuestos.

46. Dimensión Desarrollo institucional

Propender a la construcción de formas institucionales abiertas para el desarrollo de trayectos educativos compartidos entre estudiantes con y sin discapacidad;

establecer acciones de articulación con organismos públicos, organizaciones comunitarias y otros actores para mejorar las condiciones de acceso a la escolaridad, la participación comunitaria y la inclusión laboral;

promover, toda vez que sea posible, el desarrollo de los trayectos en el ámbito de la escuela secundaria en cualquiera de sus modalidades;

incluir espacios de desarrollo profesional y reflexión conjunta entre docentes de escuelas de educación especial y escuelas secundarias comunes para tratar temas que propendan a la construcción de culturas inclusivas en las instituciones;

privilegiar, dentro de las configuraciones de apoyo, la función tutorial de los docentes de educación especial en el acompañamiento a los/as estudiantes con discapacidad que asisten al nivel secundario;

promover el desarrollo profesional docente para el uso de estrategias didácticas y contenidos pedagógicos para los/as adolescentes y jóvenes con discapacidad;

apoyar y estimular la participación de los/as estudiantes con discapacidad en la comunidad escolar a través de centros de estudiantes, acciones de mediación escolar y los proyectos de enseñanza socio-comunitarios solidarios de las escuelas del nivel.

3.4. Educación Permanente para Adultos con Discapacidad

47. Para dar cumplimiento al Capítulo VIII de la Ley N° 26.206, los Ministerios de Educación Provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, junto al Ministerio Nacional a través de la Coordinación Nacional se comprometen de manera progresiva, a partir del año 2012, a:

Impulsar propuestas de formación permanente, a las cuales puedan acceder aquellos/as adultos, a partir de los 20/22 años con discapacidad innata o adquirida que hayan finalizado o no su escolarización formal y precisen un ámbito de perfeccionamiento para incorporar nuevas competencias que les permitan desempeñarse en distintos ámbitos de la vida;

la Coordinación Nacional de Educación Especial, junto a los responsables jurisdiccionales de la modalidad, elaborará los lineamientos generales del modelo

organizativo planteado, incluyendo criterios de certificación de los diversos trayectos educativos.

3.5. Formación Docente

48. Para dar cumplimiento al Capítulo VIII de la Ley N° 26.206, los Ministerios de Educación Provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se comprometen de manera progresiva, a partir del año 2012 en cada una de las dimensiones, a:

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

Formular y/o implementar las regulaciones definidas en “Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente” y “Titulaciones para las carreras de Formación Docente” y sus orientaciones aprobados por las Resoluciones del Consejo Federal de Educación N°24/07 y N° 74/08 respectivamente y de las “Recomendaciones para la elaboración de diseños b curriculares. Profesorado de Educación Especial” elaborados por el Instituto Nacional de Formación Docente;

desarrollar e impulsar la formación docente y la actualización pedagógica, atendiendo a las necesidades de los docentes en ejercicio y aspirantes a la docencia y a los nuevos lineamientos.

50. Dimensión: Formación Continua

Implementar acciones de desarrollo profesional e instancias de reflexión para mejorar las prácticas docentes en la didáctica de las disciplinas para los/as alumnos/as con discapacidad;

proveer estrategias didácticas para mejorar las prácticas docentes en la atención a los/as alumnos/as con discapacidad tanto en escuelas especiales como comunes;

generar instancias de desarrollo profesional específicas para la actualización de saberes acerca del modelo social de la discapacidad destinadas a docentes de la modalidad y compartida con docentes de los niveles obligatorios de la educación;

desarrollar programas y acciones de formación continua para los docentes en relación a la atención a la discapacidad, la educación inclusiva y la integración escolar como estrategia para fomentar la educación inclusiva;

establecer y habilitar espacios en la formación docente para reflexionar sobre las representaciones de: discapacidad, inclusión, integración, diferencias, igualdad y derechos.

51. Dimensión: Trayectorias/Estudiantes

Ingresarán al nivel superior todos aquellos alumnos que hayan aprobado y acreditado los contenidos del nivel secundario completo.

Se proveerá de material específico e incluirá personal de apoyo para las personas con discapacidad que cursen carreras docentes y requieran adaptaciones de acceso: intérpretes de lengua de señas argentina, tecnología para la transcripción en Braille, apuntes y/o textos, mobiliario, señalización y cumplimiento de las normativas de accesibilidad edilicia, entre otros.

Egresaran del nivel superior, los alumnos que hayan acreditado la totalidad de los espacios curriculares fijados en la carrera que cursaron.

16 “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares del profesorado de Educación Especial” (INFD, 2008).

4. La Educación Especial y otras modalidades del sistema educativo

52. La modalidad de Educación Especial articulará con las otras modalidades del Sistema

Educativo en vistas a avanzar en el desarrollo de trayectorias educativas integrales de calidad para los/as estudiantes con discapacidad, considerando las particularidades regionales, lingüísticas culturales, contextuales y otras.

53. Para dar cumplimiento al Capítulo VIII de la Ley N° 26.206, los Ministerios de Educación Provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se comprometen de manera progresiva, a partir del año 2012, a fortalecer la articulación con cada una de las modalidades:

4.1. Educación Técnico Profesional

Facilitar el ingreso a la educación técnico profesional de aquellos/as alumnos/as con discapacidad que hayan finalizado o estén cursando los niveles obligatorios, con las configuraciones de apoyo necesarias para garantizar una trayectoria educativa integral.

4.2. Educación Artística

Favorecer el acceso de los/as alumnos/as con discapacidad al conocimiento de los diversos lenguajes/disciplinas artísticas, mediante lenguajes alternativos y complementarios (Lengua de Señas Argentina, Sistema Braille, Sistemas Alternativos de Comunicación, etc.).

4.3. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Facilitar la alfabetización y la trayectoria escolar de los/as jóvenes y adultos/as con discapacidad que hayan alcanzado la edad establecida por la Resolución N° 118 del Consejo Federal de Educación, para el ingreso a la modalidad sin haber culminado el respectivo nivel de escolarización, con el objeto de garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar.

4.4. Educación Rural

□□Garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar de los/as alumnos/as con discapacidad de zonas rurales, a través de la provisión de recursos humanos y materiales, mediante propuestas pedagógicas adecuadas a las necesidades de cada estudiante, que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales.

4.5. Educación Intercultural Bilingüe

□□Brindar educación intercultural bilingüe a aquellos niños/as de pueblos originarios con discapacidades temporales o permanentes, garantizando su derecho a la educación para mejorar su calidad de vida.

4.6. Educación en Contextos de privación de libertad

□□Garantizar que la población con discapacidad en contextos de privación de libertad reciba una educación acorde a lo establecido por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 para lograr una inclusión social tanto en el momento presente como cuando recuperen la libertad.

4.7. Educación domiciliaria y hospitalaria

□□Garantizar los recursos necesarios para que aquellos/as niños/as con discapacidades temporales o permanentes que por razones de salud, se vean imposibilitados de asistir con regularidad a una institución educativa por períodos de más de 30 días corridos, continúen recibiendo educación que les permita la continuidad de sus estudios y su reinserción en el sistema educativo¹⁷.

17 LEN N° 26.206. Art. 60.

“2016 – Año del Bicentenario de la Declaración de la Independencia Nacional”



Consejo Federal de Educación

12.10. Resolución CFE N° 311/16

Buenos Aires, 15 de diciembre de 2016

VISTO la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Resolución CFE N° N° 155/11 y la Resolución CFE N° 174/12 y,

CONSIDERANDO:

Que la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* fue aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en el año 2006, promulgada como Ley Nacional en 2008 y adquirió jerarquía constitucional en nuestro país en el año 2014 (Ley N° 27.044).

Que dicha Convención implica un cambio de paradigma al abordar la discapacidad desde un modelo social.

Que su Preámbulo señala que “... la discapacidad es un 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, inciso e).

Que, asimismo, el artículo 24 de la referida Convención manifiesta que: 1) “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la 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, con miras a: a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre. 2) Al hacer efectivo este derecho, 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; b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; 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”.

Que, en vistas a seguir formulando políticas que avancen en la concreción de los derechos de las personas con discapacidad, de manera que todos los/as estudiantes estén incluidos en el sistema educativo argentino, la Modalidad de Educación Especial toma lo expuesto en el artículo 11 de la Ley de Educación Nacional N°26.206: “Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades”. Y asimismo, se compromete a “brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos” (artículo 11, inciso

n).

Que en el artículo 42 de la Ley de Educación Nacional se establece que: “La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta Ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará por intermedio de diversas estrategias, la inclusión de los/as estudiantes con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona”.

Que en función de la recomendación de la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos en el Estudio Temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación (A/HRC/25/29): “Las escuelas tienen prohibido rechazar la inscripción o reinscripción de un/a estudiante por motivos de discapacidad. El rechazo por

motivo de discapacidad, de forma directa o indirecta, será considerado un acto de discriminación”.

Que el cuidado de la trayectoria escolar de los/as estudiantes con discapacidad implica tomar decisiones con respecto a las estrategias de enseñanza como también evaluar, acreditar, promover y certificar los aprendizajes, teniendo en cuenta el paradigma del modelo social de la discapacidad, las barreras que impiden el acceso al aprendizaje y la participación, respetando el principio de no discriminación y el derecho del alumnado a “ser evaluados/as en su desempeño y logros, conforme a criterios rigurosa y científicamente fundados, en todos los niveles, modalidades y orientaciones del sistema e informados/as al respecto” (artículo 126, inciso e).

Que a partir de la revisión de las Resoluciones del CFE N°155 y N° 174 se busca avanzar para seguir profundizando en políticas y estrategias que garanticen el ordenamiento y cohesión del Sistema Educativo, en lo que respecta a la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación.

Que, tal como lo establece la Resolución CFE N° 174: “La trayectoria escolar de niños y niñas en el nivel inicial no podrá ser alterada bajo la idea de permanencia o repitencia. Por lo tanto el pasaje de un año/sala/sección dentro del nivel no podrá exigir otro requisito que el de tener la edad cronológica para ello (...). Los aprendizajes no serán interpretados como indicadores de acreditación ni de promoción de los niños y niñas en el nivel inicial al nivel siguiente. Serán considerados como indicios a ser tenidos en cuenta por los docentes que reciban a los niños/as para garantizar la trayectoria escolar” (Resolución CFE N° 174, párrafo14).

Que según la referida Resolución “las jurisdicciones diseñarán las medidas administrativas necesarias para el registro y seguimiento de los alumnos en el pasaje del nivel inicial a la escuela primaria. Se pondrá en vigencia el pase administrativo entre un nivel y el otro, de modo de que cada institución de nivel inicial pueda contar con un registro respecto de la continuidad de los estudios de todos sus alumnos. Se instrumentarán las medidas que generen la utilización de un legajo único por alumno que sea compartido por ambos niveles.” (Ibíd., párrafo 17).

Que la certificación será la prevista por el Nivel tal como lo establece la Resolución

CFE N° 18/07 y lo avalado por la Resolución CFE N° 102/10: “los establecimientos de nivel inicial, primario y secundario (conf. Ley 26.206) emitirán desde el año 2013 certificaciones de aprobación según la nueva estructura académica. Los certificados deberán consignar el número del acto resolutivo/normativo que aprueba el plan de estudios

correspondiente y la denominación de la certificación o título, coincidente con la que figura en dicho plan.”

Que la Ley de Educación Nacional dispone que la cartera educativa nacional “en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as estudiantes con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar (...)” (artículo 45 de la LEN).

Que la presente medida se adopta con el voto afirmativo de los miembros de esta Asamblea Federal conforme lo establece la Resolución CFE N° 1/07, a excepción de la abstención del representante del CRUP.

Por ello,

LA 77° ASAMBLEA DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACION

RESUELVE:

ARTÍCULO 1°.- Propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad.

ARTÍCULO 2°.- Aprobar el documento Anexo I “*Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad*” y los anexos II, III y IV que forman parte de la presente resolución.

ARTÍCULO 3°.- Regístrese, comuníquese, notifíquese a los integrantes del CONSEJO FEDERAL DE EDUCACION y cumplido, archívese.

Fdo:

Esteban Bullrich, Ministro de Educación y Deportes de la Nación

Orlando Macció, Secretario General del Consejo Federal de Educación

Resolución CFE N° 311/16

Provincia de Neuquén

12.11. LEY 1634 - RÉGIMEN DE PROTECCIÓN INTEGRAL PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Régimen de protección integral para las personas discapacitadas.
Sanción: 14/11/1985;
Promulgación: 25/11/1985;
Boletín Oficial 20/12/1985.
(Modificaciones por ley 2123; 2328 y 1784)

TITULO I

CAPITULO I -- Objetivo, concepto y clasificación de la discapacidad

Artículo 1° -- Institúyese --por la presente ley-- un régimen de protección integral para la persona discapacitada, tendiente a asegurarle atención médica, educación, seguridad social, beneficios, franquicias y estímulos que le permitan neutralizar su discapacidad y le den oportunidad de desempeñarse en la sociedad con el mayor margen de integración y armonía.

Artículo 2° -- Es discapacitada toda persona que padezca alteraciones funcionales, permanentes o prolongadas, físicas o mentales, que en relación a su edad y medio social, impliquen desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral.

Artículo 3° -- El órgano de aplicación -por intermedio de la Junta de Evaluación- certificará en cada caso la existencia de la discapacidad, su naturaleza, grado y posibilidades de rehabilitación del afectado. También se indicará el tipo de actividad profesional laboral que puede desarrollar, teniendo en cuenta personalidad y antecedentes del afectado. El certificado expedido en los términos del párrafo anterior acreditará plenamente la discapacidad en todos los supuestos en que sea necesario invocarla, excepto en lo dispuesto por el artículo 19 de esta Ley."

CAPITULO II -- Servicio de asistencia, prevención, órgano rector

Artículo 4° -- El Estado provincial --a través de sus reparticiones públicas y organismos autárquicos y/o descentralizados-- prestará a los discapacitados, en la medida en que éstos, las personas de quienes dependan, o los entes de obra social a que estén afiliados, no posean los medios necesarios para procurarles, los siguientes servicios:
a) Medios de rehabilitación integral para lograr el desarrollo de sus capacidades;
b) Formación laboral o profesional;
c) Préstamos, subsidios, subvenciones, exenciones y becas destinadas a facilitar su actividad laboral o intelectual;

d) Educación en establecimientos escolares comunes con el apoyo necesario provistos gratuitamente o en establecimientos especiales cuando --en razón del grado de la discapacidad-- no puedan cursar escuela común, otorgándole también el apoyo necesario, en forma gratuita;

e) Orientación y promoción individual, familiar y social.

Artículo 5° -- El Ministerio de Bienestar Social será el órgano de aplicación de la presente ley, quien actuará en forma coordinada con todos aquellos organismos que realicen actividades tendientes a la atención de la persona discapacitada, con las siguientes funciones:

a) Actuar de oficio para lograr el pleno cumplimiento de las medidas establecidas en la presente ley;

b) Reunir toda la información sobre problemas y situaciones que plantea la discapacidad, realizando las estadísticas que hagan al tema;

c) Desarrollar planes y dirigir la investigación en el área de la discapacidad;

d) Prestar asistencia técnica y financiera a las municipalidades que se adhieran a la presente ley;

e) Crear el Registro Provincial de los Discapacitados;

f) Apoyar, coordinar y supervisar la actividad de las entidades privadas sin fines de lucro que orienten su acción en favor de las personas discapacitadas;

g) Proponer y establecer medidas adicionales a las establecidas en la presente ley, tendientes a mejorar la situación de las personas discapacitadas, así como también prevenir las discapacidades y sus consecuencias;

h) Estimular --a través de los medios de comunicación-- el uso efectivo de los recursos y beneficios existentes y propender al desarrollo del sentido de la solidaridad social en esta materia;

i) Promover la creación de talleres protegidos terapéuticos y de producción y tener a su cargo la habilitación, registro y supervisión de acuerdo a la reglamentación de la presente ley;

j) Respaldar la labor de los discapacitados, apoyando el régimen de trabajo en domicilio, proponiendo sistemas de ayuda respecto a los materiales a utilizar."

TITULO

II

CAPITULO

I

--

Normas

especiales

Artículo 6° --. Artículo 6°: El Estado provincial -a través de sus organismos dependientes- pondrá en ejecución programas de servicios especiales destinados a los discapacitados con el objeto de prestarles atención integral en los aspectos médico, educativo, social, laboral y

recreativo, debiendo el órgano de aplicación - que refiere el artículo 5° de la presente- proceder al seguimiento y evaluación de esos programas propendiendo a su mejoramiento."

Artículo 7° -- Para aquellos casos en que el cuidado del discapacitado sea imposible o dificultoso en el seno del grupo familiar, el Ministerio de Bienestar Social apoyará la creación de hogares con internación total o parcial, reservándose la facultad de reglamentar y fiscalizar su funcionamiento. Promoverá también la creación de talleres protegidos terapéuticos y tendrá a su cargo la habilitación, registro y supervisión. Serán especialmente tenidas en cuenta, para prestar este apoyo, las actividades de las entidades privadas sin fines de lucro.

CAPITULO II -- Trabajo y educación

Artículo 8° -- El Estado provincial, a través de sus organismos centralizados, descentralizados o autárquicos y las empresas del Estado provincial, está obligado a ocupar personas discapacitadas que reúnan condiciones de idoneidad para el cargo, en una proporción no inferior al cuatro por ciento (4 %) anual del ingreso, con las modalidades que fije la reglamentación.

Artículo 9° -- El desempeño de tareas por parte de personas discapacitadas en los entes indicados en el artículo precedente deberá ser autorizado y fiscalizado por el Ministerio de Bienestar Social y por el organismo que disponga, conforme a la certificación prevista en el art. 3°. Dicho Ministerio verificará --además-- el cumplimiento de lo dispuesto en el art. 8°.

Artículo 10. -- Las personas discapacitadas que se desempeñen en los entes indicados en el art. 8°, gozarán de los mismos derechos y estarán sujetas a las mismas obligaciones que la legislación laboral aplicable prevé para el trabajador normal.

Artículo 11. -- En todos los casos en que se conceda u otorgue el uso de bienes del dominio público o privado del Estado provincial para la explotación de pequeños comercios, se dará prioridad a las personas discapacitadas que puedan desempeñar tales actividades y que lo soliciten, siempre que los atiendan personalmente, sin perjuicio del ocasional auxilio de terceros. Igual criterio adoptarán las empresas del Estado provincial, con relación a los bienes inmuebles que les pertenezcan o utilicen. La reglamentación determinará las condiciones y actividades a las que se hace referencia en el párrafo precedente. Toda concesión o permiso que se otorgue sin observar la prioridad establecida en el presente artículo podrá ser revocada de oficio por el organismo concedente y a petición del Ministerio de Bienestar Social que también puede actuar de oficio o a petición de parte.

Artículo 12. -- El Ministerio de Gobierno, Educación y Justicia --a través del Consejo Provincial de Educación-- tendrá a su cargo:

- a) Orientar y realizar la acción educativa y reeducativa, en forma coordinada, a fin de que los servicios respectivos respondan a los propósitos de la presente ley;
- b) Establecer sistemas de detección temprana de discapacidad, atendiendo a la derivación y tratamiento del educando discapacitado;
- c) Dictar normas de ingreso y egreso a establecimientos educacionales para personas discapacitadas en forma que abarquen los diferentes niveles y modalidades, tendientes a la integración del discapacitado al sistema educativo corriente;
- d) Efectuar el control de los servicios educativos no oficiales pertenecientes a su jurisdicción para la atención de niños, adolescentes y adultos discapacitados;
- e) Realizar evaluaciones y orientaciones vocacionales para educandos discapacitados;
- f) Coordinar con las autoridades competentes las derivaciones de los educandos discapacitados a tareas acordes a su incapacidad o a talleres protegidos;
- g) Formar personal docente y profesional especializado para todos los grados educacionales de los discapacitados, promoviendo los recursos humanos necesarios para la ejecución de los programas de asistencia, docencia o investigación en materia de rehabilitación.

CAPITULO III -- Seguridad social

Artículo 13. -- El Poder Ejecutivo incorporará dentro de las prestaciones médico-asistenciales básicas que brinda la provincia del Neuquén, las que requieran la rehabilitación de las personas comprendidas en esta ley.

Artículo 14. -- La concurrencia regular o la atención en domicilio del hijo discapacitado a cargo del agente de la Administración Pública a establecimientos oficiales o privados o especialista reconocido controlado por autoridad competente que preste servicios de rehabilitación exclusivamente, será considerada como concurrencia regular al establecimiento en que se imparta enseñanza primaria, al efecto de la bonificación por escolaridad, que en estos casos será duplicada." .

Artículo 15. -- El Ministerio de Bienestar Social --como órgano de aplicación de la ley 809-- promoverá los estudios tendientes a establecer un régimen de prestaciones sociales para los discapacitados, proponiendo las modificaciones que estime corresponden a dicho ordenamiento legal.

CAPITULO IV -- Transporte y obra pública ACCESIBILIDAD AL MEDIO FISICO

Artículo 16 Establécese la prioridad de la supresión de barreras físicas en los ámbitos

urbanos, arquitectónicos y del transporte que se realicen o en los existentes que remodelen o sustituyan en forma total o parcial sus elementos constitutivos, con el fin de lograr la accesibilidad para las personas con movilidad reducida y mediante la aplicación de las normas contenidas en el presente capítulo. A los fines de la presente Ley, entiéndase por accesibilidad la posibilidad de las personas con movilidad reducida de gozar de las adecuadas condiciones de seguridad y autonomía como elemento primordial para el desarrollo de las actividades de la vida diaria, sin restricciones derivadas del ámbito físico urbano, arquitectónico o del transporte, para su integración y equiparación de oportunidades. Entiéndase por barreras físicas urbanas las existentes en las vías y espacios libres públicos, a cuya supresión se tenderá por el cumplimiento de los siguientes criterios:

- a) Itinerarios peatonales: contemplarán una anchura mínima en todo su recorrido que permita el paso de dos (2) personas, una (1) de ellas en silla de ruedas. Los pisos serán antideslizantes, sin resaltos ni aberturas que permitan el tropiezo de personas con bastones o silla de ruedas. Los desniveles de todo tipo tendrán un diseño y grado de inclinación que permita la transitabilidad, utilización y seguridad de las personas con movilidad reducida;
- b) Escaleras y rampas: las escaleras deberán ser de escalones cuya dimensión vertical y horizontal facilite su utilización por personas con movilidad reducida y estarán dotadas de pasamanos. Las rampas tendrán las características señaladas para los desniveles en el apartado a);
- c) Parques, jardines, plazas y espacios libres: deberán observar en sus itinerarios peatonales las normas establecidas para los mismos en el apartado a). Los baños públicos deberán ser accesibles y utilizables por personas con movilidad reducida;
- d) Estacionamientos: tendrán zonas reservadas y señalizadas para vehículos que transporten personas con movilidad reducida, cercanas a los accesos peatonales;
- e) Señales verticales y elementos urbanos varios: las señales tráfico, semáforos, postes de iluminación y cualquier otro elemento vertical de señalización o de mobiliario urbano se dispondrán de forma que no constituyan obstáculos para los no videntes y para las personas que se desplacen en sillas de ruedas;
- f) Obras en la vía pública: estarán señalizadas y protegidas por vallas estables y continuas y luces rojas permanentes, disponiendo los elementos de manera que los no videntes puedan detectar a tiempo la existencia del obstáculo. En las obras que reduzcan la sección transversal de la acera se deberá construir un itinerario peatonal alternativo con las características señaladas en el apartado a).

Artículo 17 Entiéndase por barreras arquitectónicas las existentes en los edificios de uso público, sea su propiedad pública o privada, y en los edificios de vivienda a cuya supresión se tenderá por la observancia de los criterios contenidos en el presente artículo. Entiéndase por adaptabilidad, la posibilidad de modificar en el tiempo el medio físico, con el fin de hacerlo completa y fácilmente accesible a las personas con movilidad reducida. Entiéndase por practicabilidad, la adaptación limitada a condiciones mínimas de los ámbitos físicos para ser utilizados por las personas con movilidad reducida. Entiéndase por visitabilidad, la accesibilidad estrictamente limitada al ingreso y uso de los espacios comunes y un local sanitario que permita la vida de relación de las personas con movilidad reducida:

a) Edificios de uso público: deberán observar en general la accesibilidad y posibilidad de uso en todas sus partes por personas de movilidad reducida, y en particular la existencia de estacionamientos reservados y señalizados para vehículos que transporten a dichas personas, cercanos a los accesos peatonales; por lo menos un acceso al interior del edificio desprovisto de barreras arquitectónicas; espacios de circulación horizontal que permitan el desplazamiento y maniobra de dichas personas, al igual que comunicación vertical accesible y utilizable por las mismas, mediante elementos constructivos o mecánicos, y servicios sanitarios adaptados. Los edificios destinados a espectáculos deberán tener zonas reservadas, señalizadas y adaptadas al uso por personas con sillas de ruedas. Los edificios en que se garanticen plenamente las condiciones de accesibilidad ostentarán en su exterior un símbolo indicativo de tal hecho. Las áreas sin acceso de público o las correspondientes a edificios industriales y comerciales tendrán los grados de adaptabilidad necesarios para permitir el empleo de personas con movilidad reducida.

b) Edificios de viviendas: las viviendas colectivas con ascensor deberán contar con un itinerario practicable por las personas con movilidad reducida, que una la edificación con la vía pública y con las dependencias de uso común. Asimismo, deberán observar en su diseño y ejecución o en su remodelación, la adaptabilidad a las personas con movilidad reducida, en los términos y grados que establezca la reglamentación. En materia de diseño y ejecución o remodelación de viviendas individuales, los códigos de edificación han de observar las disposiciones de la presente Ley y su reglamentación. En las viviendas colectivas existentes a la fecha de sanción de la presente Ley, deberán desarrollarse condiciones de adaptabilidad y practicabilidad en los grados y plazos que establezca la reglamentación

Artículo 18 Entiéndase por barreras en los transportes, aquellas existentes en el acceso y utilización de los medios de transporte público terrestres de corta, media y larga distancia, y aquellas que dificulten el uso de medios propios de transporte por las personas con movilidad reducida, a cuya supresión se tenderá por observancia de los siguientes criterios:

a) Vehículos de transporte público: tendrán dos (2) asientos reservados, señalizados y cercanos a la puerta por cada coche, para personas con movilidad reducida. Dichas personas estarán autorizadas para descender por cualquiera de las puertas. Los coches contarán con piso antideslizante y espacio para ubicación de bastones, muletas, sillas de ruedas y otros elementos de utilización por tales personas. Las empresas de transporte colectivos terrestres sometidas al contralor de autoridad provincial deberán transportar gratuitamente a las personas con movilidad reducida en el trayecto que medie entre el domicilio de la misma y el establecimiento educacional y/o de rehabilitación a los que deban concurrir. La reglamentación establecerá las comodidades que deben otorgarse a las mismas, las características de los pases que deberán exhibir y las sanciones aplicables a los transportistas en caso de inobservancia de esta norma. La franquicia será extensiva a un acompañante en caso de necesidad documentada. Las empresas de transportes deberán incorporar gradualmente, en los plazos y proporciones que establezca la reglamentación, unidades especialmente adaptadas para el transporte de personas con movilidad reducida.

b) Estaciones de transportes: contemplarán un itinerario peatonal con las características señaladas en el artículo 16, apartado a), en toda su extensión; bordes de andenes de textura reconocible y antideslizantes; paso alternativo a molinetes; sistemas de anuncios por parlantes, y servicios sanitarios adaptados.

c) Transportes propios: las personas con movilidad reducida tendrán derecho a libre tránsito y estacionamiento de acuerdo a lo que establezcan las respectivas disposiciones municipales, las que no podrán excluir de esas franquicias a los automotores patentados en otras jurisdicciones. Dichas franquicias serán acreditadas por el distintivo de identificación a que se refiere el artículo 12 de la Ley 19.279.”.

Artículo 19: Los empleadores que concedan empleo a personas discapacitadas tendrán derecho a deducir de la base imponible del impuesto sobre los Ingresos Brutos, el total de las retribuciones básicas correspondientes al personal efectivo y permanente discapacitado. El cómputo antes mencionado deberá liquidarse conforme a los plazos y condiciones que determine la Dirección General de Recaudaciones. Las personas discapacitadas que realicen trabajos por cuenta propia quedan exentas del

impuesto sobre los Ingresos Brutos, previa intervención del Ministerio de Bienestar Social, quien mediante el certificado anual y la inscripción en el Registro provincial pertinente determinará las personas que puedan acogerse a tal beneficio. Los organismos creados o a crearse en cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 5º, inciso i), y en el artículo 7º in fine, gozarán de las exenciones impositivas y descuentos especiales en las contribuciones por servicios públicos que el gobierno provincial establezca. La reglamentación establecerá forma y alcance y casos en que corresponda lo dispuesto en este artículo."

Artículo 20. -- La ley de presupuesto determinará anualmente el monto que se destinará para dar cumplimiento a lo previsto en el art. 4º, inc. c) y demás artículos de esta ley.

CAPÍTULO

V

“Transporte”

Artículo 21. - Las empresas de transporte de pasajeros interurbanas que operen regularmente en el ámbito provincial y sometidas al contralor de la autoridad provincial, deberán transportar gratuitamente a las personas discapacitadas y a su acompañante, cuando requieran ser trasladadas por dichos medios; ya sea para satisfacer necesidades de tipo familiar, médico, educativo, laboral, de esparcimiento y toda otra actividad que implique su integración plena en la sociedad. La reglamentación establecerá las comodidades que deban otorgarse a los discapacitados, las características de los pases que deberán exhibir y las sanciones aplicables a los transportistas en caso de inobservancia de esta norma".

CAPITULO UNICO -- Disposiciones generales y transitorias

Artículo 22. -- Las municipalidades de la provincia del Neuquén podrán adherir a través de la sanción de sendas ordenanzas al régimen de protección integral para las personas discapacitadas instituido por la presente ley y a lo dispuesto en los arts. 6º, 8º, 10, 11, 16, 17 y 18.

Artículo 23. -- El Poder Ejecutivo provincial reglamentará las disposiciones de la presente ley dentro de los ciento ochenta (180) días de su promulgación.

Artículo 24. -- Comuníquese, etc.

12.12. SALUD PÚBLICA Ley 27.043

Declárase de Interés Nacional el abordaje integral e interdisciplinario de las personas que presentan Trastornos del Espectro Autista (TEA).
Sancionada: Noviembre 19 de 2014
Promulgada de Hecho: Diciembre 15 de 2014
El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc. sancionan con fuerza de Ley:

ARTÍCULO 1° — Declárase de interés nacional el abordaje integral e interdisciplinario de las personas que presentan Trastornos del Espectro Autista (TEA); la investigación clínica y epidemiológica en la materia, así como también la formación profesional en su pesquisa, detección temprana, diagnóstico y tratamiento; su difusión y el acceso a las prestaciones.

ARTÍCULO 2° — La autoridad de aplicación que determine el Poder Ejecutivo nacional tendrá a su cargo las siguientes acciones, sin perjuicio de aquellas que fije la reglamentación:

- a) Entender en todo lo referente a la investigación, docencia, pesquisa, detección temprana, diagnóstico y tratamiento de los Trastornos del Espectro Autista (TEA), tomando como premisa la necesidad de un abordaje integral e interdisciplinario;
- b) Coordinar con las autoridades sanitarias y educativas de las provincias que adhieran a la presente y, en su caso, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, campañas de concientización sobre los Trastornos del Espectro Autista (TEA);
- c) Establecer los procedimientos de pesquisa, detección temprana y diagnóstico de los Trastornos del Espectro Autista (TEA) acorde al avance de la ciencia y tecnología;
- d) Planificar la formación del recurso humano en las prácticas de pesquisa, detección temprana, diagnóstico y tratamiento;
- e) Determinar las prestaciones necesarias para el abordaje integral e interdisciplinario en las personas que presentan Trastornos del Espectro Autista (TEA), que se actualizarán toda vez que el avance de la ciencia lo amerite;
- f) Realizar estudios epidemiológicos con el objetivo de conocer la prevalencia de los Trastornos del Espectro Autista (TEA) en las diferentes regiones y provincias;
- g) Realizar estudios estadísticos que abarquen a todo el país con el fin de evaluar el impacto de la aplicación de la presente ley;
- h) Impulsar, a través del Consejo Federal de Salud, la implementación progresiva y uniforme en las diferentes jurisdicciones de un abordaje integral e interdisciplinario de los Trastornos

del Espectro Autista (TEA) acorde a lo establecido en la presente, mediante los efectores de salud pública;

i) Establecer, a través del Programa Nacional de Garantía de Calidad de la Atención Médica, los protocolos de pesquisa, detección temprana, diagnóstico y tratamiento para los Trastornos del Espectro Autista (TEA);

j) Coordinar con las autoridades en materia sanitaria, educativa, laboral y de desarrollo social de las provincias que adhieran a la presente y, en su caso, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, las acciones necesarias a los fines de la completa inclusión de las personas que presentan Trastornos del Espectro Autista (TEA) a los diferentes niveles educativos, laborales y sociales, de acuerdo a lo establecido por la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por la ley 26.378.

ARTÍCULO 3° — Sin perjuicio de lo establecido en el artículo precedente, deberá preverse la participación de la Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas con Discapacidad en la formulación de cualquier política pública vinculada a los Trastornos del Espectro Autista (TEA).

ARTÍCULO 4° — Los agentes de salud comprendidos en las leyes 23.660 y 23.661; las organizaciones de seguridad social; las entidades de medicina prepaga; la obra social del Poder Judicial, de las universidades nacionales, personal civil y militar de las fuerzas armadas, de seguridad, de Policía Federal Argentina; la Dirección de Ayuda Social para el Personal del Congreso de la Nación y los agentes de salud que brinden servicios médico-asistenciales, independientemente de la figura jurídica que tuvieren, tendrán a su cargo, con carácter obligatorio, las prestaciones necesarias para la pesquisa, detección temprana, diagnóstico y tratamiento de los Trastornos del Espectro Autista (TEA), de acuerdo a lo establecido en los incisos c), e) y j) del artículo 2°.

Las prestaciones citadas en los incisos c) y e) del artículo 2° de la presente quedan incorporadas de pleno derecho al Programa Médico Obligatorio (PMO).

ARTÍCULO 5° — Los gastos que demande el cumplimiento de la presente ley, con excepción de los que quedan a cargo de las entidades mencionadas en el artículo 4°, se financiarán con los créditos que asigne el Poder Ejecutivo nacional en el Presupuesto de la Administración Pública Nacional.

ARTÍCULO 6° — Invitase a las provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a adherir a los lineamientos de la presente ley.

ARTÍCULO 7° — Comuníquese al Poder Ejecutivo nacional.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONGRESO ARGENTINO, EN BUENOS

AIRES, A LOS DIECINUEVE DÍAS DEL MES DE NOVIEMBRE DEL AÑO DOS MIL CATORCE.

— REGISTRADO BAJO EL N° 27.043 —

AMADO BOUDOU. — JULIAN A. DOMINGUEZ. — Juan H. Estrada. — Lucas Chedrese.

TÍTULO XI

DISPOSICIONES TRANSITORIAS Y COMPLEMENTARIAS

CAPÍTULO ÚNICO

Artículo 106 La promoción de acciones para cumplimentar la obligatoriedad de la sala de Nivel Inicial de cuatro (4) años debe instrumentarse en un plazo de cinco (5) años, a partir de la sanción de la presente Ley. A tales efectos, el Consejo Provincial de Educación debe presentar, ante el Poder Ejecutivo provincial, la planificación plurianual correspondiente.

Artículo 107 En el Nivel Inicial, en los casos en que las actividades pedagógicas no estén a cargo de personal con título docente, se debe contar con una coordinadora o coordinador pedagógico, docente titulado, conforme lo dispuesto en el artículo 17 de la presente Ley.

Artículo 108 La promoción de acciones para cumplimentar la obligatoriedad del Nivel Secundario, según acuerdos establecidos con el Consejo Federal de Educación, debe instrumentarse en un plazo de cinco (5) años, a partir de la sanción de la presente Ley. A tales efectos, el Consejo Provincial de Educación debe presentar, ante el Poder Ejecutivo provincial, la planificación plurianual correspondiente.

Artículo 109 Las modificaciones que resulten de la aplicación de la presente Ley no afectan los derechos laborales de los trabajadores del Sistema Educativo.

Artículo 110 Los estudiantes que hayan cursado o estén cursando con planes de estudio diferentes de los que resulten de la aplicación de la presente Ley, no verán afectados sus derechos a la acreditación correspondiente.

Artículo 111 En el plazo de un (1) año, a partir de la promulgación de la presente Ley, se deben sancionar las siguientes Leyes: de Financiamiento de la Educación, de Educación Privada, de

12.13. LEY 2945

La Legislatura de la Provincia del Neuquén Sanciona con Fuerza de
LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DEL NEUQUÉN

TÍTULO I

PRINCIPIOS, DERECHOS Y GARANTÍAS

CAPÍTULO ÚNICO

Artículo 1º La educación y el conocimiento son un derecho personal y social, y un bien público. Ambos son una obligación indelegable, imprescriptible e inalienable del Estado provincial.

Artículo 2º La educación debe brindar las posibilidades necesarias para la formación integral de las personas a lo largo de la vida, posibilitar su realización en las dimensiones cognitiva, cultural, social, estética, ética y espiritual, y promover, en cada estudiante, la capacidad de definir un proyecto de vida individual y colectivo fundado en los valores de la libertad, el respeto a la diversidad, la igualdad, la justicia, la responsabilidad, el bien común, la solidaridad y la paz.

Artículo 3º El Estado provincial debe asegurar, proveer y garantizar una educación pública, gratuita, laica, integral, permanente, inclusiva, científica, equitativa, con justicia social y de excelencia.

Artículo 4º El Estado provincial es el responsable de fijar la política pública educativa en el marco de las normativas nacionales vigentes y de supervisar su aplicación en todas las instituciones educativas.

Artículo 5º El Estado provincial garantiza el acceso y las condiciones para la permanencia, el egreso y la recurrencia de niñas, niños, jóvenes y adultos a la educación, en todos sus niveles y modalidades.

Artículo 6º El Estado provincial garantiza a las personas migrantes, sin Documento Nacional de Identidad, el acceso a todos los niveles del Sistema Educativo, debiendo cumplimentar el trámite conforme lo establecido en la Constitución Nacional y la Constitución Provincial.

TÍTULO II

FINES Y OBJETIVOS

CAPÍTULO ÚNICO

Artículo 7º Los fines y objetivos de la política educativa provincial son:

a) Asegurar una educación de excelencia con igualdad de oportunidades, promoviendo el desarrollo regional y la equidad social.

b)Garantizar una educación integral que le permita al individuo desarrollar todas sus dimensiones, desempeñarse social y laboralmente, y acceder a los estudios superiores.

c)Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de la participación, la libertad, la solidaridad, la resolución pacífica de conflictos, el respeto a los Derechos Humanos, la responsabilidad, la honestidad y la valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.

d)Fortalecer la identidad nacional y provincial sobre la base del respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales. Lograr una identidad abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.

e)Garantizar la inclusión educativa, a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

f)Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas, sin discriminación ni de género ni de ningún otro tipo.

g)Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de niñas, niños y adolescentes establecidos en la legislación vigente.

h)Garantizar el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del Sistema Educativo, asegurando la gratuidad en las instituciones de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades.

i)Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles.

j)Concebir la cultura del trabajo y del esfuerzo individual y cooperativo como principios fundamentales de los procesos educativos.

k)Desarrollar las capacidades y ofrecer las oportunidades de estudio y aprendizaje necesarias para la educación a lo largo de toda la vida.

l)Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento.

m)Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los lenguajes de las tecnologías de la información y la comunicación.

n)Brindar, a las personas con discapacidad, propuestas pedagógicas que permitan el desarrollo de sus posibilidades y su inclusión social, en el pleno ejercicio de sus derechos. Garantizarles el acceso físico y tecnológico en los edificios escolares.

ñ)Garantizar, a los pueblos originarios, el respeto por su lengua y su identidad cultural, promoviendo la valoración de la interculturalidad en la formación de todos los estudiantes.

o)Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable.

p)Promover valores y actitudes que fortalezcan las capacidades de las personas para prevenir las adicciones y el uso indebido de drogas.

q)Impulsar la educación física y las actividades deportivas y recreativas como aporte al desarrollo integral y a la salud.

r)Generar el aprendizaje de saberes científicos fundamentales para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea.

s)Brindar una formación que estimule la creatividad, el interés y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.

t)Coordinar las políticas de educación, ciencia y tecnología e innovación productiva con las de cultura, salud, trabajo, desarrollo social, deporte y comunicación para atender integralmente las necesidades de la población, aprovechando al máximo los recursos estatales, sociales y comunitarios.

u)Desarrollar, en todos los niveles educativos y modalidades, la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

v)Formar al hombre y a la mujer con una conciencia y responsabilidad social que les permita, a partir de la elaboración de un conocimiento científico de la naturaleza, de la sociedad y de sí mismos, transformar la realidad, en el sentido de que dicha transformación sea patrimonio del conjunto de la sociedad neuquina y argentina, para que todos los ciudadanos puedan usufructuar igualitariamente de los beneficios.

w)Promover, en los estudiantes, actitudes responsables y comprometidas con la defensa y el desarrollo del patrimonio económico y cultural de la Provincia y la Nación, en solidaridad con las naciones latinoamericanas.

TÍTULO III

SISTEMA EDUCATIVO PROVINCIAL

CAPÍTULO I

DISPOSICIONES GENERALES

Artículo 8°El Sistema Educativo Provincial es el conjunto organizado y articulado de acciones e instituciones educativas de gestión estatal y privada, que posibilitan el ejercicio del

derecho a la educación y permiten el cumplimiento de los fines y objetivos de la presente Ley.

Artículo 9° El Sistema Educativo Provincial debe asegurar la adecuada articulación entre los distintos niveles y modalidades de la enseñanza, a los efectos de facilitarles, a los estudiantes, la incorporación masiva, la retención y la movilidad dentro del Sistema.

Artículo 10° El Sistema Educativo Provincial está constituido por todas las instituciones educativas —en todos sus niveles, modalidades y especialidades—, por los docentes, funcionarios, autoridades del Consejo Provincial de Educación, estudiantes, auxiliares de servicio, personal administrativo y técnico, e integrado por los contenidos curriculares, transversales y obligatorios.

Artículo 11 El Estado provincial reconoce, autoriza, supervisa y regula el funcionamiento de las instituciones educativas de gestión estatal y privada, a través del Consejo Provincial de Educación.

Artículo 12 Es obligatoria, en la Provincia del Neuquén, la escolarización de niñas, niños y adolescentes, desde los cuatro (4) años de edad hasta la finalización del Nivel Secundario.

Las políticas públicas provinciales deben asegurar los medios necesarios para el cumplimiento de esta obligación, a través de alternativas institucionales y pedagógicas que se ajusten a los principios de equidad, igualdad y excelencia.

Artículo 13 La comunidad educativa debe incluir, como agentes del proceso educativo, a las familias, iglesias, clubes, bibliotecas, organizaciones vecinales, otras organizaciones de la sociedad civil y organizaciones productivas, con el fin de incorporar en el proyecto educativo las necesidades, recursos y posibilidades de la comunidad.

Artículo 14 La comunidad educativa debe promover la integración y la articulación con redes interinstitucionales para desarrollar programas de prevención y promoción social, ejecutando actividades recreativas, deportivas y culturales.

CAPÍTULO II

GOBIERNO DEL SISTEMA EDUCATIVO

Artículo 15 El gobierno del Sistema Educativo Provincial es ejercido, en forma exclusiva e indelegable, por el Consejo Provincial de Educación, según lo establece el artículo 118 de la Constitución Provincial.

Artículo 16 El Estado provincial garantiza, a través del Consejo Provincial de Educación, la revisión periódica y obligatoria de la estructura curricular de los diferentes

niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial, en plazos que no excedan los diez (10) años, en concordancia con los acuerdos fijados por el Consejo Federal de Educación.

Artículo 17 Las actividades pedagógicas de gestión estatal y privada deben estar a cargo de personal docente titulado, conforme lo establece la normativa vigente provincial y nacional.

Artículo 18 El Consejo Provincial de Educación debe fortalecer sus misiones y funciones mediante la regionalización y la desconcentración administrativa. Este organismo ejerce la conducción y la ejecución del proceso educativo, integrando y articulando las políticas educativas que de él emanan, a través de los distritos escolares.

Artículo 19 El Consejo Provincial de Educación debe garantizar que los programas y planes de orden nacional sean implementados en la Provincia del Neuquén.

Artículo 20 El Consejo Provincial de Educación debe expedir los títulos y las certificaciones de estudio en todos los niveles y modalidades.

CAPÍTULO III

ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO PROVINCIAL

Artículo 21 El Sistema Educativo público de gestión estatal y privada está conformado por:

a) Niveles:

1. Educación Inicial.
2. Educación Primaria.
3. Educación Secundaria.
4. Educación Superior.

b) Modalidades:

1. Educación Técnico-Profesional.
2. Educación Artística.
3. Educación Especial.
4. Educación permanente de Jóvenes y Adultos.
5. Educación Intercultural.
6. Educación Domiciliaria y Hospitalaria.
7. Educación Rural.
8. Educación en Contextos de Privación de Libertad.

c) Contenidos curriculares transversales y obligatorios:

1. Educación para la observancia de los Derechos Humanos.

2.Educación para la observancia de la Constitución Nacional y la Constitución Provincial.

3.Educación para la ciencia y la tecnología.

4.Educación ambiental.

5.Educación para la salud sexual integral y reproductiva.

6.Educación vial.

7.Educación intercultural.

8.Educación para la economía social.

9.Educación para el conocimiento de los derechos del consumidor.

10. Educación para la resolución alternativa de conflictos.

11.Educación para el fortalecimiento de la integración con los países latinoamericanos.

12.Educación para la prevención de la violencia escolar, familiar y de género.

13.Educación inter generacional.

14.Educación para afianzar los derechos soberanos sobre las Islas Malvinas, Antártida e Islas del Atlántico Sur y los espacios marítimos circundantes.

15.Educación con perspectiva de género.

Artículo 22El Consejo Provincial de Educación puede considerar la incorporación de otras modalidades y contenidos curriculares que acompañen los requerimientos del desarrollo dinámico de los estudiantes, a través de los procesos y normativas correspondientes.

CAPÍTULO IV

INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Artículo 23La institución educativa es la unidad pedagógica del Sistema, responsable de los procesos de enseñanza y aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos en esta Ley. Para ello, favorece y articula la participación de distintos actores: directivos, docentes, padres, madres, tutores, tutoras, alumnos, alumnas, ex alumnos, ex alumnas, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución.

Artículo 24El Consejo Provincial de Educación fija las disposiciones necesarias para la organización de las instituciones educativas de acuerdo con los siguientes criterios generales, que se adecuan a los niveles y modalidades:

a)Definir, como comunidad de trabajo, su proyecto educativo con la participación de todos sus integrantes, respetando los principios y objetivos enunciados en esta Ley.

b) Promover modos de organización institucional que garanticen dinámicas democráticas de convocatoria y participación de estudiantes en la experiencia escolar.

c) Adoptar el principio de no discriminación en el acceso y trayectoria educativa de los estudiantes.

d) Brindar, a los equipos docentes, la posibilidad de contar con espacios institucionales destinados a elaborar sus proyectos educativos comunes.

e) Promover la creación de espacios de articulación entre las instituciones del mismo nivel educativo y de distintos niveles educativos de una misma zona.

f) Promover la vinculación intersectorial e interinstitucional con las áreas que se consideren pertinentes, a fin de asegurar la provisión de servicios sociales, psicológicos, psicopedagógicos y médicos que garanticen condiciones adecuadas para el aprendizaje.

g) Desarrollar procesos de autoevaluación institucional con el propósito de revisar las prácticas pedagógicas y de gestión.

h) Realizar adecuaciones pedagógicas para responder a las particularidades y necesidades del alumnado y su entorno.

i) Definir su código de convivencia.

j) Desarrollar prácticas de mediación que contribuyan a la resolución alternativa de conflictos.

k) Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica.

l) Mantener vínculos regulares y sistemáticos con el medio local, desarrollar actividades de extensión y promover la creación de redes que fortalezcan la cohesión comunitaria e intervengan frente a la diversidad de situaciones que presenten los estudiantes y sus familias.

m) Promover la participación de la comunidad a través de la cooperación escolar en todos los establecimientos educativos de gestión estatal.

n) Favorecer el uso de las instalaciones escolares para actividades recreativas, expresivas y comunitarias.

ñ) Promover experiencias educativas fuera del ámbito escolar y actividades físicas y deportivas en ambientes urbanos o naturales con acceso a las actividades culturales locales, con el fin de permitir a los estudiantes conocer la cultura nacional, provincial y regional.

CAPÍTULO V

DERECHOS Y DEBERES DE LOS DOCENTES

Artículo 25 Los integrantes del Sistema Educativo deben cumplir los fines y objetivos de la presente Ley, así como los derechos y deberes determinados en los estatutos que regulan su actividad y su carrera en la legislación general, y los acordados en negociaciones colectivas.

a) Derechos de los docentes. Los docentes tienen los siguientes derechos:

1. Al desempeño, en cualquier ámbito educativo, mediante la acreditación de los títulos o certificaciones, de acuerdo con la normativa vigente.

2. A la capacitación y actualización integral y específica según nivel y modalidad, con puntaje y en servicio a lo largo de toda su carrera.

3. A la activa participación en la elaboración e implementación del proyecto institucional en la escuela.

4. Al desarrollo de sus tareas en condiciones dignas de seguridad e higiene.

5. A la estabilidad en el cargo de conformidad con la normativa vigente.

6. A los beneficios de la seguridad social, jubilación, seguros y obra social.

7. A un salario digno y demás derechos sociales enunciados en la Constitución Nacional y la Constitución Provincial.

8. A participar en el gobierno de la educación por sí o a través de sus representantes.

9. Al acceso a los cargos por concurso conforme lo establecido en la legislación vigente para las instituciones estatales.

10. A la libre asociación y a la participación sindical.

b) Deberes de los docentes. Los docentes tienen los siguientes deberes:

1. Comprometerse y practicar la rigurosidad del conocimiento, aceptando que el enseñar y el aprender exigen esfuerzo, compromiso y convicción.

2. Respetar y hacer respetar los principios, valores y reglas constitucionales, las disposiciones de la presente Ley, la normativa institucional y la que regula la tarea docente.

3. Respetar el disenso, la opinión y los aportes del otro en un marco de pluralismo.

4. Cumplir con los lineamientos de la política pública educativa y con los diseños curriculares de cada uno de los niveles y modalidades establecidos por el Estado provincial.

5. Contribuir con la elaboración de los códigos institucionales de convivencia, en un marco de respeto por la opinión del otro.

6. Actualizarse en forma permanente y participar activamente en procesos de evaluaciones.

7. Ejercer su trabajo de manera idónea y responsable.

8. Proteger y garantizar los derechos de niñas, niños y adolescentes que se encuentren bajo su responsabilidad, en el marco de las normativas vigentes.

9. Respetar la libertad de conciencia, la dignidad, la integridad y la intimidad de los miembros de la comunidad educativa.

10. Recurrir a otras instituciones para garantizar los derechos de niñas, niños y adolescentes con problemáticas diversas.

11. Dar a conocer, a los responsables de niñas, niños y adolescentes, las reglamentaciones de la institución.

Artículo 26 En ningún caso y bajo ninguna circunstancia puede incorporarse como personal del Sistema Educativo ni ejercer la carrera docente, la persona condenada por:

- a) Delitos de lesa humanidad.
- b) Delitos contra el sistema democrático.
- c) Delitos contra la integridad sexual.

La prohibición se aplica aun cuando se haya beneficiado por el indulto o la conmutación de la pena.

CAPÍTULO VI

DERECHOS Y DEBERES DE LOS ESTUDIANTES

Artículo 27 Los estudiantes tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas del nivel educativo o modalidad que estén cursando y las establecidas o que se establezcan por leyes especiales.

a) Derechos de los estudiantes. Los estudiantes tienen derecho a:

1. Una educación que contribuya al desarrollo de su personalidad, posibilite la adquisición de conocimientos, habilidades y sentido de responsabilidad y solidaridad social, y garantice la igualdad de oportunidades en forma permanente.

2. Ser respetados por sus educadores e integrantes de la comunidad educativa en su privacidad, su libertad de conciencia, su integridad y su dignidad personal.

3. Concurrir a la escuela hasta completar la educación obligatoria.

4. Ser protegidos contra todo tipo de violencia.

5. Ser evaluados por sus desempeños y logros, conforme criterios rigurosos y científicamente fundados, en todos los niveles, modalidades y orientaciones del Sistema; también, a ser informados al respecto.

6. Integrar centros, asociaciones y clubes de estudiantes y organizaciones comunitarias para participar en el funcionamiento de las instituciones educativas.

7. Participar en la formulación de proyectos institucionales.

8.Desarrollar sus aprendizajes en edificios que respondan a normas de seguridad y salubridad.

9.Continuar, las madres adolescentes y jóvenes —antes y después del parto—con su escolarización, a fin de que su carrera no sufra dificultades o demoras en el ciclo lectivo correspondiente.

10.Promocionar en condición de estudiante libre.

b)Deberes de los estudiantes. Los estudiantes tienen el deber de:

1.Estudiar y esforzarse por conseguir el máximo desarrollo según sus capacidades y posibilidades.

2.Participar en todas las actividades formativas y complementarias que se desarrollen en las instituciones educativas.

3.Respetar el derecho a la privacidad, la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

4.Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en la institución, respetando el derecho de sus compañeras y compañeros a la educación y las orientaciones de las autoridades, los docentes y profesores, y otros miembros de la comunidad educativa.

5.Respetar el proyecto educativo institucional, las normas de organización, convivencia y disciplina del establecimiento escolar.

6.Conservar y hacer un uso adecuado de las instalaciones, equipamiento y materiales didácticos del establecimiento educativo.

Artículo 28 Los estudiantes deben desempeñar un papel activo en el proceso educativo bajo la orientación del educador, respetándose sus propios esquemas de pensamiento y de conducta a partir de la elaboración crítica, autónoma y cooperativa de los conocimientos y de las experiencias.

CAPÍTULO VII

DERECHOS Y DEBERES DE LOS PADRES, MADRES, TUTORES Y TUTORAS

Artículo 29 Son derechos y deberes de padres, madres, tutores y tutoras, los siguientes:

a) Derechos de padres, madres, tutores y tutoras:

1.Elegir para sus hijos, hijas o representados, representadas, la institución educativa estatal de gestión pública o privada que responda a sus convicciones, en el marco de la presente Ley y demás reglamentaciones vigentes.

2.Conformar y participar en cooperadoras escolares.

3.Ser informados periódicamente acerca de la evolución y evaluación del proceso educativo integral de sus hijos, hijas o representados, representadas.

4.Contribuir en la elaboración de los códigos institucionales de convivencia, en un marco de respeto por la opinión del otro.

b)Deberes de padres, madres, tutores y tutoras:

1.Respetar y hacer respetar los principios constitucionales, las disposiciones de la presente Ley y la normativa institucional.

2.Acompañar a sus hijos, hijas o representados, representadas, en la educación obligatoria.

3.Conocer, respetar y hacer respetar a sus hijos, hijas o representados, representadas, los acuerdos de convivencia y la autoridad pedagógica del docente.

4.Respetar el disenso en un marco de pluralismo y respeto por la opinión y aportes del otro.

5.Acompañar el desempeño escolar de sus hijos, hijas o representados, representadas, en su trayectoria, sus conductas y actitudes dentro del ámbito escolar.

CAPÍTULO VIII

DERECHOS Y DEBERES DEL PERSONAL NO DOCENTE

Artículo 30El personal administrativo, técnico y auxiliar de servicio, como parte integrante de la comunidad educativa, tiene como misiones principales contribuir a asegurar el funcionamiento de las instituciones educativas y aportar al proceso educativo desde el cumplimiento de sus obligaciones funcionales y el goce de sus derechos estatutarios.

TÍTULO IV

NIVELES DEL SISTEMA EDUCATIVO PROVINCIAL

CAPÍTULO I

EDUCACIÓN INICIAL

Artículo 31La Educación Inicial constituye una unidad pedagógica a los fines curriculares. Es el primer nivel educativo del Sistema formal que garantiza la temprana atención educativa a niñas y niños, desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive. Es obligatorio a partir de los cuatro (4) años de edad. Define diseños curriculares propios, articulados con el Nivel Primario y modalidades del Sistema Educativo Provincial.

Artículo 32El Estado provincial tiene la obligación de universalizar progresivamente el Nivel Inicial, asegurando su provisión y regulando su funcionamiento, con garantía de igualdad de oportunidades para todas y todos y la extensión gradual de la escolaridad.

Artículo 33 La organización de la Educación Inicial presenta las siguientes características:

a) Los jardines maternos atienden a niñas, niños, desde los cuarenta y cinco (45) días a los dos (2) años de edad inclusive.

b) Los jardines de infantes atienden a niñas, niños, desde los tres (3) a los cinco (5) años de edad inclusive.

c) En función de las características del contexto, se reconocen otras formas organizativas del Nivel para la atención educativa de niñas, niños, entre los cuarenta y cinco (45) días y cinco (5) años de edad, como salas multi-edades o pluri-salas en contextos rurales y urbanos, y otras modalidades organizativas que puedan conformarse según lo establezca la reglamentación de la presente Ley.

Artículo 34 La cantidad de secciones, cobertura de edades, extensión de la jornada y servicios complementarios de salud y alimentación, son determinados por las disposiciones reglamentarias que respondan a las necesidades de niñas, niños, y sus familias.

Artículo 35 Las certificaciones de cumplimiento de la Educación Inicial obligatoria, en cualquiera de las formas organizativas reconocidas y supervisadas por las autoridades educativas, tienen plena validez para la inscripción en la Educación Primaria.

Artículo 36 Los objetivos del Nivel Inicial son los siguientes:

a) Promover el aprendizaje y desarrollo de niñas, niños, de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derecho y partícipes activos de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.

b) Promover en niñas, niños, la solidaridad, confianza, cuidado, cooperación y respeto a sí mismos y a los otros.

c) Ofrecer a niñas, niños, experiencias educativas que articulen sus necesidades lúdicas, de exploración y expresión, garantizando una enseñanza de conocimientos significativos que amplíen y profundicen sus aprendizajes.

d) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje, en todos los campos del saber.

e) Promover el juego, como contenido de alto valor cultural y educativo, para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.

f) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes verbales y no verbales; el movimiento, la música, la expresión plástica, la literatura y otras expresiones artísticas.

g) Favorecer la integración social, la interacción con el medio ambiente, la preservación de la salud y el disfrute activo por medio de la educación física y artística, a través de la expresión y la comunicación.

h) Promocionar el cuidado de la salud bio-psicosocial de la población infantil, desarrollando una tarea preventiva y realizando, si es necesario, la posterior orientación y derivación.

i) Propiciar la participación de las familias en la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.

j) Prevenir, detectar y atender necesidades educativas de niñas, niños, con dificultades específicas del aprendizaje, con las adecuaciones pedagógicas para garantizar el desarrollo de sus capacidades y el pleno ejercicio de sus derechos.

k) Garantizar la atención de las necesidades educativas de niñas, niños, con discapacidad, brindando adecuación pedagógica con la inclusión de profesionales en educación especial, para el desarrollo de sus capacidades y el pleno ejercicio de sus derechos.

l) Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico, cultural y humanístico, y de sus relaciones en la vida social y con la naturaleza.

m) Promover el conocimiento y aprecio por la historia, la cultura y la tradición familiar, regional, provincial y nacional.

Artículo 37 Garantizar a niñas, niños, el acceso y uso de las tecnologías de la información y comunicación, asegurando la capacitación docente y la disponibilidad de recursos técnicos y pedagógicos.

Artículo 38 Propiciar y promover que niñas, niños, cuyas madres se encuentren privadas de libertad, concurren a jardines maternos o de infantes, y realicen actividades educativas y recreativas en diferentes ámbitos. Disponer y articular, con los organismos e instituciones responsables, los medios para acompañar a las madres en este proceso.

CAPÍTULO II

EDUCACIÓN PRIMARIA

Artículo 39 La Educación Primaria es una unidad pedagógica, organizativa y obligatoria; dura siete (7) años y está destinada a la formación integral de niñas, niños, a partir de los seis (6) años de edad.

Permite flexibilidad pedagógica y movilidad de alumnos en el marco de las trayectorias escolares, respetando los principios de inclusión y diversidad.

Artículo 40 La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común. Sus objetivos son:

a) Brindar una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

b) Garantizar a niñas, niños, el acceso a un conjunto de conocimientos que les permita participar, de manera plena y acorde con sus edades, en la vida familiar, escolar y comunitaria.

c) Ofrecer las condiciones necesarias para el desarrollo integral de la infancia y garantizar la protección integral de los derechos de niñas, niños, y adolescentes, en forma conjunta y coordinada con otras instituciones y organismos que deben garantizar y atender derechos específicos.

d) Brindar oportunidades equitativas a niñas, niños, para el aprendizaje de saberes comunes y socialmente significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial el de la lengua y la comunicación, las ciencias sociales y la cultura, las ciencias naturales y el cuidado del medio ambiente, la educación matemática y tecnológica, el cuidado de la salud bio-psicosocial, la educación física, las expresiones del arte y la formación del ciudadano democrático, atendiendo al pleno desarrollo de sus capacidades individuales, que les permitan participar de manera plena y acorde con su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria.

e) Generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos.

f) Promover el desarrollo de una actitud de esfuerzo, trabajo y responsabilidad en el estudio, y de curiosidad e interés por el aprendizaje, fortaleciendo la confianza en las propias posibilidades de aprender haciendo.

g) Desarrollar la iniciativa individual y el trabajo en equipo, y hábitos de convivencia solidaria y cooperación.

h) Favorecer el desarrollo cognitivo y asegurar los conocimientos necesarios para el acceso a los estudios del Nivel Secundario.

i) Favorecer la integración social, la interacción con el medio ambiente, la preservación de la salud y el disfrute activo, por medio de la educación física y artística, a través de la expresión y la comunicación.

j) Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.

k) Promover el conocimiento científico y los valores que permitan el desarrollo de actitudes de protección y cuidado del patrimonio cultural y del ambiente.

l) Promover el conocimiento de los derechos de niñas, niños, sus obligaciones y las de sus padres y adultos para con ellos.

m) Fomentar el desarrollo de la creatividad y la expresión, el placer estético y la comprensión, el conocimiento y la valoración de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.

n) Prevenir, detectar y atender necesidades educativas de niñas, niños, con dificultades específicas del aprendizaje, con las adecuaciones pedagógicas necesarias para garantizar el desarrollo de sus capacidades y el pleno ejercicio de sus derechos.

ñ) Garantizar la atención de las necesidades educativas de niñas, niños, con discapacidad, brindando adecuación pedagógica con la inclusión de profesionales en educación especial, para el desarrollo de sus capacidades y el pleno ejercicio de sus derechos.

o) Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española, además de las requeridas para comprender otra lengua en los últimos años de este Nivel.

Artículo 41 Las instituciones educativas de este Nivel pueden desarrollar sus actividades en jornada simple, extendida o completa, y jornada completa con albergue anexo. El Consejo Provincial de Educación debe establecer el régimen y la organización institucional de cada una de ellas.

Artículo 42 El Consejo Provincial de Educación debe implementar, previa evaluación y a solicitud de la comunidad educativa, la extensión de la jornada escolar, priorizando aquellas instituciones donde la población se encuentre en estado de mayor vulnerabilidad o riesgo social.

Artículo 43 El Consejo Provincial de Educación debe determinar y priorizar, junto con la comunidad educativa, la necesidad de incorporar nuevos perfiles profesionales a fin de fortalecer la tarea docente. Para ello debe crear las figuras de parejas pedagógicas, bibliotecarios, maestros de apoyo u otras figuras que se creen en el futuro, de acuerdo a los requerimientos y demandas de las distintas instituciones educativas.

CAPÍTULO III

EDUCACIÓN SECUNDARIA

Artículo 44 La Educación Secundaria es obligatoria y está destinada a las adolescentes y los adolescentes, jóvenes y adultos que hayan aprobado el Nivel Primario.

Artículo 45 La Educación Secundaria se divide en dos (2) ciclos:

a) Un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones.

b) Un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo, conforme la reglamentación vigente.

Artículo 46 La Educación Secundaria, conforme los acuerdos federales, se organiza en:

a) Educación Secundaria orientada.

b) Educación Secundaria modalidad Técnico-Profesional.

c) Educación Secundaria modalidad Artística.

d) Educación Secundaria modalidad de Educación permanente de Jóvenes y Adultos.

Artículo 47 La movilidad estudiantil en la Educación Secundaria obligatoria se rige por los acuerdos establecidos en el Consejo Federal de Educación y la normativa específica que dicte el Consejo Provincial de Educación.

Artículo 48 Los objetivos de la Educación Secundaria son:

a) Brindar una formación ética que permita a estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, practicar el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, respetar los Derechos Humanos, rechazar todo tipo de discriminación, prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservar el patrimonio natural y cultural.

b) Formar sujetos responsables capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos en un mundo en permanente cambio.

c) Desarrollar y consolidar, en cada estudiante, las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación; de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa, responsabilidad y aprender haciendo, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral y los estudios superiores.

d) Incorporar los desarrollos científicos y tecnológicos y su adecuación a la sociedad contemporánea.

e) Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española, además de las requeridas para la comprensión y expresión en otra lengua.

f) Promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen, y a sus principales problemas, contenidos y métodos.

g) Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación.

h) Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de estudiantes.

i) Vincular a estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología.

j) Promover el intercambio de estudiantes y la organización de actividades de voluntariado juvenil.

k) Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura.

l) Promover la formación corporal y motriz acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de adolescentes.

m) Propiciar la creación de espacios extracurriculares, fuera de los días y horarios de actividad escolar, para el conjunto de estudiantes y jóvenes de la comunidad, orientados al desarrollo de actividades ligadas al arte, la educación física y deportiva, la recreación, la vida en la naturaleza, la acción solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura.

n) Prevenir, detectar y atender necesidades educativas de estudiantes con dificultades específicas del aprendizaje, con las adecuaciones pedagógicas para garantizar el desarrollo de sus capacidades y el pleno ejercicio de sus derechos.

ñ) Garantizar la atención de las necesidades educativas de estudiantes con discapacidad, brindando adecuación pedagógica con la inclusión de profesionales en educación especial, para el desarrollo de sus capacidades y el pleno ejercicio de sus derechos.

Artículo 49 El Consejo Provincial de Educación debe promover, en las instituciones educativas de Nivel Secundario, la participación activa y organizada de estudiantes.

Artículo 50 El Consejo Provincial de Educación debe arbitrar los medios necesarios, en el marco de las normativas vigentes, para garantizar:

a) La incorporación de nuevos perfiles profesionales para fortalecer el proceso educativo individual y grupal de estudiantes.

b) Un mínimo de veinticinco (25) horas-reloj de clase semanales.

c) La concentración de horas-cátedra o cargos de profesores, con el objeto de constituir equipos docentes estables en cada institución.

d) La inclusión de adolescentes y jóvenes no escolarizados en espacios escolares no formales, como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plena.

Artículo 51 En cada institución educativa debe funcionar un Consejo Consultivo integrado por representantes del cuerpo directivo, docentes, no docentes, estudiantes, padres, madres, tutoras y tutores. Sus dictámenes son de carácter no vinculante y sus funciones específicas, las siguientes:

a) Determinar los objetivos de la institución de acuerdo con los principios de esta Ley, partiendo de las características de su alumnado y su medio.

b) Planificar las actividades educativas, recreativas y asistenciales a desarrollar en la institución.

c) Establecer las necesidades de equipamiento y sus prioridades en la escuela.

d) Determinar las necesarias relaciones con otros actores públicos y organizaciones intermedias, a fin de adecuar las acciones y los programas educativos a las características propias de la zona donde funciona el establecimiento.

Artículo 52 El Estado provincial, a través del Consejo Provincial de Educación, debe propiciar la vinculación de las escuelas secundarias y de estudiantes con el mundo laboral, a través de prácticas formativas que articulen el estudio y el trabajo, de acuerdo con la normativa vigente.

CAPÍTULO IV

EDUCACIÓN SUPERIOR

Artículo 53 La Educación Superior comprende los institutos y escuelas de Educación Superior de gestión estatal y privada, sean de formación docente, técnico-profesional, artística, humanística o social.

Artículo 54 La Educación Superior está regulada por la normativa nacional vigente, por las disposiciones de la presente Ley y por los acuerdos marco aprobados por el Consejo Federal de Educación.

Artículo 55 La función de la Educación Superior es iniciar y acompañar la formación de docentes que el Sistema Educativo necesita para los distintos niveles y modalidades, y la formación de técnicos superiores que el sistema socio-productivo y cultural provincial requiera para el desarrollo estratégico y sustentable.

Artículo 56 Las instituciones de la Educación Superior tienen una estructura organizativa abierta y flexible. Pueden acceder a ella quienes hayan completado los estudios del Nivel Secundario o cumplan con lo establecido en la Ley nacional 24.521, sobre exámenes para mayores de veinticinco (25) años de edad.

Artículo 57 El Consejo Provincial de Educación debe promover propuestas de formación pedagógica para el personal sin título docente que imparte enseñanza en todos los niveles. Se deben instrumentar mediante los institutos de formación docente o acuerdos prioritariamente con universidades públicas.

Artículo 58 El Consejo Provincial de Educación debe garantizar la participación de los representantes estudiantiles en el gobierno de cada instituto y escuela superior; por consiguiente, en la integración del Consejo Interinstitucional.

Artículo 59 La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir conocimientos y valores, de acuerdo con los principios y objetivos determinados por esta Ley, necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo provincial y nacional, y la construcción de una sociedad justa y equitativa.

Artículo 60 La formación docente debe preparar profesionales que adquieran competencias básicas para el ejercicio de su función. Debe superar la concepción de una educación centrada en la transmisión de conocimientos, para consolidar prácticas pedagógicas centradas en el alumno, la alumna, que permitan desarrollar la capacidad de producir, obtener y utilizar los conocimientos, a los efectos de contribuir a su progresiva autonomía.

Artículo 61 Los lineamientos curriculares del Nivel Superior para la formación docente, deben incorporar contenidos que aseguren el conocimiento de la cultura y cosmovisión mapuche.

Artículo 62 La formación de docentes se estructura en dos (2) ciclos:

a) Una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente, el conocimiento y la reflexión de la realidad educativa.

b) Una formación especializada para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad.

Artículo 63 Son objetivos de la Educación Superior para la formación docente:

a) Formar profesionales que se caractericen por la excelencia de su formación académica.

b) Preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades, con sentido de responsabilidad por los procesos y resultados educativos de excelencia, y con compromiso con un modelo de desarrollo inclusivo y socialmente equitativo.

c) Actualizar y perfeccionar el desarrollo profesional docente para fortalecer el desempeño educativo en los aspectos científico, productivo, disciplinario, metodológico, artístico, deportivo e intercultural, en cada uno de los niveles y modalidades.

d) Ofrecer trayectos formativos posteriores a la formación inicial, con carácter de postítulos o certificaciones.

e) Articular acciones formativas y prácticas educativas con instituciones educacionales de todos los niveles, a fin de potenciar la circulación de saberes entre los ámbitos académicos y los de desempeño docente.

f) Ofrecer asesoramiento pedagógico a escuelas de distintos niveles y modalidades, y acompañamiento a docentes en su desempeño profesional.

g) Producir y difundir saberes sobre la enseñanza y la formación. Se deben complementar con materiales didácticos y disciplinares para orientar los procesos educativos.

h) Aportar conocimientos acerca del Sistema Educativo Provincial como objeto de estudio propio de la investigación educativa y del Nivel Superior.

i) Acompañar al gobierno escolar con asistencia técnica, seguimiento y evaluación de instituciones educativas de todos los niveles, regímenes y modalidades del Sistema Educativo Provincial.

Artículo 64 El Nivel Superior tiene la finalidad de promover la formación de técnicos superiores responsables y comprometidos con el desarrollo inclusivo, socialmente equitativo, para desempeñarse en el sistema socio productivo-cultural, comunitario regional y provincial, en el marco de una planificación estratégica y sustentable.

Artículo 65 La Educación Superior en la formación de técnicos profesionales tiene una estructura organizativa y de gestión abierta y flexible, permeable a la creación de trayectorias formativas, espacios y modalidades de cursado que faciliten la incorporación de nuevas tecnologías educativas, la implementación de instancias semi-presenciales y a distancia, que permitan a la población estudiantil su acceso, permanencia, circulación, promoción y formación continua.

Artículo 66 Son objetivos de la Educación Superior para la formación técnica:

a) Formar técnicos superiores que se caractericen por la excelencia en su formación académica, en consonancia con las innovaciones científicas, tecnológicas y artísticas del ámbito sociocultural y productivo.

b) Ofrecer trayectos formativos posteriores a las tecnicaturas superiores con carácter de pos títulos o certificaciones.

c) Articular acciones formativas y prácticas técnico-profesionales con instituciones sociales y culturales, organizaciones y emprendimientos productivos, incluyendo la asistencia técnica, el seguimiento y la evaluación de proyectos.

d) Producir y difundir investigaciones sobre la formación técnica general, teniendo en cuenta, de manera preferencial, las necesidades y demandas tanto actuales como futuras del sistema socio productivo, cultural, regional y provincial.

TÍTULO V

MODALIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO

CAPÍTULO I

EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL

Artículo 67La Educación Técnico-Profesional es la modalidad de la Educación Secundaria y de la Educación Superior, responsable de la formación de técnicos medios y superiores en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional, procurando responder al contexto sociocultural y productivo en el cual se desarrollan.

Artículo 68Son fines y objetivos de la Educación Técnico-Profesional, los siguientes:

a) Implementar propuestas formativas de acuerdo con las características del contexto socioeconómico y en función de los avances científicos y tecnológicos, que faciliten la inserción laboral y la continuidad de la formación en forma permanente.

b) Fomentar la vinculación con los ámbitos e instituciones de la ciencia, la tecnología, la producción y el trabajo.

c) Desarrollar trayectorias de profesionalización que garanticen capacidades profesionales y saberes, que permitan la inserción en el mundo del trabajo y continuar aprendiendo durante toda la vida.

d) Promover el reconocimiento y la certificación de saberes y capacidades, la reinserción voluntaria en la educación formal y la prosecución de estudios regulares en los diferentes niveles y modalidades.

e) Desarrollar oportunidades de formación específica, propias de la profesión u ocupación abordada y prácticas profesionalizantes dentro de campos ocupacionales determinados.

Artículo 69El Consejo Provincial de Educación debe articular acciones con el Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción (CoNETyP), de acuerdo con lo establecido en la Ley nacional 26.058, de Educación Técnico-Profesional, y demás normativas.

CAPÍTULO II

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Artículo 70La Educación Artística es la modalidad destinada a la formación y transmisión de conocimientos vinculados al arte y la cultura, a sus diferentes lenguajes y al fortalecimiento de la capacidad creativa, en un marco de valoración y protección del patrimonio natural, cultural, material y simbólico de las diversas comunidades presentes en el territorio provincial.

Artículo 71 La Educación Artística comprende:

- a) La formación en distintos lenguajes artísticos en todos los niveles y modalidades.
- b) La modalidad orientada a la formación específica de Nivel Secundario para alumnos que opten por seguirla.
- c) La formación impartida en los institutos de Educación Superior, que comprenden los profesorados en los diversos lenguajes artísticos para los distintos niveles de enseñanza y las carreras artísticas específicas.

Artículo 72 El Consejo Provincial de Educación garantiza una educación artística de excelencia para alumnos del Sistema Educativo, que fomente y desarrolle la sensibilidad y la capacidad creativa de cada persona.

Artículo 73 Los estudiantes pueden desarrollar su sensibilidad y su capacidad creativa en, al menos, dos (2) disciplinas artísticas durante su escolaridad obligatoria.

CAPÍTULO III

EDUCACIÓN ESPECIAL

Artículo 74 La Educación Especial es la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad, temporal o permanente, en todos los niveles y modalidades.

El Consejo Provincial de Educación garantiza la inclusión de alumnos con discapacidad en todos los niveles y modalidades, según las posibilidades de cada persona.

Artículo 75 Son objetivos de la Educación Especial:

- a) Garantizar la creación de instancias institucionales y técnicas para orientar la trayectoria educativa adecuada para la formación integral de estudiantes con discapacidad, en todos los niveles y modalidades, y las normas que rigen los procesos de evaluación y certificación escolar.
- b) Articular el trabajo con docentes de diferentes niveles y modalidades, equipos interdisciplinarios y diferentes organismos del Estado y la sociedad civil, que atiendan a personas con discapacidad.
- c) Brindar propuestas pedagógicas diversificadas que promuevan, en las personas con discapacidad, el desarrollo de sus posibilidades y el acceso a los diferentes campos del conocimiento.
- d) Promover la vinculación con organismos e instituciones de la ciencia, la tecnología, la producción y el trabajo, que aporten recursos materiales y simbólicos para garantizar el carácter pedagógico y formador de la modalidad.

e) Asegurar la participación de las personas con discapacidad en el ejercicio pleno de sus derechos.

CAPÍTULO IV

EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS

Artículo 76 La Educación permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa que comprende un conjunto de procesos educativos formales y no formales, por los cuales las personas desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias profesionales. Está destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar oportunidades formativas a lo largo de toda la vida.

Artículo 77 El Consejo Provincial de Educación debe diseñar e implementar planes de estudios específicos para el Nivel Secundario, destinados a esta modalidad.

Artículo 78 Los programas y acciones de la Educación permanente para Jóvenes y Adultos se articulan con otras áreas de los Gobiernos nacional, provincial y municipal, y con organizaciones de la sociedad civil que cumplan funciones educativas, de difusión cultural, científica, técnica, de estímulo a la creación artística y artesanal, y que se vinculen con el mundo de la producción y el trabajo.

Artículo 79 Los objetivos de la Educación permanente de Jóvenes y Adultos son:

a) Garantizar la alfabetización y brindar una formación integral que permita adquirir conocimientos y desarrollar capacidades individuales y sociales, atendiendo a las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria.

b) Promover la participación de estudiantes en el desarrollo del proyecto educativo, así como la vinculación con la comunidad local y con los sectores laborales o sociales de esta.

c) Promover el acceso al conocimiento y al manejo de las tecnologías de la información y la comunicación.

d) Otorgar certificaciones parciales y acreditar los saberes adquiridos a través de la experiencia laboral y prácticas en entidades públicas, privadas o mixtas, y otras organizaciones no gubernamentales.

e) Asegurar la movilidad de estudiantes implementando sistemas de equivalencias.

f) Fomentar la participación en la vida social, cultural, política y económica, efectivizando el derecho a la ciudadanía democrática.

CAPÍTULO V

EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Artículo 80 La Educación Intercultural es la modalidad que garantiza el derecho constitucional de los pueblos originarios a una educación respetuosa de sus pautas culturales y fomenta un intercambio constructivo entre culturas.

Artículo 81 Son objetivos de la Educación Intercultural, en relación con los pueblos originarios, los siguientes:

a) Preservar, fortalecer y socializar pautas culturales, lenguas, cosmovisiones e identidades étnicas, como sujetos de derecho y protagonistas activos del desarrollo de la sociedad contemporánea.

b) Garantizar mecanismos de participación a través de sus representantes, a los efectos de definir, ejecutar y evaluar las estrategias y los contenidos de los programas orientados a esta modalidad.

c) Impulsar la investigación sobre su realidad sociocultural y lingüística, a los efectos de incorporarla en el diseño curricular.

CAPÍTULO VI

EDUCACIÓN HOSPITALARIA Y DOMICILIARIA

Artículo 82 La Educación Hospitalaria y Domiciliaria garantiza la educación obligatoria y la reinserción en la modalidad correspondiente a niñas, niños, y adolescentes que, por razones de salud, se ven imposibilitados de asistir con regularidad a una institución educativa.

Artículo 83 El Consejo Provincial de Educación debe crear las condiciones de enseñanza y aprendizaje que cada caso requiera. Las instituciones de gestión privada también deben efectivizar esta modalidad y su inobservancia las hace pasibles de las sanciones que establezca la reglamentación.

CAPÍTULO VII

EDUCACIÓN RURAL

Artículo 84 La Educación Rural es la modalidad del Sistema Educativo destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales.

Artículo 85 La Educación Rural se implementa en las escuelas que son definidas como rurales, según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación de la Nación, y el Estado provincial, a través del Consejo Provincial de Educación.

Artículo 86 Son objetivos de la Educación Rural:

a) Garantizar el acceso a los saberes postulados para el conjunto del Sistema, a través de propuestas pedagógicas flexibles, que fortalezcan el vínculo con los ciclos biológicos, las identidades culturales y las actividades productivas locales.

b) Promover diseños institucionales que permitan a estudiantes mantener los vínculos con su núcleo familiar y su medio local de pertenencia durante el proceso educativo, garantizando la necesaria coordinación y articulación del Sistema dentro de la Provincia.

c) Establecer modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, tales como: agrupamientos de instituciones, salas pluri-grados y grupos multi-edad, instituciones que abarquen varios niveles en una misma unidad educativa, escuelas de alternancia, escuelas itinerantes u otras, que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, la continuidad de los estudios en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo, y atiendan las necesidades educativas de la población rural trashumante y migrante.

Artículo 87 El Estado provincial, a través del Consejo Provincial de Educación, es responsable de adoptar las medidas necesarias para que la actividad educativa de las zonas rurales alcance niveles de calidad equivalentes a los urbanos. Los criterios generales que deben orientar dichas medidas son:

a) Instrumentación de programas especiales de becas para garantizar la igualdad de posibilidades.

b) Integración de redes intersectoriales de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, y agencias de extensión, para coordinar la cooperación y el apoyo de los diferentes sectores para expandir y garantizar las oportunidades y posibilidades educativas de estudiantes.

c) Acciones de educación no formal que contribuyan a la capacitación laboral y a la promoción cultural de la población rural, atendiendo, especialmente, a las mujeres.

d) Provisión de recursos pedagógicos y materiales necesarios para la escolarización, tales como: textos, equipamiento informático, televisión educativa, instalaciones y equipamiento para la educación física y la práctica deportiva, comedores escolares, residencias y transporte, y otros servicios asistenciales.

e) Promoción del respeto por los conocimientos locales y regionales, a los efectos de fortalecer la identidad cultural en los procesos educativos.

CAPÍTULO VIII

EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD

Artículo 88 La Educación en Contextos de Privación de Libertad es la modalidad destinada a garantizar el derecho a la educación a todas las personas privadas de libertad, para

promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada con su situación, y debe ser informado a las personas privadas de libertad cuando ingresan a la institución.

Artículo 89 Son objetivos de esta modalidad, los siguientes:

a) Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a las personas privadas de libertad cuando las condiciones de detención lo permitan.

b) Ofrecer formación técnica y profesional en todos los niveles y modalidades.

c) Brindar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad.

d) Favorecer el acceso y la permanencia en la Educación Superior.

e) Contribuir a su inclusión social a través del acceso al Sistema Educativo y a la vida cultural.

TÍTULO VI

CAPÍTULO ÚNICO

CONTENIDOS TRANSVERSALES

Artículo 90 La enseñanza de los contenidos que se enuncian a continuación — fundamentales para la vida en sociedad—, con sus correspondientes adaptaciones curriculares, es obligatoria para todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo:

a) Educación para la observancia de los Derechos Humanos, a los efectos de que cada estudiante conozca sus derechos como ser humano, valore su dignidad personal y se apropie de herramientas para defenderla.

b) Educación para la observancia de la Constitución Nacional y la Constitución Provincial, a los efectos de que cada estudiante conozca sus obligaciones, derechos y garantías como ciudadano.

c) Educación para la ciencia, la tecnología y la innovación productiva, a los efectos de habilitar a estudiantes para el dominio de los avances tecnológicos y su puesta al servicio de la formación humanística.

d) Educación ambiental, destinada a la comprensión de las conductas humanas de protección del hábitat y de construcción de un ambiente sustentable.

e) Educación para la salud sexual integral y reproductiva, a los efectos que estudiantes de ambos géneros protejan su salud, conozcan los dispositivos disponibles que brinda la Salud Pública en esta materia y desarrollen una conciencia crítica respecto de la planificación familiar responsable.

f) Educación vial, a los efectos que cada estudiante se desenvuelva correctamente en la vía pública, en cualquier forma de movilidad.

g) Educación intercultural, a los efectos que cada estudiante conozca las culturas de los pueblos que habitan el territorio provincial y las respete en la interacción cotidiana.

h) Educación para la economía social, a los efectos que cada estudiante cuente con los conocimientos fundamentales para producir y comercializar cualquier producto, solidaria, asociativa o cooperativamente.

i) Educación para el conocimiento de los derechos del consumidor, a los efectos que cada estudiante pueda elegir, accionar y defenderse sobre la base de ellos.

j) Educación para la resolución alternativa de conflictos, a los efectos que cada estudiante adquiera herramientas que propicien el diálogo y la búsqueda de consenso, para arribar a soluciones en el marco de las problemáticas interpersonales.

k) Educación para el fortalecimiento de la integración entre los países latinoamericanos, a los efectos que cada estudiante desarrolle una identidad y pertenencia latinoamericanas y las valore como parte del acervo intercultural regional, que nutre las prácticas y saberes de esta región.

l) Educación para la prevención de la violencia escolar, familiar y de género, a los efectos que cada estudiante adquiera conocimientos y dispositivos para defender su integridad, sus derechos y los de otras personas.

m) Educación intergeneracional para cambiar el paradigma del concepto del adulto mayor, con el fin de que no sea objeto solamente de políticas públicas, sino reconocerlo como un verdadero sujeto de derechos.

n) Educación para el afianzamiento del ejercicio pleno de la soberanía argentina sobre el sector antártico argentino con las Islas Malvinas, Georgias del Sur, Sandwich del Sur y los espacios marítimos circundantes.

ñ) Educación para la perspectiva de género, como el medio más adecuado para hacer progresar a la sociedad hacia una verdadera igualdad democrática entre hombres y mujeres ante la persistencia de patrones de discriminación.

TÍTULO VII

EDUCACIÓN A DISTANCIA

CAPÍTULO ÚNICO

Artículo 91 La Educación a Distancia es una opción pedagógica y didáctica donde la relación entre docentes y estudiantes se encuentra separada en tiempo y espacio, durante todo o en parte del proceso educativo. Se desarrolla en el marco de estrategias pedagógicas

integrales, que utilizan soportes materiales y recursos tecnológicos diseñados para que los estudiantes alcancen los objetivos de las propuestas educativas.

Artículo 92 La Educación a Distancia comprende la educación semipresencial, asistida, virtual y toda otra que surja en relación con las características enunciadas en el artículo anterior.

Artículo 93 Para las titulaciones y certificaciones, aplican los acuerdos alcanzados en las normativas del Consejo Federal de Educación.

Artículo 94 El Consejo Provincial de Educación debe generar los mecanismos y la normativa necesaria para la regulación, supervisión y validación de esta opción.

TÍTULO VIII

EDUCACIÓN PÚBLICA DE GESTIÓN PRIVADA

CAPÍTULO ÚNICO

Artículo 95 Se consideran instituciones educativas públicas de gestión privada los establecimientos que, por iniciativa particular de personas o entidades, organicen y ofrezcan una actividad educativa reconocida por el Consejo Provincial de Educación.

Artículo 96 Los establecimientos educativos de gestión privada, cualquiera sea su nivel, modalidad o categoría, deben adecuar sus relaciones con el Estado conforme lo disponga la ley especial que se dicte a tal efecto, a fin de asegurar la libertad de enseñanza establecida en la Constitución Nacional y la Constitución Provincial.

TÍTULO IX

FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO ÚNICO

Artículo 97 El financiamiento de la educación, establecido en la Constitución Provincial, debe implementarse con el fin de obtener y contar con los recursos humanos, materiales, tecnológicos y servicios necesarios para garantizar la educación en todos los niveles y modalidades.

Artículo 98 El financiamiento educativo se regirá por una ley específica.

Artículo 99 Créase un Fondo Educativo Provincial, administrado por el Consejo Provincial de Educación, destinado a capacitación docente, equipamiento escolar y refacciones y ampliaciones edilicias. Los recursos de este Fondo no están comprendidos en el porcentaje establecido en los artículos 114 y 115 de la Constitución Provincial.

Artículo 100 La asignación de aportes financieros por parte del Estado provincial a los establecimientos de gestión privada será regulada por una ley especial, la que debe tener en

cuenta criterios objetivos de justicia social, tipo y función social que cumple el establecimiento, proyecto educativo y arancel que se establezca.

TÍTULO X

CALIDAD Y EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

CAPÍTULO ÚNICO

Artículo 101 El Estado provincial, a través del Consejo Provincial de Educación, garantiza el cumplimiento de la cantidad mínima de días anuales de clases que se disponga en el ámbito del Consejo Federal de Educación.

Artículo 102 El Consejo Provincial de Educación garantiza las condiciones materiales, institucionales y pedagógicas para que los estudiantes logren aprendizajes comunes de calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural. Para ello:

a) Define estructuras y contenidos curriculares comunes en todos los niveles y modalidades, articulados para abordar el nivel educativo siguiente.

b) Establece mecanismos de renovación periódica, total o parcial, de contenidos curriculares comunes, aprobados por el Consejo Federal de Educación.

c) Asegura el mejoramiento de la formación inicial y continua de docentes como factor clave de la calidad educativa, basándose en saberes teóricos actualizados, investigaciones, revisión de las prácticas educativas y el intercambio de las experiencias de articulación con las escuelas.

d) Implementa políticas de evaluación de la enseñanza, concebida como instrumento de mejora de la calidad educativa, teniendo en cuenta contenidos curriculares comunes.

e) Promueve procesos de innovación y experimentación educativos.

f) Dota, a las instituciones educativas de gestión estatal, de los recursos materiales necesarios para garantizar una educación de calidad, tales como: infraestructura, equipamientos científicos y tecnológicos, de educación física y deportiva, bibliotecas y otros materiales pedagógicos.

g) Conformar equipos interdisciplinarios en cada distrito educativo con el objeto de prevenir, detectar y atender a las necesidades educativas de estudiantes con dificultades de aprendizaje, articulando con los diferentes actores políticos y sociales, para garantizar el pleno desarrollo de las capacidades y el pleno ejercicio de los derechos.

h) Promueve la planificación de la formación técnica y profesional como factor de desarrollo productivo provincial, regional y local.

Artículo 103 Son fuente de información y materia de evaluación las principales variables de funcionamiento del Sistema Educativo, provistas obligatoria y anualmente por las instituciones educativas. Se consideran las siguientes variables: cobertura, repetición, deserción, egreso, promoción, sobre-edad, origen socioeconómico, procesos y logros de aprendizaje, proyectos y programas educativos, formación y prácticas de docentes, directivos y supervisores; unidades escolares, contextos socioculturales del aprendizaje y los propios métodos de evaluación, inversión y costos.

Artículo 104 La política de información y evaluación se concentra en el ámbito del Consejo Provincial de Educación, el que hace públicos los datos e indicadores que facilitan la transparencia en la gestión de la educación y la investigación educativa, salvaguardando la identidad de estudiantes, docentes e instituciones.

Artículo 105 La Honorable Legislatura del Neuquén debe sancionar una ley específica de creación, integración y determinación de funciones del Observatorio del Sistema Educativo, el cual debe permitir desarrollar una política de investigación y evaluación continua de los procesos educativos y aportar orientaciones y propuestas para su mejoramiento.

TÍTULO XI

DISPOSICIONES TRANSITORIAS Y COMPLEMENTARIAS

CAPÍTULO ÚNICO

Artículo 106 La promoción de acciones para cumplimentar la obligatoriedad de la sala de Nivel Inicial de cuatro (4) años debe instrumentarse en un plazo de cinco (5) años, a partir de la sanción de la presente Ley. A tales efectos, el Consejo Provincial de Educación debe presentar, ante el Poder Ejecutivo provincial, la planificación plurianual correspondiente.

Artículo 107 En el Nivel Inicial, en los casos en que las actividades pedagógicas no estén a cargo de personal con título docente, se debe contar con una coordinadora o coordinador pedagógico, docente titulado, conforme lo dispuesto en el artículo 17 de la presente Ley.

Artículo 108 La promoción de acciones para cumplimentar la obligatoriedad del Nivel Secundario, según acuerdos establecidos con el Consejo Federal de Educación, debe instrumentarse en un plazo de cinco (5) años, a partir de la sanción de la presente Ley. A tales efectos, el Consejo Provincial de Educación debe presentar, ante el Poder Ejecutivo provincial, la planificación plurianual correspondiente.

Artículo 109 Las modificaciones que resulten de la aplicación de la presente Ley no afectan los derechos laborales de los trabajadores del Sistema Educativo.

Artículo 110 Los estudiantes que hayan cursado o estén cursando con planes de estudio diferentes de los que resulten de la aplicación de la presente Ley, no verán afectados sus derechos a la acreditación correspondiente.

Artículo 111 En el plazo de un (1) año, a partir de la promulgación de la presente Ley, se deben sancionar las siguientes Leyes: de Financiamiento de la Educación, de Educación Privada, del Observatorio del Sistema Educativo, y de Educación intercultural.

Artículo 112 El Consejo Provincial de Educación, en el plazo de un (1) año, debe proponer el plan de formación pedagógica para dar cumplimiento al artículo 57 de la presente Ley.

Artículo 113 Comuníquese al Poder Ejecutivo.

DADA en la Sala de Sesiones de la Honorable Legislatura Provincial del Neuquén, a los dieciséis días de diciembre de dos mil catorce.-----

Dra. Ana María Pechen

Lic. María Inés Zingoni Presidenta

Secretaria H. Legislatura del Neuquén

H. Legislatura del Neuquén