



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE POSGRADO

**“TRAYECTORIAS ESCOLARES DE JOVENES CON
DISCAPACIDAD EN LA EDUCACION SECUNDARIA
OBLIGATORIA”**

María Vanessa Galvan

**Ensayo para optar por el grado de Especialización en Nuevas
Infancias y Juventudes**

Directora Dra. Pilar Cobeñas, UNLP

La Plata, diciembre de 2018.

RESUMEN DEL TRABAJO:

En el presente trabajo nos proponemos plantear algunas reflexiones en relación a las trayectorias escolares de los jóvenes con discapacidad en escuelas de educación secundaria desde una perspectiva de educación inclusiva, reconociendo a la misma como la modalidad más adecuada para hacer efectivo el derecho universal a la educación, incluyendo a las personas con discapacidad.

Analizaremos algunos debates actuales en torno a la educación inclusiva, siendo el derecho a la educación un derecho universal reconocido por el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, y como tal, se aplica a todas las personas, incluidas las personas con discapacidad.

Para ello nos centraremos en el desarrollo de las actuales concepciones de la discapacidad y las formas de educación que estas producen en los debates actuales sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

El texto se organiza en 4 ejes temáticos. En el primero se explica la diferencia entre los modelos médico y social de la discapacidad. El segundo punto es un acercamiento a los acuerdos universales sobre los derechos de las personas con discapacidad en el terreno político y que se encuentran contenidos en la Asamblea de las Naciones Unidas. El tercer y cuarto eje se centran en la normativa jurídica, centrándonos en el derecho a la educación inclusiva y en el último apartado se abordan las trayectorias escolares de jóvenes con discapacidad y los antecedentes teóricos sobre este tema.

Las conclusiones de este ensayo girarán en torno a las barreras y los facilitadores que estos jóvenes han encontrado en su paso por la escuela, a través del análisis de los conceptos relevantes que identifican los autores que han trabajado este fenómeno.

INDICE

1. Introducción	4
2. Modelo Medico y Social de la Discapacidad	7
3. Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad	8
4. Avances en la normativa del derecho a la educación inclusiva	11
5. Derecho a la educación inclusiva	14
6. Trayectorias escolares de los jóvenes con discapacidad	17
7. Conclusiones	25
8. Bibliografía	28

INTRODUCCIÓN:

Como ha sido señalado, el presente trabajo propone plantear algunas reflexiones en relación a las trayectorias escolares de los jóvenes con discapacidad y las visiones que se han manejado sobre las barreras y los facilitadores al aprendizaje y la participación, en escuelas de educación secundaria, en el marco de los debates actuales sobre educación inclusiva.

La educación como derecho es una meta universal y para llegar a este objetivo es imperativo que se realicen cambios estructurales en las instituciones responsables de efectivizar este derecho (escuelas, colegios). Dichos cambios están actualmente asociados a formas de educación inclusiva, lo que implica una concepción de las diferencias como algo propio de la condición humana y no como desvenjatas de aquellos identificados como “diferentes”. En este sentido, se considera necesario que se den las condiciones y el medio óptimo para la formación de todas las personas, incluidas a aquellas con discapacidad sin discriminación y ni estigmatización.

El avance histórico en el proceso de la escolarización de los estudiantes con discapacidad ha transitado por varias etapas signadas por diferentes paradigmas, todos ellos aún vigentes. Según Naciones Unidas (2015) en su “Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación” por lo general, los sistemas de enseñanza han adoptado uno de los tres enfoques que mencionaré a continuación con respecto a las personas con discapacidad:

EXCLUSIÓN	SEGREGACIÓN	INTEGRACIÓN
La misma se produce cuando se mantiene separado a un estudiante de la escuela debido a la existencia de una deficiencia, sin ofrecerle	Se da cuando un alumno con discapacidad es enviado a un centro educativo diseñado para responder a una deficiencia concreta, conocidas	Los alumnos con una deficiencia concurren a una escuela común, si se pueden adaptar a ella y cumplir los requisitos normalizados, su objetivo es reforzar la

<p>otra opción educativa en igualdad de condiciones que el resto de los alumnos. No se permite que el estudiante con discapacidad se incorpore al sistema de enseñanza en relación a su edad, de su nivel de desarrollo o de un diagnóstico y se lo ubica en un entorno de asistencia social y sanitaria, sin acceso a la educación.</p>	<p>normalmente como escuelas especiales.</p>	<p>capacidad del alumno para cumplir con las normas.¹</p>
--	--	--

De este estudio se concluye que los enfoques que excluyen, segregan o integran a las personas pueden coexistir en un mismo país y afectar a otros alumnos además de aquellos con discapacidad. Se destaca un desarrollo importante en las últimas décadas en los cambios que se están produciendo en nuestras sociedades occidentales respecto al proceso educativo de las personas con discapacidad. Estos cambios que se notan en todos los ámbitos, implican una transformación en las hojas de ruta. Se habla sobre tipos de modelo para atender la cuestión sobre la forma de tratar a las personas con discapacidad en nuestras sociedades (Naciones Unidas, 2013).

Las formas de escolarización están íntimamente relacionadas con la forma de entender la discapacidad. En la actualidad coexisten dos paradigmas para pensar la discapacidad: el modelo médico y el modelo social. El que se desarrolló en primer término fue el modelo médico, centrado en una concepción del cuerpo como con discapacidad como aquel biológicamente fallado. En la década del '60, surge el modelo social como resultado de la protesta de colectivos de personas con discapacidad y sus familiares, abogando por un trato que comprenda el entorno y las diferencias culturales, pasándose de lo que se conoce como modelo médico al actual modelo social, que significa entender la cuestión de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos (Cobeñas, 2015).

¹ La asamblea general de las Naciones Unidas realizó un estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad en la educación para el informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y en este se definen los enfoques de educación (Exclusión, Segregación e Integración).

El modelo social apunta a la inclusión escolar, es decir a la necesidad de desarrollar estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje centradas en los alumnos, en sus aptitudes, capacidades e intereses y a los ajustes razonables.

Con relación a las trayectorias educativas de personas con discapacidad, hemos encontrado que Cobeñas (2015), en su tesis de maestría sobre las visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad inscriptas en diversas dinámicas de escolarización, señala: “En el conjunto de mujeres que formó parte del estudio se puede observar que lo común a todas ellas es que tienen trayectorias escolares discontinuas y fragmentadas” (pág. 95).

Por otro lado, el artículo de Moriña Diez (2010), sobre el análisis transversal con relación al ámbito escolar en nueve historias de vida del colectivo de jóvenes con discapacidad, pretende identificar aquellas barreras y ayudas que dichos jóvenes vivencian en sus trayectorias escolares:

/.../ Todos ellos comparten trayectorias escolares caracterizadas por continuas rupturas. Sus historias son distintas a los de otros alumnos y alumnas de su edad, ya que han tenido que enfrentarse y adaptarse a continuos cambios (la permanencia en un centro educativo de integración combinada con la asistencia a un aula de apoyo a la integración; el cambio de centros de la enseñanza en un contexto ordinario y en otro específico, etc.) (pág. 676).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad dio un carácter jurídico- obligatorio al concepto de “sistema de educación inclusiva”, que se reconoció como único medio para garantizar el derecho a la educación para todos los estudiantes, incluidas las personas con discapacidad, sin discriminación y en pie de igualdad con los demás alumnos.

El enfoque inclusivo valora a los alumnos como personas, respeta su dignidad inherente y reconoce sus necesidades y capacidad de hacer una contribución a la sociedad, además considera que la diferencia brinda una oportunidad para aprender. Dicho enfoque inclusivo no puede estar divorciado de las nociones sobre las trayectorias escolares que se registran en jóvenes con discapacidad. La distancia entre los conceptos que se enuncian y la realidad a la que se enfrentan día a día en su formación escolar los jóvenes, pueden

haber grandes distancias. Para comprenderlas iniciaremos por desarrollar los paradigmas actuales para pensar la discapacidad.

MODELO MEDICO Y SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD

El movimiento social de personas con discapacidad en nuestro país ha logrado importantes avances cualitativos en los últimos años. Sin embargo, aún falta un camino por recorrer para lograr el acceso a los diferentes aspectos de la vida cotidiana de las personas con discapacidad: educativas, socioeconómicas, políticas, de salud, y laboral.

Los avances en la comprensión de la discapacidad no son un proceso aislado de la realidad, sino que está impulsado y se relaciona con los acontecimientos sociopolíticos, culturales y económicos que suceden en determinada época y en distintos lugares. En países considerados como centrales o de primer mundo la historia sobre los derechos para personas con discapacidad data del siglo pasado (Victoria Maldonado, 2013).

En Estados Unidos, Gran Bretaña, países escandinavos y recientemente en España, desde las décadas de los años sesenta y setenta surgieron movimientos sociales de grupos en situación de vulnerabilidad y marginación, entre ellos las personas con discapacidad, que pedían el reconocimiento de sus derechos como ciudadanos en situación de igualdad social. De esta manera surge el movimiento de “Vida Independiente” promovido por las personas con discapacidad y sus familias que se resisten a las instituciones especiales, los programas de rehabilitación y otros elementos de control sobre sus vidas (Victoria Maldonado, 2013).

El estudio de Cobeñas (2015), en relación a lo que venimos desarrollando destaca:

El Movimiento de Personas con Discapacidad y el área de estudios sociales de la discapacidad han posibilitado situar en la arena pública el cuerpo y voz de quienes no podían verse, ser vistos/as ni tener palabra. Este proceso -que se fue consolidando desde 1980- impulsó la construcción y difusión del Modelo Social de la discapacidad que ha abierto caminos académicos y fundamentalmente políticos. Dicho modelo significó una ruptura con las visiones de la discapacidad como tragedia personal, insuficiencia física o mental, sosteniendo que éstas representan un efecto de una sociedad diseñada y pensada para personas sin discapacidad (pág. 31).

Estos cambios que han impactado en todos los ámbitos, han supuesto una transformación en el propio modelo en que se estructura la forma de tratar a las personas con discapacidad en nuestras sociedades, problematizando lo que se conoce como modelo médico (actualmente hegemónico) al modelo social. Este último significa entender la cuestión de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos (Victoria Maldonado, 2013).

En el mismo sentido, dicho autor señala acerca de la discapacidad y su relación con los derechos humanos, que:

.../ Precisamente en las últimas décadas la discapacidad en dicho periodo ha sido considerada una construcción sociocultural dentro de un discurso basado en derechos, inspirada por los movimientos sociales de la década de los setenta. Los activistas de la discapacidad enfrentan la tarea de recrear la cultura de la diferencia, celebrando la diferencia. Se plantean debates muy intensos sobre la relación entre conceptos de equidad, igualdad, diferencia, similitud y su relación con los debates de la discapacidad (Victoria Maldonado, 2013:819).

Los autores mencionados señalan que el origen de los problemas no se debe a las limitaciones propias de las personas con discapacidad, sino que la raíz de la exclusión proviene de la insuficiencia de la sociedad en la provisión de condiciones óptimas para el desarrollo de estos ciudadanos y garantizar su calidad de vida en igualdad de condiciones que las personas sin discapacidad. En este mismo sentido, los derechos humanos son la base fundamental para el trato digno, en un reconocimiento del aporte que hacen a la sociedad las personas con discapacidad.

LA CONVENCIÓN POR LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD:

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad fue aprobada por consenso en la Asamblea General de Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, ya que era necesaria para la protección de los derechos humanos de las personas con discapacidad, hacía tiempo que se hacía sentir la necesidad de un instrumento jurídico vinculante que permitiera reconocerles el derecho al acceso, a los medios y a

todos los instrumentos necesarios para eliminar todo tipo de barreras que, por tener una discapacidad, les impiden ejercer y disfrutar de todos los derechos (Gil, 2006). La misma fue ratificada por nuestro país mediante la Ley 26378, en el año 2008.

Con la ratificación de varios estados que avalen este pronunciamiento se da apertura a una visión que se aparta del viejo paradigma que tendía a la segregación. Según Gil (2006), este salto demuestra que:

Gracias a los esfuerzos de estos años, a partir de la ratificación de veinte Estados prevista en el artículo 45 de la Convención como requisito para su entrada en vigor, las personas con discapacidad dejaron de ser “invisibles” jurídicamente para sus sociedades y para la comunidad internacional. El viejo paradigma que los reducía a meros sujetos de asistencia social, da paso a un nuevo paradigma que los considera sujetos de derechos, con plena participación en la formulación y ejecución de los planes y políticas que los afectan (pág.3).

En el mismo sentido, Acuña y Goñi (2010) señalan que:

La CDPCD reconoce como antecedentes directos la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos, los pactos internacionales de derechos humanos; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la Convención Internacional sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial contra la Mujer, la Convención contra la Tortura, sobre los Derechos del Niño y la de Trabajadores Migratorios. Pero también se dicta luego de la experiencia internacional que culminó con la aprobación del Programa de Acción Mundial para los Impedidos, conforme la Resolución 37/53 del 3 de diciembre de 1982, y de las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de 1993 (pág. 32).

En su Preámbulo la Convención resalta 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 los demás.

El modelo médico tradicional determinó durante mucho tiempo la concepción de la discapacidad como una deficiencia que diferencia a las personas en relación con la “normalidad”. Las nuevas Convenciones, a nivel interamericano e internacional, han contribuido entre otras cuestiones a una transformación necesaria en las actitudes de nuestra sociedad.

Tomamos a autores como Acuña y Goñi (2010) quienes expresan:

La incorporación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD) y su Protocolo Adicional, aprobados por la Asamblea de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, al entramado normativo internacional de los derechos humanos, y su recepción en la legislación argentina luego de que ambas Cámaras del Congreso los suscribieran y ratificaran mediante la Ley 26. 378, constituyen una bisagra importante en el proceso iniciado hace más de veinte años, en el que han convivido, respecto de las PCD y el reconocimiento y goce de sus derechos, dos paradigmas: por un lado, el centrado en la patología, médico- céntrico o rehabilitador, y, por el otro, el social o "de derechos" (pag.28).

En su Artículo 1, dicha Convención define a las personas con discapacidad como: **“aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”**.

Sin perjuicio de estos avances, en nuestro país las personas con discapacidad aún distan mucho de acceder a estándares mínimos de acceso a la participación social, tanto en la dimensión política como en las esferas económicas, civiles, educativas, sociales y culturales (Acuña y Goñi, 2010).

Gil (2006), en las conclusiones de su trabajo sobre la Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad como tratado relativo a los derechos humanos sostiene:

/.../ puede afirmarse que la Convención de 2006 no solo es un tratado relativo a los derechos de las personas con discapacidad, sino un tratado que enriquece el acervo común de los derechos humanos de todas las personas aportando un nuevo paradigma: todos somos “diferentes” en algo a los demás miembros de la sociedad. Y la sociedad debe reconocer esas diferencias como un enriquecimiento, aceptándolas e integrándolas, de forma que no se menoscabe “el reconocimiento de la dignidad y el valor inherentes y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana (2006:13).

En la normativa vigente, que aunque es de la década pasada no ha perdido actualidad se observa un avance que legitima los cambios en la visión que ha asumido la sociedad recientemente sobre las persona con discapacidad. Además podemos inferir que hay un consenso internacional sobre los derechos a esta población, al menos en lo retorico. En el caso Latinoamericano y más específicamente en la Argentina dichos consensos, aún no se evidencian en todas las esferas como anteriormente se mencionó.

AVANCES EN LA NORMATIVA DEL DERECHO A LA EDUCACION INCLUSIVA:

Los avances hacia un enfoque inclusivo de la educación se reflejan en algunos informes y normas de carácter internacional a partir de la década de los años setenta, la UNESCO en 1977 definía a la educación especial como una “forma enriquecida de educación general” tendiente a mejorar la vida de quienes “sufren diversas minusvalías”² .

En el año 1978 en el Informe Warnock ³ se había reconocido la necesidad de la integración en escuelas convencionales. En la Conferencia Mundial sobre Educación para todos de 1990, se reconoció el problema de la exclusión de los estudiantes con discapacidad de los sistemas de enseñanza, pero fue en 1994 cuando en la Declaración de Salamanca, firmada por 92 gobiernos, se propuso una educación inclusiva. En dicha declaración se solicitó que las escuelas convencionales ofrezcan a sus alumnos una educación de calidad a todos los estudiantes, incluidos los que tuvieran discapacidad, sin discriminación en razón de sus necesidades especiales de apoyo (Naciones Unidas, 2013).

El Marco de Acción de Dakar⁴ sobre Educación para Todos del año 2000, destacó el hecho de que los sistemas educativos deben ser inclusivos y responder con flexibilidad a las circunstancias y las necesidades de todos los alumnos. Las Directrices de la UNESCO para la inclusión de 2005, hacen hincapié en que el elemento central de la educación inclusiva es el derecho humano a la educación (Naciones Unidas, 2013).

2 La minusvalía era entendida desde las primeras medidas adoptadas en el marco de las Naciones Unidas que respondían a la denominada “concepción biológica” de la discapacidad y pueden calificarse de “medidas de beneficencia.

3 Este informe fue encargado por el secretario de Educación del Reino Unido a una comisión de expertos, presididos por Mary Warnock, en 1974 y publicado en 1978, convulsión los esquemas vigentes y popularizó una concepción distinta de la educación especial.

4 En el año 2000 la comunidad internacional se reunió en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal, el foro hizo un balance del hecho de que muchos países están lejos de haber alcanzado las metas establecidas en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos.

En el año 2006 y sobre la base de estos antecedentes, la Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad dio un carácter jurídico obligatorio al concepto de “**sistema de educación inclusivo**”, que se reconoció como único medio para garantizar el derecho a la educación de todos los alumnos, incluidas las personas con discapacidad sin discriminación y en igualdad de condiciones con los demás alumnos (Naciones Unidas, 2013).

La inclusión y participación de todas las personas con discapacidad en escuelas comunes trae importantes beneficios para toda la comunidad educativa, fomentando la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad en su vida adulta, y permitiendo el desarrollo de una sociedad más justa y equitativa. Mel Ainscow (2012), menciona en su trabajo sobre la educación inclusiva que:

En algunos países aún se considera a la educación inclusiva como un modo de atención a los niños con discapacidades dentro del contexto de la educación general. No obstante, internacionalmente está cada vez más vista como una reforma que apoya y acoge la diversidad de todos los educandos (UNESCO, 2001). En este trabajo se adopta una formulación más amplia. Parte del presupuesto que la mejora de la educación inclusiva tiene por objeto eliminar la exclusión social que surge como consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, origen étnico, religión, género y logros, como así también de capacidades (pág. 39).

El sistema educativo y la escuela común deben analizar sus políticas generales con el fin de garantizar, capacitación docente y medidas que incluyan, metodologías de enseñanza, recursos y planes pedagógicos que potencien las capacidades de todos los alumnos contemplando las características individuales y estableciendo criterios de evaluación y acreditación que respondan a los mismos.

Ainscow (2012), por su parte señala en relación a lo positivo de apostar a una educación inclusiva:

/.../ Desde nuestro punto de vista, se trata de un conjunto principios de la educación (Ainscow, Booth y Dyson, 2006) que supone:

- El proceso por el cual la participación de los alumnos en los currículos, culturas y comunidades educativas escolares aumenta y su exclusión disminuye.
- La reestructuración de las culturas, políticas y prácticas en los colegios con el objeto de dar respuesta a la diversidad del alumnado en su localidad.
- La presencia, la participación y los resultados escolares de todos los alumnos que son vulnerables a las presiones exclusionistas, no sólo de aquellos con discapacidad o que están catalogados como “alumnos con necesidades educativas especiales (pág.40).

Es necesario reconocer los avances respecto a la cuestión vinculada a las personas con discapacidad, al enfoque y la provisión de servicios educativos para los alumnos con discapacidad, pasando de ser una temática en la que el foco era "la persona" como portadora de alguna discapacidad, a centrar el análisis en "los derechos" de esa persona con discapacidad.

Desde el modelo social se denuncia que son las prácticas, actitudes y políticas del contexto social las que generan las barreras o los apoyos que, obstaculizan o favorecen el acceso y participación en los distintos ámbitos. Se podría afirmar que la exclusión laboral, económica, educativa y social se encuentra entre los principales factores que generan exclusión (Moriña Diez, 2010).

Skiar (2005), en relación a la educación especial y la crisis de la "normalidad" señala:

Parece haber un cierto consenso alrededor de la idea que ya no hay un único modo de entender que es la educación especial y, entonces, de definir cuáles son sus paradigmas. Más aún: no hay tal cosa como la "educación especial", sino una invención disciplinar creada por la idea de "normalidad" para ordenar el desorden originado por la perturbación de esa otra invención que llamamos "anormalidad" (pág.15).

La educación inclusiva, propicia fundamentalmente el respeto y reconocimiento de la diferencia en los escolares para orientar las acciones a atender la cultura y la pedagogía de la diversidad. El reconocimiento de la diversidad debe concebirse como un rasgo personal irrenunciable, y como un derecho del individuo que ha de ser contemplado y alentado en la escuela. Todo esto supone un salto cualitativo que supera modelos anteriores, en los que todos los individuos debían ir homogeneizándose, generando conjuntos e individuos sin identidad.

En relación a lo mencionado Moriña Diez (2010), expresa:

/.../ es posible establecer un continuo en el que un extremo estaría el no derecho a la educación y en el otro la inclusión total. En dicho continuo también es posible identificar las prácticas de integración escolar, que actualmente son cuestionadas, entre otros motivos, por el hecho de no poder garantizar el aprendizaje y participación de todo el alumnado en condiciones de igualdad. Esto es debido a que su principal propósito consiste en reintegrar a alguien o algún grupo en la vida normal de la escuela y de la comunidad de la que había sido excluido, lo que se lograría al producirse la adaptación de éste al contexto en el que se ha integrado, sin cuestionar ni revisar las prácticas existentes. Por lo tanto, aunque a veces se utilizan integración e inclusión como conceptos sinónimos, éstos connotan significados opuestos (pág. 670).

Hacer efectivo el derecho a la no discriminación y a la participación exige el desarrollo de escuelas inclusivas en las que se eduquen todos los jóvenes de la comunidad, independientemente de su condición social y cultural, su género, o características personales.

Autores como Torres (2008 en Moriña Diez, 2010), apoyan este planteamiento de escuela inclusiva, en la que no tiene cabida ningún tipo de prácticas que puedan generar discriminación o segregación. En su lugar, para este autor la escuela debe tomar un papel más activo mediante, por ejemplo, la denuncia de aquellos discursos y prácticas que legitiman cualquier proceso de exclusión educativa (pág .671).

La educación debe formar a todas las personas para poder participar en una sociedad donde se favorezca la tolerancia y la no discriminación, la educación inclusiva rechaza que los sistemas educativos tengan derecho solo a cierto tipo de niños y jóvenes. Una escuela inclusiva es posible en tanto se cambien las actitudes hacia los jóvenes, donde la intención sea dar la voz de los estudiantes que asisten a las escuelas. Los alumnos del nivel secundario reconocen que en su tránsito hay factores facilitadores y obstaculizadores de su logro, tales como la relación con los profesores y los compañeros, la pertinencia de lo que se les enseña, etc.

Al respecto, los autores que hemos tomado coinciden en que el discurso que se plantea sobre la educación y trato en condiciones de discapacidad dista exponencialmente de lo que sucede en la práctica. Si bien como observaremos hay normativa al respecto, suelen diluirse en la ejecución, lo que deja un espacio vacío sobre el quehacer institucional frente a las condiciones de sus alumnos con discapacidad.

DERECHO A LA EDUCACION INCLUSIVA:

El derecho a la educación es un derecho universal reconocido por el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, y como tal, se aplica a todas las personas, incluidas las personas con discapacidad. La educación inclusiva ha sido reconocida como

la modalidad más adecuada para que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación.

Como ya lo hemos indicado, en el estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación se examina la educación inclusiva como medio para hacer efectivo el derecho universal a la educación. En el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se consagra el derecho de las personas con discapacidad a la educación y se afirma que es la educación inclusiva el medio para hacer efectivo el derecho universal a la educación para las personas con discapacidad. El artículo 24 no puede dejar de leerse junto con el artículo 19 de la misma Convención (derecho a vivir en forma independiente y a ser incluido en la sociedad), ya que el requisito de un sistema educativo inclusivo es una condición necesario para la plena inclusión y la participación en la comunidad y para evitar el aislamiento o separación de las personas con discapacidad (pág. 8).

Continuando con el análisis de dicho estudio, destacamos en el artículo 24 se establece que es necesario garantizar que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación, lo cual implica que las escuelas comunes no rechacen a los alumnos por motivos de discapacidad. Además, los Estados deben asegurar que “las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones que los demás alumnos” (pág. 9).

Estos acuerdos buscan garantizar que toda persona con discapacidad tenga acceso a la educación en el sistema existente en condiciones de igualdad con los demás alumnos, posterior a una evaluación de cada caso particular, sin incurrir en discriminación.

Una de las principales obligaciones de los Estados partes en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, enunciada en el artículo 9, es asegurar la accesibilidad. Las personas con discapacidad suelen tropezar con obstáculos para el acceso físico y la comunicación, o con barreras debidas a factores y actitudes

socioeconómicos. Ello puede tener, a su vez, un impacto negativo en su acceso al entorno físico, el conocimiento, el material educativo y la información. El estudio y la eliminación de esas barreras son una condición necesaria para la educación inclusiva (págs.11 y 12).

El mismo artículo de la Convención especifica que “se debe facilitar el aprendizaje de Braille y otros tipos de escritura alternativa, diversos modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos así como las habilidades de orientación y de movilidad, además el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de una identidad lingüística de las personas sordas para de esta manera evitar que estas se encuentren con barreras de comunicación quedando así excluidas del sistema general de educación” (pag.14).

Para tal fin los docentes y profesionales que trabajen en todos los niveles del sistema educativo deben recibir formación que les permita tomar conciencia sobre la discapacidad y aprender el uso de técnicas y materiales de comunicación y educación apropiados. Así también, la planta física donde se impartan las lecciones deben contar con la adecuación necesaria para un ambiente adecuado para el aprendizaje.

Para concluir podemos afirmar que la educación inclusiva es primordial para el logro de la universalidad del derecho a la educación, también para las personas con discapacidad. Solo un sistema educativo inclusivo puede ofrecer educación de calidad y desarrollo social de todas las personas que forman parte de él. Esto involucra algo más que a los estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes, es necesario que estos se sientan acogidos, respetados y valorados. La educación inclusiva se basa en valores que refuerzan la capacidad de toda persona para alcanzar sus objetivos y considera la diversidad como una oportunidad para aprender y potenciar al máximo el desarrollo académico y social (Naciones Unidas, 2013).

TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS JÓVENES CON DISCAPACIDAD:

Asegurar la obligatoriedad de la Educación Secundaria supone la producción de políticas y programas educativos específicos para garantizar una mayor democratización en el acceso, permanencia y terminalidad de los adolescentes y los jóvenes. Las políticas tendientes a efectivizar la obligatoriedad escolar se enfrentan a una serie de desafíos vinculados, entre otras cuestiones, con la presencia de nuevos sujetos sociales fruto de la expansión de la matrícula del nivel y, asimismo, con bajas tasas de egreso. También, con las críticas que desde hace tiempo se vienen realizando al funcionamiento de la escuela secundaria en sus aspectos organizativos, institucionales, pedagógicos y curriculares a las que se suman los efectos desestructurantes (Terigi, 2007) que sobre ella tuvo la aplicación de la Ley Federal de Educación (DiNIECE, 2012)⁵.

Como se ha analizado hasta ahora, para que el aprendizaje sea efectivo deben darse una serie de condiciones que dependen de múltiples actores y factores, tales como los docentes involucrados en el proceso de formación, el lugar y que deben conjugarse armoniosamente para propiciar una trayectoria escolar positiva para los alumnos con discapacidad. Al respecto coinciden los estudiosos (Terigi, 2007; Moriña, 2010; Cobeñas, 2015) sobre el tema al referirse a los factores externos e internos y que adicionalmente deben sustentarse en la base de los derechos humanos y su universalidad, independientemente de la condición física, mental, social o cultural de la persona. Estos factores derivan en ajustes necesarios para crear un ambiente propicio para el aprendizaje.

Para que estos ajustes sean posibles deben darse diversos cambios en las expectativas respecto de la inclusión educativa que hagan reto a las funciones y la organización tradicional de la escuela secundaria. La escuela secundaria clásica debe enfrentar hoy nuevos tiempos y nuevos públicos. La llegada de nuevos sectores sociales ha contribuido a desestabilizar los acuerdos previos sobre este nivel educativo, y debe hacer pensar a los

⁵ Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa dependiente del Ministerio de Educación de la Nación.

gobiernos y a las escuelas sobre los límites de las tradiciones pedagógicas y de la organización estatal (Terigi, 2007).

A través de este trabajo se procura formular un aporte a la visibilización de los recorridos de los jóvenes con discapacidad en nuestras escuelas secundarias.

Para avanzar en el análisis de este punto y retomando a Terigi (2007), debemos analizar sobre el acople de los jóvenes a los sistemas educativos.

Las trayectorias escolares han comenzado a ser objeto de atención en los estudios sobre infancia, adolescencia y juventud, en las políticas sociales y educativas y en las iniciativas de las escuelas. No es una novedad que las trayectorias escolares de muchos de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema: los datos suministrados por la estadística escolar muestran hace tiempo este fenómeno. Tampoco es una novedad que estos desacoplamientos sean percibidos como problema. Sin embargo, no ha sido sino recientemente que han sido reubicados, de la categoría de **problema individual**, a la de **problema que debe ser atendido sistémicamente**. Es esta reconsideración de la categoría del problema lo que ha convertido al desacoplamiento de las trayectorias y a las trayectorias mismas en objeto de reflexión pedagógica (pág. 1).

Es necesario introducir la distinción entre *trayectorias teóricas* y *trayectorias reales*. Para ello retomaremos las definiciones de Terigi (2007) sobre estos conceptos: “Las **trayectorias teóricas** expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (pag.2). Por tanto, este tipo de trayectorias son en mayor medida especulativas, puesto que marcan las rutas que se suponen debe transitar los alumnos mas no se ajustan a la realidad. Por otro lado, las **trayectorias reales** son definidas por la misma autora como las que expresan los modos en que gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización, mediante “modos heterogéneos, variables y contingentes” (Terigi, 2007:49).

Este último tipo de trayectoria se ajusta más al verdadero proceso que atraviesan los niños y jóvenes y que varían de uno a otro dependiendo de las condiciones que los rodean. Analizando las trayectorias de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con las trayectorias teóricas que establecen las estipulaciones de niveles, grados, años; pero reconocemos también “**trayectorias no**

encauzadas” que no son tan reconocidas en los programas que rigen los sistemas educativos (Terigi, 2007).

Para una educación inclusiva debe existir cambio en la forma de entender el proceso educativo, partiendo de la participación de todo el alumnado y teniendo en cuenta a los estudiantes tanto dentro como fuera de la escuela. Para entender sobre el reto que supone lograr la escolaridad de todos los alumnos, retomaremos el trabajo de Terigi (2007), sobre los desafíos que plantean las trayectorias escolares ya mencionadas, la autora sostiene:

.../ Alcanzar el cumplimiento pleno de la obligatoriedad escolar supone la activación conjunta de tres factores: el incremento de la oferta educativa a cargo del Estado, la constitución de la llamada “obligatoriedad subjetiva”, y la remoción de las dificultades que producen trayectorias escolares signadas por el fracaso. Los tres factores dependen de políticas de promoción y sostenimiento de la escolaridad, para establecer las cuales se hace necesaria una mejor comprensión de los itinerarios que los adolescentes y jóvenes van delineando a lo largo de su vida. No se trata de “normalizar las trayectorias”, sino de ofrecer una amplia gama de trayectorias educativas diversas y flexibles. Como hemos sostenido en diversas oportunidades, se trata de diversificar los formatos en que tiene lugar la experiencia escolar, sin renunciar a los aprendizajes a que todos tienen derecho, desafiando los destinos que se presentan como inevitables (pág.18).

Terigi (2007) y Cobeñas (2015) concuerdan en lo dispares que resultan ser las trayectorias de una persona a otra y que una de las soluciones es entender esta heterogeneidad y diversificar las formas de aprendizajes. En el estudio que tuvo como propósito central estudiar las visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad, incluidas en procesos de escolarización en escuelas públicas del sistema de educación tanto común como especial, Cobeñas (2015), señala:

.../ las trayectorias escolares de las personas con discapacidad son discontinuas y fragmentadas, y el sistema educativo produce formas, clasificaciones específicas sobre estos grupos. Cuando partimos de los discursos normativos del sistema escolar parecen presentarse dos posibilidades de trayectorias escolares que son excluyentes entre sí, es decir, o bien se asiste a una escuela común, o de lo contrario, a una escuela especial. Sin embargo, hemos registrado a través de esta investigación, que las trayectorias escolares son intercambiables, discontinuas y fragmentadas, al mismo tiempo que existe una clasificación que establece jerarquías hacia el interior del sistema educativo común y especial cuando se organiza a los y las alumnas/os con discapacidad categorizándolos/as como integrados/integrables/no integrables. Este último grupo está compuesto predominantemente por las personas con discapacidades múltiples y profundas quienes no acceden a la educación común pero tampoco, dentro de la educación especial, a los sistemas de comunicación disponibles para esos grupos, debido a lo cual no se encuentran alfabetizados, y lo que es peor, están comunicados, aislados de la vida social (pág.88).

Esta situación que describe la autora puede reflejarse en distintos lugares. Donde la incomunicación de un sector a otro muestra la discriminación y acentúa el atraso en el progreso de algunos grupos de alumnos, aunque sea una práctica sancionada ya que son violatorias de derechos expresamente establecidos en la Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad.

La legislación a nivel nacional en materia educativa, si bien ha ido avanzando al mencionar una concepción inclusiva de la educación, también señala que los procesos de inclusión se darán según las posibilidades de cada alumno, lo cual resulta contrario a la concepción de educación inclusiva (Cobeñas, 2014).

Tomamos un extracto de la Ley Nacional de Educación y dos resoluciones que ejemplifican lo antes mencionado:

Ley de Educación Nacional N° 26206	Define a la Educación Especial como “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 la integración de los/ as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona”. (Artículo 42)
Resolución 1269/11 de	Afirma que los alumnos que hayan cumplido con el nivel de

<p>la Dirección General de Cultura y Educación (en adelante DGCyE)</p>	<p>educación primaria y que por la complejidad de sus necesidades educativas no puedan concurrir a la escuela del nivel secundario recibirán una propuesta pedagógica individualizada en la sede de las instituciones de Educación Especial que, a partir de la presente Resolución, se desarrollarán en el marco de los Centros de Formación Integral de Adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad.</p>
<p>Resolución 4635/ de la DGCyE</p>	<p>Señala que la Educación Especial se estructura el sistema de educación especial y presenta la población que educación especial atiende, definiendo los destinos posibles de las personas clasificadas como con discapacidad. Uno de los destinos posibles es la asistencia al nivel educativo común mediada por la escuela especial. En estos casos, los/as alumnos/as acceden a todo el contenido curricular del Diseño Curricular vigente o bien sólo a partes de él, en cuyo caso asisten a centros de educación dependientes de la Modalidad de Educación Especial a contraturno. Por otro lado, aquellos alumnos que, “a causa de su discapacidad” no puedan acceder a la escuela común, asistirán puramente a escuelas especiales o distintos centros de formación laboral.</p>

En las Resoluciones 1269/11 y 4635/11 de la DGCyE, se explicita que se sostienen los principios de educación inclusiva, y se enmarcan en las leyes nacionales y provinciales de educación y en la CDPCD, pero al mismo tiempo ambas regulan la derivación de ciertos/as alumnos/as a escuelas segregadas a causa de su discapacidad.

En Terigi (2007) en relación a las transiciones en la biografía escolar de los alumnos y tomando a Campo (1999) el mismo señala: “El sistema educativo se articula en etapas y niveles que marcan un itinerario más homogéneo en unos momentos y más diferenciado en otros. En este recorrido, existen paradas, desvíos, saltos que es conveniente observar

para saber qué está pasando en la realidad. Muchas transiciones comportan o coinciden con cambios en el desarrollo personal, implican un cambio informal en el grupo de iguales y muchas veces uno de carácter formal entre dos tipos de instituciones escolares. Algunas transiciones se proponen como mecanismos de selección y van asociadas a determinado estatus y éxito social. Otras veces están condicionadas por variables geográficas, sociales o administrativas que brindan una serie de ventajas a determinados grupos de personas y colectivos sociales” (Terigi, 2007:14).

En un sistema educativo basado en la gradualidad y la homogeneidad, la realidad muestra que a medida que los alumnos transitan por el mismo, se produce un proceso de selección que va dejando fuera del sistema a una importante cantidad de alumnos donde no todos los que egresan de un ciclo o año se inscriben en el siguiente y no todos los que se inscriben lo concluyen.

El trabajo de Moriña (2010) nos ayuda a contextualizar las historias de los jóvenes con discapacidad que formaron parte del trabajo de investigación:

Todos ellos comparten trayectorias escolares caracterizadas por continuas rupturas. Sus historias son distintas a las de otros alumnos y alumnas de su edad, ya que han tenido que enfrentarse y adaptarse a continuos cambios (la permanencia en un centro educativo de integración combinada con la asistencia a un aula de apoyo a la integración; el cambio de centros en dos o incluso más ocasiones en una misma etapa educativa; la combinación de la enseñanza en un contexto ordinario y en otro específico, etc.) (pag.676).

La distancia entre los conceptos que se enuncian y la realidad a la que se enfrentan día a día en su formación escolar los jóvenes, puede deberse a la no incorporación del modelo social de la discapacidad y al no entendimiento de las trayectorias reales.

En relación al personal docente y directivo continuando con el mismo estudio de Cobeñas (2015), la autora señala:

Consultamos a directores, directoras y maestras integradoras acerca de las situaciones de injusticia percibidas por las alumnas en su relación con profesores y profesoras. Todos/as coincidieron en que siempre hay docentes “más resistentes” a la incorporación de alumnos con discapacidad en las escuelas comunes y que, inclusive, han llegado a negarse a enseñar a personas con discapacidad o a solicitar su exclusión del aula. Esto expresa las diferentes formas en que se viola el derecho a la educación inclusiva, y a la educación en general, ya que se llega el punto de negar la presencia en

el aula de las personas con discapacidad, lo que es atentatorio contra la integridad personal de la alumna con discapacidad (pág.93).

Siguiendo con los acuerdos normativos en relación a la escuela inclusiva, es necesario definir que estos surgen del supuesto de diseñar y desarrollar un currículo común, diverso con intereses y ritmos de aprendizaje, que contengan el alcance y logro de los objetivos del aprendizaje flexible, cuyos fundamentos se derivan de la atención a la diversidad de capacidades.

Un estudio a partir de las representaciones de docentes de la educación secundaria realizado por la DiNIECE (2012) perteneciente al Ministerio de Educación de la Nación señala:

Las representaciones sobre los alumnos no sólo refieren a su procedencia social; también, a su condición generacional, sus consumos culturales y sus capacidades cognitivas. Los contenidos de esas representaciones y el interjuego de las dimensiones mencionadas tornan inteligibles los sentidos involucrados en el uso de ciertos criterios de los que parten los docentes cuando deciden qué y cómo enseñar (pág. 37).

Cuando hablamos de inclusión, nos referimos por un lado a la necesidad de desarrollar estrategias nuevas y heterogéneas de enseñanza-aprendizaje centradas en los alumnos, en sus aptitudes, capacidades e intereses particulares y en otra medida la inclusión implica la preparación de todos los actores involucrados (docentes, profesores, padres y otros miembros de la comunidad educativa) en temas sobre estrategias y oportunidades para realizar el cambio, que pueden ir desde, la organización de encuentros, trabajos conjuntos entre profesores y maestros de educación especial, formación continua entre otras actividades. Por lo tanto, y a pesar de las dificultades que implica todo cambio, el interés, la innovación, la creatividad y sobre todo la creencia de que entre todos se puede realizar transformaciones en educación, es la base para llegar a una escuela inclusiva en pro de garantizar la calidad en la educación de todos los alumnos.

En la misma línea el documento sobre los sentidos en torno a la obligatoriedad de la educación secundaria, elaborado por la DiNIECE (2009), señala:

La obligatoriedad del nivel secundario posiciona a los actores institucionales (personal de conducción, profesores, etc.) desde una construcción de sentidos contradictorios. Por un lado se

reconoce la importancia de la obligatoriedad como mecanismo de inclusión y, por el otro, considera que entre los estudiantes (reales y concretos) no todos están capacitados para lograrlo (pág.16).

En el mismo documento se menciona que el ingreso de los jóvenes a la escuela, sobre todo aquellos sobre los que se presupone que no quieren aprender, sumados a los catalogados como “no capacitados”, tensiona lo que se considera el objetivo central de la institución educativa, que es “enseñar” (DiNIECE, 2009)

La tensión está en cómo lograr incluir a quienes fueron anteriormente expulsados por las propias instituciones educativas. El cumplimiento de la obligatoriedad supone garantizar el acceso, permanencia y culminación exitosa de los miembros de sectores sociales que no fueron sus destinatarios históricos, entre ellos las personas con discapacidad. Lo que supone además una contradicción, puesto que plantea que todos los estudiantes tengan el mismo acceso pero partiendo de la idea que no todos puedan culminar.

Este problema no es exclusivo de Latinoamérica, entre las conclusiones del trabajo de investigación de Verdugo y Rodríguez (2010) sobre la inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales se destaca:

/.../Se observó que los obstáculos para lograr una educación inclusiva eficaz aparecen, principalmente, en la etapa de Educación Secundaria y tienen que ver con la interacción social y las actitudes de los compañeros de aula y de los profesionales; a la vez, se manifestó la necesidad de incrementar el apoyo psicológico y de incluir contenidos más prácticos en el currículo. Otro resultado destacable es la necesidad de reajustar el marco legislativo de la educación: en él deben establecerse con claridad opciones de futuro que permitan a estos alumnos continuar sus estudios. Finalmente, se concluye la necesidad de seguir un diseño universal del aprendizaje y del currículo, así como partir de un enfoque multidimensional centrado en los indicadores de la calidad de vida del alumno (pág.451).

Hasta ahora hemos visto como parte del problema radica en la no existencia de escuelas inclusivas, más allá de la retórica. El derecho a la no discriminación y a la participación exige escuelas que reciban y formen a todos los jóvenes de la comunidad, independientemente de su condición social y cultural, su género, o características personales.

En nuestro país, al igual que en la mayoría de los países, todavía existe un sistema de educación segregada, y lo que estudiosos sobre el tema y funcionarios llaman “educación inclusiva” consiste, en la mayoría de los casos, en la incorporación de alumnos y alumnas con discapacidad a un sistema que permanece indiferente y poco receptivo ante su presencia, vulnerando su derecho a la educación en equidad y no discriminación.

En relación a los discursos pedagógicos Cobeñas (2015) señala:

Los discursos y dispositivos pedagógicos y escolares modernos, todavía vigentes, poseen una gran influencia en la construcción de estereotipos hegemónicos tanto de normalidad y anormalidad en términos de discapacidad y género. Estos discursos ejercieron una fuerte influencia sobre las políticas, teorías y prácticas educativas en las últimas décadas, dando cabida a la clasificación, segregación y tratamiento de los sujetos con discapacidad como individuos anormales. De esta forma se instaló una concepción de la discapacidad como anormalidad que aún atraviesa y orienta los discursos y prácticas institucionales y académico (pág.26).

El reto es reafirmar la importancia de brindar una educación inclusiva en nuestro país, aunando recursos pedagógicos, humanos y técnicos para armar una estructura que sirva para una real inclusión de los alumnos con discapacidad en la escolaridad común.

CONCLUSIONES:

Comprender el sistema educativo de cualquier Nación implica conocer el contexto social y económico en el cual se encuentra inmerso, pues los cambios en la educación siempre están acompañados de cambios políticos y económicos.

Los Sistemas Educativos han sido entendidos como un mecanismo de reproducción de las desigualdades sociales al mismo tiempo de ser concebidos como una estrategia para garantizar la igualdad de oportunidades —independientemente de los entornos socioeconómicos de los educandos—, dejando así de ser vista como un servicio de lujo, para ser entendida como un derecho fundamental del ser humano, el cual debe ser respetado y promovido por todos los Estados (Unesco, 1948).

El enfoque inclusivo valora a los alumnos como personas, respeta su dignidad inherente y reconoce sus necesidades y capacidad de hacer una contribución a la sociedad, además considera que la diferencia brinda una oportunidad para aprender. Dicho enfoque puede estar divorciado de las nociones sobre las trayectorias escolares que se registran en jóvenes con discapacidad. La distancia entre los conceptos que se enuncian y la realidad a la que se enfrentan día a día en su formación escolar los jóvenes, puede deberse a la no incorporación del modelo social y al no entendimiento de las trayectorias reales.

Del modelo social se rescata la persistencia en el respeto y trato igualitario hacia la otredad, en igual medida en personas con y sin discapacidad. En este mismo sentido, los derechos humanos son la base fundamental para el trato digno, en un reconocimiento del aporte que hacen a la sociedad las personas con discapacidad.

En la normativa vigente, podemos inferir que hay un consenso internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, al menos en lo retórico. En el caso Latinoamericano y más específicamente en la Argentina dichos consensos, aún no se evidencian en todas las esferas como anteriormente se mencionó.

Una escuela inclusiva es posible en tanto se cambien las actitudes hacia los jóvenes, donde la intención sea dar la voz de los estudiantes que asisten a las escuelas. Los alumnos del nivel secundario reconocen que en su tránsito hay factores facilitadores y obstaculizadores de su logro, tales como la relación con los profesores y los compañeros, la pertinencia de lo que se les enseña, etc.

Para concluir podemos afirmar que la educación inclusiva es primordial para el logro de la universalidad del derecho a la educación, también para las personas con discapacidad. Solo un sistema educativo inclusivo puede ofrecer educación de calidad y desarrollo social de todas las personas que forman parte de él. Esto involucra algo más que a los estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes, es necesario que estos se sientan acogidos, respetados y valorados. La educación inclusiva se basa en valores que refuerzan la capacidad de toda persona para alcanzar sus objetivos y considera la diversidad como una oportunidad para aprender y potenciar al máximo el desarrollo académico y social (Naciones Unidas, 2013).

Quedan interrogantes no resueltos sobre ¿Cómo están asimilando los educadores el salto de escuelas segregadas a escuelas inclusivas desde su experiencia? Que ayudarían a clarificar el proceso a seguir para una verdadera transformación en las trayectorias de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

ACUÑA C. y BULIT GOÑI L. Compiladores (2.010) “Políticas sobre la discapacidad en la Argentina” el desafío de hacer realidad los derechos. Siglo veintiuno editores argentina, Buenos Aires.

AINSCOW M. (2012) “Haciendo escuelas más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional”, Revista de Educación Inclusiva, ISSN-e 1889-4208, Vol. 5, N° 1, 2012, págs. 39-49

BARTON, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones Studies on disability and the quest for inclusivity: Some observations. Revista de educación, 349, 137-152.

COBEÑAS, P. (2014) “Buenas prácticas inclusivas en la educación de las personas con discapacidad en la Provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes”. Asociación por los Derechos Civiles

COBEÑAS, P. (2015) Tesis de Maestría “Visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad que asisten a escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires”. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1206>

GIL A. (2006) “El Primer Tratado de Derechos Humanos del siglo XXI: La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”. Profesora Titular de Derecho Internacional Público de la Universidad de Valencia. Revista electrónica de estudios internacionales (2007)

MORIÑA DIEZ, A. (2010) “Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad”. Revista de Educación, 353. Septiembre-Diciembre 2010, pp. 667-690

SKLIAR, C., (2005) “Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación”, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol, XVH, N° 41, (enero-abril), 2005, pp. 11-22

TERIGI, F., (2007); “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy”. Fundación Santillana, Buenos Aires.

VERDUGO, M.A. y Rodríguez Aguilera, A. (2010) “La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales”. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Facultad de Psicología. Salamanca, España.

VICTORIA MALDONADO, Jorge A. (2013) Artículo “El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos”- RDUNED. Revista de derecho UNED, ISSN 1886-9912, N°. 12, 2013, págs. 817-833

DOCUMENTOS CITADOS:

Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos (1990). Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia.

Declaración de Salamanca, de 1994 Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca, España, el día 10 de Junio de 1994. Unesco.

Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo aprobados el 13 de diciembre de 2006. Naciones Unidas.

DINIECE, Serie Educación en Debate Nro. 6: Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria. (Montesinos, María Paula; Sinisi, Liliana Y Schoo, Susana). 2009.

DINIECE, Serie Educación en Debate Nro. 9: Acerca de la enseñanza y el currículum. Un estudio a partir de las representaciones de docentes de la educación secundaria. 2012.

INFORME CONSULTADO:

Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos e informes de la Oficina del Alto Comisionado y del Secretario General.

Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, 18 de Diciembre de 2013.