



Universidad Nacional de Cuyo



Facultad de Educación
Elemental y Especial

Educación de personas con discapacidad

Una tarea que se construye

Compilador: **Benito Rafael Parés**

e fe

Editorial
Facultad de Educación
Elemental y Especial

Mendoza - Argentina
2003

Educación de personas con discapacidad

Una tarea que se construye

1ª Edición, 1ª Reimpresión Mendoza, 2003

Serie Cátedra - Educación Especial N° 1

Directora de E.F.E. (Editorial de la Facultad de Educación
Elemental y Especial): Prof. Isabel López

Diseño de cubierta
y diagramación: Dis. Ind. Ana María Morales

Procesamiento lingüístico: Lic. Pilar Piñeyrúa y Prof. Cecilia Tejón

La publicación de esta obra ha sido recomendada por el Comité Editorial de la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo.

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en todo o en parte, ni registrada en, o transmitida por un sistema de recuperación de información sin el permiso previo por escrito de la editorial. Pueden formularse citas con la indicación expresa de su procedencia y conservando el sentido del contenido.

Impreso en Argentina
Printed en Argentina
ISBN 987-1024-29-0
Queda hecho el depósito que indica la Ley 11.723.
© EFE, 2003
Sobremonte 81
editorial@feeye.uncu.edu.ar
5500 - Mendoza, República Argentina

**FACULTAD DE EDUCACIÓN ELEMENTAL Y ESPECIAL
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO**

Rectora
Dra. María Victoria Gómez de Erice

Vicerrector
Ing. Agr. Arturo Somoza

Decana
Mgter. María Luisa Porcar de Yelós

Vicedecana
Prof. Cristina Elisabeth Gutiérrez

371.9 Educación de las personas con discapacidad : una tarea que se construye / Compilador: Benito Rafael Parés. - 1ª. ed., reimpresión – Mendoza: Efe, 2003. -(Cátedra - Educación Especial; N° 1)

ISBN 987-024-29-0

1. Educación especial 2. Niños impedidos 3. Segregación en la enseñanza 4. Integración escolar 5. Investigaciones educativas.
- I. Compilador II. Serie



Presentación

Presentar una obra original supone, más allá del genuino interés por su divulgación y reconocimiento, cierta audacia en generar también abierto diálogo y discusión sobre temas que no deben ser soslayados.

Y no voy a negar que éste es un desafío que me entusiasma, pues involucra también la magia de generar la expectativa suficiente sobre su contenido, estimulando su lectura, su aprovechamiento y la generosa contribución de discutirla y fundamentar las opiniones o posturas que nos provoque desde nuestro propio saber o desde nuestra diversa experiencia.

En síntesis, la aparición de un libro no es sólo un compromiso de los autores, sino también de los lectores interesados. Presentarlo, entonces es entrar “en sociedad” con todos ellos y mostrar algunas de las razones por las que esa sociedad debe ser dinámica y comprometida.

Decía hace muy poco en un escrito que *“ocuparse de la discapacidad es más que ocuparse de las personas con discapacidad: es ocuparse de los hombres y de sus creaciones materiales y culturales y del estado de bienestar. Es prevenir, es rehabilitar, es equiparar oportunidades en todas y cada una de las áreas del quehacer humano.”*

De tal suerte, tratar aquí algunos aspectos concretos de la educación de las personas con discapacidad no es sólo considerar matices específicos, sino abordar la necesidad de propender a una educación para todos y con todos, más allá del mero discurso, y contextualarla geográfica e históricamente, a la luz de experiencias, propias y ajenas, que – lejos de constituirse en meras recetas– se ofrecen como seleccionadas lecciones de la experiencia, para “hacer” mejor y más a la medida.

Creo así haber expresado, muy sintéticamente, el propósito de esta compilación, producida desde la investigación y de la exploración bibliográfica, que ha relacionado a profesionales españoles y argentinos, en tareas de mutua orientación y más allá de la distancia. Así, las Universidades de Salamanca (España) y de Mendoza y La Rioja (Argentina) a través de sus profesionales, han convergido en una producción intelectual que se nutre en muy diversas fuentes, analiza ejemplos y experiencias de sus propios contextos y aporta tanto para el análisis de la realidad argentina como extrapola para la perspectiva latinoamericana.

No hay recetas. Hay indagación, hay sistematización conceptual y hay análisis sobre bases documentadas. Para coincidir... para discurrir... Fundamentalmente, como es invitación coincidente de los autores, para encarar "una tarea que se construye". Esta invitación, explícita desde la portada del texto, se alimenta en cada capítulo, pasando por el análisis de documentos internacionales, por la revisión de políticas, por la consideración de la ruptura de metas y por la ideación e implementación de estrategias.

Si consideramos que la discapacidad aparece en la interacción de una 'persona con un estado de salud' con los factores contextuales, entre los que se consideran los productos y la tecnología, el entorno natural, los apoyos y las relaciones, las actitudes, los servicios, los sistemas y las políticas del entorno físico y social (CIF, 2001)¹, entenderemos que toda esta producción intelectual, está alimentando un análisis realista de la situación de discapacidad, que se aleja saludablemente de la mera consideración de la deficiencia y de su impacto en la persona, ubicándolo más bien en el perímetro del funcionamiento humano.

Aquí se está brindando información sobre el contexto de los individuos en respuesta a las necesidades educativas y a sus consecuencias.

Así, se informa sobre las actitudes sociales y la evolución de la conducta más o menos inclusiva, sobre la estructura educativa y los diferentes tramos por los que se atraviesa en la educación formal, por la incidencia de la educación en la ocupación a través del concepto del tra-

¹ OMS- Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud- Editada por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría General de Asuntos Sociales, IMSERSO, Madrid, España, 2001.

bajo y de la consideración de la vida adulta, post escolar, de las personas con alguna discapacidad.

Son éstos algunos de los aspectos que pueden interesar al lector –vuelvo a repetir, convencida por la convocatoria de los autores– para construir una tarea.

La relativamente reciente Declaración de Madrid (marzo 2002) plantea a la discapacidad como una cuestión de derechos humanos y aboga por el reconocimiento de la problemática, de su visibilidad, insistiendo en que la no discriminación más una acción positiva (pensada a la medida de las necesidades del colectivo, pero en el marco de la acción general) equivale a integración social. Para ello propone la equiparación de oportunidades, el reconocimiento y eliminación de barreras que conducen a la exclusión e insiste en que las personas con discapacidad forman un grupo diverso, al que es importante conocer, a su vez, todo lo posible. Indica entonces que el derecho a no ser discriminado debe ser complementado con el derecho a beneficiarse con medidas diseñadas para garantizar su independencia, su integración y su participación en la vida social. Estas medidas deben estar enmarcadas en aquellas propias del ciudadano común pero con la especificidad suficiente como para dar respuesta y satisfacer una demanda identificable.

Supone, por otro lado, atender a una serie de medidas entre las que destaco, por su trascendencia, el “cambio de actitudes” y los “servicios que promuevan la vida independiente”, es decir aquello que refuerce la capacidad de la persona con discapacidad y su derecho a vivir según sus propias elecciones. Elegir supone contar con alternativas. Trabajar en la construcción de alternativas parece ser “la tarea”. Pero por supuesto no es sólo cuestión de imaginación sino de experticia, del conocimiento cierto basado en el dato.

Los autores de estos trabajos parecen haber entendido esto, ahondaron en el conocimiento y sugieren alternativas. Aquí las ofrecen al diálogo para continuar la tarea, ya no en solitario sino con la expectativa de sumar para concretar.

Dra. Liliana Pantano*

*Doctora en Sociología en la PUC Argentina. Investigadora del Conicet. Ex Directora de la Comisión Nacional Asesora sobre Discapacidad.



A mi padre que me enseñó el valor de ser honrado, a mi madre que me señaló el valor del esfuerzo y trabajo para lograr los fines.

A Mónica mi compañera de ideales y desvelos. A mis hijos que son guía y fin.

A mis maestros y compañeros del INICO, de la Universidad de Salamanca, que me acompañan abriendo horizontes en el trabajo con y para las personas con discapacidad.

Benito Rafael Parés



Introducción

El tránsito por la institución educativa, como un valor fundamental en la vida de un ser humano, es una preocupación evidente de la sociedad en general; pero replantearnos dicho valor, en función de los objetivos logrados, es una preocupación de los profesionales de la educación en particular.

La calidad de vida de las personas con discapacidad es una preocupación cada vez mejor posicionada en la discusión que se establece en los ámbitos científicos. El rol que tiene la escuela en el logro de esta calidad de vida es un debate abierto, al que intentamos aportar nuestras reflexiones desde estas páginas.

Consideramos fundamental la formación continua de los docentes para el desarrollo socio-económico-cultural de una nación. Elevar su nivel de formación, en cuanto a la profundidad y calidad de los contenidos científicos no asegura, por sí, que las acciones pedagógico-didácticas sean más eficaces en función de los aprendizajes, pero incide en el mejoramiento de la calidad educativa de la escuela cuando ellos, los docentes, consideran que tanto la información como la metodología utilizada es relevante para sus prácticas cotidianas en el aula. Éste es el gran desafío de toda acción de perfeccionamiento destinada a adultos. (Lescano, Parés, 1998)¹

La problemática de la escuela inclusiva es una preocupación constante de los integrantes del CUPEDIPSO (Centro Universitario para el Estudio de la Integración Pedagógica y Social, de la FEEyE, UNCuyo)

¹ Lic. Elena Lescano, Máster Benito Parés, (1998) Propuesta de capacitación presentada a Circuito E, Mendoza, FEEyE.

que, inmersos en la realidad educativa, comprobamos a diario que una educación para todos se torna inviable si no se modifica la mirada de muchas instituciones que parten de posicionarse en el paradigma del déficit y la segregación. En nuestro país son numerosas las leyes y reglamentaciones que atienden a la educación de las personas con discapacidad, y que se han tenido en cuenta a efectos de la presente publicación. Se trata de la Ley Federal de Educación, los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, los Documentos para la concertación Serie A, N° 19 (noviembre y diciembre, 1998), **Acuerdo Marco para la Educación Especial**, del Ministerio de Cultura y Educación, el documento N° III para **Directivos y Docentes y Personal Técnico de Escuelas Especiales** (marzo 1999), de la Dirección General de Escuelas de Mendoza, el Plan de Transformación de la Formación Docente y otros documentos de trabajo para la transformación de la formación docente y para la equiparación de oportunidades de las personas con discapacidad, en la educación en particular y en la sociedad en general.

Es común que los docentes demanden, de los textos, soluciones “prefabricadas” para abordar las situaciones del aula. Esto nos plantea el desafío de promover una actitud de indagación, reflexión y búsqueda de soluciones contextualizadas desde la práctica de cada uno de los profesionales (docentes, psicólogos, psicopedagogos, médicos, asistentes sociales, etc.) involucrados en la vida escolar de los alumnos con discapacidad.

Desde esta perspectiva es que, en el **capítulo primero**, presentamos nuestra mirada sobre el sistema educativo y la atención educativa a las personas con discapacidad, nuestra interpretación acerca de la evolución histórica y el posicionamiento actual sobre la educación para todos. Expresamos, que en nuestro país, para poder concretar estos enunciados es necesario llevar a cabo una serie de intervenciones previas tendientes a modificar la realidad educativa actual que presenta –desde la estructura misma del sistema– una marcada división entre la educación común y la educación especial. (Parés, 1997)

El **capítulo tercero** es el reporte de una investigación que compara el posicionamiento de los docentes participantes (pertenecientes a cuatro escuelas de EGB 1, dos de Tucumán y dos de San Fernando del Valle de Catamarca) sobre el fracaso escolar de los alumnos que presentan problemas específicos de aprendizaje, sus causas y las posibilidades de afrontar la problemática de su educación, desde el sistema

educativo, incluyendo el accionar conjunto de los subsistemas de educación especial y de educación general básica.

Los **capítulos cuarto y quinto** abordan una temática que implica, a nuestro entender, un desafío para los docentes. Se plantea la proyección de la educación, posicionándonos en el aquí y ahora del aula de la educación común o especial. Se intenta dar elementos para pensar al alumno con discapacidad como un futuro adulto, que como tal está envuelto en una trama social. La mirada está enfocada hacia la vida de relación desde el trabajo: la elección que el alumno debe realizar y las competencias necesarias para ejercerlo.

Para terminar, agradezco a los profesionales que han aportado con su saber, tiempo y esfuerzo a los diferentes capítulos de la presente obra. De igual manera a los lectores que, preocupados por la vida de sus semejantes, construyen, en una continua búsqueda, nuevas oportunidades para "sí mismo" y para los "otros".

Máster Benito Rafael Parés
Mendoza, primavera del 2002



CAPÍTULO 1

Educación inclusiva. Utopía o realidad

***Benito Rafael Parés
Pilar Sarto Martín***

Presentación

La investigación sobre la práctica de la inclusión se ha profundizado recientemente, a pesar de que los principios que sustentan la inclusión son aceptados desde hace tiempo en las escuelas (Tichenor, Heins, Piechura-Couture, 2000). Ya en el apartado 46 del Marco aprobado en la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales (Unesco, 1994) se alude al rol que le incumbe a las universidades, en el proceso de esclarecer a los coautores del proceso educativo sobre la terminología utilizada y las formas de esta nueva concepción:

“A las Universidades corresponde un importante papel consultivo en la elaboración de prestaciones educativas especiales, en particular en relación con la investigación, la evaluación, la preparación de formación de profesores y la elaboración de programas y materiales pedagógicos. Deberá fomentarse el establecimiento de redes entre universidades y centros de enseñanza superior en los países desarrollados y en desarrollo. Esta interrelación entre investigación y capacitación es de gran importancia” (Apartado 46 del Marco de Acción de Salamanca. En: Unesco, 1994).

¿De dónde partimos cuando hablamos de atención a personas con discapacidad? Una necesaria reseña histórica

“Es largo el recorrido, en la historia, desde la Antigua Grecia hasta nuestros días pasando por ser arrojados por el monte Taigeto en Esparta o por la roca Tarpeia en Roma, o considerar, desde la filosofía, la medicina o la religión que eran sujetos con o sin posibilidades de participar activamente en la sociedad. Ya en la Edad Media, aquellos que de algún modo eran considerados anormales, eran olvidados, rechazados e incluso temidos. Se va configurando –así– un concepto de la anormalidad y del defecto que conduce al rechazo social, al temor y hasta la persecución, tanto por parte de los poderes civiles como religiosos, por confundirlos con locos, herejes, embrujados, delincuentes, vagos, maleantes o seres prostituidos.” (Scheerenberger, 1980. En: Ortiz González, 2000: 4)

Tanto en el trabajo de M. del Carmen Ortiz González (2000) como en el del venezolano Carlos Sánchez (1990) referido a la historia de la sordera, se pueden encontrar respuestas a la vinculación que existe entre el modelo de hombre y el concepto de normalidad o anormalidad imperantes en la sociedad, por un lado, y las acciones que cada época ha realizado en relación con las personas con discapacidad, por otro. Hay que tener en cuenta que cada una de las acciones que se realizan, tanto en la sociedad en general como en el ámbito educativo en particular, responden a la ideología imperante.

A partir de que Nirje y Bank-Mikkelsen acuñaron, a fines de los años cincuenta en los Países Escandinavos, el concepto “*normalización*” y de que fue llevado a la práctica en lo terapéutico y en lo educativo, se abrió una nueva perspectiva para las personas con discapacidad (Ortiz González, 2000). Posteriormente, Wolfensberger (1972. En: Ortiz González, 2000) trabajó el concepto en los Estados Unidos, y llegó a la conclusión de que todas las personas tienen derecho a llevar una vida lo más normalizada posible. Esto implica tender a que puedan utilizar los servicios normales de la comunidad.

Al reflexionar sobre el proceso que se produce desde el concepto de *integración de personas con discapacidad* al concepto de *necesidad*

dades educativas especiales, se podría hablar de dos momentos históricos fundamentales: el de la *exclusión a la integración* y el de la *integración a la inclusión*.

En los últimos años se están produciendo cambios importantes en la conceptualización de la Educación Especial; cambios que generan nuevos enfoques y prácticas educativas en muchas partes del mundo. La política social durante las tres últimas décadas ha intentado fomentar la integración y la participación de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad, brindando, en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo y servicios sociales, así como el apoyo que estas personas necesitan, reconociéndoles los mismos derechos que al resto de la población. Esta situación, en el ámbito educativo, se traduce en un desarrollo cada vez mayor de políticas educativas que abogan por una escuela inclusiva en la que todos los niños aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales. La educación inclusiva debe formar parte de una estrategia global cuya meta sea alcanzar una educación de calidad para todos.

Desde la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, en la que se reconocía el derecho de todas las personas a la educación, se ha recorrido un largo camino y se ha realizado un gran esfuerzo por parte de las Naciones Unidas para que estas acciones sean cada vez más efectivas en las diferentes partes del mundo. Aunque debemos reconocer también que queda mucho camino por recorrer.

En relación con las personas con discapacidad, una primera concreción de este derecho se produce en 1975 con la proclamación de los **Derechos de los impedidos**. En 1983 se da un paso importante, con la aprobación, el día 3 de diciembre, del Programa de Acción Mundial para los impedidos por parte de la Asamblea General en el contexto del Decenio de las Naciones Unidas para los impedidos (1983 –1992). Este programa constituyó un plan internacional de promoción de medidas a largo plazo para la prevención de la discapacidad, la rehabilitación, la participación plena de los discapacitados en la vida social y el desarrollo de la igualdad de oportunidades. En él se subrayaba el derecho de las personas con discapacidad a tener las mismas oportunidades que los demás ciudadanos y a disfrutar, en pie de igualdad, de las mejoras en las condiciones de vida. También por primera vez se definió la discapacidad

entendida como *“la relación entre las personas y su entorno”* y se adoptaron los principios de normalización, integración y participación.

En 1978, en Inglaterra, Mary Warnock, junto a un equipo de intelectuales, presenta un documento que hoy es conocido como informe Warnock en el que se plantea que *“la educación consiste en la satisfacción de las necesidades especiales de un niño con objeto de acercarse, en lo posible, al logro de los fines generales de la educación, que son los mismos para todos; es decir, aumentar el conocimiento del mundo en que viven y proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz.”* (Ortiz González, 2000: 29).

En 1988, la UNESCO realizó una consulta sobre Educación Especial en la que quedó de manifiesto que la gran mayoría de los niños y jóvenes con discapacidad no recibía la atención adecuada o no recibía ningún tipo de atención. En muchos países, menos de un niño entre cien, recibía la oferta de Educación Especial que necesitaba. También se puso de manifiesto la ausencia de una planificación sistemática de la Educación Especial. Por último, los participantes en esta consulta reconocieron que la Educación Integrada y la Rehabilitación con Base en la Comunidad eran dos estrategias complementarias y económicamente eficaces para conseguir una educación y formación reales para las personas con discapacidad. Ambas estrategias tenían como finalidad beneficiar al mayor número de personas con discapacidad y a sus familias, situación que se mantiene aún en la actualidad.

*“En marzo de 1990 en Jomtien, Tailandia, se congrega la comunidad educativa internacional, bajo el auspicio de cuatro organismos internacionales, UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) y el BANCO MUNDIAL, para dar cobertura al desarrollo de la **Conferencia Mundial de Educación Para Todos, (EpT)**. Los 155 gobiernos presentes suscribieron una **Declaración Mundial** y un **Marco de Acción** comprometiéndose a asegurar una educación básica de calidad para todos, niños, jóvenes y adultos. La **EpT** tuvo una gran trascendencia y de hecho ha servido de marco para el diseño de políticas educativas a nivel mundial, particularmente en educación básica (y en los países en vías de desarrollo), durante la década de los 90 –intentando ampliar la visión*

*de lo que hasta entonces se había entendido como educación básica, y también para renovar las políticas educativas y las estrategias de cooperación internacional en este campo, tarea que era, por cierto, sustancial al logro de las metas planteadas. (Desde el punto de vista que ahora nos interesa resaltar, la **EPT** sirvió para reforzar de manera decidida el principio de que el alcance de ese objetivo, de una educación básica de calidad, no puede hacerse tratando de excluir de los sistemas educativos al alumnado más vulnerable 'como pueden ser las niñas y las mujeres' o aquellos otros en situación de desventaja, como pueden ser aquellos con necesidades especiales por razón de una discapacidad. El mensaje inequívoco de Jomtien es que corresponde a las autoridades educativas remover los obstáculos que a unos u a otros les impiden acceder a la educación, así como toda forma de discriminación, y promover acciones que sirvan para equiparar las oportunidades de los más desfavorecidos, única vía para que ese 'todos' alcance su verdadero sentido y no sea un simple elemento retórico." (Echeita, 2000: 2)*

En el año 1993, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba las **Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad**, cuya finalidad es garantizar que estas personas puedan tener los mismos derechos que los demás y, en la medida que logren los mismos derechos, deban también asumir las obligaciones correspondientes. Se destacan esferas de importancia decisiva para la calidad de vida y para el logro de la plena participación y la igualdad. Estas normas instan a los Estados a adoptar medidas que eliminen todos los obstáculos que impiden que las personas con discapacidad ejerzan sus derechos y libertades y que dificulten su plena participación en las actividades de sus respectivas sociedades.

En estas normas se establece que las personas con discapacidad son miembros de la sociedad y tienen derecho a permanecer en sus comunidades locales, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo y servicios sociales.

Organizada por el Gobierno de España, en colaboración con la UNESCO y celebrada en Salamanca del 7 al 10 de Junio de 1994, se produce la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, a la que asistieron representaciones de 92 gobier-

nos y 25 organizaciones internacionales. Esta conferencia representó una oportunidad internacional para dar continuidad a la labor realizada en Jomtien, situando las necesidades educativas especiales en el marco más amplio del movimiento de Educación para Todos y representó un nuevo punto de partida para millones de niños privados de educación. En esta Conferencia se aprobó el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales con el objetivo de informar e inspirar a los gobiernos, a las organizaciones nacionales e internacionales, a las ONGs y a otros organismos en la aplicación de los principios, políticas y prácticas sobre las necesidades especiales.

El avance más importante de esta Conferencia es que define el concepto de **Necesidades Educativas Especiales**, ampliando el mismo a todos los niños que, por la razón que fuere, no se benefician de la enseñanza escolar. Además, se explicitan las acciones a desarrollar para proporcionar una respuesta educativa adecuada a las necesidades individuales de los alumnos sea cual fuere el origen de las mismas. El principio rector del Marco de Acción de Salamanca es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones personales: niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales y de zonas desfavorecidas o marginales. También recomienda la reforma sustancial del sistema educativo para facilitar la aplicación de las recomendaciones.

*“En cumplimiento del compromiso de un seguimiento riguroso acordado en Jomtien y con el objetivo de revisar y evaluar los logros o incumplimiento de aquella iniciativa diez años después de su puesta en marcha, en abril de 2000 se desarrolló en Dakar, Senegal la reunión del ‘**Foro Consultivo Internacional para la Educación para todos**’. Lo que nos ha permitido constatar la Conferencia de Dakar es, en primer lugar, que millones de niños en todo el mundo (130 millones según estimaciones de UNICEF, el 21% de la infancia en edad escolar), por sus condiciones personales, por el hecho de vivir en circunstancias de pobreza, marginación social, aislamiento geográfico, o por prejuicios raciales o género, siguen sin ver hecho realidad su derecho a una educación de calidad y por el contrario se ven excluidos del sistema educativo. Por lo tanto estamos muy lejos de poder sentirnos satisfechos con la situación que todavía tenemos. Pero con ser descorazonadores los datos indicados, cabe señalar también que en este tiempo hemos aprendido a analizar y a*

plantear el problema que nos ocupa con un enfoque que nos permite ser optimistas a mediano y largo plazo en la medida que:

- a. Entendamos que frente a los planteamientos parcelados de las políticas educativas “especiales” (una para los alumnos con necesidades especiales por razón de su discapacidad, otra para el alumnado en situaciones de marginación social, otra para los alumnos y alumnas inmigrantes, etc.), todos esos grupos de alumnos se encuentran frente a un proceso global de “exclusión social” que les afecta de modo similar y que precisan, por tanto, de una política educativa común, sin que ello signifique uniforme.*
- b. Seamos conscientes de que tales procesos de exclusión pueden aparecer a todos los niveles de la sociedad: para determinados niños en el propio seno de su familia o comunidad; para otros en las escuelas y en el sistema educativo; en el marco de las grandes leyes educativas, pero también en la sociedad en su conjunto.*
- c. Comprendamos que en el ámbito educativo los procesos y mecanismos de exclusión social se dan tanto a nivel ‘micro’ de aula (cuando un profesor se despreocupa de determinados alumnos que considera difíciles) o a nivel ‘meso’ (como ocurre, por ejemplo, cuando los programas de enseñanza no son adaptables o no se ponen en marcha iniciativas para facilitar la participación en los centros de las familias de los alumnos en situación de desventaja), como a nivel ‘macro’ en tanto que, por ejemplo, la administración educativa no sea capaz de ofrecer al profesorado una formación permanente que le capacite para atender a la diversidad del alumnado o porque adopte políticas abiertamente segregadoras en el caso de determinados grupos de alumnos.*
- d. Se esté dispuesto, para cambiar esta situación, a poner en marcha políticas educativas sistémicas que incidan en los distintos niveles de la acción educativa y convergentes con aquellas que en el ámbito de lo social, la salud o lo laboral interactúan compensando los procesos de exclusión social.*

La Conferencia de Dakar ha vuelto a plantear una fecha, el 2015, para alcanzar los objetivos de la "Educación para Todos". Si nos atenemos a lo ocurrido durante los últimos 10 años, los alumnos en riesgo de exclusión social son los que van a estar en peores circunstancias para ver colmada esa aspiración. Lo cierto es que concluida esta 'década prodigiosa' no podemos sino afirmar que tenemos la certeza moral de por qué debemos hacerlo, así como los conocimientos, las estrategias y la experiencia para llevar esta iniciativa a buen puerto. Ya no hay excusas y lo único que ahora realmente cabe preguntarse es si tendremos o no la determinación y voluntad para cambiar esta situación." (Echeita, 2000a: 4)

Resumiendo, y siguiendo lo planteado por María del Carmen Ortiz González (2000), el concepto de *inclusión escolar* implica que en la escuela se concrete el principio de normalización, que supone que todos los alumnos tienen derecho a asistir a la escuela de su comunidad; y que para Bank-Mikkelsen implica que dé como resultado que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible. Por su parte, según Bengt Nirje la normalización es un medio que lleva a hacer factible para los deficientes mentales, las pautas y condiciones de vida cotidiana tan próximas a los normales como sea posible. Para Wolfnsferberger, supone la utilización de medios lo más normativos posibles desde el punto de vista cultural para establecer y mantener comportamientos y características personales que sean de hecho los más normales. Estos lineamientos se harán posibles a partir de que todos los actores de la educación se involucren en el proceso de inclusión: en primer lugar los formadores de formadores; en segundo lugar, los responsables de áreas gubernamentales; y tercero (no por asignarles, en esta reflexión, el tercer lugar implica que consideremos que tienen un lugar relegado) los actores directos del proceso en el aula, los docentes y los niños junto a sus familias.

"Por último, se ha producido un cambio en cuanto a la idea de ayudar sólo a los alumnos con discapacidades en las escuelas corrientes. El centro de atención se ha ampliado, para ocuparse de las necesidades de apoyo de todos y cada uno de los miembros de la escuela (es decir, tanto el personal de plantilla como los alumnos) para que consigan el éxito y se sientan seguros y bienvenidos." (Stainback, Stainback y Jackson, 1999: 22)

Reflejando la realidad de América Latina

La licenciada Rosa Blanco señala dos acontecimientos llevados a cabo en la región de América Latina y el Caribe como aquellos más relevantes ya que tendieron a fortalecer el principio de integración escolar y lentamente fueron cimentando la idea de una escuela inclusiva (Blanco, 1999):

- la VII Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, celebrada en Kingston, Jamaica, del 13 al 17 de mayo de 1996. Una de las recomendaciones de esta Conferencia alude a la necesidad de fortalecer las condiciones y estrategias que favorecen el desarrollo de las escuelas para que atiendan niños con necesidades especiales o que presentan dificultades de aprendizaje debidas a diferentes causas, tales como: discapacidades físicas, enseñanza o escolaridad inadecuada y ambientes sociales marginados. Las escuelas integradoras favorecen la igualdad de oportunidades, proporcionan una educación más personalizada, fomentan la solidaridad y cooperación entre los alumnos y mejoran la calidad de la enseñanza y la eficiencia de todo el sistema educativo; y
- la reunión sobre perspectivas de la educación especial en los países de América Latina y el Caribe, organizada por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina, realizada en Viña del Mar, Chile, del 26 al 28 de agosto de 1996. En esta reunión participaron representantes de 19 países de la Región, en su mayoría directores de Educación Especial de los Ministerios de Educación. La finalidad de esta reunión fue realizar un seguimiento en la región de los principios y el Marco de Acción de la Conferencia de Salamanca. Uno de los temas tratados fue el de la formación del profesorado, algunas de las conclusiones fueron las siguientes:

“- El cambio de concepción y práctica educativa en relación con la educación de los niños y niñas con necesidades educativas especiales pasa necesariamente por la transformación del maestro y de otros profesionales y, en consecuencia, por la formación. Se considera necesario definir el rol del profesor titular y de los

especialistas en función del nuevo enfoque de las necesidades educativas especiales y de la integración escolar, con el fin de diseñar planes de formación que respondan a las nuevas exigencias de una respuesta educativa a la diversidad.

- Todo profesor debe conocer estrategias mínimas para atender las diferencias individuales de los alumnos, por ello es preciso coordinarse con las Universidades e Institutos de Formación Docente de forma que se incluyan en los programas de Formación Docente Preescolar, Básica y Secundaria la atención a la diversidad y la concepción de las necesidades educativas especiales desde una perspectiva educativa y curricular.” (Unesco, 1994)*

En nuestro medio (Facultad de Educación Elemental y Especial, UNCuyo), se realizan acciones concretas como es la incorporación en las currículas de formación docente de un “Taller sobre educación integrada”. Asimismo, en las distintas universidades de gestión pública del país se han abierto líneas de investigación sobre el tema y recientemente en la Universidad Nacional de Cuyo se ha aprobado la primer carrera de posgrado, en el ámbito nacional, que aborda dicha temática, otorgando el título de *Máster en integración educativa y social*.

La integración escolar

“El informe Warnock distinguió tres formas principales de integración: física, social y funcional. La integración física se produce cuando las clases o unidades de educación especial se han construido en el mismo lugar que la escuela ordinaria, pero continúan manteniendo una organización independiente, si bien pueden compartir algunos lugares como el patio o el comedor. La integración social supone la existencia de unidades o clases especiales en la escuela ordinaria realizando, los alumnos en ellas escolarizados, algunas actividades comunes con el resto de sus compañeros tales como juegos y

actividades extraes-colares. Finalmente, la integración funcional es considerada la forma más completa de integración. Los alumnos con necesidades educativas especiales participan a tiempo parcial o completo en las aulas normales y se incorporan como uno más en la dinámica de la escuela.” (Marchesi, 1999: 35)

Las tres formas planteadas parten del supuesto que *hay un alumno que no puede seguir el ritmo de sus compañeros en la clase y, para él hay que organizar una serie de adaptaciones a la estructura administrativa, o al currículum; esta acción de integración beneficia al alumno con discapacidad y, también, al resto de la clase.*

Realizar las adaptaciones curriculares implica la participación del profesor de apoyo, que proviene del área de la educación especial y *“a veces se ha convertido en una barrera humana, al ser el principal profesor y a veces el único del alumno, aun estando éstos a tiempo completo en una clase regular.”* (York et al., 1991. En: Arnaiz Sánchez, 1997: 315). En cuanto al docente de educación ordinaria, se ha comprobado que mientras más experiencia e información, con relación al programa de integración escolar, posean los profesores involucrados, más positivos serán los resultados de la misma. Asimismo influye la edad de éstos, ya que los más jóvenes expresan opiniones más favorables con relación al proceso de integración. (Palomares, 1992)

El trabajo de investigación que realiza Virginia Sabanza González en 1995, en Logroño, refleja el paradigma, en relación con los procesos de integración escolar, desde donde la comunidad científica internacional se encontraba posicionada. La selección de los conceptos teóricos desde los que se construye la guía del estudio, demuestra que se centra en el alumno con discapacidad y desde él se analiza su entorno. Éstos son, según la autora:

“- progreso intelectual: analiza si un ambiente enriquecido por la presencia de alumnos normales, que permite disfrutar a los alumnos con necesidades educativas especiales de un fecundo entorno intelectual y de estimulaciones de naturaleza social, puede ser causante de un incremento de la capacidad intelectual. Se compara con el de los alumnos escolarizados en aulas de educación especial, y además, se valora si la presencia de alumnos con necesi-

dades educativas especiales en las aulas de los alumnos normales puede ser causa de detrimento de la capacidad intelectual de estos últimos.

- *progreso social: se valora la aceptabilidad del alumno normal hacia el deficiente y al revés, analizando cuales son los motivos por los que unos y otros –normales y deficientes– se aceptan o rechazan, es decir, los rasgos perturbadores /facilitadores de la relación social.”*

El tercer concepto teórico trabajado, modifica la mirada y se centra en el profesorado, analizando el *“progreso actitudinal: al valorar la actitud del profesorado hacia la integración, desde la doble perspectiva de ser profesor tutor o especialista, además de comprobar cómo la experiencia en el programa a lo largo del tiempo, modifica o no la credibilidad bien de forma positiva o negativa hacia el mismo”* (Sabanza González, 1995), pero dicha mirada sigue centrada en el alumno con déficit.

Según Pilar Arnaiz Sánchez *“podríamos definir la integración escolar, en cierta medida, como un modelo enraizado en la evaluación, el emplazamiento y la categorización, que ha favorecido el acceso de alumnos con deficiencias a la escuela ordinaria, pero no la participación completa de los mismos en la vida de la escuela y, especialmente, después de la escuela, dadas las necesidades de recorrido del transporte, por ejemplo. Igualmente, han sido escasas las posibilidades de amistad de estos alumnos fuera de la escuela, puesto que los estudiantes con deficiencias, generalmente, no eran de ese barrio.”* (Arnaiz Sánchez, 1997: 315)

En los trabajos realizados, en el contexto español, por Diana Vázquez Silvino (1990) y por Herminio Palomares (1992), se comprueba estadísticamente que:

- los centros educativos funcionan según el plan anual de actuación que define el modelo de integración;
- los padres son partidarios de la integración pero conscientes de las limitaciones de sus hijos;
- los padres que desempeñan profesiones de mayor cualificación tienden a opinar de manera más favorable en relación con el proceso de integración;

- los resultados confirman que la integración es posible, previo estudio socio-psicológico del alumno, en relación con el currículum ordinario;
- el nivel de competencias del alumno es taxativo como elemento de aproximación de las posibilidades del alumno al currículum ordinario.

Ya en 1993, en su tesis doctoral, Carmen Menéndez Martínez, expresaba refiriéndose a la realidad en España, que *“la política de integración escolar, tanto en España como en los países que con anterioridad a ella la adoptaron, proporciona a los alumnos con diversas modalidades de deficiencia la oportunidad de incorporarse al sistema escolar ordinario con la garantía de que éste dispondrá de los recursos apropiados a sus necesidades peculiares. La escuela debe, pues, adaptarse a esta nueva situación educativa y, por ende, sus maestros desarrollar las tareas profesionales derivadas de ella. Los textos legales, la bibliografía especializada y los propios interesados ofrecen información suficiente para elaborar una taxonomía de dichas tareas útil para definir las características relevantes de este puesto de trabajo en el nuevo contexto referido. Consecuentemente, los futuros maestros de la escuela integradora precisarán, para gestionar sus aulas, de una sólida formación en este conjunto de tareas específicas. En opinión de los expertos y de los propios maestros en ejercicio en el programa de integración, la formación impartida hasta ese momento en España respondía escasamente a estas necesidades por lo que resultaba imprescindible adoptar un nuevo paradigma de formación que atendiera al dominio de estas tareas, imprescindibles para un adecuado ejercicio profesional.”* (Menéndez Martínez, 1993)

De acuerdo con los resultados de las tesis doctorales consultadas, se podría decir que en España, en la primera mitad de los 90, la discusión se centró en los procesos de integración, y en las características que debía reunir el sujeto **integrado/beneficiado**. Lentamente esta mirada se fue descentrando del alumno con discapacidad y se fue posicionando en el proceso educativo. Surge así la idea de la educación inclusiva según la cual *“deberían explorarse tanto la integración como a las actitudes que llevan a ella mediante la realización de un análisis del entorno social y sus respuestas hacia las diferencias. Tal análisis cuestiona el sistema lingüístico existente –que perpetúa las relacio-*

nes desiguales–, examina el papel y las relaciones entre los profesionales y los discapacitados, y explora las nuevas tendencias educativas con respecto a su relación e impacto sobre las políticas y prácticas de integración. Dicha exploración puede indicar la influencia de los discursos políticos, hechos a otros niveles, sobre las prácticas educativas cotidianas. Así mismo nos permite identificar los procesos (acciones) y las ideologías institucionalizados que perpetúan las prácticas exclusivas.” (Vlachou, 1999: 61)

¿Qué es la educación inclusiva?

La educación inclusiva es algo más que un alumno con discapacidad aceptado e integrado en una escuela común; es algo más que una simple adaptación del curriculum o una filosofía; es, siguiendo a Carmen Ortiz, *“más bien un juicio de valor, es una forma de mejorar la calidad de vida, en la que la educación puede jugar un papel primordial al ofrecer las mismas oportunidades e idéntica calidad de medios a todo el que llega.*

Se trata de dar opciones, de dar cabida, de ofrecer recursos y de mejorar la oferta educativa en función de las necesidades, favoreciendo la inclusión y propiciando una escuela eficaz, una escuela democrática, una escuela para todos, una escuela inclusiva.

La inclusión, en suma, supone un compromiso común con los fines de la educación, una responsabilidad en el seno de la sociedad actual.

En líneas generales, la educación inclusiva trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la comunidad –y a cada ciudadano de una democracia– el derecho inalienable de pertenencia a un grupo, a no ser excluido (Ferguson 1995). Lo que se ofrece es un modo de vida en el que a todo el que llega se le da la bienvenida.” (Fuch y Fuch 1994. En: Ortiz González, 2000: 16)

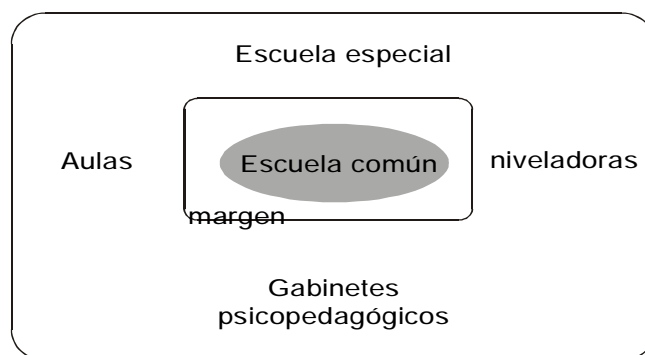
En una institución educativa en la que la educación inclusiva se lleva a la práctica, son los educadores los que fomentan, entre sus alum-

nos, la comprensión, la aceptación y el aprovechamiento de las diferencias individuales; esto implica correrse del paradigma de la normalidad, del etiquetamiento y del déficit.

Es también una realidad en Argentina lo que expresa Zabalza Beraza (1997: 60) refiriéndose a la realidad de España *“la aceptación de las ideas ha avanzado mucho más que la consolidación de las prácticas congruentes con dichas ideas”*. Es, pues, evidente la preocupación por la temática, pero falta ocuparse de ella. Esto lo pudimos comprobar en nuestro trabajo de tesina de Maestría cuando afirmamos que *“las autoridades, institucionalmente, y en forma personal, demuestran preocupación por la baja motivación de los docentes para trabajar con sujetos diferentes, esto se corrobora con la buena predisposición para permitir el acceso a las escuelas para las tomas. Sin embargo esta preocupación no se ve reflejada en su influencia sobre los docentes para que éstos contesten las escalas.”* (Parés, 2000)

Según Ainscow, *“las nociones de inclusión y de exclusión aparecen ligadas ya que, el proceso de incrementar la participación de los alumnos, conlleva la reducción de las opresiones que llevan a la exclusión”* (Ainscow, 1999: 23).

En el sistema educativo, la exclusión implica que el sistema tenga un lugar pensado y sentido como centro y otros como periféricos (Ver figura 1).



(Figura 1)

Desde esta perspectiva, el que se encuentra en el centro es visto como normal, y el que es ubicado en el margen o fuera de él como distinto o, en palabras de Erving Goffman (1993), como estigmatizado, es decir, con una marca visible corporal o psíquica, que lleva a que se le atribuya una identidad social virtual y desde ésta a comunicarse con él como distinto, como imposibilitado, o, de acuerdo a la clasificación de la 29ª Asamblea Mundial de la Salud, como minusválido (Resolución WHA 29.35, Mayo 1976; fuente, IMSERSO, 1983 Madrid).

Recordemos que cualquier referencia a la discapacidad nos remite a pensar en personas que de alguna manera presentan algo que las diferencia de los demás en relación con las normas vigentes en la sociedad en la que vive. Esta diferencia la convierte en **persona especial**, que puede ser aislada, segregada o estigmatizada por poseer capacidades especiales. Goffman (1993) expresa que fueron los griegos quienes crearon el término *stigma* para referirse a signos corporales con los cuales se intentaba exhibir algo malo y poco habitual en el status moral de quien los presentaba. Estos signos demostraban que el portador era una persona ritualmente deshonrada a quien debía evitarse, especialmente en lugares públicos.

La sociedad categoriza a los individuos al colocarles atributos que los sitúan en un lugar social específico y que tienen que ver, según Goffman (1993) con la identidad social virtual que el otro atribuye al individuo, desde lo que este individuo presenta (identidad social real). Es así como de alguna manera se convierte en diferente a cada individuo. Según Maturana (1992), cuando determinamos lo que el otro presenta, realizamos una percepción, una instancia psicológica que implica descubrir el mundo que me rodea desde mis posibilidades, desde mis intereses, desde mis prejuicios, desde mis valores. Es este acto del **capacitado** el que coloca al diferente en una situación de desventaja, ya que aquel, desde su estructuración del mundo, ubica al sujeto con capacidades especiales en un lugar de menoscabo, de estigmatizado.

Todos esperamos que el otro actúe de una determinada manera y lo colocamos desde nuestras expectativas en un lugar determinado de acción. Es así como se producen en el sistema dos dominios de acciones diferentes (dominio de acciones entendido como las capacidades

relacionales que determinan, en la unidad que se organiza, las interacciones y transformaciones de los mismos componentes que la constituyen). (Maturana, Varela, 1995)

1- Por un lado la escuela especial coloca al *especial* en el lugar de incapacitado, y desde allí los docentes actúan con los miedos y las limitaciones propias de alguien que, en la interacción con un sujeto que "no puede", debe cuidarlo del rechazo de los demás y para esto debe protegerlo el mayor tiempo posible. Es desde esta paradoja que el alumno de escuela especial es guardado, protegido, cuidado en ella hasta los 18 años o más y es, desde esta acción, que la misma escuela que se supone lo debía capacitar para la vida, lo discapacita socialmente.

2- Por otro lado, el sistema educativo que trabaja desde el paradigma de la inclusión ve a los alumnos con discapacidad como "*fuentes de una mejor comprensión sobre cómo se podrían mejorar las prácticas, de tal forma que resulten beneficiosas para la totalidad de los alumnos*". Mel Ainscow continúa en su reflexión y expresa que se los podría considerar como "*voces ocultas que nos podrían informar y guiar las futuras actividades de perfeccionamiento*" de los docentes. (Ainscow, 1999: 32)

Es decir, de acuerdo con Humberto Maturana y Francisco Varela (1995), a partir de nuestra configuración perceptiva, cada uno de nosotros nos inscribimos en un dominio de acciones en el sistema educativo y a partir de esto configuramos una realidad. Las preguntas que nos surgen son: ¿qué variedad de inclusión queremos y podemos instaurar en nuestro contexto? y ¿qué acciones debemos realizar para posicionarnos en una escuela inclusiva?

Variedades de inclusión

Trabajar desde el concepto de educación inclusiva implica pasar de la cultura de la normalidad, en la que hemos crecido y en la que hemos aprendido a mirar el mundo desde un lugar determinado (el de normal o el de anormal), a la cultura de la diversidad en la que el mirar es

distinto pues se mira desde otro punto de vista, se mira con los anteojos de la diversidad y de la aceptación de las diferencias. Esto lleva a transgredir *“los esquemas tipificadores”* (Berger y Luckmann, 1994: 49) con los que se ha actuado en la vida cotidiana a fin de negociar nuevos esquemas y nuevas formas de interactuar *cara a cara*.

Es imprescindible, asimismo, reflexionar sobre la forma en que los docentes imaginan la intervención educativa al momento de interactuar con sujetos con discapacidad. Ángeles Parrilla Latas considera que la formación se puede centrar en dos polos opuestos, por un lado *“la formación centrada en el alumno”* y por otro *“la formación centrada en el currículum”*. Si el docente se ha formado *“en una intervención centrada en el niño, en sus déficits, en su evolución como sujeto individual y en la intervención pedagógica y terapéutica sobre el mismo, se articula, desde la propuesta formativa básica, un tipo de apoyo dado por especialistas o expertos que intentan compensar el déficit atribuido al niño. La escuela no es cuestionada. Ni sus estrategias, ni sus modos de hacer, ni sus asunciones. Así el apoyo se imaginará centrado en cómo intervenir sobre el niño.”* Por el contrario, si se ha formado en el *“otro polo del continuo desde una concepción del apoyo como intervención educativa dirigida a la escuela y realizada a través del currículum; las propuestas (...) se imaginan (...) desde esta perspectiva y se asume que los problemas de los alumnos, sus dificultades en la escuela, surgen de la intervención de un complejo rango de factores, que en su conjunto demuestran un problema que se concreta en términos curriculares. Si la escuela ha de adaptarse a la diversidad y hay alumnos que quedan excluidos del currículum que la escuela oferta, es la escuela y su currículum la que ha de transformarse y no a la inversa. Desde esta perspectiva no hay problemas tipos”* y no podrá *“imaginarse”* realizando intervenciones a partir de recetas preestablecidas. (Parrilla Latas, 1997: 502)

Desde la mirada de la psicología social, el psiquismo no parte de una forma innata de conocer y actuar, sino que se construye conjuntamente y en influencia recíproca con el medio (tanto físico, como humano, social y cultural). Consideramos que el medio de intercambio social, es decir la base vincular que posibilita la formación de los procesos cognitivos de los individuos, no es neutro. Debemos intentar comprender que éste significa la configuración de un punto de partida, en el sujeto, que organiza la forma de ver el mundo y también la instalación de los

procesos mentales que nos permiten mirar a ese mundo e interactuar en él. Es en él donde se organizarán esas *“reacciones evaluadoras, favorables o desfavorables, hacia alguien o hacia algo, que expresamos mediante creencias, sentimientos o una conducta que estimamos adecuada”*, es decir, mediante nuestras actitudes al decir de David G. Myers (1991: 45).

Consideramos que, en el sistema educativo argentino, estamos en medio de un cambio social con relación a la diferencia, a la aceptación de ésta y a lo que implica el trabajo desde la aceptación de la diversidad. Creemos que a nuestra realidad mendocina se puede aplicar lo expresado por Mel Ainscow:

“Lo que se necesita es un redireccionamiento bastante significativo de los recursos y del esfuerzo para cambiar las organizaciones que están estructuradas para facilitar el mantenimiento del statu quo, hacia formas de trabajo que apoyen las actividades del desarrollo. La creación de convenios que fomenten las actividades de desarrollo ofrece oportunidades para que el profesorado aclare los propósitos y las prioridades, lo que conducirá a un mayor sentido de la confianza y la autoridad, y aumentará la disposición a experimentar con respuestas alternativas a los problemas experimentados en la clase. Cuando esto tiene lugar, se crea un contexto dentro del cual las actividades de educación del profesorado pueden contribuir de manera eficaz a la idea de educación para todos.” (1997: 515)

En el texto de Gary Thomas, David Walker y Julie Webb (1998), analizado por Ian Copeland (1998) y Kristine Black-Hawkins en 1999, se describe la transformación, en términos emocionales, que los involucrados en un proceso de transformación de una escuela especial a una escuela inclusiva viven. Comentan que *“algunas personas eran **aprehensivas**; había incertidumbres, ansiedades y presentimientos, el dolor y las alegrías eran una experiencia fuerte”*. Los autores entienden la inclusión como un proceso histórico y recalcan la necesidad de analizarla desde un contexto social mayor como es el del **movimiento de igualdad de derechos**. (Black-Hawkins, 1999)

Un concepto central de la escuela inclusiva es que está basada en la filosofía de que todos los niños *“pueden ser valorados igualmente, pueden ser tratados con respeto y a todos se les puede proporcio-*

nar igualdad de oportunidades. Esto pensando no sólo en la inclusión de los alumnos discapacitados, o sobre aquéllos que se presume tienen dificultades de aprendizaje, sino también sobre el proporcionar un ambiente en que todos logren progresar.” (Gary Thomas, David Walker y Julie Webb, 1998: 82. En: Black-Hawkins, 1999).

Con la expresión de que *“la inclusión es un concepto muy resbaladizo cuando se utiliza internacionalmente y que solamente puede comprenderse en el contexto de sistemas y culturas nacionales concretos”,* Dyson, tomando las palabras de Tony Booth, nos posiciona en el tema. Cuando hablamos de inclusión; ¿desde qué lugar lo hacemos y a qué variedad de inclusión nos referimos? (Dyson, 2001:146)

Dyson analiza cuatro variedades de inclusión:

“1. Inclusión como colocación

*Esta línea de pensamiento concentra su esfuerzo en encontrar el lugar donde se educarán los estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales y además en garantizar que dichos estudiantes tengan acceso a escuelas y clases regulares. Su objetivo es que todos los estudiantes con discapacidad y/o necesidades de educación especial tengan acceso a clases y escuelas de su barrio o de su comunidad, **a partir de tener el derecho de disfrutar de los mismos derechos que el resto de los alumnos.**” (CSIE, 1996. En: Dyson, 2001: 147)*

“2. Inclusión como educación para todos

Las personas que trabajan desde esta postura consideran que la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad se encuentra enmarcada en el contexto de los derechos humanos como conjunto y en el derecho de los niños en particular. Se trabaja a fin de combatir las actitudes discriminatorias promoviendo las comunidades integradoras, construyendo una sociedad inclusiva y logrando una educación para todos, aumentando la eficiencia y la rentabilidad de todo el sistema.

La preocupación que plantea la declaración de Jontien en cuanto a que se tiene la percepción de que se ha dado un serio deterioro en los servicios de educación básica, observado en numerosos países durante los últimos años y que algunos grupos se encuentran

excluidos de la educación básica, ya sea por razones sociales, económicas o geográficas.” (Dyson, 2001: 150). Esta situación se ve claramente en Mendoza, Argentina, ya que en el presente año se incrementado, en el primer ciclo, la matrícula de educación especial hasta en un 40 % con alumnos que provienen del sistema común por ser diagnosticados con un CI de 74 (recordemos que La Asociación Americana de Retardo Mental fija el límite en el percentil 75). La pregunta a responder es ¿las razones a las que tenemos que apelar para entender tal accionar son sociales, económicas o ideológicas?

“3. La inclusión como participación

Esta variedad de inclusión amplía la preocupación sobre si los niños son educados y cómo son educados para llegar a preguntarse hasta qué punto participan en los procesos educativos.” (Dyson, 2001: 150)

El English Centre for Studies in Inclusive Education afirma: *“la educación inclusiva, por comparación, implica que las escuelas regulares consideren a todos los alumnos de su área como miembros integrantes de la escuela y de todas las actividades que en ella se realicen. Cada niño tiene los mismos derechos de acceso; cada uno pertenece y tiene derecho a un apoyo apropiado para cubrir sus necesidades individuales.” (CSIE, 1996: 4. En: Dyson, 2001: 151)*

La inclusión como participación implica que *“la cuestión de dónde se educan los niños forma parte de una preocupación mucho mayor (...) ¿cuánto los estudiantes participan en todos los aspectos de las escuelas regulares? En segundo lugar, existe una preocupación explícita sobre el aprendizaje per se, en el sentido de que los estudiantes no solamente deben estar presentes en las escuelas regulares, sino que también deben aprender algo mientras se encuentran allí (...)” (Dyson, 2001:151)*

También implica *“la total reestructuración de las escuelas en lugar de dar únicamente el apoyo a estudiantes concretos. Ya no basta con que las escuelas afirmen que aceptan en sus edificios y en sus clases a estudiantes con dificultades particulares.” (Dyson, 2001: 152)*

“4. La inclusión social

La inclusión social trata tanto sobre las obligaciones como sobre los derechos; implica que la sociedad no solamente trabaja mediante una valoración igualitaria de los distintos grupos, sino mediante una participación activa en la que los distintos grupos, en respuesta a sus derechos, realizan una contribución positiva a la sociedad. En segundo lugar, la inclusión social, tiene un componente económico implícito: ser incluido significa ser empleado, tener un nivel de vida aceptable y tener oportunidades de mejorar nuestros empleos y aumentar nuestros ingresos.” (Dyson, 2001: 155)

En síntesis, la inclusión en términos educativos debe ir más allá de la presencia y de la participación para llegar hasta el *logro académico*. Los estudiantes no pueden considerarse *incluidos* hasta que no adquieran las aptitudes necesarias para participar en la sociedad y en el empleo y/o hasta que la diferencia entre sus aptitudes y las de sus iguales sea aceptada y valorada desde la sociedad.

¿Cómo construir la educación inclusiva en Argentina?

Cualquier hecho que pretendamos analizar de la educación en Argentina se tiene que vislumbrar a la luz de la historia que ha recorrido el pueblo argentino y la sucesión de objetivos y hechos que han marcado su educación.

El fundador de la escuela argentina Domingo Faustino Sarmiento vivió entre los años 1811 y 1888. Lo hizo en el marco de una Argentina que miraba con ansias hacia Europa –puntualmente a Francia–, que despreciaba todo lo perteneciente al pueblo (los indios y gauchos) y que, además, necesitaba imperiosamente cohesionar este pueblo bajo un solo pensamiento, rescatándolo del polifacético pensamiento que se vivía cotidianamente en Argentina en virtud de la corriente inmigratoria, fundamentalmente europea. La inmigración fue impulsada desde el gobierno, tal como se refleja en el siguiente párrafo de la Constitución de 1853: *“El Gobierno Federal fomentará la inmigración europea; y no podrá restringir, limitar ni gravar con impuesto alguno la entrada en el te-*

territorio argentino de los extranjeros que traigan por objeto labrar la tierra, mejorar las industrias e introducir y enseñar las ciencias y las artes."

Es en este marco que se sancionó, el 26 de junio del año 1884, la ley 1420 cuyo objetivo fundamental era homogeneizar el pensamiento y los saberes del pueblo. Ésta era una tarea ardua, ya que significaba organizar en un único pensamiento las tradiciones y costumbres de italianos, españoles, franceses, alemanes, judíos, rusos y de los miembros de otros pueblos que, aunque en menor escala, también llegaron con la ilusión de ***hacerse la América***. Este *crisol de razas* –como se ha dado en llamar al pueblo argentino– tenía que ser unificado; debía darse un sentido de unidad a esta aglomeración de intereses y para eso surge con fuerza esta ley, que fue la herramienta sobre la que se fundó la educación en nuestro país.

Esta ley 1420, de 1884, prevé una educación obligatoria, gratuita y laica para todos los habitantes del suelo argentino. Fue el instrumento que permitió imprimir un orden a la educación y que llevó, con el correr del tiempo y de las teorías educativas y psicológicas, a organizar el sistema educativo primario en dos subsistemas:

- educación común
- educación especial

La educación especial, aún en la actualidad, está basada en el déficit, concepto que abarca problemas de orden biológico, psicológico o social; y Este enfoque considera el problema como propio del individuo, por lo que es éste el que tiene que modificarse para adaptarse al planteo del sistema.

En el año 1993 se sanciona la Ley N° 24.195, denominada **Ley Federal de Educación**, que organiza el sistema educativo dividiéndolo en dos subsistemas: por una parte la educación común y por la otra los regímenes especiales.

La **educación común** se encuentra regulada en cinco ciclos:

“– la Educación inicial entre los 3 y los 5 años de edad, (Capítulo II, art. 13) tiene como objetivos incentivar y favorecer el proceso de maduración del niño, estimular los hábitos de integración social, fortalecer la vinculación en-

tre la institución y la familia y prevenir y atender las desigualdades físicas, psíquicas y sociales.

- la Educación General Básica desde los 6 a los 14 años de edad, con 9 años de duración. Entre sus objetivos figura proporcionar una formación básica común a todos los niños y adolescentes del país garantizando su acceso, permanencia y promoción y la igualdad en la calidad y logros de aprendizajes.” (Capítulo III, art. 15, a)*
- “– la educación polimodal que tendrá tres años de duración como mínimo. Entre sus objetivos figuran preparar para el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes de ciudadano, profundizar el conocimiento teórico de saberes, desarrollar habilidades instrumentales y una actitud reflexiva y crítica y favorecer la autonomía intelectual.*
- la educación superior que tiende a la educación profesional y académica de los alumnos y depende de las instituciones universitarias o no universitarias, y*
- la educación cuaternaria que depende de las universidades y de las instituciones académicas científicas y profesionales. El objetivo de ésta es profundizar y actualizar la formación cultural docente, científica, artística y tecnológica mediante la investigación, la reflexión crítica sobre la disciplina y el intercambio sobre los avances en las especialidades.” (Capítulo VI, art. 26)*

Dentro de los **regímenes especiales** se engloba la Educación Especial, la educación de adultos, la educación artística y otros regímenes.

Los objetivos de **la Educación Especial** son:

- “– garantizar la atención a las personas con necesidades educativas desde el momento de su detección. Este servicio se prestará en centros o escuelas de educación especial.*
- Brindar una formación individualizada, normalizadora e integradora, orientada al desarrollo integral de la persona y a una capacitación laboral que le permita su incorporación al mundo del trabajo y la producción.” (Capítulo VII, art. 28).*

En el artículo 29 de la ley se destaca *“que la situación de los alumnos/as atendidos en centros de escuelas especiales será revisada periódicamente por equipos de profesionales de manera de facilitar, cuando sea posible y de conformidad con ambos padres, la integración a las unidades escolares comunes”*.

Es justamente en este artículo 29 donde podemos ver, con mayor transparencia, la permanencia del pensamiento de la ley 1420 en la nueva ley, ya que prevé la integración de los alumnos de las escuelas especiales *“cuando sea posible y de conformidad con ambos padres, a las unidades escolares comunes”*, es decir, parte del supuesto del déficit y de la exclusión para pensar la posibilidad de la integración; y aunque teóricamente podría parecer correcto, se convierte, en la realidad, en un verdadero obstáculo para la integración ya que no siempre las escuelas especiales están dispuestas a plantearse que uno de sus alumnos pase a otra jurisdicción y que de esta manera disminuya su matrícula. Este fantasma del número de alumnos tiene dos vertientes, por un lado, el hecho que ante la disminución de la matrícula por el menor número de alumnos se puedan cerrar secciones. Por otro lado, el hecho de tener que acompañar el proceso de integración en las escuelas comunes implica, para el docente especial, un cambio de rol, ya que deja de ser un maestro de puertas cerradas para exponerse y compartir con sus pares docentes fines, métodos, técnicas y estrategias didácticas.

La Ley Federal de Educación, en su artículo 5º, enumera derechos, principios y criterios con relación a la igualdad de oportunidades de todos los habitantes de la Nación Argentina, específicamente en los siguientes incisos:

- “f- La concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación.*
- g- La equidad a través de la justa distribución de los servicios educacionales a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población.*
- k- La integración de las personas con necesidades especiales mediante el pleno desarrollo de sus capacidades.*

n- La superación de todo estereotipo discriminatorio en los materiales didácticos. " (Congreso de la Nación, 1997)

La misma ley, bajo el Título II, capítulo I, dice que el Estado debe respetar los siguientes derechos, principios y criterios (mencionaremos sólo aquellos que se relacionen directamente con la temática a la que nos referimos en este artículo):

- Libertad a enseñar y a aprender.
- Equidad a través de la justa distribución de los servicios educacionales, a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población.
- Cobertura asistencial y elaboración de programas especiales para posibilitar el acceso, permanencia y egreso de todos los habitantes, al Sistema Educativo propuesto en la Ley.
- Integración de las personas con necesidades educativas especiales mediante el pleno desarrollo de sus capacidades.
- Superación de todo estereotipo discriminatorio en los materiales didácticos.

Como principio general, la ley, en su capítulo II, artículo 8, expresa que *"el Sistema Educativo debe asegurar a todos los habitantes del país el ejercicio efectivo de su derecho a aprender, mediante la igualdad de oportunidades y posibilidades, sin discriminación alguna"*.

Queda claro que en el espíritu de la ley está asegurar que los sujetos con discapacidad aprendan en situaciones equitativas y participen en programas especiales que posibiliten el acceso, permanencia y egreso a la Educación General Básica, favoreciendo el desarrollo pleno de sus capacidades, sin discriminación alguna.

Son numerosos los investigadores (Mills, 1995; Farrell, 1997; Schofield, 1997) que afirman que los alumnos que se encuentran integrados obtienen puntuaciones más elevadas en "conducta social y nivel de desarrollo" o "niveles académicos alcanzados" que los niños que transcurren su escolaridad en aulas de educación especial aisladas o en las escuelas de educación común, en las que no se llevan adelante procesos de integración.

El camino que queda por recorrer, en el futuro mediato e inmediato, es plasmar en la realidad esta igualdad, es decir efectivizar en la práctica la letra de la ley, a través de docentes de Educación General Básica y de Educación Especial capacitados para la educación en la diversidad y comprometidos en el trabajo para desarrollar un sistema educativo común no expulsivo.

Ya se ha planteado en discusiones anteriores (Parés, 1996 y 1997) que es imprescindible imaginar una nueva organización para el sistema educativo argentino, ya que mientras sigan vigentes administrativamente los dos subsistemas, el común y el especial, se seguirá pensando que hay dos tipos de educación y se seguirá, desde el planteo del déficit, derivando a educación especial a los alumnos que **no pueden responder a las exigencias que plantea el docente**; lo que implica no habilitarlos para la vida plena en sociedad, ya que el certificado que este subsistema otorga no posibilita el paso a la educación polimodal, ni a la superior y con ello se obstaculiza el desarrollo integral de la persona con discapacidad.

Los docentes de educación común, en el marco de la Ley 24.195/1993, y a partir de su sanción e implementación, se ven impulsados a ejercer un rol para el cual hoy no están preparados, en función del recorrido histórico social/personal y grupal que han realizado. Al sentirse no poseedores de la información necesaria sobre discapacidad, no pueden leer las necesidades del alumno con discapacidad desde lo intelectual. Tampoco pueden hacerlo desde lo afectivo, pues como todo sujeto que no se ha formado en la cultura de la diversidad, se aproximan al sujeto con discapacidad, con los miedos aprendidos en su proceso de socialización, que llevan el sello de la cultura de la normalidad. Por esto se leen –se ven– como no capacitados para este trabajo, lo que los lleva a implementar su rol desde el temor a lo desconocido.

Se debe recordar lo expresado en el informe a la UNESCO elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jaques Delors, la que en el apartado “Expectativas y responsabilidades” dice: *“La concepción y aplicación de las reformas deberían servir de ocasión para tratar de lograr un consenso sobre los objetivos y los medios. Ninguna reforma de la educación ha teni-*

do nunca éxito contra el profesorado o sin su concurso.” (Delors y otros, 1997:161).

En los datos registrados a partir de la aplicación de diversos instrumentos (observaciones, protocolos, entrevistas) para nuestras investigaciones (Parés y otros, 1998, 2001), se puede ver en los docentes de Nivel Inicial o de Enseñanza General Básica, la necesidad de adaptar su rol a esta nueva exigencia social, es decir, la necesidad de convertirse en docentes que lleven adelante procesos de integración educativa; se ven impulsados a transitar el camino desde un rol conocido (el de docentes que trabajan con sujetos *normales*), a uno cuya tarea deberá ser la del descubrimiento de las necesidades y de las potencialidades del niño con discapacidad y las del grupo todo para, a partir de conocerlas y organizarlas, dar paso al surgimiento de la posibilidad de planificación de las acciones tendientes a educar. Estos aspectos, trabajados desde la mirada de los padres de alumnos con discapacidad, se han corroborado, ya que éstos opinan que a los educadores de educación general les falta comprender la magnitud real que implican los problemas de aprendizaje. (Tichenor, Heins, Piechura Couture, 2000). O, desde la actitud de los superintendentes (llamados en Mendoza supervisores escolares), que puede ser la clave del éxito de los procesos de inclusión, ya que pueden facilitar o trabar al equipo, al posibilitar o no la colaboración entre los profesores de educación especial y de educación común. (Hooper, Pankake, Schroth, 1999)

En conclusión, en la actualidad, para los docentes, no están claras las intenciones, objetivos y estrategias y, por esto, desde los gremios docentes se plantea revisar la ley y el nuevo rol del docente en el Sistema Educativo. Es bueno recordar que los legisladores, constructores de la realidad a partir de la creación de leyes, deben escuchar las percepciones de docentes, administradores escolares y padres a efectos de responder a las distintas realidades que construyen la cotidianidad de la educación inclusiva. (Danne, Beirne-Smith, Latham, 2000)

Permitirnos un cambio implica una mirada distinta, y *“para poder dar esa mirada ya hay que estar en otro lado”* (Maturana, 1992), lo que implica *una conversión*, es decir, aceptar que uno está en una creencia falsa y en ese mismo acto comenzar a aceptar otra como verdadera.

CAPÍTULO 2

Inclusión en Polimodal: un nuevo desafío

Benito Rafael Parés

“La integración es una preocupación fundamental de la política pública a favor de los deficientes de todos los países en la OCDE. No obstante, el significado de la palabra no es igual en todos ellos, y varía también notablemente en la medida en que han podido apartarse de los medios tradicionales de segregar a los deficientes. Así, aunque las políticas sean iguales, las estrategias difieren. En efecto, todos los países se encuentran en proceso continuo de cambio y no estamos en condiciones de predecir hasta qué punto podrá llegar ese proceso y cuál será el resultado.” (Lise Vislle y Gjert Langfeldt. En: Cambridge Journal of Education, v26, N° 1, p 59-70, Mar. 1996)

Presentación

En “el otoño de 1974, 17 niños deficientes moderados del área metropolitana de Eugene volvieron a la escuela después de las vacaciones de verano. Lo que hacía ese año diferente era el hecho de que fueron matriculados en dos escuelas elementales ordinarias. Antes de 1974, todos los niños clasificados como deficientes moderados,

graves o profundos no tenían otra salida que la de asistir a una escuela privada que atendiera únicamente a niños deficientes. Los que pasaron por primera vez de la escuela segregada a la escuela pública ordinaria fueron señalados por los profesores y administradores de la escuela separada como los que más se beneficiarían de los programas escolares integrados. Aunque se había animado a los padres de estos niños a colocarlos en los programas integrados, la elección les correspondía en última instancia a ellos. Los alumnos matriculados en estas dos clases eran niños con funcionamiento adecuado cuyos padres apoyaban evidentemente la integración de sus hijos con niños no deficientes.” (Wilcox, McDonell, Rose, Bellamy, 1988)

“En Italia, la ley dice que los alumnos deficientes en edad de escolaridad obligatoria deben ser educados en clases ordinarias, excepto cuando su afección sea demasiado grave para hacer esto posible (Ley 118 de 1971). Permite, pues, la persistencia de escuelas especiales cuando tienen alumnos suficientes. En la práctica, son los padres y los profesionales de la Unidad Local de Sanidad, quienes deciden en consulta con la escuela ordinaria, cuándo deben hacerse excepciones a la regla general.” (Ferro, 1988) Es decir, el punto de partida es distinto: **lo ordinario, común o regular** es que el alumno con discapacidad concorra a la escuela junto con sus compañeros del barrio y familiares y, como excepción, a la escuela especial si hay alguna que tenga lugar para recibirlo.

Las dificultades que atraviesan la implementación del nivel Polimodal y, en particular el Tercer Ciclo de la EGB en Argentina *“señalan la imperiosa necesidad de incrementar la producción de conocimiento relativo a este ciclo particularmente crítico y sobre el que se han acumulado en la última década una gran cantidad de demandas, exigencias e imperativos sociales. Si bien la educación media parece haber comenzado a adquirir en los últimos años cierta centralidad en las políticas educativas, la base de conocimiento de la que se dispone es aún incipiente.” (Palamidessi, 2000: 5).*

La educación en las instituciones de Polimodal

La educación polimodal o secundaria es una etapa que, tanto en EEUU, como en varios países de Europa y de América Latina, ha ingresado, en su totalidad o en parte, en la fase llamada de educación obligatoria. Esto se ha dado, en los distintos países, a partir de las reformas encaradas. En España, la LOGSE plantea que es obligatorio que el joven asista a una institución educativa hasta completar la (ESO) Educación Secundaria Obligatoria (16 años). En EEUU "en 1975, la promulgación de la Ley Pública 94-192: La Ley para la Educación de todos los niños Deficientes, abrió oportunidades educacionales plenas para las personas con deficiencias y estableció al mismo tiempo el compromiso de proporcionar servicios especiales en 'el ambiente educacional menos restrictivo posible'." (Wilcox et al., 1988). En Argentina, la Ley Federal de Educación, Ley 24.195/93, lleva la obligatoriedad hasta los 15 años (art. 10, inc. b) y especifica que debe hacerlo hasta completar el tercer ciclo de la Educación General Básica (este ciclo, compuesto por séptimo, octavo y noveno año, incluye los dos primeros años de la antigua escuela secundaria); es decir que en nuestro país, la educación Polimodal (etapa que continúa a la EGB 3) no es obligatoria. Con relación a la especificidad de la matrícula que recibe el tercer ciclo de la EGB, expresa el Lic. Mariano Palamidessi, en el informe elaborado por la Unidad de Investigaciones Educativas, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación:

"Este segmento del sistema educativo parece haber asumido una estructuración poliforme y segmentada como producto de las estrategias de incorporación de matrícula de las últimas dos décadas y de la pluralidad de definiciones respecto de la localización del Tercer Ciclo en cada jurisdicción." (Palamidessi, 2000: 5)

Es desde esta mirada que lo planteado por la Dra. Pilar Sarto, a los efectos de la integración de alumnos con discapacidad a educación común para la escuela secundaria en España, puede entenderse como dirigido al tercer ciclo de la EGB, ya que *"se pone de manifiesto que durante este período de la educación obligatoria se van combinando nuevos elementos de diferenciación entre el alumnado, que siguen aumentando a lo largo de la etapa. La distancia entre compañeros en una misma aula respecto del aprendizaje escolar aumenta y con ello se diversifica el modo como los alumnos se perciben a sí mismos. En*

consecuencia, se amplía aún más el número de estudiantes que necesitan atención educativa diferenciada para acceder a los objetivos de la educación.”. (Sarto, 2000: 34)

La Educación Polimodal –que se ubica, de acuerdo a la Ley 24.195/93 (art. 10, inc. c) después del cumplimiento de la EGB y por tres años como mínimo– no se plantea, entre sus objetivos específicos, ninguno relacionado con la integración de alumnos con discapacidad, ni una educación tendiente a la aceptación de la diversidad. Sin embargo, esto se encuentra contemplado, para todos los niveles educativos y como *Principios generales de la Política Educativa* en los siguientes incisos del artículo 5:

“f). La concreción de una efectiva igualdad de oportunidades, para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación.

g) La equidad a través de la justa distribución de los servicios educacionales a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población.

La integración de las personas con necesidades especiales mediante el pleno desarrollo de sus capacidades.” (Congreso de la Nación, 1993)

Como se plantea en el capítulo anterior, en Argentina aún no se ha plasmado la educación inclusiva en la EGB y es por ello que se dan, en la práctica, sólo algunas experiencias aisladas de integración en educación secundaria. Por lo tanto, lo planteado por Yohanan Eshel y Zev Klein en cuanto a que, *“la participación en programas de integración escolar en el nivel escolar elemental tendrá efectos beneficiosos en la carrera académica de los alumnos en la escuela secundaria”*, será muy difícil de corroborar sistemáticamente dado el limitado número de casos existentes (Eshel y Klein, 1995). Una muestra más de esta realidad es que de los diez informes de investigación publicados por el Ministerio de Educación de la Nación, del que damos cuenta en este capítulo, ninguno toma, como objetivo de su trabajo, el tema de la integración de alumnos con discapacidad o el de la escuela inclusiva. Sobre este tópico en particular recordemos que *“las interacciones cada vez mayores entre jóvenes deficientes, sus compañeros ordinarios y la comunidad en general no parece que ocurran sin intervenciones planificadas y esfuerzos concertados por parte de todos los que intervienen. Son demasiados los programas en los que los alumnos con deficiencias graves entran por*

la puerta de atrás en la escuela pública por la mañana y salen por la tarde por esa misma puerta, con muy poco o ningún contacto con sus compañeros no deficientes.” (Wilcox, McDonell, Rose, Bellamy, 1988).

Es conveniente, además, enumerar una serie de obstáculos que se dan en diversas realidades, sintetizados por el Dr. Echeita con relación a la etapa de la educación secundaria y su organización en sí:

- *La estructura de la etapa supone un mayor número de áreas curriculares que en las precedentes. Ello comporta una mayor ‘atomización’ de los aprendizajes y también la presencia de un mayor número de profesores por cada grupo de alumnos.*
- *Además, los profesores que trabajan con un grupo de alumnos se coordinan en muy contadas ocasiones, y en ese tiempo es improbable que puedan hacer un estudio reposado de las necesidades particulares de algunos de ellos.*
- *Por otra parte, la propia organización de los centros resulta muy compleja. La constitución de los grupos a menudo se efectúa en función de criterios espurios como, por ejemplo, las materias optativas elegidas por los alumnos, excluyendo la atención a otro tipo de características.*
- *Los horarios del profesorado dejan muy poco espacio a la reflexión y el trabajo conjunto. Los equipos directivos a menudo se ven inmersos en una tarea con un fuerte componente burocrático.*
- *La formación previa de los profesores de esta etapa tiene un componente mucho más ‘académico’ y ‘disciplinar’ que pedagógico o didáctico.*
- *La información previa que estos profesores poseen sobre el alumnado con necesidades especiales es, en la mayoría de las ocasiones, nula.*
- *Pero también es escasa la formación sobre procesos de aprendizaje en general, sobre opciones metodológicas o sobre diferentes formas de evaluar.” (Echeita, 2000: 45)*

En nuestra opinión, muchos de estos factores son obstáculos que se manifiestan en la realidad argentina al momento de pensar la inclusión en la educación secundaria.

El profesorado involucrado

Ya en 1971, Gable, Manning, Hendrickson y Rogan explicitan que el hecho de encontrar maneras de incluir a los estudiantes secundarios, nivelados, con necesidades especiales, en el aula regular, está generando una gran presión entre los profesores de EEUU. Formar equipos de varios maestros está creciendo en popularidad y se está convirtiendo en una opción instruccional legítima. El concepto de ASSIST (A Secondary Student Instructional Support Team) se introduce en la literatura científica para explicar cómo se apoya a los estudiantes con necesidades especiales en una **clase-dentro de-una-clase**. No obstante, los autores sugieren que los profesores secundarios no sólo deben centrar su atención en el ASSIST sino también en el *cómo aprender* (es decir a través de repensar estrategias para el aprendizaje de los alumnos).

Por otro lado, en Italia, hay experiencias distintas como por ejemplo la de transformar *“una escuela especial en escuela ordinaria, iniciándose la integración en dirección contraria a la normal. Fueron los alumnos normales, los que se integraron progresivamente con los minusválidos.*

Al parecer, el hecho de que la escuela empezara dentro de una institución especial ayudó a los profesores a sentirse de algún modo apoyados por los profesionales que se habían quedado. Además, el hecho de que el primer grupo de minusválidos fuesen en su mayoría deficientes físicos quería decir, desde el punto de vista de la escolaridad, que había menores dificultades que las que hubieran podido esperarse de otro modo. En aquel entonces, los problemas se limitaban en su mayoría a las actitudes de los padres de los alumnos normales.

Un profesor dijo: 'Cuando se organizó la escuela, solicité el traslado a ella porque estaba cerca de mi casa y no había muchos profesores dispuestos a ir. Era joven y tenía dificultades en encontrar otro puesto. Sabía que había muchos alumnos deficientes (...) Pensé que podría probar durante un año a ver lo que ocurría. Sigo aquí. Los primeros años fueron algo difíciles porque no estábamos preparados, pero las verdaderas dificultades aún no habían aparecido (...) Los niños en silla de ruedas que teníamos entonces no eran ningún problema en comparación con los que tenemos que hacer frente ahora. En mi clase hay actualmente un niño en silla de ruedas y a veces pienso que es el más normal de todos'." (Ferro, 1988)

El profesor Gerardo Echeita plantea que el proceso de integración es fundamentalmente *"un **proceso colaborativo, complejo**, que demanda idealmente la participación de:*

- a) el profesor/a de aula o materia,*
- b) el profesor/a de apoyo que normalmente existe en nuestros centros como recurso extra para colaborar en el proceso educativo del alumnado con n.e.e.*
- c) el orientador o psicopedagogo que interviene en ese centro,*
- d) la familia*

Como ha señalado Johnston, (2000), una colaboración positiva requiere paridad, reciprocidad y capacidad para compartir. Implica una comunicación abierta para poder negociar las diferencias en la forma de desarrollar finalidades compartidas y 'escuchar', no solo oírse unos a otros, para poder atender a los posibles conflictos y diferencias." (Echeita Sarrionadia, 2000 a: 3)

En el caso particular de la integración a la escuela polimodal o secundaria de los estudiantes sordos, en el mundo se está avanzado en dos direcciones:

- La primera, en relación con la incorporación como colaborador de un intérprete de Lengua de Señas en el curso. Tal es el caso del INSOR en Colombia, que dependiendo del Ministerio de Educación Nacional propicia una política de integración para aquellos alumnos que *"han terminado la escuela básica primaria y desean continuar sus estudios*

secundarios, integrados en una institución de educación formal para oyentes” (INSOR, 2000:11).

- La segunda propone trabajar en forma alternada con profesores que utilicen *“la Lengua de Señas (L S) como vía de comunicación y de acceso al currículum y también la lengua oral (L O) y escrita: catalán y castellano”*, como es el ejemplo de la IES Consell de Cent, de Barcelona. (Cervantes, Rexach, Casanova 1998: 47)

Un problema a resolver, en Argentina, es la preparación que tienen los profesores de educación especial a efectos de acompañar en la práctica a los profesores de educación polimodal en la tarea de las adaptaciones curriculares. Los docentes especialistas en una deficiencia (sordera, ceguera, debilidad mental, trastornos físicos) conocen muy profundamente sobre la problemática derivada de su deficiencia, pero muchas veces no cuentan con los insumos necesarios a fin de afrontar una tarea correspondiente a octavo o noveno del tercer ciclo de la EGB y la mayoría de las veces no pueden hacerse cargo del acompañamiento en las adaptaciones curriculares –con relación a contenidos y didáctica– de las unidades correspondientes a Polimodal.

A efectos de revertir esta realidad, es esperable que se dé una fluida relación entre los centros educativos y las instituciones de formación de formadores, pero la realidad muestra que los directores de las escuelas tienden a relacionarse (en orden de importancia) con las instituciones inmediatas a la escuela, con la comunidad y, por último, con poca frecuencia, con los institutos de formación docente y las universidades. (Casassus, 2000)

En el estudio llevado a cabo por Hadley y Wynton H. (1996), se concluye que la mayoría de los profesores de lo que equivaldría al tercer ciclo de la EGB, son profesores de educación secundaria, y se expresa que las prácticas que se están llevando a cabo en las escuelas Medias implican que son componentes significativos de la organización de las escuelas, los programas de consejeros, las clases exploratorias, los planes de equipo y los proyectos en los que se involucra a la comunidad.

En un trabajo de investigación en el que se examinan las representaciones que tienen los profesores de secundaria de sus alumnos, se

llega a la conclusión que la evaluación negativa que realizan los profesores de sus estudiantes tiene un fuerte impacto, incluso, en la actitud de los maestros hacia los estudiantes. Si bien las evaluaciones positivas eran ligeramente más prevalecientes, esto se encontraba fuertemente basado en la dedicación académica del estudiante y la relación que éste establecía con el maestro. (Carita, 1997)

Por otra parte, es importante el papel de los coordinadores de las escuelas (en nuestro país llevan el nombre de Directores), a efectos del desarrollo de programas, tanto en el interior de los establecimientos como en colaboración con otras instituciones, ya sea para instrumentar actividades que los estudiantes pueden compartir con otros estudiantes, así como también para la elaboración de políticas que eliminen obstáculos para la participación de los alumnos en programas fuera de-la-escuela. (Olszewski-Kubilius, Limburg-Weber, 1999)

Gerardo Echeita plantea que *“no es suficiente con imaginar una realidad distinta para transformar la que tenemos, y que la respuesta a la cada vez más compleja tarea de atender a la diversidad del alumnado no puede venir de profesores aislados, ni de agregados de profesores, sino de centros escolares que se articulen como organizaciones próximas a lo que se ha denominado **configuraciones organizativas adhocráticas** (Skrtic, 1991), es decir organizaciones que asumen que su tarea es compleja, incierta y ambigua, sin que existan, por lo tanto, respuestas preconcebidas o estándar para ella y que a tenor de esa situación lo que precisan, crean y refuerzan son equipos de personas que trabajan colaborativamente, promueven la innovación y asumen colectivamente responsabilidades.”* (Echeita, 2000a: 8)

En Inglaterra, el Acta de la Reforma de la Educación (1988) asigna, a los niveles medios de conducción de las escuelas secundarias, la tarea de dirigir a sus colegas a través de la supervisión de las actividades de enseñanza, como una parte central de su rol. El equipo de investigación coordinado por Christine Wise y Tony Bush (1999) encontró una gran influencia de estos niveles de dirección en todas las áreas de toma de decisiones. Los niveles medios de conducción dan prioridad a los niveles de rendimiento escolar con el objeto de que aumenten en una proporción mayor cada día; aunque también reconocen la necesidad de su-

pervisar el trabajo de sus colegas para asegurar la aplicación de la política escolar.

En síntesis, se puede observar en la realidad líneas de tensión entre los logros esperados por parte de los diferentes actores, ya que las demandas de las políticas educativas pesan fuertemente sobre las decisiones de los cuerpos directivos.

Los estudiantes involucrados

Las distintas investigaciones, a escala internacional, sobre cómo motivar a los alumnos con discapacidad o sin ella para que accedan a los contenidos del currículum, en las aulas donde se realizan procesos de integración educativa o se trabaja desde la filosofía de la educación inclusiva, han centrado su atención en:

- el papel de los materiales instruccionales;
- las maneras de motivar a los estudiantes para que aprendan; y
- las estrategias instruccionales eficaces. (Wolery, Schuster, 1997)

Avanzando en esta línea de pensamiento, Pilar Sarto plantea que la diversidad dentro del aula se cristaliza en una serie de comportamientos: *“en el ritmo de aprendizaje, en el nivel de conocimientos iniciales, en los procedimientos y técnicas de trabajo y estudio, en las habilidades sociales, en los intereses y motivaciones, en la participación activa en el centro y aula y en las expectativas que el propio estudiante posee respecto de su futuro escolar y profesional, entre otras.”* (Sarto, 2000: 5). Todas estas conductas conducen al profesor y a los directivos del establecimiento escolar a optar por dos caminos posibles:

- a) el primero es buscar estrategias para atender a todos los alumnos desde sus diversos intereses, y

- b) el segundo es expulsar alumnos y lograr imponer la homogeneidad en el curso y en el establecimiento.

En este sentido, es adecuado recordar los datos que arrojan la investigación realizada por Juan Balduzzi y Marta Suárez (2000) en la que se demuestra que el 27,1 % de los alumnos que cursan el octavo año en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) se encuentran con sobreedad, situación que es tomada como un indicador de fracaso escolar y de ineficacia del sistema educativo. También informan que en 1997 el 10,9% de los alumnos desertó del sistema mientras que el 64,4 % tuvo que realizar tareas de compensación en una o más asignaturas. Otro dato significativo que nos revela el informe es que sólo el 16,2% no había estado ausente nunca, o lo había estado en promedio en menos de tres oportunidades al mes; el resto de los alumnos había faltado como promedio una semana; y más de la tercera parte de los alumnos tenía un ausentismo superior a 16 días al mes.

Dev Poonam discute los efectos que tienen las diferentes orientaciones motivadoras sobre los estudiantes con dificultades de aprendizaje (L D) y las variables que afectan la motivación intrínseca y extrínseca. Expresa que se trabaja haciendo recomendaciones instruccionales para reforzar la motivación intrínseca académica que incluye como técnicas involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, responder positivamente y alabar a los estudiantes, promoviendo el dominio aprendido, proporcionando desafíos estimulantes, y evaluando la tarea en lugar de evaluar al estudiante. Esto lo plantea a raíz de haber corroborado, un año antes, en un trabajo de revisión de literatura, que se puede mejorar la retención y la generalización cuando el alumno tiene motivación intrínseca para aprender, contrariamente a lo que sucede cuando el alumno se encuentra motivado extrínsecamente. La motivación intrínseca es asociada directamente con el logro académico en estudiantes con L D; y la orientación motivadora tiene ciertos factores causales, como son: el locus de control, el nivel de autoestima y la expectativa de éxito. También encontró que los estudiantes con L D atribuían a sus propios esfuerzos el nivel de los resultados de su comportamiento, en lugar de asignárselo a factores externos, lo que significa que ellos le dan una gran importancia a la motivación intrínseca para aprender. (Dev Poonam, 1996)

Rademacher; Cowart, Sparks y Chism (1997) también discuten el motivo del fracaso de los estudiantes con problemas de aprendizaje para completar sus tareas asignadas, y presentan algunos criterios para planificar asignaciones a efectos de motivar a los estudiantes secundarios, sugiriendo invitarlos a participar en el proceso de realización de asignaciones, a efectos de que mejoren en sus procedimientos y los resultados de su tarea.

En aulas que se encuentran formadas por estudiantes con diversas habilidades, a efectos de enseñar conceptos que requiere el currículo, se usó como técnica la enseñanza de analogías por parte de los docentes. Se comprobó así que el uso de esta metodología lleva a aumentar la retención de información por parte del estudiante y a mejorar su forma de expresión. Del mismo modo se comprobó que el docente, a partir de los resultados que obtiene, tiende a aumentar el uso de analogías cuando los alumnos se encuentran familiarizados con la metodología de trabajo. (Bulgren, Deshler, Schumaker, Lenz, 2000)

En otra línea de trabajo, Bernadette Angle (1996) presenta estrategias para motivar eficazmente a los estudiantes con discapacidad y lograr la colaboración de los profesores de educación general y especial. Propone cinco pasos en el trabajo de *enriquecimiento de la mediación*: instaurar habilidades de colaboración para la evaluación de conductas de lectura; buscar la evaluación de los intereses de los estudiantes; presentar una amplia recopilación de materiales a efectos de ofrecer mayor cantidad de opciones a los estudiantes; presentar materiales que favorezcan la integración del plan de estudios; y lograr una planificación de actividades para las exhibiciones y celebraciones escolares, que presente coherencia con el currículum trabajado.

Otra instancia de motivación es la sensación de pertenencia que logran los estudiantes al grupo. En este sentido, Roberta Schnorr (1997) estudió el significado que atribuían, al concepto *pertenecer*, estudiantes con y sin discapacidad del nivel secundario. Los hallazgos indicaron que el estudiante, depende de la filiación en calidad de miembro a un subgrupo de pares dentro de la clase. La participación general en la clase y las interacciones influyen en el status individual dentro del grupo, pero no son suficientes para lograr alcanzar el status de miembro. Los estudiantes sin discapacidad expresan que daban pasos activos, cuando se unían a la clase, para conectarse con un subgrupo. En cambio a los

estudiantes con discapacidad les costaba más dar estos pasos a efectos de conectarse con los subgrupos y, por consiguiente, no se percibían como miembros de éstos.

Lo trabajado hasta ahora nos lleva a acordar con Tirado cuando expresa que *“en consecuencia, para poder analizar y comprender las necesidades educativas especiales que existen en la Educación Secundaria, no podemos limitarnos a reflexionar unilateralmente sobre las características individuales de los alumnos, que por supuesto se dan, sino que hemos de centrar nuestro estudio, en especial, sobre la concreción de la oferta educativa de un centro y en un aula y las condiciones institucionales en que ésta se desarrolla.”* (Tirado, 1993: 52. En: Sarto: 2000: 5)

A estos efectos debemos, nuevamente y en primera instancia, centrar nuestra atención en la preparación del docente que va a acompañar el proceso de aprendizaje. Si éste se encuentra involucrado en una educación inclusiva, podrá coordinar aulas inclusivas, de lo contrario se verá inmerso en metodologías hegemónicas aun cuando él intente lo contrario. Los efectos que se logran al trabajar con los estudiantes, en los últimos años del profesorado, sobre temas de diversidad, han sido analizados por Virginia E. Causey, Christine D. Thomas y Beverly J. Armento (2000). Estos autores llegan a la conclusión que tres años después de haber egresado de la universidad, los profesores que vivieron la experiencia de profundizar en temas de diversidad y de haber reestructurado sus creencias sobre el tema, aún continuaban plasmando sus intervenciones desde la perspectiva de la diversidad.

La institución y las políticas de formación

Cuando la Prof. Nuria Illán Romeu expresaba que la E.S.O., como culminación de la educación básica, se articula sobre dos planteamientos básicos: la comprensividad y la atención a la diversidad y que es *“a través de una enseñanza comprensiva, desde la que se pretende ofrecer un tipo de formación polivalente a todos los alumnos proporcionando, por una parte, un tronco común de contenidos y, por otra, introduciendo mecanismos capaces de establecer una progresiva di-*

*ferenciación de los contenidos en el segundo ciclo dando mayores espacios de opcionalidad curricular. Con ello, se aspira a proporcionar una oportunidad de formación para todos, sin otra limitación que las derivadas de las propias capacidades de los alumnos actuando, a su vez, como mecanismo compensador de las diferencias de origen socioeconómico. Efectivamente, la introducción de este principio implica la necesidad de desarrollar, en la práctica real de los centros y profesores, una oferta educativa que responda a la diversidad de capacidades, habilidades, destrezas, intereses, expectativas, etc. Capaz de dar respuesta a las demandas y necesidades singulares de todos y cada uno de los alumnos.” (1997:210), ya estaba avanzando sobre el problema fundante de la integración. Problema que plantea con claridad Gerardo Echeita cuando explicita las dificultades de lo que él llama *un proceso colaborativo* al explicar la importancia que adquieren **la planificación, el desarrollo y la evaluación de las adaptaciones curriculares** en una institución educativa polimodal o secundaria, o en un tercer ciclo de la EGB, y reflejar la punta y el cuerpo del iceberg de lo que pasa en nuestro sistema educativo.*

“En último término tampoco conviene olvidar que el proceso de adaptación no lo es solamente para uno o pocos alumnos en un centro, sino para un número cada vez mayor de ellos que, por razones muy distintas, muestran necesidades especiales también diversas que perfectamente pueden precisar adaptaciones muy diferentes. En este sentido la misma heterogeneidad a la que damos la bienvenida como factor de enriquecimiento de la vida escolar, es al mismo tiempo un reto y una dificultad que no debemos minusvalorar.” (Echeita Sarrionadia, 2000a: 3)

Es cierto que, en la realidad mendocina, son muy pocas las experiencias de integración en educación polimodal. También es cierto que se están realizando integraciones, desde hace varios años, con alumnos ciegos, apoyados por profesores de la escuela de Educación Especial para disminuidos visuales y ciegos “Helen Keller” (el total de los alumnos de esta escuela sólo llegan a representar un 2% de los alumnos del subsistema de Educación Especial). También se realizan experiencias aisladas con algunos alumnos sordos que, habiendo realizado la escuela primaria integrados, son apoyados, en el proceso de integración, por los profesores del Instituto privado EINNO (Educación Especial de Sordos), gestionado por una asociación de padres de niños sordos, a partir de que

han recibido una educación con predominancia oralista y han logrado algún nivel de comunicación oral.

Las políticas para el hacer

En primera instancia, debemos acordar con Bárbara Wilcox, John McDonell, Heidi Rose y G. Thornas Bellamy, quienes expresaban ya en el trabajo presentado ante la OCDE que:

“El estudio ha sido emprendido como un análisis de sistemas, reconociendo que el cambio en cualquier punto de un sistema de educación tiene implicaciones en cuanto a las actividades a todos los niveles del sistema.” (Wilcox et al., 1988)

Uno de los aspectos a tener en cuenta, de acuerdo a lo planteado por Gerardo Echeita con relación al *macrosistema*, es la importancia de contar con políticas concretas, que impulsen y regulen la integración de alumnos con discapacidad a la educación secundaria, sea a partir de normativas, de asignaciones presupuestarias o de apoyo a los profesores con formación continua a partir de intereses y necesidades con relación a la atención de alumnos con necesidades especiales. Además, es importante recordar que *“el proceso se lleva a cabo en un centro concreto (mesosistema), sujeto a las condiciones impuestas por la Administración, con una estructura organizativa y de funcionamiento propio, unos valores y en definitiva una cultura de centro, de la cual resultarán posibilidades o barreras para desarrollar adecuadamente ese encuentro de trabajo colaborativo.” (Echeita Sarrionadia, 2000a: 3)*. En este sentido, en Argentina, el estudio dirigido por Juan Casassus observó que *“a mayor participación en la toma de decisiones al interior de la escuela, mayor es la disposición de los docentes a la implementación de la política y menor es su nivel de resistencia al cambio generado por la Transformación Educativa”* que se da a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación en el año 1993. (Casassus, 2000: 11)

“Los más pequeños procesos de cambio producen en casi todos nosotros cierta dosis de ansiedad y de resistencia. Qué no puede ocurrir si lo que proponemos son cambios que afectan a cómo

entendemos y desarrollamos nuestro trabajo, esto es, a lo que poco o mucho nos da seguridad y confianza en el día a día de nuestro quehacer como enseñantes. Sin apoyo no habrá cambio. Y apoyo, significa, en primer lugar, formación y asesoramiento para cambiar nuestra forma de definir y responder a las necesidades especiales (Ainscow, 1995. En: Echeita 1998a), para desarrollar las condiciones internas que hacen de los centros organizaciones eficaces y capaces de enfrentarse a los retos de una constante y necesaria innovación (Ainscow, Hopkins, Southwoth y West, 1994) y las que hacen del profesorado, profesionales competentes para atender a la diversidad.” (Hopkins, West, Ainscow, Harris, Beresford, 1997; Echeita, 2001)

Refiriéndose a la responsabilidad de asumir la tarea encomendada, –en el caso de las instituciones educativas y de los profesionales de la educación es justamente el acompañamiento en procesos de educación acordes con las exigencias de la sociedad en la que vivimos– el autor expresa, que *“hay que llevar a la cultura profesional de los docentes algo que en otros muchos ámbitos de la vida nos parece obvio: que debemos responsabilizarnos y dar cuenta de lo que hacemos. Esa presión debe estar ligada, en mi opinión, a una generalización de las evaluaciones internas y externas de los centros, de la mano de unos servicios de inspección o supervisión renovados o de la mano de evaluadores externos independientes. Esa presión debe llegar de un papel mucho más beligerante y activo de las familias, y en particular de aquellas más directamente afectadas por serlo de alumnos en situación de desventaja. Veo que, en este sentido, un papel fundamental de las ONG de discapacitados debería ser el de prestar esa voz de denuncia y presión.”* (Echeita, 2000a: 10)

En cuanto a la necesaria participación de la familia en esta actividad de participación, Paul L. Schvaneveldt (2000) encuentra que cuando en el octavo año se tiene una buena relación entre los padres y el estudiante, un buen compromiso de los padres en las actividades académicas y una buena regulación –por parte de los padres– del comportamiento del alumno, éste logra un nivel mayor de logros y afianzamiento académico en el décimo año.

Los objetivos de la integración en el Polimodal

Como planteamos en los capítulos 3 y 4, es oportuno recordar la importancia que tiene para el adolescente, poder completar estudios cuya certificación los habilite para la vida adulta. En este sentido, el informe de investigación elaborado por Débora Kantor expresa: *“los estudiantes afirman que la certificación es el aporte más importante de la escuela, ya que representa la herramienta central para ingresar al mercado laboral. Pero también para el futuro en otros ámbitos: los instrumenta para la defensa de sus derechos y para hacerse valer. También aparece la valoración por habilitarlos para continuar estudiando.* (Kantor, 2000: 31)

Cuando Bárbar Wilcox, John McDonell, Heidi Rose y G.Thornas Bellamy escriben su trabajo, ya plantean que *“los objetivos de los programas secundarios para alumnos deficientes profundos son la productividad, la independencia y la participación. La productividad hace referencia a la contribución económica de una persona a su comunidad. Alcanzar esta meta exige que la preparación escolar incluya el desarrollo de aptitudes para un trabajo que pueda venderse localmente. La independencia es una meta relativa. Aunque no existe la esperanza de que, incluso con la mejor escolarización posible, todas las personas con deficiencias graves se hagan totalmente autosuficientes, los programas escolares deben intentar reducir la dependencia al máximo posible por medio de actividades de entrenamiento que apoyen la vida comunitaria. La participación hace referencia a la integración de las personas deficientes en las actividades diarias que los adolescentes con graves deficiencias tengan las mismas oportunidades y demandas de sus comunidades.”* (Wilcox et al., 1988)

Hoy, a esta mirada, podríamos enriquecerla con lo expresado por Whemeyer, en relación con la autodeterminación que *“se ha convertido en un concepto importante en la educación de estudiantes con discapacidades.”* (Whemeyer, 2001: 121). Pues esto los lleva a que *“(…) saben cómo elegir – saben qué quieren y cómo conseguirlo. Con conocimiento de las necesidades personales, los individuos autodeterminados eligen sus objetivos y, a continuación, los persiguen tenazmente. Esto implica reafirmar la presencia de un individuo, dar a conocer sus necesidades, evaluar su progreso hacia la con-*

secución de los objetivos, ajustar el rendimiento y crear unos enfoque únicos para solventar problemas.” (Martin y Marshall, 1995:147. En Whemeyer, 2001: 121).

*Es decir las acciones de personas autodeterminadas les permiten realizar las funciones generalmente asociadas con la edad adulta” (Whemeyer, 2001:121). Como ya hemos dicho (Parés, 2001), es ésta la función principal de la escuela tanto de EGB, como de Polimodal: darle herramientas al alumno para insertarse como un adulto de su comunidad, al terminar su paso por el sistema educativo. Es decir, que tenga como elementos integrantes de su conducta, aptitudes para realizar elecciones, aptitudes para tomar decisiones, aptitudes para resolver problemas, aptitudes de fijación y logros de objetivos, aptitudes de auto-observación, auto-evaluación y auto-refuerzo, aptitudes de auto-educación, de liderazgo y defensa propia, que posea punto interno de control, que pueda realizar atribuciones positivas de eficacia y expectativa de resultados, que logre autoconciencia y autoconocimiento (Wehmeyer, 2001). Pero el alumno con discapacidad puede adquirir esta conducta con mayor seguridad y facilidad en una institución educativa en la que tenga que compartir espacios de estudio con alumnos sin discapacidad. Diríamos, junto a Dyson (2001), que nos ubicamos en el espacio de la inclusión social, es decir en el que todos los estudiantes no sólo se enfrentan a barreras mínimas para el aprendizaje y la participación, sino que *“logran altos niveles que les permiten prosperar en el mercado laboral y ayudar a moldear la sociedad”* (Dyson, 2001:159); ya que, como expresa el autor, *“la inclusión en términos educativos debe ir más allá de la presencia y de la participación para llegar hasta el logro. Los estudiantes no pueden considerarse incluidos hasta que no adquieran las aptitudes necesarias para participar en la sociedad y en el empleo.”* (Dyson, 2001: 157)*

CAPÍTULO 3

¿Cómo pensamos el fracaso escolar en el sistema educativo?

*Olga Estani
Estela Beatriz Ortenbach
Benito Rafael Parés*

Presentación

Analizar el pensamiento que tienen los docentes sobre el concepto de fracaso escolar es una tarea ardua, ya que éste es considerado por muchos el talón de Aquiles de su rol: por un lado es una de las preocupaciones fundamentales de su tarea cotidiana y por otro es el que, muchas veces, lo confronta con sus fortalezas y debilidades.

Partimos de recordar que a la estructura de verdad que tienen las ideas, al decir de Moscovici (1999), se le agrega el componente de creencias que actúan como formas capaces de organizar grupos. Si tomamos las representaciones sociales como elaboración comunitaria de un objeto social, podremos hacer una interpretación válida del pensamiento que, desde su práctica, sustentan los docentes sobre el problema del fracaso escolar y los problemas de aprendizaje de sus alumnos.

Recordemos que las representaciones sociales tienen un fundamento psicológico-social, por lo que no pueden ser expuestas a la validación empírica, ni se articulan de acuerdo a las leyes de no contradicción. Por lo tanto, podemos encontrar en ideas y creencias de los docentes –objeto de nuestro estudio– elementos mutuamente inconsistentes y contradictorios.

Según Denise Jodelet, *“El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.”* (En: Moscovici, 1999: 474).

El pensamiento que mayoritariamente tienen los docentes del universo¹ de nuestra investigación¹ sobre “el niño que fracasa en la escuela”, se sustenta en la concepción de evaluar el producto final. Consideran que un niño ha fracasado en la escuela cuando no logra el aprendizaje de los contenidos. Según este criterio, el alumno debe cumplir con algunos contenidos mínimos e irreductibles, que son considerados esenciales.

Hay “fracaso” para estos docentes:

... cuando no han alcanzado el mismo nivel que el resto de los chiquitos...

... cuando pasan 2 o 3 meses y no avanzan.

... cuando no alcanza el nivel hasta 3er año.

Es decir que el cuerpo docente, y a veces el mismo docente, tiene distintas representaciones sociales sobre el tema.

Serge Moscovici (1999), desde la psicología social, propone analizar la actividad –tanto mental como conductual– de los organismos, en el contexto en el que tienen lugar, incorporando sistemas colectivos de significado como las actitudes, creencias, opiniones y teorías implícitas de la personalidad articulándolos en un solo concepto: las *representaciones sociales*.

¹ Dicho universo se compone de docentes de cuatro escuelas de EGB 1. Para mayor información, véase la Introducción del presente trabajo.

Desde esta óptica psicosocial, la representación es un mecanismo de cognición y un instrumento de socialización y de comunicación a lo largo del desarrollo humano. Para este autor, las representaciones sociales son la elaboración comunitaria de un objeto social, con el propósito de conducirse y comunicarse. Se forman a lo largo del desarrollo humano en relación con el medio y/o contexto social. Hablamos entonces de un doble aspecto de las representaciones, por lo que debemos considerar tanto los aspectos formales y cognitivos (cómo se presenta la información en la memoria y qué mecanismos son los que la posibilitan), como sus aspectos funcionales y/o interactivos (para qué sirven y cómo se generan en relación con el medio y los otros).

Moscovici entiende las representaciones sociales como sistema de valores, ideas y prácticas con dos funciones: en primer lugar le sirven al individuo para establecer un orden que lo capacita para orientarse en su mundo material y social y dominarlo; y en segundo lugar, hacen posible la comunicación, proveyéndole de un código para el intercambio social y de un código para nombrar y clasificar de manera no ambigua los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y de grupo.

Denise Jodelet explica que *“las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, ya pueden ser imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos.”* (En: Moscovisi, 1999). Es decir, se trata de una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social y correlativamente la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen. La noción de representación nos sitúa en el punto donde se insertan lo psicológico y lo social. Concierna a la manera como nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, las personas de nuestro entorno próximo o lejano. Es el conocimiento espontáneo, ingenuo –que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común, como forma de conocimiento opuesta al conocimiento científico– y al que Flechter

(1984) define como *“un conjunto de creencias sobre el mundo, compartidas por un grupo cultural y que se constituye a partir de nuestras experiencias, las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social.”* (Citado por Jodelet. En: Moscovisi, 1999). Éste, que es un conocimiento socialmente elaborado y compartido, forja las evidencias de nuestra realidad consensual y participa en la construcción social de la realidad.

“Toda representación social es representación de algo y de alguien, no es el duplicado de lo real, ni de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto ni la parte objetiva del sujeto. Sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación. En el fondo de toda representación debemos buscar esta relación con el mundo y con las cosas.” (Jodelet. En: Moscovisi, 1999: 475)

La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y con los demás. En el proceso de adquisición de una cultura y la integración dentro de una subcultura, los actores tienden a incorporar formas de percibir la realidad y de hacer las cosas sin ser conscientes de los procesos sociales e históricos subyacentes. En el proceso de aprendizaje de una cultura, se incorporan categorías conceptuales o perceptivas que se convierten en categorías mentales, que operan en el modo que los sujetos tienen de ver y actuar en una cultura específica, en este caso la escolar.

Desde esta perspectiva, para algunos docentes, el fracaso escolar puede tener una íntima relación con el fracaso del docente. Esto nos lleva a una consideración implícita del criterio con que son pensadas las interacciones en el aula. Desde este parámetro, los alumnos fracasarían por no encontrar respuestas adecuadas a sus diferentes formas de aprender. Expresa una de las voces que recuperamos de las entrevistas:

... es más bien una educación homogeneizada, no nos han preparado para el pluralismo, entonces nosotros no podemos atender casos particulares de alumnos que por otro proceso o ritmos de aprendizaje no logran aprender los contenidos en forma general.

Es decir, el docente fracasaría por:

... no acomodarse a las etapas de maduración que cada chiquito tiene.

Al respecto, en las observaciones realizadas, se puso de manifiesto esta consideración de los docentes. Al estar muy ansiosos por lograr que los niños respondan a los contenidos enseñados, la mayoría de las veces no se tienen en cuenta ni los estilos de aprendizaje, ni los tiempos de los niños más lerdos que los otros alumnos. En una observación realizada en un segundo año, consignamos: *"La maestra solicita a Luisa que responda a un ejercicio, pero la niña la mira y no responde, por lo que la docente la anima diciendo que todos los niños lo hacen... Sólo guarda silencio y mira a la maestra, se la nota tensa. La docente no insiste e interroga a otro niño."* Tampoco hay, en las interacciones, consignas que sirvan de apoyo. Sólo hemos visto insistencia para que el niño responda a la pregunta realizada.

Esto sustenta la afirmación de la mayoría de los docentes, quienes manifiestan no estar capacitados para el tratamiento pedagógico de estos niños, que durante muchos años arrastran sus *incapacidades* sin encontrar una solución en el sistema.

También es considerado como fracaso la promoción de los niños sin los conocimientos esenciales, sin las armas necesarias, sin que estén instrumentados para afrontar las exigencias posteriores, que sin duda demandan mayor grado de capacitación.

Causas del fracaso escolar

Los docentes entrevistados piensan mayoritariamente que el fracaso escolar se debe a problemas afectivos del niño, originados en el hogar. Ya sea por conflictos de pareja o por celos, ante la llegada de hermanos no queridos, o bien por situaciones de abandono material y afectivo.

Las manifestaciones de los docentes al respecto son:

Yo veo muchos problemas como por ejemplo la parte afectiva de los niños...;

... pero es como que la familia no se ha preocupado en su momento de ese niño...

Y hasta intentan, en su respuesta, una aproximación a la interpretación psicológica:

... eso es para mí que el chico está bloqueado por una situación familiar; que puede ser el abandono de los padres... aunque los padres los asistan con la ropa, con los útiles, pero ellos sienten el abandono de los padres y están haciendo un rechazo a eso y es la forma de castigarlos a los padres.

La capacidad intelectual no es tomada en cuenta como factor determinante de fracaso escolar y es muy poca la consideración existente sobre la maduración del niño, aunque una pequeña minoría de docentes considera que ésta involucra el logro de aptitudes y condiciones que facilitan el aprendizaje pedagógico.

Las expresiones de los docentes tienen como punto convergente de las causas de fracaso escolar las actuaciones poco afortunadas del contexto familiar, que tendrían repercusiones negativas en las conductas y aprendizajes de los niños. De esta manera, poniendo el eje en el afuera de la relación pedagógica, pierden la oportunidad de reflexionar sobre su propia práctica.

Recordemos que tanto la lectura como la escritura son procesos cognitivo-lingüísticos complejos de comprensión y producción, y a la vez procesos sociales, por lo que en ellos convergen una amplia gama de variables intervinientes, tales como la socio-económico-cultural, neurológica, psicológica, afectiva, didáctica, etc., que influyen en los mismos, pero no los determinan. A nuestro criterio, los problemas específicos de aprendizaje, por definición, son excluidos de la consideración de estas variables.

Los docentes creen estar muy solos en la tarea pedagógica al considerar que los padres de niños con problemas específicos de aprendizaje, han delegado totalmente la responsabilidad de la educación de sus hijos en la escuela, ya que hay: *...falta de colaboración de la casa*. Pienzan que los niños, a partir de sus características psicológicas, necesitan permanentemente estímulo para elevar su autoestima, y que el apoyo de la madre en el refuerzo de los contenidos aprendidos en el aula, es decisivo. Así lo sintetiza un docente:

La familia no se ha preocupado...

Podríamos pensar, junto a Mel Ainscow (1999), que este posicionamiento desde la perspectiva individualista lleva a sustentar que la educación es responsabilidad del sujeto y su familia, por lo tanto en la escuela no hay nada que hacer cuando un alumno tiene problemas de aprendizaje.

Los problemas específicos de aprendizaje

Se considera a los trastornos específicos en el aprendizaje como una Necesidad Educativa Especial porque requieren:

Recursos especiales y técnicas de enseñanza especializadas.

La dotación de un currículo modificado.

Una particular atención a la estructura social y al clima emocional en los que tiene lugar la educación.

En otras palabras, se precisa algo más que:

- la habilidad del profesor para su solución. Exigen una intervención de apoyo al profesor y la creación de una situación de aprendizaje alternativa para el alumno.
- los únicos recursos que están disponibles en la oferta educativa, ya que estos no se condicen con los que son necesarios para que las demandas del niño con trastornos específicos del aprendizaje sean satisfechas.

Como ya se explicitó en el capítulo primero, es en el informe Warnock de 1978 (En Ortiz, 2000) cuando aparece con fuerza en la comunidad científica, el concepto de NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, que desplaza el centro de atención desde el individuo –considerado como portador de un trastorno– hacia la interacción educativa, en la que el alumno es sólo una de las partes implicadas. Este informe constituye una referencia fundamental ya que plantea:

- a) que el nivel de desarrollo y aprendizaje de cada persona en un momento dado no depende sólo de su capacidad y naturaleza, sino de las experiencias de aprendizaje que se le proveen;
- b) que esas experiencias de aprendizaje implican la interacción del sujeto con su entorno físico y social;
- c) que todos, absolutamente todos, precisamos un conjunto más o menos amplio de ayudas para poder alcanzar los objetivos generales de la educación;
- d) que los objetivos han de ser los mismos para todos los ciudadanos.

M. Warnock plantea en ese trabajo que *“una necesidad educativa especial puede tomar diversas formas. Puede tratarse de la necesidad de provisión de medios especiales de acceso al curriculum, a través por ejemplo de equipamiento especial o de técnicas de enseñanza especializadas; o bien puede tratarse de la necesidad de modificar el curriculum o de la necesidad de prestar una atención particular al contexto social y al clima emocional en los cuales se desarrolla la educación.”*

En el Informe Warnock se define una escala de necesidades educativas especiales:

- a) Las Necesidades Especiales Múltiples.
- b) Las discapacidades visuales y auditivas.
- c) Las deficiencias físicas.
- d) La epilepsia.
- e) Los desórdenes en el habla y en el lenguaje.
- f) Las discapacidades específicas de aprendizaje.**

g) Las dificultades de aprendizaje (a niveles leve, moderado y grave).

h) Los desórdenes emocionales y de conducta.

Brennan (1988) expresa que *“no es una desventaja educativa de carácter psicológico o social es más una cuestión de incapacidad de aprendizaje. La mayoría de las escuelas necesitará ayuda externa para la evaluación y posiblemente en el procedimiento de enseñanza (...) en las primeras etapas puede ser necesaria una enseñanza modificada que tenga en cuenta sus dificultades específicas de lectura y escritura.”*

Desde el punto de vista de los docentes participantes de la muestra, el problema específico de aprendizaje se refiere a la dificultad que tiene el niño en la adquisición de la lectura y escritura. Uno de los rasgos recurrentes que el maestro visualiza como muy significativo, es la incapacidad del niño a volcar en su cuaderno los aprendizajes realizados; lo manifiestan de la siguiente manera:

... Han incorporado el conocimiento, saben de donde viene y por donde hay que seguir, no logran transmitirlo a su cuaderno, a su trabajo escrito con lo cual están faltando por decirlo así en lo que sería lo procedimental, desde el punto de vista del niño, que no logra expresar lo que sabe, en lo conceptual.

... él tiene problemas en la escritura para mí, ¿no? porque oralmente, verbalmente, le tomo y él sabe cuales son los sustantivos comunes, cuales son los propios, sabe el género, el número, pero todo en forma oral, verbal. Al escribirlo... o sea no escribe, tiene problemas en la escritura.

Las apreciaciones de los docentes en referencia a los aprendizajes de sus alumnos, están en relación directa con la capacidad intelectual conservada que éstos tienen. Esto explicaría sus avances conceptuales en desmedro de las transferencias al cuaderno. Los docentes piensan que, así como hay niños que adquieren los conocimientos y no pueden volcarlos en sus cuadernos, por los problemas de escritura, hay otros que no incorporan los contenidos propuestos.

Se ha observado, en los registros, como dato recurrente la dificultad de los niños para transferir sus conocimientos:

“María volvió a su asiento, pegó el almanaque y comienza a copiar la segunda tarea, borra, vuelve a copiar, se distrae y queda mirando a los compañeros de la mesa próxima.

El trabajo de María está con la fecha y el almanaque incompleto. El resto de las tareas sin hacer.”

También los docentes hacen mención a las fallas en la omisión o sustitución de letras y en la rotación de números y letras, que en la mayoría de los casos son tomadas como etapas normales dentro del proceso de alfabetización. Como lo expresan unas voces:

... Hay casos... que los chicos conocen todas las letras pero no las puede unir, no puede unir... no puede formar los sonidos.

El niño tiene problemas de aprendizaje cuando al escribir, escribe como pronuncia y omite letras o pone de más... o las cambia de lugar o sea que aunque puede hablar bien no lo sabe escribir.

... también hay una falta en algunos casos de una motricidad, como manejo de una motricidad fina, todavía el alumno no logra ubicarse en el espacio, o sea, una serie de dificultades...

...cuando vamos a escribir no tienen nociones donde se tiene que poner la hoja o adonde se tiene que empezar a escribir, cuando van achicando el espacio...

Otras opiniones tienen que ver con la dificultad por parte del niño de aprender conocimientos nuevos:

Cuando no puede lograr adquirir conocimientos, nuevos conocimientos, ya sea por distintos problemas que tenga, podrían ser emocionales o claro porque el aprendizaje en sí tiene que ver con lo mental...

... Creo que corresponde un arrastre de no haber adquirido ciertos conocimientos previos que le permitan razonar lógicamente cuando el chico no logra el pensamiento lógico por ejemplo y la abstracción del número para el razonamiento matemático, no logra transferir o razonar, deducir, analizar, sintetizar, relacionar que ya es un paso más de la selección-clasificación de objetos.

Indicadores, que toman los docentes, para diagnosticar problemas específicos de aprendizaje

A los efectos de la investigación planteada, fue relevante conocer cuáles son las “manifestaciones en las conductas de los niños” que sirven al maestro como indicadores de problemas específicos de aprendizaje.

Una de las manifestaciones típicas de los problemas específicos de aprendizaje es el aislamiento del niño, la poca o nula participación en clase y el mutismo voluntario que adopta. Una docente lo expresó así:

... Porque si yo me le acerco a ella a interrogarla, no me contesta, me mira y me mira y no me contesta...

Otras voces de los actores lo exponen de la siguiente manera:

...A él por ejemplo le gusta jugar muchísimo, él en los recreos corretea como... no tiene drama de nada, corre, juega, una sonrisa de oreja a oreja; pero él por ejemplo cuando está en el grado, para hacer las tareas es un niño tímido que no quiere ni hablar.

... es como que hasta ellos mismos se dan cuenta que no pueden avanzar al ritmo de sus compañeros y se van aislando.

... Esa niña es muy calladita, no participa por más que yo se lo solicite como a todos, porque tiene miedo, tiene temor de pasar al pizarrón. Tiene temor de pasar con los otros chiquitos. Pero yo noto que es con la tarea porque yo la observo en los recreos y yo observo desde allí que la chiquita sí juega, sí ríe, sí participa, juega, ríe y todo con sus compañeritos. En el aula no.

... No disfruta de la hora de clase, está tenso... Está preocupado por si corresponde decir o no.

... está el otro lado que es muy indisciplinado, que molesta toda la hora de clase.

... son chiquitos muy agresivos, que siempre están tratando de golpear al compañerito..

Debemos recordar que son niños que por mucho tiempo han sido estigmatizados (Goffman, 1993), como señala una docente:

... yo creo que los niños son muy crueles a la hora de dar un diagnóstico, es el burro, ¡no aprende señorita!, nunca hace nada, son los chicos los que por lo general ponen las etiquetas.

... Ese problema tengo yo en el grado, que los chicos... ¡señorita ya está, ya he terminado!, venga vea, seño... Y ¡claro ud. está con M. todo el tiempo! O ¡claro a M. siempre lo atiende primero!...

Las conductas observadas, a nuestro criterio, son el producto de la enorme presión a la que los niños se ven sometidos. Esos alumnos, caracterizados por los docentes como *agresivos, tímidos, introvertidos, tristes*, no encuentran respuestas a sus necesidades educativas.

Según lo consignado en los registros, se ha observado a los niños en el aula con las características que las docentes manifiestan que poseen.

"... apoyó la espalda en la pared, dando el frente a los otros niños, pero no habla con nadie. Juega con sus manos, hace como que canta y hace ritmo con los pies. La maestra escribe en el pizarrón, mientras él juega con la mochila, bosteza, mira a sus compañeros pero no participa."

Características de los niños con problemas específicos de aprendizaje

Se considera conveniente distinguir los términos *maduración y aprendizaje* en el proceso del desarrollo. A menudo, se utiliza la palabra *maduración* en sentido amplio con la intención de involucrar el logro de aptitudes y condiciones que facilitan el aprendizaje pedagógico; sin embargo, según Azcoaga y col. (1979), se entiende por *maduración* al pro-

ceso biológico inexorable determinado por el código genético. Cuando se habla de *maduración para el proceso de aprendizaje*, se supone que se trata de un nivel alcanzado por un desarrollo necesario de diversos aspectos de la maduración neuro-psicológica. Se puede entender que en la base del desarrollo del niño, la maduración cumple el papel de la estructura mientras que el aprendizaje desempeña el rol de la evolución de esas estructuras bajo las influencias de los estímulos del ambiente.

Para que el proceso de aprendizaje tenga lugar, es indispensable la intervención de un conjunto de actividades neuropsicológicas en los sectores superiores del Sistema Nervioso Central. Como afirman Azcoaga y col. (1979), la normalidad de estas actividades es indispensable para que tengan lugar los aprendizajes.

En los problemas específicos de aprendizaje, las distorsiones del aprendizaje responden a las distorsiones de los procesos neurofisiológicos. Estos son sustituidos por procesos anormales que se caracterizan como "fisiopatología".

En los gabinetes psicopedagógicos de las escuelas especiales, donde dos de las autoras del presente trabajo prestan servicio, en el año 2001 se realizaron diagnósticos psicopedagógicos a niños derivados por la escuela común, estigmatizados como posibles *deficientes mentales*. En un 48% se comprobó que su Capacidad Intelectual era normal, con un descenso entre menos una desviación estándar o más en su Maduración Visomotora y se encontraron recurrentemente los indicadores de Trastornos específicos de aprendizaje que definen los Dres. Natalio Fejerman y Emilio Fernández Álvarez (1994), a saber:

El área predominantemente afectada: lecto-escritura y cálculo.

Dislexia-disgrafía lingüística por audibilización:

- Déficit en la secuencia de la memoria auditiva.
- Omisiones de letras, sílabas o palabras en lectura y escritura.
- Test de Bender y dibujos normales.
- Lectura pobre. Aprende mejor con método global.
- Falla en el procesamiento auditivo.

- Dificultad para establecer correspondencia entre grafema y fonema.
- Pueden copiar bien, pero fallan en dictado.

Dislexia-disgrafía lingüística por fallas en la estructuración del lenguaje:

- Déficit para adquirir reglas estructurales (Sintaxis).
- Dificultad para usar palabras adecuadas (Disnomia).
- Déficit importantes en escritura espontánea.
- Comunes.

Dislexia-disgrafía visomotora:

- a) Trastornos perceptivos visoespaciales, caracterizados por:
 - Déficit en orientación espacial y corporo-espacial.
 - Déficit en discriminación figura–fondo.
 - Déficit en discriminación derecha–izquierda.
 - Fusiones de letras, sílabas o palabras en lectura y escritura.
 - Dificultad para asociar el grafema con el fonema.
 - Test de Bender con rotaciones e inversiones en figuras sin tomar conciencia de los errores.
 - Lectura pobre. Aprende mejor con el método silábico (analítico-sintético) que con global.

- b) Trastornos grafo-motores, caracterizados por:
 - Fallas en la reproducción gráfica.
 - Dificultades en las praxias constructivas.
 - Dificultades en coordinación motriz manual fina.
 - Lateralidad mal definida.
 - Trastorno en el ordenamiento de secuencias.
 - Test de Bender con trazos torpes, algunas rotaciones leves y ángulos en estrella.
 - Dibujos pobres.

- c) Trastornos en el cálculo, caracterizados por:
 - Fallas en el ordenamiento secuencial.
 - Fallas en la visualización de las relaciones espaciales.
 - Déficit en la discriminación derecha-izquierda.
 - Trastornos en la secuencia de memoria visual y/o auditiva.

Al respecto, se estima fundamental tener en cuenta los aspectos relacionados con los procesos cognitivos básicos como la atención y la memoria, que permitirán la selección de la información que necesita y la evocación de la misma.

Junto a Calvo Rodríguez y Martínez Alcolea (1997), consideramos que, durante el proceso educativo, el niño con problemas específicos de aprendizaje no puede seleccionar los elementos del estímulo que son relevantes. Le resulta muy difícil centrarse en una parte de la información, disminuyendo la atención del campo que rodea al foco atencional. La falta de una atención selectiva no le permite ver las partes más relevantes, ni percibir el objeto desde distintos puntos de vista. Por lo que la tarea de análisis se ve dificultada. Al contrario, si la atención global está obstaculizada, el sujeto no podrá atender en forma global a toda la información que se le brinda, privilegiando las características individuales de los datos frente a la estructura organizada de los mismos.

Para el aprendizaje, es de suma importancia el mantenimiento de la atención, que puede estar afectada por variables externas, como los ruidos, luz excesiva, etc. o bien por variables internas, como la ansiedad, fatiga, desinterés, etc.

Ausubel (1976) considera que es fundamental distinguir la memorización mecánica y repetitiva de la memorización comprensiva, ingrediente fundamental del aprendizaje significativo. La memoria no sólo implica el recuerdo de lo aprendido, sino que es el punto de partida para realizar nuevos aprendizajes. Decimos que se ha producido aprendizaje cuando el sujeto es capaz de recuperar el material aprendido y generalizar los conocimientos adquiridos en un contexto, a otra situación. A través del proceso de recuperación, se trae a la conciencia la información solicitada que está almacenada en la memoria a largo plazo.

Van Dijk (1978) considera que determinados conocimientos archivados en la memoria a largo plazo son actualizados en la memoria de trabajo cuando nuevas informaciones pretenden ingresar en la estructura cognitiva de un sujeto.

Se considera que tanto la lectura como la escritura son procesos cognitivo-lingüísticos complejos de comprensión y producción. Y a la vez procesos sociales, ya que en la apropiación de conocimientos el niño interactúa con el patrimonio cultural escrito de la comunidad y con sus miembros. Como ya se expresó, en el proceso convergen una amplia gama de variables que influyen en el mismo pero no lo determinan.

Tomando como fundamento los aportes y las investigaciones sobre psicogénesis de la escritura, realizadas por Emilia Ferreiro, Kaufman refiere que: *"En aquel momento se trabajó en las aulas con las escrituras no convencionales de los niños que dichas indagaciones habían puesto de manifiesto como precursoras de la escritura alfabética. Pero, a la vez se partía de una concepción Piagetiana del aprendizaje, constructivista e interactiva, valorizando el rol de los errores sistemáticos, de los conflictos cognitivos y de la interacción con los objetos y con los pares para la construcción del conocimiento."* (Kaufman, 1998). Si bien estos aportes constituyen un marco interdisciplinario de referencia, no dan cuenta por sí solos de cuáles son las condiciones pedagógicas que permiten un mejor aprendizaje. La misma autora plantea que *"reducir la enseñanza de la lectura y escritura a la psicogénesis de la escritura o a la lingüística del texto, es una postura reduccionista, desinformada y muy riesgosa. La didáctica no es una lingüística ni una psicología aplicada. El acto de enseñar tiene su especificidad que debe ser investigada en el interior de la situación educativa."* (Kaufman, 1998)

Entre los docentes participantes en el trabajo de investigación, se han encontrado pensamientos recurrentes sobre las características de "los niños con problemas específicos de aprendizaje". Es el niño *aislado, tímido; que no puede volcar al cuaderno sus conocimientos; que omite, sustituye y/ o rota letras, sílabas y palabras; inmaduro, que no se ubica en el espacio bidimensional.*

De las observaciones realizadas, se considera como un dato significativo, la falta de atención y concentración de los niños hacia las acti-

vidades en ejecución, durante las horas de clases. Sólo algunas docentes hacen referencia a la atención de los niños:

... Es como que está lunático... en la luna, en otro planeta. Y piensa y piensa y vos lo hablas y te mira como diciendo... ¿de qué está hablando?

Al respecto, se estiman fundamentales los aspectos relacionados con los procesos cognitivos básicos como la atención, a la que hacen mención Calvo Rodríguez, A y Martínez Alcolea, A, (1997), pues es este proceso el que le va a permitir, al niño, la selección de la información que necesita. La atención en el alumno con problemas de aprendizaje es sumamente lábil.

Para los docentes, las tareas demasiado complejas y desafiantes dan lugar a dificultades en la atención sostenida y selectiva.

... paulatinamente se van quedando en sus aprendizajes, esto los lleva a que ellos abandonen, no presten más atención, se dediquen a su cartuchera, a buscar el lápiz, sacar la punta...

Los docentes expresan que la falta de responsabilidad en el manejo de sus materiales de trabajo caracteriza a estos niños. Es la docente la que tiene que estar atenta y proporcionar los elementos faltantes.

... Generalmente no tiene sus materiales a mano, se olvida muchas cosas en casa, y no se anima, es decir en el aula hay una cajita de lápices, los demás se olvidan y van corriendo ¡seño, un lápiz...! El no suele hacerlo. Cuando me acerco a verlo y le pregunto ¿que pasó?, recién me dice... no tengo lápiz, no tengo sacapuntas... y entonces los demás pegan el grito, te presto, te presto, pero no surgió de él.

Esta actitud, del niño y de sus pares, también ha sido registrada en las observaciones realizadas: "abre la cartuchera, al parecer no encuentra la goma, porque se moja el dedito y raspa el cuaderno. ¡No pide goma! sigue copiando."

Causas de los problemas específicos de aprendizaje

Ya hemos caracterizado al niño con problemas específicos de aprendizaje. Ahora analizaremos las respuestas dadas por las docentes sobre cuáles son "***las causas que los originan***". En el imaginario de las docentes entrevistadas, las causas de los problemas específicos de aprendizaje las encontramos en los trastornos en la afectividad del niño:

... cuando están muy solos por las razones que fueren, creo que esa soledad, falta de contención, de respuesta a tanta cosa, se manifiesta en el problema de aprendizaje, y en los problemas de conducta

... por el abandono del padre, de los padres, o quizá también por celos, a veces por la llegada de un hermanito, porque le prestan más atención al hermanito, no a él.

Los problemas de índole familiar, como los celos por la llegada de un nuevo miembro a la familia, la separación de los padres, el abandono afectivo, el descuido por parte de los padres, el ser hijo único, provocan un estado emocional que –en las representaciones de las docentes– puede en algunos casos **bloquear** al niño impidiendo su aprendizaje, en otros lo obstruye y en menor medida no es la causa determinante, pero lo afecta.

Las maestras hacen referencia al contexto familiar y social. En algunos casos, considerándolo como poco contenedor de la afectividad de los niños y en otros como contexto socio-cultural negativo para los aprendizajes. Un docente lo expresa:

... ¡Sí! Yo creo que sí. Todo el entorno y todo lo que hace al niño lo afecta. A veces se sienten bloqueados por esos problemas familiares, necesitan mucho afecto...

Es un pensamiento común en los docentes, que la familia del niño con problemas de aprendizaje no los acompaña en su labor. Consideran que el núcleo familiar es responsable de lo que el niño trae del hogar:

... yo pienso que lo más importante es lo que trae, cómo viene el niño a la escuela.

Las docentes hicieron menor referencia al factor económico, al que consideran responsable de crisis familiares que llevan a situaciones emocionales perturbadoras para el niño, pero no por la carencia económica en sí misma, sino por las connotaciones de abandono afectivo y desvalimiento.

El abordaje pedagógico de los problemas específicos de aprendizaje

Cuando los docentes de la investigación se refirieron a los problemas específicos de aprendizaje "desde el punto de vista pedagógico", las primeras apreciaciones fueron sobre **la organización** de los niños que se considera más apropiada para encarar los aprendizajes.

De las observaciones realizadas, hemos podido comprobar que las aulas contenían una cantidad importante y a veces excesiva de alumnos que estaban sentados en pupitres colocados de manera individual o de a dos. En otros casos están sentados alrededor de mesas formando grupos, pero no hay un trabajo cooperativo; los niños trabajan de todas maneras en forma individual. En la mayoría de los casos, los niños considerados con problemas específicos de aprendizaje, a diferencia de los otros alumnos, están ubicados solos y adelante, y en otros formando un grupo homogéneo, en mesas dispuestas al fondo del aula.

La mayoría de las docentes manifiestan haber adoptado la modalidad de grupos cooperativos de trabajo, aunque el niño con problemas específicos de aprendizaje no está incluido, debido a sus características:

... lo tengo cerca y quiero ver lo que él produce, lo que está haciendo.

... él prefería estar solo porque se debe haber sentido más cómodo, más seguro.

Se considera que el niño se sentirá siempre inseguro en el contacto con sus compañeros dentro del aula, y esta inseguridad proviene

no de fuentes misteriosas y, en cierta medida desconocidas, sino de algo que él sabe que no puede solucionar. Se acuerda con el pensamiento de Goffman (1993), al considerar que el niño, carente de la saludable realimentación del intercambio social cotidiano, puede volverse desconfiado, depresivo, hostil, ansioso y aturdido. Es posible que ante una situación social como es el aula, el alumno estigmatizado responda anticipadamente con un retraimiento defensivo o bien que intente establecer contactos mediante conductas agresivas.

En cuanto al **tiempo** que los niños considerados con problemas de aprendizaje requieren para su atención en el aula, la totalidad de los docentes entrevistados coincide en manifestar que los niños necesitan, para la superación del problema, una enseñanza personalizada, la que es imposible brindarles por la cantidad de alumnos que asisten a sus clases y el tiempo que el niño problema les demanda. Expresan que en el momento que se vuelcan a la atención del niño que ha quedado rezagado, los otros *se aburren* o *se indisciplinan*. Es imposible atenderlo a él y al resto:

hago una cosa o la otra...

Si, me condicionan porque los tengo que atender en forma especial, casi nunca terminan la tarea y los demás niños que son más rápidos, se indisciplinan inmediatamente cuando yo tengo que atender a esos chicos...

Se ha observado, en las interacciones pedagógicas, que ante el mutismo del niño, el docente abandona su intención de hacerlo participar de la clase y continúa con los otros alumnos, para evitar el desorden.

Del mismo modo, se ha observado que hay un cierto proteccionismo, que podríamos leer, junto a Goffman (1993), como conductas estigmatizantes por parte de los compañeros, que se adelantan a responder cuando estos niños son interrogados y, también, del docente tratando de minimizar y justificar ante los otros alumnos, los errores cometidos: *"La docente vuelve y toma como ejemplo el calendario de él y dice... bueno Juancito se equivocó pero... todos nos podemos equivocar."*

Al analizar la **metodología** utilizada por los docentes, encontramos que la mayoría de los actores entrevistados eligieron como metodología de trabajo –según sus propias palabras– la psicogénesis:

... Yo he hecho la experiencia para poder enseñarle a los chicos y yo veo los resultados de esta técnica esta... psicogenética... que uno ya con tanto que la trabaja, uno ya más o menos hace su propia técnica y yo veo que los chicos adelantan.

... a partir del conocimiento del abecedario, psicogenético, nosotros enfrentamos con carteles, todo aplicamos psicogénesis... Tal vez nosotros seamos un poco conductistas, yo trato de implementar un poco de psicogénesis, medianamente y también un poco de conductismo. Se le exige al chico que sepa leer que haga bien las letras, la grafía, todos los contenidos que uno quiere lograr.

Según nuestros registros, no se observa una propuesta constructivo-interactiva precisa, sino que las docentes están utilizando técnicas, que en parte responden a la propuesta de la *psicogénesis*, pero en otra –como lo señala la docente en el párrafo anterior– a la corriente conductista. Al referirse a la metodología, otra docente manifiesta:

... Yo no usaría la... la... el método de la palabra generadora para nada.

Si consideramos que la obtención de conocimientos es un proceso activo del sujeto, tenemos que hablar necesariamente de procesos de aprendizaje que tienen como conceptos claves la acción, el conocimiento y un proceso continuo de desequilibrio y re-equilibración, donde tienen un papel primordial otros dos pilares de esta teoría: el conflicto cognitivo y el error.

... Está en un nivel de la lectoescritura de él. No está alfabetizado pero él va a lograr alfabetizarse... hasta terminar la etapa.

... hay dificultades en el aprendizaje cuando omiten letras, suprimen letras, invierten letras, todo eso lo veo yo en el proceso de aprendizaje hasta que ellos logran acomodar así... yo considero que es normal.

La acreditación de aprendizajes y la promoción del alumno

En el análisis realizado, a las respuestas dadas por los participantes en relación con los **criterios de promoción** del alumno, encontramos que la mayoría, consecuentes con su concepción de la propuesta constructiva interactiva, consideran que el niño debe ser promocionado automáticamente hasta tercer año de EGB, en donde debe estar alfabetizado para poder promocionar.

Los docentes fundamentan este pensamiento en la consideración del nivel de conceptualización que alcance el niño en el proceso. Al respecto, Kaufman dice que *“los chicos terminan todos los grados con diferentes conocimientos sobre la lengua escrita de modo que la maestra de segundo grado, la de tercero, la de cuarto, etc. deberán trabajar partiendo de esa premisa, esto no significa que la maestra haga un trabajo personalizado con todos los niños –lo que por otra parte sería imposible en un grupo numeroso, además no parece deseable– sino que al dar información sabrá que no todos la van a procesar de la misma manera y en el mismo tiempo, que tendrá que destinar más tiempo y dedicación a algunos chicos que a otros.”* (Kaufman, 1998)

Se considera que, siguiendo este criterio y al no tener presente los indicadores de problemas específicos de aprendizaje, la promoción automática, *per se*, perjudica al alumno, ya que no le permite reorganizar sus esquemas cognitivos en función de saberes convencionalmente pautados. En este sentido, algunos docentes participantes consideran que el niño no debe ser promovido sin el aprendizaje de un mínimo de los contenidos planificados:

...Yo en 3º año no puedo decir, ah, no sabe leer ni escribir y... ¿qué pasó antes? ¿por qué no se detectó esta problemática antes?, por eso es que la promoción automática propicia este tipo de situación...

Es éste el momento en que surge el *abismo*: el alumno no responde a lo planificado en la escuela y ésta no puede responder de otra manera a su problemática individual. Es derivado entonces a la escuela

especial y comienza allí un nuevo proceso. Desde nuestra perspectiva, creemos que si se construye un puente entre educación común y educación especial este abismo puede ser sorteado. Ese puente a construir lo constituyen, en el trabajo cotidiano del aula, las **adaptaciones curriculares**.

Los docentes consultados manifestaron que trabajan con el currículo común, el que por lo general sufre modificaciones en contenidos, ya que ellos están conscientes que las actividades de aprendizaje que se proponen deben concordar con el nivel cognitivo del alumno.

Consideramos que las características de los alumnos y de sus necesidades convierten el aula en un espacio vivo, dinámico, en el que resulta imprescindible tomar decisiones sobre el emergente, por lo que resulta necesario reflexionar sobre la propia práctica y las necesidades educativas de los alumnos.

Acordamos con García Pastor cuando expresa que *“la naturaleza del ambiente de la clase viene a configurar contextos desiguales, caracterizados por demandas interactivas diferentes de los miembros de la clase. En este medio complejo, el profesor es el encargado de poner orden y garantizar el desarrollo de determinados cursos de acción, en los que deben estar definidos los roles de participación social y las demandas del trabajo académico.”* (En: Arnaiz Sánchez, 1997)

En el relato de los docentes, se encuentran referencias a adaptaciones curriculares en contenidos, tiempo y evaluación, que a pesar de estar contempladas en las actividades diarias, no están plasmadas en las planificaciones:

... En lo que sí he tratado de ser muy cuidadosa, es al evaluarlo, he priorizado la actividad oral, que es donde él se logra manifestar un poco más.

... Si yo planificaba cinco puntos para el grupo en general, estos chicos hacían tres o dos, lo importante que hagan lo básico.

... Yo la voy esperando... Yo trato de darles otra tarea, otra atención a estas criaturas, incluso yo hice una tarea individualizada con ella.

Las observaciones realizadas evidencian que los docentes proponen las mismas actividades a todos los alumnos. No hubo en ninguna clase modificación del currículo ni de los contenidos, ni en tiempo ni en evaluación. Se interrogaba a todos los niños de la misma manera; no se podía esperar sus tiempos, porque el resto de la clase se indisciplinaba, y en los trabajos de aplicación en el cuaderno, los niños se limitaron, en todos los casos, a copiar las actividades escritas en el pizarrón, hasta donde el tiempo les permitió. Tiempo que evidentemente no es el suyo.

Entre los documentos analizados, se encuentran las planificaciones de las docentes. No se perciben adaptaciones curriculares de ningún tipo. A pesar de que hay niños en tercer año que no pueden escribir y si lo hacen es de una manera muy deficitaria, del análisis realizado a las planificaciones de las docentes, se deduce que a esos niños se les exige exactamente los mismos contenidos, en los mismos tiempos y se los evalúa con los mismos procedimientos utilizados para los demás alumnos.

Al realizar el análisis de las **propuestas pedagógicas** que el docente vislumbra como positivas para la solución del problema, encontramos respuestas muy amplias, ambiguas y dispersas. Por lo tanto, se deduce que no conocen la respuesta pedagógica acertada para el tratamiento de esta necesidad educativa especial. Al respecto, desde la observación se puede precisar que no hay una enseñanza personalizada y que la metodología utilizada en todos los casos es la misma. Los docentes no utilizan estrategias especialmente seleccionadas para abordar al niño con problemas específicos de aprendizaje:

... de tener una atención especial con él, de fijarme si trabaja, de mirarle los cuadernitos, siempre todo el tiempo tratando de ayudarlo, este, y de decirle, de incentivarlo.

... nunca decirle que está mal.

... Le explico y trato de estimularlo y de ser la facilitadora de la comunicación para que el chico pueda volar, pueda salir de esa situación; que se sienta feliz con lo que logra... aunque no logra lo mismo que el resto pero que sea gratificante para él.

Los docentes unen a esta realidad de los problemas de aprendizaje, el tema recurrente de la queja ante el número excesivo de alumnos

en sus aulas, lo que a su criterio imposibilita el tratamiento individualizado de los alumnos con problemas específicos de aprendizaje. Así lo sintetiza un docente:

... otra cosa que no es un recurso, pero que para poder trabajar vendría bien, es menos matrícula.

Requerimiento hacia la educación especial

En cuanto a los “requerimientos que se le hacen a la educación especial”, los docentes entrevistados piensan que los alumnos con problemas específicos de aprendizaje que concurren a sus aulas, tienen que ser asistidos por profesionales especializados en el tema y que éstos deben orientar la labor pedagógica dentro del contexto escolar.

... Me gustaría contar con ayuda especializada, con información para mí, de orden pedagógico específico.

... si me va a dar las pautas necesarias para yo poderme manejar con esos chicos dentro del aula, sí.

Yo necesito el acompañamiento, que me ayuden profesionales, porque sola como que no puedo... yo necesito que sea un trabajo en equipo, necesito asesoramiento.

Esto demuestra que, en el imaginario social de los docentes, el puente está construido, pues éstos no siempre están dispuestos a hacer una derivación de alumnos a la escuela especial:

... no específicamente por la escuela especial, pero por las personas adecuadas, por un profesional. Digo escuela especial por los especialistas de ahí, no porque los niños tengan problemas.

... yo recurriría a la escuela especial o a la educación especial en caso de poder contar con la ayuda de ciertos profesionales para que me brinden orientación de cómo acompañar este proceso o método de una criatura así, pero no insertarlo en una escuela especial.

Fue expresión común en todos los docentes la necesidad de capacitación; esto nos permite recordar lo ya planteado por uno de nosotros, en un trabajo publicado en 1997: *“los docentes de EGB en el marco de la Ley Federal de Educación se ven impulsados a ejercer un rol para el cual hoy no están preparados en función del recorrido histórico social/personal en educación. Al sentirse no poseedores de la información necesaria, no pueden leer las necesidades de este sujeto desde lo intelectual. Tampoco puede hacerlo desde lo afectivo, pues como todo sujeto que no se ha formado en la cultura de la diversidad, se aproxima al sujeto especial, con los miedos aprendidos en su proceso de socialización, que lleva el sello de la cultura de la normalidad. Es por ello que se leen como no capacitados para este trabajo”*. (Parés, 1997: 188)

“Si somos conscientes de que un fracaso en el aprendizaje nunca es responsabilidad exclusiva del niño, si sabemos que éste es un resultado que involucra toda la situación pedagógica en la que él ha participado, ¿qué es lo que nos autoriza a culpar y sancionar solo al niño por ese fracaso?” (Lerner. En: Padilla de Zerdán, 1997)



CAPÍTULO 4

Algunos conceptos teóricos en relación con la tarea de orientación profesional en personas con discapacidad.

Análisis de instrumentos y programas de evaluación y orientación profesional.

***Benito Rafael Parés
Cristina Jenaro Ríos***

Presentación: el trabajo en nuestro contexto

*“Los servicios diferenciados, así como los integrados, especialmente los dedicados a la población clasificada como retrasada mental, no han sido nunca prioridad de los gobiernos, aunque el trabajo de distintos grupos organizados ha sembrado una nueva sensibilidad en los últimos años, que ha empujado a los estados a asumir cada vez más su papel en esta situación. Sin embargo, esto ha sucedido en tiempos de severos reajustes económicos para **América Latina**, que no demuestra capacidad para reconocer los altos índices de discapacidad que se mueven al interior de sus culturas y fronteras, ni la amenaza de aumento de esas cifras, debido a las consecuencias de las pobres condiciones de vida a las que han sido empujados los latinoamericanos como resultado de las duras restricciones económicas.”*
(Meléndez Rodríguez, Lady, 1998)

“En la mayor parte de las culturas occidentales la identidad de una persona se define en gran medida por su trabajo. Cuando entablamos conversación con alguien por primera vez, algunas de las primeras preguntas que solemos realizar versan sobre su trabajo. Aunque existan ciertas variaciones de cultura a cultura, nuestro trabajo nos hace ser valorados como miembros contribuyentes de la sociedad. A través de los roles laborales que desempeñamos, sentimos que somos una parte de la sociedad. Respecto a quienes no trabajan, o bien consideramos que deben contribuir a la sociedad de otro modo o bien creemos que es porque son incapaces de trabajar.”
(Mank, 1998)

A lo largo de la historia, el trabajo ha tenido distintos significados para el hombre. En las culturas primitivas el trabajo tenía como objetivo satisfacer las necesidades de subsistencia del grupo por medio de la caza. En la civilización griega, el trabajo era menospreciado, pues alejaba al ciudadano de la actividad filosófica, matemática y política y, por lo tanto, estaba destinado a los esclavos. En la Edad Media la representación del trabajo, a través del cristianismo, cobra significado de maldición divina por la desobediencia de Adán al mandato de Dios. Es en la Modernidad cuando la burguesía toma el poder y la razón ilumina y da fuerzas al hombre, para diferenciar lo verdadero de lo falso, permitiéndole liberarse del mandato divino y, a partir de la ciencia, desarrollar conocimientos sobre técnicas e instrumentos que le permitan dominar y transformar la naturaleza. En nuestros días, en esta era postmoderna, el trabajo es considerado un derecho humano reconocido a través de declaraciones internacionales, un instrumento de dignificación humana que da paso a la igualdad de posibilidades. Es así como el trabajo le permite al hombre conseguir, además de una retribución salarial, una jubilación, asistencia sanitaria, seguros por accidentes, planes de vivienda, etc.

“En resumen si se tiene en cuenta que el acceso al trabajo y el desarrollo de carrera son hoy por hoy el principal modo de progreso social y de sustento material, la discapacidad es una variable que genera una situación de minusvalía, ya sea por limitar físicamente el ejercicio de aquellas actividades laborales que requieren la funcionalidad plena de la parte afectada, por la falta de formación adecuada (IMSERSO, 1988) por las actitudes negativas de la sociedad o de determinados grupos (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994) o por las condiciones del mercado laboral. Además, la incorporación del

minusválido al mercado de trabajo requiere asumir el coste social adicional que puede implicar la minusvalía en términos de eliminación de barreras arquitectónicas, sensoriales o educativas (IMSERSO. 1988), aspecto éste aún no eficazmente resuelto.” (Jenaro, 1997: 25)

A la realidad descrita por numerosos investigadores (Mank, 1998; Meléndez Rodríguez, 1998; Schalock, 1999) en relación con que a las personas con discapacidad les resulta muy difícil conseguir o permanecer en un empleo, se agrega, para el caso de España, el informe *“elaborado por el Consejo Económico y Social (1995) en el que se considera como posibles factores de exclusión laboral de las personas con discapacidad, la falta de oportunidades ocupacionales, el tipo de discapacidad y los bajos niveles educativos de este colectivo. Pero además destacan un dato bastante relevante como es el de que aún cuando las tasas de paro en este colectivo son superiores a las de la población general, el verdadero problema de las personas afectadas por situaciones de discapacidad es su extremadamente bajo nivel de actividad: la mayor parte de estas personas en edad laboral no aparece clasificada como activa porque ni tiene ni busca activamente empleo.”* (Jenaro, 1997: 23)

Algunas definiciones

En primer lugar, necesitamos definir qué entendemos por evaluación profesional. Para tal efecto nos remitimos a un trabajo publicado en 1994 por Miguel Ángel Verdugo y Cristina Jenaro donde plantean que:

*“La **evaluación profesional** constituye un proceso cuya meta es facilitar la transición de la escuela a la vida adulta y la integración sociolaboral de las personas con discapacidad. Así, según Menchetti y Rusch (1988), los destinatarios de los servicios de evaluación profesional son aquellos sujetos que:*

1. presentan una discapacidad física, sensorial o mental que interfiere con sus posibilidades de obtener un empleo;

2. poseen una razonable probabilidad de obtener un empleo a través de estos servicios.” (Verdugo, Jenaro, 1994: 575)

*“Una vez que el estudiante finaliza la enseñanza secundaria y accede a las distintas modalidades de formación profesional (adaptada o aprendizaje de tareas), es necesario realizar una evaluación continuada, con objeto de controlar los progresos y de detectar cualquier problema que se produzca en el proceso de instrucción y de aprendizaje, así como para determinar la eficacia de los servicios de apoyo y de las adaptaciones curriculares que están siendo proporcionadas. Al igual que sucede en la educación secundaria, la evaluación debe centrarse en las áreas de competencias profesionales y sociales: programas de orientación al trabajo y programas de habilidades sociales (Verdugo, 1989b, en prensa; en Verdugo M.Á. y Jenaro C. 1994: 576). Por lo tanto el proceso de **evaluación y orientación profesional** puede ser uno de los medios privilegiados para potenciar el afrontamiento de la discapacidad y el desarrollo vocacional y para superar en gran medida la situación de desventaja ante la que se encuentran estas personas.” (Jenaro, 1997: 32)*

De acuerdo con lo que explican M.A. Verdugo y C. Jenaro en su artículo sobre *Evaluación profesional de personas con discapacidad*, esta actividad ha sufrido una evolución en el tiempo que tiene que ver con las ideologías imperantes en relación con la persona con discapacidad. En un primer momento este tipo de evaluación, se basaba en perspectivas *“psicométricas, y se caracteriza por la utilización de tests de intereses, habilidades e inteligencia”* (Verdugo y Jenaro, 1994: 579), es decir estaba centrada en el individuo con discapacidad, que es el que tenía el problema y debía adaptarse y modificarse. A partir de los ochenta comienza a centrarse la evaluación no ya en el individuo sino en él y en su entorno, es decir, comienza a vislumbrarse una perspectiva ecológica:

“Las expectativas de las personas con discapacidad, sus familias y sus comunidades están cambiando. Las ideas de los vecinos, compañeros de clase, compañeros de trabajo y empresarios se están modificando a medida que descubren las capacidades y la humanidad de las personas con discapacidad.” (Mank, 1998)

Para definir el concepto de orientación profesional, nos remitiremos al trabajo de Tesis Doctoral de Cristina Jenaro, quien contextualiza

el término en el proceso de **Rehabilitación Profesional** “que está destinado a aumentar las posibilidades de obtener empleo en jóvenes y adultos con discapacidad congénita o adquirida, que requiere la colaboración de diversos especialistas (monitor o profesor de formación profesional, psicólogo, trabajador social y médico, entre otros), así como de las familias, empresarios y de la persona con discapacidad, para desarrollar conjuntamente un plan de rehabilitación destinado a promover el emplazamiento de un sujeto en la alternativa profesional más acorde con sus capacidades y más normalizada posible, fomentando además su máxima integración y participación en la comunidad.” (Jenaro, 1997: 30). La misma autora explica que “**la orientación en la rehabilitación profesional** de personas con discapacidad supone un proceso estructurado de ayuda técnica para lograr el mejor desarrollo vocacional posible. Éste debe fomentar el análisis de las capacidades y limitaciones funcionales personales y la identificación de medios para superar o adaptarse a éstas, facilitando además la organización de información sobre su trayectoria personal, educativa y, en su caso, profesional, que permita la adecuada toma de decisiones sobre su futuro, el establecimiento de objetivos profesionales y la puesta en marcha de planes a corto y medio plazo para lograr estos objetivos. Debe igualmente dotarles de estrategias destinadas a la búsqueda y obtención de un empleo.” (Jenaro, 1997:58)

Datos que aportan algunas investigaciones

En los capítulos anteriores hemos insistido en que los programas de integración profesional para las personas con discapacidad o sin discapacidad, deben comenzar en el periodo escolar. En el presente, sostenemos esto no desde una postura de instrumentación para un puesto laboral, sino imaginando una formación integral que lleve a adquirir las competencias necesarias para insertarse en la vida adulta. Esta formación por lo general se instrumenta, en nuestro contexto, adecuadamente en las escuelas de EGB que atienden a las clases medias y altas y, con muchas excepciones, en las escuelas de EGB que atienden a poblaciones marginales y –sólo como excepción– en las escuelas de Educación Especial se tiende a una formación integral que apunte a la capacitación

para la vida adulta, con autodeterminación y desde una real inclusión social.

En el presente trabajo –según los datos obtenidos de la base PsycINFO (21 de marzo 2001) que abarca los años 1996 a 2000– se organiza la información contemplando esta mirada, es decir se hace una reseña sobre el acompañamiento que reciben las personas con discapacidad, desde la escuela a la vida adulta a través de distintos programas de evaluación y orientación profesional.

Rye y Sparks (1999) escriben un texto cuyo objetivo es ayudar en las prácticas pedagógicas a los consejeros escolares, a los consejeros de entrenamiento, a los administradores escolares, y otros miembros de las comunidades escolares para desarrollar o fortalecer el desarrollo comprensivo de programas escolares. Los autores esperan que estos programas sirvan como una guía para institucionalizar procesos de planificación, aplicación, y evaluación a fin de diseñar planes individualizados y un proceso de desarrollo global, dentro de un distrito escolar, en un nivel de escolaridad específico (elemental, medio, secundario, o los post secundarios de adiestramiento para un oficio), o en una escuela individual. Postulan la necesidad de promover investigaciones que atiendan fuertemente a la construcción de instrumentos de evaluación, y enfatizan la construcción de equipos de asesores que orienten en el tema de los sistemas de apoyo.

En la misma dirección, Dana S DeBoskey (1996) escribe un manual en el que describe lo que ella llama “un desafío educativo”, posicionada desde un enfoque académico cognoscitivo-conductual, en el que desarrolla técnicas compensatorias de la lesión cerebral en el ámbito educativo, ofrece a los maestros reflexiones sobre las respuestas emocionales que ellos pueden tener hacia los estudiantes y, además, sugiere técnicas para preparar a estos estudiantes a efectos de encontrar su vocación y entrar en la comunidad como un individuo productivo.

Asimismo, investigadores como Pasqualin, Bolzan y Tressoldi, (1996) estudiaron la efectividad de un programa educativo de 9 meses de duración diseñado para adolescentes con discapacidad mental ligera y/o severa y discapacidad física. Se administraron a los sujetos tareas de aprendizaje implícitas durante 5 horas por día, durante los 5 días de la

semana, y se evaluaron las características motivadoras, correlativas y emocionales con instrumentos de evaluación especialmente diseñados.

También se ha trabajado, desde una mirada **ecológica**, examinando la relación entre el proceso de formación de identidad (exploración y compromiso) y las características familiares (cohesión y adaptabilidad) en el contexto de tiempo de desarrollo (espiral de vida familiar). Incluimos este estudio, a partir de considerar la importancia que tienen los modelos familiares ideológicos en la construcción de la identidad profesional de los individuos, tanto de cohesión como de adaptabilidad. Los niveles de exploración de identidad y compromiso fueron estudiados usando el Cuestionario del Proceso de identidad del Yo (EIPQ) desarrollado por Balistreri, Busch-Rosnagel y Geisinger (1995). El EIPQ también se usó para determinar y analizar la exploración de identidad y compromiso según el dominio ideológico e interpersonal. Para la evaluación de la cohesión familiar y adaptabilidad, fueron usadas las escalas de Evaluación II de la cohesión y Adaptabilidad Familiar (FACES II) desarrollado por Olson, Portner y Bell (1982). Otros instrumentos fueron desarrollados para determinar la posición cronológica en la espiral de Vida Familiar (Combrinck-Graham, 1985). Se encontró un efecto significativo de cohesión familiar en el compromiso de identidad global y en el compromiso interpersonal, siendo las mujeres más fuertemente influenciadas a través de la cohesión familiar. (Brailsford, John Charles, 1999) Otros autores han examinado los métodos de valoración profesional de aprendices, adolescentes o adultos, con necesidades especiales. En los que se incluye el estudio de la apreciación global de lo que se considera valoración profesional, valoración formal de habilidades profesionales y valoración informal de habilidades profesionales. (Elrod; Tesolowski y Devlin, 1998)

En esta misma línea de trabajo, con orientación ecológica, los conceptos de salud y de bienestar aumentan su importancia para los profesionales del cuidado de la salud, incluidos los consejeros que trabajan en la rehabilitación de personas con discapacidades o con enfermedades crónicas. Es así como Bishop, Malachy; Chou, Chih Chin; Chan, Chetywn C-H; Rahimi, Maryam; Chan, Fong; Rubin, Stanford E, (2000), a partir de posicionarse en el concepto de estructura de bienestar, presentan instrumentos psicológicos que pueden usarse para el desarrollo de planes de rehabilitación, de intervención, y para la evaluación de pro-

gramas. Los instrumentos presentados incluyen la Encuesta de Valoración de Estilo de vida, El chequeo de Problemas de Salud, el Perfil de Salud de Nottingham, el Estudio General de Salud –forma abreviada–, el Cuestionario de Estado Funcional, y la escala de Calidad de Vida de Flanagan.

También se evaluaron los cambios en el interés percibido y en la habilidad de trabajo, después de la participación en un programa de promoción de la salud. Los elementos de estos programas tienden al entrenamiento tanto físico como psicológico, a la dirección de tensión, a las habilidades sociales, y a los consejos sobre dietas de alimentación. Karazman, Kloimueller, Geissler y Karazman Morawetz (1999) presentan el Effect Typology (ET), desarrollado por el Instituto de Promoción de Salud Profesional (IBG Austria) como conveniente para la evaluación de la promoción de salud profesional y para lograr una mejor comprensión y desarrollo del Work Ability Index (WAI) implementado por el Instituto Finlandés de Salud Profesional (FIOH). Además, Flynn, Guirguis, Wolfensberger y Cocks (2000) presentan los Programas de Análisis de Sistemas de Servicio (PASS 3) y de Análisis y Sistemas de Servicio de la Aplicación de Metas de Normalización (PASSING), con los que se pueden analizar, desde una aproximación ecológica, las dimensiones estructurales y funcionales de los servicios que atienden a personas con retraso mental.

En orden de evaluar desde dónde se posicionan los profesionales que trabajan en centros que atienden a personas con discapacidad, Bourque, Lessard y Trottier (1998) dirigieron en Quebec un estudio para determinar los instrumentos de valoración más usados en centros de readaptación para personas mentalmente deficientes. Para esto desarrollaron y aplicaron cuestionarios con el objetivo de conocer:

1. qué instrumentos de valoración se usaban para medir las necesidades y fortalezas personales, el desarrollo de las conductas funcionales, las redes sociales de las personas con discapacidad, los comportamientos perjudiciales para la integración social, las fases de aprendizajes específicos, los problemas médicos y/o neurológicos, los déficits motores y/o déficits sensoriales asociados, los síndromes específicos, y los problemas de salud mental;

2. el valor asignado por los profesionales a los instrumentos que ellos utilizaban y,
3. las razones que los profesionales argumentaban a efectos de sostener estas valoraciones.

En otra línea de trabajo, Verdugo, Jenaro y Arias (1998) desarrollan y aplican un programa de evaluación profesional y un programa de entrenamiento, a una muestra de personas con discapacidades físicas y sensoriales, en un centro de rehabilitación profesional en España. El programa de entrenamiento, que duró 27 horas, incluye información para reforzar el conocimiento de sí mismo y sobre el mundo obrero, y el entrenamiento de habilidades para lograr estrategias de búsqueda de empleo. Se emplearon instrumentos para tomar medidas de pre y post test por medio de evaluaciones de madurez y de un instrumento de evaluación de la imagen de sí mismo. Los resultados muestran mejoras significativas en lo profesional y en la identidad personal (es decir, habilidades, intereses y conocimiento de sus necesidades), junto con mayores habilidades de búsqueda de empleo.

Duane C. Kemp y Edward G. Carr (1998), investigadores de la State University of New York at Stony Brook y del Developmental Disabilities Institute, presentan un programa para integrar personas con graves problemas de conducta que son normalmente excluidas del empleo comunitario.

“Este estudio analiza una estrategia para la reducción de las conductas-problemas-graves en una situación de empleo. La estrategia implica tres factores:

(a) se eligieron las intervenciones en base a las hipótesis sobre las variables que mantienen el problema de conducta (modelo dirigido por las hipótesis),

(b) se usó un paquete de intervención de múltiples componentes que incluían la combinación del entrenamiento en comunicación funcional, la construcción de una buena relación, la formulación de elecciones, la introducción de las demandas y la construcción de la tolerancia a la demora del refuerzo; y

(c) se usaron medidas de latencia del problema de conducta y de porcentaje de pasos de trabajo completados en vez de la tradicional medida de frecuencia.” (Kemp, Carr, 1998: 29)

Los resultados demostraron que era posible aumentar el tiempo de permanencia en el empleo sin presentar problemas de conducta. Se discute el valor de esta estrategia para aplicarse a los obstáculos de la evaluación, de la medición y de la intervención en las conductas-problemas-graves, en situaciones de empleo en la comunidad.

Los autores sugieren que *“los dos mayores beneficios que se pueden obtener de su aplicación a contextos de empleo en la comunidad son, en primer lugar, que los empleados con trastornos del desarrollo que han conseguido trabajo y luego muestran conductas que amenazan el trabajo, pueden recibir intervención en el lugar de trabajo y, por lo tanto, mantenerlo; en segundo lugar, los empleados con trastornos del desarrollo que han sido excluidos de experiencias de empleo pueden conseguir trabajos sin la necesidad de intervenir en la conducta problema con antelación. Es más, una educación relevante en habilidades laborales y una intervención para el problema de conducta se pueden dar a la vez. Estas aplicaciones del análisis aplicado de la conducta pueden ser cruciales para la consecución de los objetivos del empleo con apoyo.”* (Kemp y Carr, 1998: 43)

Ernest L. Pancsofar y Daniel E. Steere presentan, en 1997, el *CA.P.A.B.L.E. process* en el que explicitan cómo han variado la forma de enfrentarse al problema de la evaluación profesional, ya que superan la pregunta *¿es la persona empleable?* para centrarse en *¿qué implicará capacitar a este individuo para encontrar un trabajo y desarrollar una carrera que incrementen al máximo su calidad de vida?* Los autores analizan dos inconvenientes que paralizan la inclusión de personas con discapacidades severas en el mundo del trabajo:

- a- el hecho de que aún siguen siendo las instituciones de rehabilitación las que monopolizan la preparación para el trabajo y,
- b- que existe mucha gente para las que el empleo con apoyo fue desarrollado, y sin embargo continúan siendo excluidas del trabajo (Wheman and Kregel, 1995; Mank, 1996) ya que siguen siendo evaluadas como personas no preparadas para el trabajo remunerado en empleos regulares.

En este artículo *“presentan una aproximación a la evaluación de los usuarios que está basada en la presunción de que los individuos con discapacidades severas están preparados para el trabajo si se pone en funcionamiento el apoyo necesario. Las dimensiones clave de esta aproximación son pues una focalización en las oportunida-*

des y en las aspiraciones, unida a un análisis de las necesidades de apoyo específicas para la persona y el trabajo. Como resultado, la aproximación mezcla enfoques de la planificación del estilo de vida (Steere et al., 1995), la compatibilidad de los emparejamientos (Moon et al., 1990; Parent et al., 1992), y la evaluación situacional de las reacciones del trabajador a las señales naturales en ambientes de trabajo específicos (Pancsotar, 1995).” (Pancsofar y Steere, 1997)

El proceso P.E.C.C.A.A. (Plan de Evaluación en la Comunidad y Construcción de Ambientes de Aprendizaje) pone el énfasis *“en desarrollar un perfil que acentúe las potencialidades y capacidades del individuo, y combine esta información con la obtención de resultados en calidad de vida que ayuden a formar planes de acción múltiple”*; y también en que *“La evaluación tiene más éxito cuando comprendemos los sueños de una persona por tener éxito, su reacción actual a los sucesos sociales y ambientales que ocurren de forma natural, y los apoyos que necesitará en diferentes ambientes. Más importante aun, la evaluación debería ser dirigida por las preguntas correctas relacionadas con el desarrollo de un estilo de vida a través de la inclusión en la comunidad.” (Pancsofar y Steere, 1997)*

Una de las modalidades de trabajo que consideramos más apropiadas a efectos de introducir a la persona con discapacidad en la vida adulta, ayudándolo a conseguir un trabajo en el mercado ordinario de trabajo, es el Empleo con Apoyo. En esta modalidad, se organiza un sistema de apoyo debidamente estructurado a partir, por ejemplo, de los siguientes objetivos: obtener un incremento en la calidad de vida y en la inclusión social de las personas con discapacidad; evaluar los procedimientos utilizados y procurar calidad de los servicios ofrecidos; poner a disposición de las personas con discapacidad un sistema estructurado de apoyo y acompañamiento que les guíe durante el proceso de inserción laboral; lograr la actuación coordinada de las entidades tanto de la administración pública como privada a efectos de lograr la integración laboral de las personas con discapacidad en la empresa ordinaria. Así como también sensibilizar a la población en general en cuanto al derecho de las personas con discapacidad a trabajar en la construcción de la sociedad junto con los demás ciudadanos. (Belver Silván, 1999)

Legislación que regula la orientación y la reinserción profesional de las personas con discapacidad

▪ En España

El artículo 34 de la LISMI (Ley 13, de Integración Social de los Minusválidos, del 7 de abril de 1982), establece que *“la formación, readaptación o reeducación profesional, que podrá comprender, en su caso, una preformación general básica, se impartirá de acuerdo con la orientación profesional prestada con anterioridad, siguiendo los criterios establecidos en el art. 3. 1”* de la LISMI, es decir, que es obligación del Estado español *“la prevención, los cuidados médicos y psicológicos, la rehabilitación adecuada, la educación, la orientación, la integración laboral, la garantía de unos derechos económicos, jurídicos sociales mínimos y la Seguridad Social”*. En el número dos del mismo artículo se determina que *“las actividades formativas podrán impartirse, además de en los centros de carácter general o especial dedicados a ello, en las empresas, siendo necesario en este último supuesto la formalización de un contrato especial de formación profesional entre el minusválido o, en su caso, el representante legal, y el empresario, cuyo contenido básico deberá ser fijado por las normas de desarrollo de la presente Ley, en relación con lo dispuesto en el artículo 11 del Estatuto de los Trabajadores.”* El mencionado contrato especial no ha sido aún regulado por el Gobierno.

El Real Decreto 631, del 3 de mayo de 1993, aunque no está específicamente pensado para las personas con discapacidad, regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional. Este plan comprende el conjunto de acciones de formación profesional ocupacional dirigido a los trabajadores desempleados, cuyo objetivo es proporcionarles las cualificaciones requeridas por el sistema productivo, e insertarlos laboralmente cuando los mismos carezcan de formación profesional específica o su cualificación resulte insuficiente o inadecuada. Es así como en su artículo 1 inc. c) hace referencia a los colectivos *“desempleados con especiales dificultades para su inserción o reinserción laboral, en especial mujeres que quieran reintegrarse a la vida activa, minusválidos y migrantes.”*

▪ **En Argentina**

La Ley N° 24.901, de diciembre de 1997, que instituye el *“sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad”*, en su Artículo 23 establece: *“Formación laboral es el proceso de capacitación cuya finalidad es la preparación adecuada de una persona con discapacidad para su inserción en el mundo del trabajo. El proceso de capacitación es de carácter educativo y sistemático y para ser considerado como tal debe contar con un programa específico, de una duración determinada y estar aprobado por organismos oficiales competentes en la materia.”* Y en el artículo 36 regula como *“Prestación Complementaria la Iniciación laboral. Que es la cobertura que se otorgará **por única vez** a la persona con discapacidad una vez finalizado su proceso de habilitación, rehabilitación y/o capacitación, y en condiciones de desempeñarse laboralmente en una tarea productiva, en forma individual y/o colectiva, con el objeto de brindarle todo el apoyo necesario, a fin de lograr su autonomía e integración social.”* (Congreso de la Nación, 1997)

Por último el Decreto Reglamentario N° 1193 del 8 de octubre de 1998, establece que *“las prestaciones previstas en los artículos 11 a 39 de la ley 24.901 deberán ser incorporadas y normatizadas en el Nomenclador de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad.”* Y otorga a la *Superintendencia de Servicios de Salud* la responsabilidad de la puesta en marcha e instrumentación del *Registro Nacional de Prestaciones de Servicios de Atención a Personas con Discapacidad* y de supervisar y fiscalizar el citado Nomenclador.

Queda claro entonces que el Estado español deposita la responsabilidad de la Formación Profesional en el IMSERSO, que es un organismo macro que incluye, pero no tiene como única función, lo sanitario. Por el contrario, el Estado argentino deposita, en última instancia, la responsabilidad de la formación profesional en la Superintendencia de Servicios de Salud, lo que, a nuestro entender, *desnaturaliza el verdadero sentido* de la Formación Profesional, es decir el de la inserción social laboral, para convertirla en una instancia más de terapia ocupacional y/o rehabilitación.

Intereses que se entrecruzan

Los responsables de plantear estrategias de acción para atender a las personas con discapacidad deben resolver desde qué lugar ideológico se colocan y, a partir de posicionarse, podrán actuar coherentemente. Robert, L. Schalock plantea que por lo menos, éstos se encuentran con *“dos fuerzas potentes y potencialmente conflictivas: los valores centrados en la persona y los servicios reestructurados en base a criterios económicos. Estas dos fuerzas representan el contexto dentro del cual cualquier sistema de provisión de servicios debe funcionar actualmente para conseguir rendimientos organizacionales de calidad y resultados personales. Ellas también representan las variables contextuales que influirán de forma significativa en la búsqueda de calidad que se refleja en el énfasis actual sobre la calidad de vida, control de calidad total, y resultados de calidad para personas con discapacidad.”* (Schalock, 1997)

No se pueden desconocer, al momento de realizar una planificación, las nuevas tendencias que enmarcan y guían el pensamiento, tanto de los recursos humanos implicados, como de los usuarios de los servicios. Hoy no podemos dejar de centrar nuestra atención en la reconceptualización del concepto de Calidad de Vida y todo lo que éste implica, ya sea para la persona con discapacidad y su entorno (familia, organizaciones de familiares y de personas con discapacidad, movimientos de derechos humanos, comunidad a la que pertenece el cliente); o para las agrupaciones profesionales que, enmarcándose en las corrientes teóricas actuales *“subrayan la igualdad, inclusión, equidad, respeto, y apoyos basados en la comunidad (...) y, la investigación que documenta el hecho de que las personas pueden ser más independientes, productivas, integradas en la comunidad y satisfechas, cuando los conceptos de calidad de vida son la base de servicios y apoyos individualizados.”* (Butterworth, Steere y Whitey-Thomas, 1997; Karan y Bothwell, 1996; Kiernan y Marrone, 1997; Snell y Vogle, 1997; Whitney-Thomas, 1997).

“Desde otro punto de vista, se encuentra la atención centrada en los servicios reestructurados, que tiene su origen en una serie de factores políticos, económicos y demográficos. Estos factores tienen que ver con: restricciones económicas, disminución de la profesionalización de la fuerza de trabajo, y un movimiento hacia la

economía de mercado en los servicios de salud y rehabilitación. (Kirchner, 1996; Rioux, 1996)". (Schalock, 1997)

El punto de mirada es fundamental en la implementación de políticas que guían la evaluación de los servicios de evaluación y orientación profesional para las personas con discapacidad. Bien explicita Lucas P.J.M.Vennemann (1999) cuando, refiriéndose al sistema holandés de atención a las personas con discapacidad, expresa:

"Por último, en la sociedad holandesa y con respecto a las políticas de prestación de servicios siempre ha sido importante algún tipo de nivel mínimo de calidad. No obstante, la calidad siempre ha tenido una connotación muy profesional. La buena calidad siempre ha sido algo que definían los profesionales y no algo sobre lo que podía decidir el cliente. De esta forma, buena accesibilidad y calidad adecuada han sido temas importantes en las políticas de servicios del gobierno holandés. Las herramientas más importantes que se han utilizado para alcanzar estos objetivos han sido:

- 1. Un sistema de financiación de centros mediante seguro público de atención sanitaria;*
- 2. una estricta política de certificaciones para los proveedores de servicios;*
- 3. una rigurosa regulación gubernamental tanto sobre el formato como en la fijación de precios por parte de los proveedores de servicios.*

(...) En las últimas cinco décadas todos los partidos en el poder, especialmente los demócratacristianos y los socialdemócratas, que han sido las fuerzas dominantes en la escena política holandesa, han considerado que una buena salud es un factor básico para todo ciudadano holandés. Ésta es una de las principales razones por las que las políticas gubernamentales han mostrado tanto interés en asegurar la accesibilidad para todas las personas." (Vennemann, 1999: 146-147)

También Vennemann plantea que: *"no resulta interesante tratar el libre mercado en oposición a una industria regulada por el gobierno. Es más interesante preguntarse cuáles han sido los efectos para los clientes dentro de dicho sistema.*

En el mercado holandés, regulado por el gobierno, podemos ver cómo los clientes se concentran en diferentes lugares. En primer lugar, los clientes que necesitan apoyos puntuales parecen estar abandonando el sistema de proveedores de servicios certificados. En segundo lugar, vemos cómo los clientes que necesitan apoyos limitados o moderados se concentran en las Viviendas Compartidas, en último lugar, vemos cómo la mayor parte de las personas que necesitan apoyos intensivos se concentran en residencias. Es importante señalar que esta dinámica de mercado no ha sido el resultado de una política gubernamental consciente. La idea más extendida en todos los partidos políticos es que durante los últimos quince años se han producido procesos... pero nadie llamó la atención sobre el siguiente hecho: el crecimiento de los Group Homes no fue tanto un sustituto de las antiguas residencias sino un factor de atracción de nuevos segmentos de mercado. Estos nuevos clientes en su mayoría tan sólo sufren discapacidades leves, pero no son capaces de satisfacer las exigencias de productividad de la sociedad holandesa.” (Vennemann, 1999:153-154)

A la luz de las polémicas actuales sobre globalización, productividad, eficacia, estándares de calidad, es evidente que existe un amplio debate entre los profesionales y los planificadores de políticas sociales sobre discapacidad. Éste se centra especialmente en la efectividad y eficiencia de los programas de servicios de formación profesional que se ofrecen a las personas con discapacidad.

Desde el punto de vista de la familia, la eficiencia y la efectividad se valora a partir del nivel de inserción laboral o bien a partir del nivel de satisfacción de la persona con la actividad realizada. No obstante, desde el punto de vista del gobierno, es necesaria una comparación entre los beneficios obtenidos y los fondos públicos destinados a efectos de justificar el costo de inversión que demanda la implementación de dichas políticas sociales. Vennemann desarrolló parámetros cuantitativos simples para medir esta relación utilizando como variables el tiempo de apoyo que necesita la persona con discapacidad, la cantidad de veces que lo necesita en el día y la accesibilidad al mismo. Es así como expresa que:

“En una industria de prestación de servicios madura, los clientes, profesionales, gestores y el gobierno tienen mucho que ganar con la utilización de una información transparente tanto sobre la calidad como sobre el precio de los servicios prestados. Los sistemas de apoyo a la toma de decisiones ayudan a reducir los sesgos profe-

sionales. Las bases de datos estandarizadas sobre producción nos ayudan a desarrollar una base de información común para los profesionales, gestores y clientes. Con esta base de información compartida se pueden alcanzar los tres objetivos de los servicios de atención (buena accesibilidad, precio justo y una calidad adecuada en la prestación del servicio).” (Vennemann, 1999: 171)

Este debate que entrecruza aspectos económicos, políticos e ideológicos no puede dejar de lado la percepción que los usuarios tienen sobre los programas de entrenamiento, la percepción que tienen los empleadores sobre el trabajo que realizan las personas con discapacidad en sus empresas y la percepción que tienen los profesionales implicados en los programas de apoyo. Es por eso que:

“La creación de apoyos y planes individuales se ha convertido en un importante tema de debate en los ámbitos del empleo y de la participación en la comunidad de personas con discapacidades. En el pasado, los profesionales tendían a crear programas basados en su idea de lo que era necesario, pasando entonces a ofrecer el programa a un determinado número de usuarios. El énfasis en los apoyos personales para el empleo significa que cada persona recibe algo diferente en función de sus elecciones y sus preferencias. En efecto, esto implica que una agencia que atiende las necesidades de empleo de cien personas con discapacidad tiene cien programas en vez de uno solo.” (Mank, 1998)

A la luz de lo mencionado anteriormente, toma fuerza la necesidad de reconceptualizar el concepto de discapacidad ya que estamos de acuerdo con Robert L. Schalock (1999) quien expresa que éste impacta fundamentalmente en la evaluación y en las acciones que a partir de él se realicen con y para la persona con discapacidad y su entorno. Es decir, el concepto de discapacidad al que adhiramos tiene implicancias para la implementación de programas, para la puesta en marcha y el funcionamiento de los servicios y apoyos que se le proporcionan a las personas con discapacidad.

Shalock enumera los aspectos más relevantes de esta reconceptualización:

- *“La discapacidad no está ni fija ni dicotomizada; es más bien fluida, continua y cambiante, dependiendo de las*

limitaciones funcionales de la persona y de los apoyos disponibles en el ambiente personal.

- *Una forma de reducir las limitaciones funcionales y por tanto la discapacidad de la persona consiste en intervenir o proveer servicios y apoyos que se centren en la conducta adaptativa y en el nivel del papel que se desempeña en la sociedad.*
- *La evaluación analiza hasta qué punto las limitaciones funcionales se han reducido y ha aumentado la conducta adaptativa de la persona y en el nivel del papel que se desempeña.* (Shallock, 1999: 81)

En síntesis, la realidad latinoamericana refleja de algún modo avances en la reconceptualización de la discapacidad. Esto se ve plasmado en acciones de reformas educativas, que tienden cada vez más a considerar la diversidad como valor. Sin embargo, no es posible aún visualizar la incidencia de estos cambios conceptuales en programas concretos de entrenamiento que se planteen, para la persona con discapacidad, una vida adulta independiente. Esto se podría lograr si las acciones futuras se encaminaran a partir de *“un cambio en la visión de lo que constituyen las posibilidades de vida de las personas con retraso mental/ discapacidades del desarrollo. Esta nueva visión incluye **la autodeterminación, áreas fuertes y capacidades del sujeto, inclusión, capacitación, e igualdad.**”* (Luckasson, Schalock, Snell y Spitalnik, 1996. En: Shallock, 1997)

CAPÍTULO 5

Cuando las estrategias son necesarias: la planificación de la transición a la vida adulta en personas con discapacidad

***Benito Rafael Parés
Cristina Jenaro Ríos***

“Las condiciones están dadas como nunca para el cambio social y la educación será su órgano maestro. Una educación de la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma (...) Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar (...)” (Gabriel García Márquez. Boletín N° 45, Unesco, 1998)

Entendiendo el problema

Se ha estudiado profundamente el paso que realiza el joven con y sin discapacidad desde la escuela a la vida adulta. Este estudio se ha realizado generalmente desde una perspectiva centrada en el joven, ya sea teniendo en cuenta el impacto que tiene sobre él, en lo afectivo, y cómo puede llevarlo a situaciones psicopatológicas como la depresión (Rao et al., 1999), o el consumo de estupefacientes (Schulenberg et al., 2000); ya sea desde la perspectiva de determinadas iniciativas estatales

como el Acta de Rehabilitación para la transición de la escuela al trabajo –Rehabilitation Act Amendments– firmada en Estados Unidos en 1992. (Wood y Test, 1998)

Otros estudios han analizado los problemas de la transición de la escuela-al-trabajo en términos de las dificultades que presentan los estudiantes o las escuelas y, para solucionarlas, han intentado *la reparación* de la juventud o *el mejoramiento* de la planificación de las escuelas; son pocos los estudios que se han detenido a mirar la propia transición. James Rosenbaum (1999) propone que un modelo de estudio sobre la transición de la escuela-al-trabajo es problemático y que la dificultad más importante no es la cantidad sino la fidelidad de la información que se le brinda a la juventud sobre este tema.

Como expresa Wendy Mitchell (1999), debe revisarse el papel en el que se ha ubicado tradicionalmente la escuela al hacerse cargo de preparar al alumno en la transición **escuela/trabajo**. En su estudio tiene en cuenta las expectativas de los adultos que acompañan al niño/adolescente en este camino, tanto profesionales o docentes, como familiares. Se han examinado y evaluado los modelos tradicionales de transición, así como también los procesos profesionales y procedimientos que preparan a las personas jóvenes para la transición de la escuela especial hacia la madurez, e independencia laboral. Asimismo, han sido objeto de estudio las experiencias familiares de estas preparaciones y las aspiraciones para el futuro desde el punto de vista del adulto. El estudio demuestra lo complejo de este proceso y su naturaleza multidimensional.

Diseñar y llevar a cabo programas de transición de calidad para adultos jóvenes con discapacidad es uno de los problemas críticos que enfrenta el sistema educativo, ya que la proporción de desempleo de personas jóvenes que dejan el sistema escolar es muy alto. El trabajo de Wehman, Brooke y Wittig (1998) ilustra cómo pueden usarse incentivos de trabajo del Seguro Social para ayudar a las personas jóvenes con discapacidad (de 18 a 21 años) a lograr sus sueños de integrarse a la comunidad con un empleo competitivo. Analizan en su trabajo los roles, las responsabilidades y las buenas prácticas para ayudar a transitar eficazmente la transición. La búsqueda de mecanismos para lograr empleo, luego de la graduación, sigue siendo el principal tema a resolver en la problemática de la transición a la vida adulta. Ya se reconoce que las experiencias escolares de los jóvenes con discapacidad son mejor acep-

tadas cuando ellos adquieren y pueden demostrar conductas y comportamientos relacionados con las actividades de la vida adulta.

Debemos recordar que la transición a la vida adulta es un paso más de los que se dan socialmente. Cada comunidad tiene su propio estado de preparación para esta acción y prepara el lugar y la forma en que lo ocupará cada uno de sus integrantes. Es importante resaltar que en este proceso se debe considerar a la persona con discapacidad como uno más de los integrantes de la comunidad (Retish y Reiter, 1999). Joaquim Casal Bataller (1992) plantea en su tesis doctoral que en la actualidad se ha prorrogado, para todos los jóvenes en general, la edad a la que acceden a la emancipación plena de sus familias de origen. Las familias, la escuela y la comunidad juegan un papel importante en el desarrollo de hábitos y valores que le serán útiles al joven en la vida adulta del trabajo.

Las investigaciones han demostrado que no hay diferencia significativa en cuanto a género, en relación a la anticipación que realizan los adolescentes en términos de educación y ingresos (Csikszentmihalyi y Schneider, 2000). Pero sí se enuncian dos factores que predicen mejores resultados, en relación al logro de empleo competitivo para las mujeres jóvenes que provienen de familias con bajo ingreso anual y que poseían autoestima baja al momento de salir de la escuela secundaria; éstos son:

- a) haber experimentado dos o más trabajos durante el transcurso de la escuela secundaria; y
- b) haber conseguido el trabajo a través de una red de amigos de la familia (Doren y Benz, 1998).

La diferencia sí puede surgir ante la incapacidad de escribir y leer que presentan algunas muchachas, a partir de no habersele dado la posibilidad de concurrir a centros educativos por pertenecer a minorías étnicas y/o familias pobres.

Daigneault (1999) sugiere que los consejeros escolares podrían tener en cuenta en su trabajo, al asesorar mujeres adolescentes para su inserción a la vida adulta, los resultados de su investigación en relación con la incidencia que tiene el legado familiar de madres y abuelas en las muchachas jóvenes al intentar conseguir trabajo, ya que ellas intentan:

- conseguir confort y seguridad,
- tener relaciones afectivas de calidad en el trabajo,
- buscar un trabajo en la misma línea que sus madres,
- adquirir un sentido de autosuficiencia, y
- a menudo, reflejar en sus empleos los valores e intereses de los miembros de la familia.

Autores como Csikszentmihalyi y Schneider (2000), al igual que otros como Payton (2000), resaltan que las actividades escolares atractivas –es decir, con muchas dificultades de contenidos– son esenciales para construir un sujeto con suficiente optimismo y resistencia a la frustración, que le permitan lograr una vida adulta con satisfacción en su trabajo. En este sentido, los estudiantes que provienen de hogares con ingreso más bajos tienen expectativas más positivas sobre la escuela que los adolescentes que provienen de familias con ingresos más altos.

Algunos autores (Bailey et al., 2000) proponen que uno de los componentes centrales de la estrategia planteada para efectivizar el programa de la escuela-al-trabajo, es el aprendizaje basado en el trabajo, con aditamentos como la participación voluntaria del patrón y los componentes motivacionales empleados para incentivar a los trabajadores. En cuanto a la participación patronal, hay que tener en cuenta que en ocasiones se recurre a la filantropía para lograr esta participación de las empresas, cuando en realidad las empresas necesitan argumentos más sólidos de orden social, económico y financiero para unirse a estos programas. Desde esta perspectiva es que N. Martínez (1999) plantea que la transición debe entenderse como un proceso con entidad propia en la sociedad, y por lo tanto tiene que ser facilitado mediante una política concreta y acciones programáticas. Esto supone una responsabilidad organizativa y de acción, situación que lleva aparejada una estructura que sostenga las acciones programáticas que surgen de las políticas enunciadas. Son numerosas las investigaciones que revelan la importancia primaria de la planificación y de la organización, por ejemplo Legler (1999). Cummings, Maddux y Casey (2000) avanzan sobre este concepto y expresan que la falta de una eficaz planificación de la transición puede producir problemas de ajuste inadecuado en el período posterior a la salida de escuela secundaria, que se ve reflejado, por ejemplo, en una baja y/o restringida participación en la comunidad y en actividades de ocio; o directamente en el desempleo. Hay investigadores que afirman que el éxi-

to de los programas de transición a la vida adulta, de los alumnos con discapacidad, es responsabilidad del equipo de transición a través de la planificación específica que éstos realizan. (Collet et al., 1998)

Como ejemplo de programa de transición para estudiantes con discapacidad hacia el post secundario, se analizó el programa de la Fundación Marriott *Los Puentes... de la escuela al trabajo*, que consta de tres fases: un programa de orientación prevocacional, la preparación prevocacional y, por último, la colocación del sujeto en la pasantía y el programa de apoyo correspondiente. Los análisis sobre los resultados obtenidos han demostrado que la realización de la pasantía y la aceptación de una oferta de trabajo eran predictores positivos de la continuación en el empleo. Se considera que estos hallazgos pueden tener importancia en el futuro de las prácticas de los consejeros de estudiantes con discapacidad, en relación con la planificación rumbo al trabajo. (Fabian, Lent y Willis, 1998)

Los componentes fundamentales de la planificación de la Transición a la **Vida Adulta –TVA–**, según N. Martínez (1999: 429), son:

1. la calidad de los programas que se plantean en los últimos años de escolarización,
2. la planificación cooperativa entre los distintos actores (coordinación de políticas, equipos de transición, escuela, etc.) y,
3. en el plano individual, de la persona con discapacidad, el desarrollo de roles adultos con una variedad de soportes adecuados a las expectativas del sujeto y desde las posibilidades que le ofrece el entorno.

Centrando nuestra atención en el primer aspecto diremos junto a Humberto Maturana y Sima Nisis de Rezepka que *“la mayor dificultad en la tarea educacional está en la confusión entre los fenómenos de:*

- **formación humana** entendida como el desarrollo del niño o niña, como persona capaz de ser cocreadora con otro de un espacio humano de convivencia social deseable, lo que implica que se deben crear las condiciones que guíen y apoyen al alumno en su crecimiento como un

ser capaz de vivir en el autorespeto y respeto por el otro, que puede decir no o sí desde sí mismo, y cuya individualidad, identidad y confianza en sí mismo, no se funda en la oposición o diferencia con respecto a otros, sino que en el respeto por sí mismo, de modo que puede colaborar precisamente porque no teme desaparecer en la relación; y

- **de capacitación** que tiene que ver con la adquisición de habilidades y capacidades de acción en el mundo en que se vive, como recursos operacionales que la persona tiene para realizar lo que quiera vivir, es decir que la tarea educacional consiste en la creación de espacios de acción donde se ejerciten la habilidades que se desea desarrollar, creando un ámbito de aplicación de las capacidades de hacer en la reflexión sobre ese hacer. " (Maturana y Nisis de Rezepka, 1995: 11)

Sobre el particular, el trabajo realizado por Wendy Mitchell (1999) reflexiona sobre los resultados de los estudios vocacionales realizados a personas jóvenes con discapacidad que se han capacitado en escuelas para la transición al trabajar. Se examinaron los procesos profesionales y procedimientos que preparan a las personas jóvenes con discapacidad para la transición de la escuela y la progresión hacia la madurez, así como las experiencias familiares de estas preparaciones y las aspiraciones de los adultos para el futuro de los jóvenes. El estudio demuestra la compleja y multidimensional naturaleza de las transiciones de personas jóvenes con discapacidad hacia la madurez, así como la necesidad de una revisión radical de los modelos tradicionales, especialmente el modelo tradicional sobre el que se asienta, en los EEUU, la escuela para la transición al trabajo.

También la Unión Europea, en la resolución del 13 de diciembre de 1976 del Consejo de ministros de Educación se plantea, en el artículo II, que los Estados miembros tendrán en cuenta el establecimiento de programas de estudios y de formación que garanticen una preparación adecuada para la vida activa, en todas las etapas de la formación general y de la formación profesional, así como también el estímulo para la aproximación de estos dos tipos de formación; el desarrollo de un

sistema permanente de orientación escolar y profesional que incluya la participación de los padres, de los profesores y de los orientadores; facilidades permanentes de acceso a la educación y a la formación para todos los jóvenes; y, en especial para los jóvenes que por razones sociales, económicas o de minusvalía son más vulnerables a las fluctuaciones del mercado del trabajo.

Por su parte, el Acta de Oportunidades de la Escuela-al-trabajo (STWOA) dada por el Congreso de EEUU en 1994, según Unger y Luecking (1998), ha posibilitado que 37 estados hayan recibido concesiones federales para construir sistemas en red que unen a lo largo del país a agrupaciones de discapacitados, miles de escuelas, educadores, patrones, uniones obreras, organizaciones de la comunidad y padres que se han agrupado con el objetivo de aprender en las aulas las habilidades requeridas para que los adolescentes con discapacidad de la nación, tengan éxito en su lugar de trabajo. Ocupan un lugar central en este esfuerzo programas de la escuela-al-trabajo (STW). En cambio Katsiyannis, deFur y Conderman, en el mismo año (1998), informan que son pocos los estados que han usado el adicional otorgado por la legislación para promover dichos servicios de transición.

Los aprendizajes de los jóvenes, en relación con su preparación para el trabajo, han sido objeto de diversos estudios. Se destaca entre ellos el realizado por Kelloway y Harvey (1999) que, considerando lo que los individuos aprenden antes de la entrada formal en la fuerza de trabajo sobre el trabajo, sugieren tres preguntas de interés considerable para la psicología actual:

- ¿aprenden las personas jóvenes, antes de su entrada en el mundo del trabajo, algo sobre el trabajo?
- ¿cómo adquieren ellos esta información?, y
- ¿cómo se manifiesta en los lugares de trabajo lo aprendido en las actividades pre-laborales?

Los autores concluyen que hay evidencia sustancial para apoyar la noción de que las personas jóvenes ya entran en el lugar de trabajo con actitudes, creencias y valores, y que estos factores individuales continúan influyendo en el desarrollo y expresión de actitudes y conductas probablemente antes y después de las experiencias de trabajo. Por últi-

mo, la revisión bibliográfica realizada por Kelloway y Harvey (1999) es ilustrativa del hecho de que lo que se aprende respecto al trabajo ocurre desde una edad muy temprana. Por su parte, el trabajo de Reitzle, Vondracek y Silbereisen (1998) resalta diferencias significativas en la transición de la escuela-al-trabajo en los ambientes contrastantes de la Alemania del Oeste y la Alemania Oriental. Estas diferencias individuales surgen a partir de los eventos de vida durante la niñez y la adolescencia, y progresa a través del tránsito por la escuela y el entrenamiento profesional.

Por la reflexión que nos permite hacer en relación con la realidad de nuestro país, Argentina, merece una mención especial la propuesta de formación inicial y permanente de los docentes, que les permita preparar a los jóvenes de manera más eficaz para la vida activa y orientarlos en su elección entre las posibilidades de empleo, de educación permanente y de formación.

En la resolución del 12 de julio de 1982, el Consejo de Ministros de Educación recomienda que sean implicados los adultos, padres, empleados y sindicalistas, en actividades que tengan lugar en los centros docentes, con el fin de aumentar la comprensión del papel de las instituciones educativas y para apoyar a los centros en su labor de preparar a los jóvenes para la vida adulta activa.

En Argentina son numerosas las leyes y reglamentaciones emitidas desde distintos organismos públicos que atienden el tema de la transición a la vida adulta:

- ◆ El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación a través de la Ley Federal de Educación (24.195) en el **Capítulo VII – Regímenes Especiales**, Inciso A, Artículo 28, sostiene que entre los objetivos de la educación especial se encuentre el de *“Brindar una formación individualizada, normalizadora e integradora, orientada al desarrollo integral de la persona y a una capacitación laboral que le permita su incorporación al mundo del trabajo y la producción.”* (Congreso de la Nación, 1993)

De manera coherente con este marco legal, el **Acuerdo Marco para la Educación Especial, Serie A, Nro. 19** define en su Introducción, que: *“La educación especial es un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados.”* (Consejo Federal de Educación, 1994)

El punto 2.3. de este documento, **Servicios para la formación profesional**, sostiene que: *“Tendrán a su cargo la evaluación, la orientación, la adaptación y la formación profesional de los alumnos con necesidades educativas especiales, que no puedan hacerlo en las instituciones de la educación común.”*

- ◆ **Brindarán una amplia gama de posibilidades de formación que permitan su inserción posterior en los ámbitos laborales de la comunidad.**
- ◆ **Evaluarán qué tipo de competencias laborales podrán desarrollar los alumnos, teniendo en cuenta el contexto social y productivo, articulándose en redes que permitan la optimización del uso de las ofertas de formación e inserción laboral.**
- ◆ **Evaluarán permanentemente las posibilidades de integrar sus alumnos a las instituciones que brindan formación profesional en la educación común.**

Las opciones de formación serán:

- ◆ *Formación en situaciones reales de trabajo.*
- ◆ *Formación específica en un campo laboral.*
- ◆ *Formación polivalente, donde los alumnos tengan una formación básica general en lo que hace a las competencias requeridas para distintos tipos de trabajo y manejo de los diferentes tipos de técnicas. Se prevé su ubicación en espacios laborales con la adecuada supervisión y apoyos.*

La permanencia de los alumnos en los centros de formación estará supeditado a los progresos de su capacitación y tendrá una duración limitada, para evitar los procesos de cronificación, revalorizando el concepto de educación permanente.” (Consejo Federal de Educación, 1994)

En el estudio realizado por Heitkemper (1999) –que no se encuentra enfocado directamente a alumnos con discapacidad pero que puede aplicarse en la lectura que estamos realizando de este colectivo– se expresa que existe una relación significativa entre la empleabilidad u ocupaciones y el grado percibido de satisfacción en el trabajo, que también se relaciona significativamente con el proceso de transición de la escuela al trabajo. Los graduados consideraron que el WSE (work-study experiences) sirvió para reforzar su habilidad de conseguir los trabajos que ellos quisieran, obtener trabajos que se relacionaban con sus metas, así como también mejorar su nivel de ocupación. Los graduados estaban más satisfechos con sus trabajos si se habían relacionado los deberes y responsabilidades con las metas de la carrera que ellos cursaban, o se les permitía aplicar habilidades, previamente aprendidas, de sus experiencias del trabajo-estudio. En esta investigación, los graduados obtuvieron un alto puntaje de percepción de transición de la escuela al trabajo y más fluida, cuando se dieron cuenta que podían actuar recíprocamente con otros; entender la cantidad de autoridad que tenían y cómo usarla (o relacionarse); saber cómo se trabajan las cosas dentro de la organización, y poder realizar sus trabajos de una manera eficaz, con expectativas realistas sobre el mundo del trabajo, teniendo una percepción exacta sobre la política organizativa de la empresa –todo esto aprendido a partir de haber realizado el juego dialéctico de trabajar y reflexionar sobre sus propias prácticas en el trabajo-estudio–.

Por último, el Acuerdo Marco A, Nro. 19, prevé:

*“La concertación intersectorial exige que la red de instituciones educativas se amplíe, incluyéndose en una más abarcativa que **comprenda a otras instituciones, profesionales y actores de la comunidad**. Este funcionamiento en red deberá ser contemplado tanto en el Proyecto Educativo Institucional, como en instancias regionales y locales de coordinación y acción. Para lograrlo será necesario realizar convenios con otros organismos.*

- o *Con el sector Salud, sobre programas de prevención de las necesidades educativas especiales, para el trabajo conjunto en los servicios de atención y estimulación temprana, el control sanitario de la población atendida, y las prestaciones para la rehabilitación.*
- o *Con el Sector Desarrollo Social, sobre programas de prevención de las necesidades educativas especiales, para el trabajo conjunto en los servicios de atención y estimulación temprana, servicios complementarios de alimentación y cobertura de necesidades básicas, provisión de prótesis, órtesis y otras adaptaciones o recursos no educativos, y para el financiamiento de programas específicos.*
- o *Con el Sector Trabajo para la capacitación y la inserción laboral, y el resguardo del cumplimiento de las disposiciones legales en la materia.*
- o *Con el Sector Justicia, para el resguardo de los derechos de los alumnos con necesidades educativas especiales, evitando abusos y discriminación, mediante el cumplimiento de los instrumentos legales en vigencia.*
- o *Con el Sector Deportes, a efectos de posibilitar el uso del tiempo libre y la práctica de deportes en forma integrada o en categorías especiales.*
- o *Con las Comisiones Provinciales de la Discapacidad, a efectos de la coordinación de programas regionales y locales.*
- o *Incorporar las ONG vinculadas a las distintas problemáticas a resolver.*
- o *De personas discapacitadas o con necesidades educativas especiales.*
- o *De padres y familiares de estas personas.” (Consejo Federal de Educación, 1994)*

En el espíritu del Acuerdo Marco A N° 19 se encuentran claramente reflejados los postulados de la Declaración de Alma-Ata (1978), la que expresa textualmente en el artículo IV que: *“las personas tienen el derecho y el deber de participar individual y colectivamente en la*

planificación de su atención sanitaria” y en el inciso 5 del artículo VII, en relación con la atención primaria sanitaria, que: “requiere y promueve un autodesarrollo comunitario e individual al máximo posible, con participación en la planificación, organización, desarrollo y control de la atención primaria sanitaria, haciendo un uso más completo de los recursos locales y nacionales y de otros recursos disponibles; y para finalizar, desarrolla, a través de una formación apropiada, la habilidad de las comunidades para participar.”

También en la línea de la participación, Inge, Wehman, Clees y Dymond (1996) entienden el proceso de transición (de la escuela a la madurez, para las personas con discapacidades severas) como un proceso de planificación de la educación individualizada para cada estudiante. Ellos centran el análisis de la tarea de los servicios de transición en quiénes deben participar, cuándo deben participar y quién debe proporcionar dichos servicios. Se trabaja sobre los cambios críticos que necesitan ocurrir para que las personas con discapacidades severas puedan acceder al sistema de rehabilitación y se pone énfasis en los componentes necesarios para desarrollar un programa colaborativo de transición basado en programas de ocupación profesional en base a la comunidad. (Mazás y Matamoro, 1997)

En la República Argentina, según el Decreto Nro. 762/97 del Poder Ejecutivo Nacional, se crea el Sistema Único de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad, con el objetivo de garantizar la universalidad de la atención a las mismas mediante la integración de políticas, de recursos institucionales y económicos afectados a la temática. En esta misma línea de acción, en noviembre de 1997 el Senado y la Cámara de Diputados de la Nación Argentina sancionaron con fuerza de Ley, el Sistema de Prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad, el cual en el Capítulo V *Servicios Especiales*, Artículo 23 *Formación Laboral*, sostiene que “**la Formación laboral** es el proceso de capacitación cuya finalidad es la preparación adecuada de una persona con discapacidad para su inserción en el mundo del trabajo. El proceso de **capacitación** es de carácter educativo y sistemático y para ser considerado como tal debe contar con un programa específico, tener una duración determinada y estar aprobado por organismos oficiales competentes en la materia.” (Congreso de la Nación, 1997)

El Ministerio de Salud y Acción Social, a través de la Administración de Programas Especiales, resolvió, con fecha de febrero de 1999, establecer el Programa de Cobertura del Sistema Único de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad, el cual estaba destinado a la formación laboral y/o rehabilitación profesional, definida como *“el proceso de capacitación que implica evaluación, orientación específica, formación laboral y/o profesional cuya finalidad es la preparación adecuada de una persona con discapacidad para su inserción en el mundo del trabajo.”*

Por su parte, el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Nación ha creado y puesto en funcionamiento la Unidad para Personas con Discapacidad y Grupos Vulnerables cuyas funciones son:

- ◆ Ejecución del Programa de Inserción Ocupacional de las Personas con Discapacidad
- ◆ Ejecución del Programa de Fomento al Empleo Privado (PROEMPRI)
- ◆ Fiscalización del registro de espacios públicos (Ley 24.308)
- ◆ Ejecución del Programa de Supresión de Barreras Arquitectónicas
- ◆ Fiscalización del Régimen de Trabajo y Seguridad Social para personas con discapacidad
- ◆ Ejecución del Programa de Apoyo a los Talleres Protegidos de Producción
- ◆ Ejecución del Programa de Capacitación e Intermediación Laboral
- ◆ Promoción de la Integración de Personas con Discapacidad
- ◆ Difusión de la Legislación Nacional
- ◆ Análisis de la Legislación Internacional
- ◆ Fomento de la Inserción laboral a través de diversos programas.

Por otro lado, en los EEUU el acta de educación individual para los individuos con discapacidad (IDEA, 1990), que fue enmendada en 1997 por Ley Pública 105-17, exige para su efectivización un Plan de la Transición Individual en forma complementaria al Plan de Educación Individual ya asignado para cada sujeto con discapacidad.

Además, en los EEUU existe el **Acta de Oportunidades de la Escuela-al-trabajo** de 1994 (STOWA), que está basada en el concepto de que los individuos aprenden mejor haciendo y relacionando los aprendizajes escolares a sus experiencias como obreros. El que recién se inicia en la experiencia de incorporarse a la cultura de trabajo, tiene necesidad de aprender a aprender cómo incluirse. Ya que él es nuevo y la situación para él también lo es, necesita poder dar sentido a sus experiencias desde la misma cultura en la que está inmerso. Lo medular del estudio realizado por Schulman (1999) es cómo el recién llegado experimenta esta transición, cómo aprende a desenvolverse en un nuevo ambiente y cómo asimila la cultura corporativa, ya que cada individuo interpreta la realidad, a partir de cómo ve él sus experiencias dentro de esta realidad.

Si se diluyen, en la letra de la ley –como vemos en reiteradas oportunidades– las barreras entre formación y capacitación, cuánto más factible resulta que se diluya en la práctica esta necesaria diferenciación. Nuestra preocupación es que habitualmente el proceso se trunca en la pretendida capacitación de las personas con discapacidad, dejando la etapa de formación como no posible de realizar ante la imposibilidad de resolver una capacitación uniforme e idealizada.

Vemos cómo se ha perdido la mirada de la cuestión como problema y se deja que la resolución de la formación quede en la planificación que realizan los distintos organismos estatales, soslayando la necesaria mirada de cada situación como única. Esto implica, por un lado, alejarse de la posibilidad de que el colectivo de las personas con discapacidad se involucren en la solución de sus dificultades presentes y en la planificación de su vida futura, es decir se dejan de lado las perspectivas de la calidad de vida y autodeterminación y, además, al planificar en forma macro, no se involucra sustancialmente, en el proceso de formación de la persona con discapacidad, al sector docente. Ya se ha planteado (Parés, 2000; Delors, 1997) que esta acción sólo es posible a partir de un fuerte proceso de formación de formadores, en el paradigma de la diversidad, e involucrando a los docentes en el proceso de cambio (Delors, 1997) a partir de la toma de decisiones en lo relativo a su rol.

Cuando se trabaja con adolescentes y jóvenes para ayudarlos a insertarse en el mundo del trabajo, es necesario descubrir, en el entorno

del postulante, los intereses y valores imperantes, ya que éstos estarán presentes en él y serán éstos los que guiarán su proceso de elección vocacional-laboral. El orientador deberá apelar a la historia personal del sujeto, a su historia académica y a las experiencias laborales que éste posea para contrastarlas con las limitaciones funcionales impuestas por la discapacidad (si éste fuera el caso) tanto física o sensorial, como psíquica o social. Es en esta instancia cuando aparece vívidamente la historia educativa del sujeto y cuando se visualizan las habilidades que el sistema educativo formal y no formal le han ayudado a adquirir. (Daigneault, 1999)

El paso por la institución educativa: un recurso para la vida adulta

El acto educativo se ha entendido, hasta hace muy poco tiempo, como un acto que se realiza en el ámbito del aula, guiado por el docente y validado a partir de la repetición de contenidos. Hoy esa mirada está cambiando y se habla de "*aprender a conocer*" (Delors, 1996: 92). Ya desde algunos organismos internacionales se explicita que no importa tanto el conocimiento en sí mismo, sino que se tiende a fortalecer el mecanismo que utiliza el alumno para aprender ese conocimiento.

Por lo tanto, al concebir la educación desde otro ángulo, se imagina al docente como un profesional que puede trascender los muros de la institución escolar, a fin de gestionar respuestas educativas en el marco del contexto comunitario. Esto requiere un perfil de docente flexible, sensible y participativo frente a las necesidades y demandas:

- *Flexible*, para encontrar las soluciones adecuadas a partir del intercambio de saberes con los pobladores de un medio social. Esta instancia supone la aceptación de patrones culturales particulares y específicos de cada grupo.
- *Sensible*, en el sentido de tener capacidades y competencias desarrolladas para detectar problemas reales y significativos que pueden encontrar respuestas en el seno de la comunidad.

- *Participativo*, en el sentido de compartir con la comunidad la búsqueda y la selección de soluciones alternativas, de diagramar procesos de ejecución, de promocionar acciones y de evaluar resultados, superando la visión de un docente depositario de los conocimientos y del poder, para concebirse como mediador en espacios de interaprendizajes, intercomunicación e interacción. (Parés, Criado, 2000)

Este rol de docente inserto en la comunidad abre una fisura en la brecha existente –dentro del imaginario educativo– entre el conocimiento al que puede llegar el alumno atrapado entre las paredes del aula, y aquel al que puede llegar el alumno que, con o sin discapacidad, se encuentra inserto en la comunidad. Recordar que el alumno está inserto en la comunidad implica estar posibilitado, como docente, para apelar a las redes sociales que el alumno tiene y de las cuales depende para **adentrarse / sumergirse** en sus procesos de aprendizaje. Es posible que, de este modo, se pueda modificar el imaginario del **no puede** y romper con la brecha que existe entre los objetivos para los cuales trabaja el docente en el aula (sólo para el aprendizaje de saberes) o en la comunidad (desde una educación social) para el aprendizaje **desde, en y para, un rol social concreto: el de un adulto autónomo y autosuficiente**.

Que el alumno tenga una discapacidad dificulta en ocasiones la tarea docente, ya que este hecho le impide al docente verlo como una persona capaz de actuar con una orientación producto de una elección realizada desde un repertorio de respuestas posibles. Así, el docente visualiza al alumno como una persona que “no puede” –“*identidad social virtual*”, según Erving Goffman (1992)– e incluso se ve a sí mismo como incapaz de ayudarlo en la medida que no cuenta con las herramientas necesarias para hacerlo. Es en este punto donde podemos pensar, junto a Susan y William Stainback (1999), en la necesidad de formar docentes para la inclusión en las aulas escolares y desde éstas para la vida plena en la comunidad.

Un estudio realizado a trabajadores con deterioro visual, reveló que los que habían estudiado sólo en una escuela para ciegos ganaban significativamente menos dinero que aquellos que asistieron a una escuela pública común (Fireison, 1998).

Del mismo modo, otro estudio reveló que los obreros que habían participado en programas de transición a la vida adulta (que incluyeron prácticas de educación temprana, educación secundaria inclusiva, educación profesional extensa y educación post secundaria) estaban más satisfechos con los contextos sociales de su empleo (seguridad e interacción con los otros obreros) y con el trabajo real realizado, aunque no estuvieran muy satisfechos con la paga recibida (McAfee y McNaughton, 1997).

A este respecto, coincidimos con Petrus Rotger (1989) cuando afirma que *“la educación social tiene como función prioritaria intervenir a fin de modificar determinadas situaciones sociales a través de estrategias estrictamente educativas. La concebimos como agente de cambio social, como factor dinamizador de la colectividad a través de la acción educativa. Es pues función de la educación social diseñar y ser protagonista de la intervención socioeducativa conducente a mejorar las relaciones entre los individuos, así como incidir en aquellas situaciones sociales que puedan optimizarse a través de una acción educativa.”* (En: Franch y Martinell, 1994: 28).

En los Estados Unidos hay interés para que personas jóvenes con discapacidad, en el nivel de educación secundaria, programen cómo mejorar su vida y trabajo en la comunidad, dado que existe un alto nivel de desempleo entre adultos jóvenes que transitan desde la educación secundaria. Por ello se están analizando la educación, la transición y las estrategias de empleo que han demostrado efectividad para ayudar a la juventud en el tránsito hacia un empleo con éxito en la comunidad de los adultos. Estas estrategias que han logrado éxito incluyen un plan de estudios funcional, ambientes escolares integrados, y el fortalecimiento de las experiencias basadas en la comunidad. Además, se resalta como estrategia fortalecer la aplicación del Acta de educación para individuos con discapacidad. (Wehman y Revell, 1997)

Expresan Wehman y Walsh (1999) que, a pesar de que la terminología varía de país a país, quedan los mismos aspectos del problema sin resolver: ¿qué les pasa a los niños con discapacidad cuando crecen? Ésta es la pregunta que nos guía en este trabajo, y que de alguna manera aún queda sin contestar.

Una posibilidad a trabajar sería lo planteado por Mortimer y Johnson (1998) con respecto al trabajo remunerado durante la escuela secundaria, experiencia monitoreada desde Cambridge University de New York, que ellos plantean como positiva ya que aumenta los indicadores de auto-concepto, auto-estima y auto-eficacia y logran además mayores índices de conductas de ajuste o adecuación social. Lamentablemente, ésta es una realidad aún muy lejana a la vida cotidiana en nuestro país.

La participación de los padres

Generalmente, a la graduación de la escuela secundaria le sigue el camino del empleo o el de la universidad, a la par que el joven se enfrenta a la disyuntiva de vivir en la casa de los padres y en su comunidad, o buscar su propio lugar para vivir; todas estas decisiones marcan cambios trascendentes en su vida. La transición a la vida adulta no sólo impacta a los adultos jóvenes sino también a sus familias. Este proceso puede ser más significativo todavía en las familias que tienen adolescentes o adultos jóvenes con discapacidad, lo que genera preguntas sobre el papel que juegan los padres en la transición que realiza el adolescente de la escuela secundaria al mundo del adulto. Cada evento señala el proceso de transición o una de las fases de dicho proceso. El impacto puede ser mayor o menor y los padres responden de maneras diferentes a la transición. El foco del trabajo realizado por Hitchings, Natelle y Ristow (1999) es analizar sus reacciones, y la manera en que los profesionales pueden ayudar a los padres a favorecer la transición durante este tiempo crítico.

De acuerdo con los estudios realizados por Nolan (1999) en las instituciones que no cuentan con un personal especializado en la transición a la vida adulta, o bien con personal asignado por distrito escolar o proveedores de servicios afines, los padres se sienten desprevenidos y confundidos en relación a su papel y responsabilidad sobre cada fase del proceso del Plan de Transición Individual de sus hijos. Esta investigación concluye afirmando que no existe diferencia significativa entre los sujetos con discapacidad de los distritos rurales y no-rurales en la percepción de los roles, de la responsabilidad y de la competencia, de acuerdo al entre-

namiento recibido. Sin embargo, sí se encuentra una significativa diferencia en la percepción de la responsabilidad de los padres y profesionales.

En los trabajos realizados se ha encontrado que los padres informan altos niveles de tensión en relación al hecho de si sus hijos están o no recibiendo el adiestramiento adecuado para el empleo futuro (Backhouse y Rodger, 1999).

Por su parte, el trabajo de Devlieger y Trach (1999) informa que el compromiso de los padres y los informantes claves era desproporcionado al que realizaban el personal de la escuela y el personal de la agencia encargada de la transición, ya que mientras los primeros trabajaban a menudo a fin de que el joven con discapacidad continuara, a partir de los resultados de la educación, en el mismo empleo, los esfuerzos del personal de la escuela y de la agencia estaban volcados, a menudo, a conseguir empleo protegido.

Con relación al futuro

El trabajo realizado por Blustein (1999) comenta y discute las grandes contribuciones de los artículos realizados por J. D. Krumboltz y R. L. Worthington (1999), R. W. Cuaresma et al. (1999), M. L. Savickas (1999) y J. L. Swanson y N. A. Fouad (1999) al problema de la aplicación de las teorías del desarrollo a la currícula de una carrera trimestral cuyo campo de trabajo sea la transición de la escuela-al-trabajo. Los elementos temáticos comunes a estos cuatro artículos incluyen un enfoque del individuo que enfrenta la transición de la escuela secundaria al trabajo y un mayor énfasis en los aspectos del desarrollo de dicha transición. El trabajo de Blustein concluye con una recomendación admonitoria que coloca los esfuerzos en la construcción de una teoría derivada de las experiencias individuales de los jóvenes respecto de las limitaciones percibidas en el trabajo. Esta construcción debe incluir aspectos teóricos y sugerencias de actividades de intervención para facilitar la transición de la escuela-al-trabajo.

Edwin Herr (1999), analizando los mismos artículos, expresa que aunque las teorías existentes proporcionan visiones conceptuales importantes en el volumen y proceso de la transición de la escuela-al-trabajo, estas teorías aún no se han realizado dos preguntas que necesitan ser consideradas en el futuro teórico y agendadas como orientadoras de investigaciones:

- 1) ¿por qué no se desarrollan teorías sistemáticas para considerar el proceso de transición de la escuela-al-trabajo?, y
- 2) ¿estas teorías pueden explicar el proceso de la escuela-al-trabajo?

Por último, concluye que dada la complejidad de la interacción de los tres componentes –la instrucción, los servicios de transición, la inducción y transición a los lugares de trabajo–, estas teorías existentes no son todavía comprensivas, aunque ellos han propuesto conceptos de análisis que pueden ser pertinente en cada una de estas fases.

Por su parte, cuando Hansen (1999) analiza estos artículos, pone énfasis en la necesidad de desarrollar una teoría que pueda ayudar a los estudiantes, involucrando a consejeros, maestros, padres, comunidades y a los mismos estudiantes. Brevemente, resalta el contexto histórico de los modelos de teorías básicas anteriores para la guía de la carrera en escuelas; y argumenta que las escuelas para el trabajo no son una estrategia intelectual pero sí económica y política (Worthington y Juntunen, 1997), especialmente en relación con las carreras que los estudiantes necesitan, basadas en procesos de intervención; es decir, la teoría de la capacidad humana (Krumboltz y Worthington, 1999). Por su parte, el Acta de Oportunidades de la Escuela al trabajo de 1994 de EEUU es el punto de arranque de una discusión necesaria para que los principios económicos no reemplacen a los principios democráticos de instrucción y que se puedan visualizar las vidas de los estudiantes más allá de la escuela (Lewis, Stone, Shipley y Madzar, 1998).

Otros autores han estudiado las teorías del desarrollo que dan sustento al modelo comprensivo para conceptualizar la transición de la escuela-al-trabajo (STW). Desde los años veinte, en los EEUU, este modelo ha guiado la planificación de una variedad de métodos de educación, tanto en el desarrollo curricular de las carreras de formación como en la

elaboración de los materiales que orientan, enseñan, adiestran y les permiten a los estudiantes ensayar para la transición de la escuela al trabajo (Savickas, 1999).

Swanson y Fouad (1999) describen las contribuciones realizadas por los distintos aportes teóricos que trabajan la relación del medio ambiente de la persona, para comprender el proceso de transición de la escuela al trabajo. Los autores repasan suposiciones básicas de teorías que relacionan el medio ambiente de la persona y cómo dichas teorías pueden aplicarse a la transición de la escuela-al-trabajo.

Las contribuciones de estas teorías para entender la transición de la escuela-al-trabajo incluyen: 1) la equitativa atención que ellos prestan al individuo y al ambiente de trabajo, 2) una medida para cuantificar las características del individuo y del medio ambiente, 3) una perspectiva en la opción vocacional y adaptación a la misma que se extiende a lo largo de las etapas de vida, y 4) un conjunto de conceptos que pueden ser traducidos fácilmente y pueden ser valorados en el contexto interdisciplinario de programas de la escuela-al-trabajo.

Como apoyo a esta postura se encuentra el aporte realizado por Backhouse y Rodger (1999), quienes concluyen que la mayoría de los adolescentes con lesión de cerebro adquirida, expresan haber tenido una falta general de apoyos desde el ámbito de la salud, junto con la falta de profesionales especialistas, desde el ámbito de la educación, que pudieran adiestrarlos para la transición al trabajo.

Aprender es esencial no sólo para el desarrollo de habilidades básicas de ocupación en la transición de la escuela-al-trabajo, en los estudiantes, sino también para el desarrollo de hábitos de trabajo, creencias, intereses y valores.

Desde esta perspectiva, el desarrollo del rol de consejero para el trabajo, puede implicar una nueva área de aprendizaje de roles profesionales, con especial énfasis en: a) usar la valoración de instrumentos para estimular nuevos aprendizajes, pero teniendo en cuenta que hay que usarlos no sólo porque son vigentes en el medio, b) lograr resultados emocionales de la actuación así como también buenos resultados cognoscitivos, y c) estudiar por qué los estudiantes continúan compro-

metidos con la situación de aprendizaje, aprendiendo actividades que los llevan a la lograr satisfacción para la vida. (Krumboltz y Worthington, 1999)

Hagner, Cheney y Malloy (1999), a partir de haber trabajado con especialistas en carreras de educación –quienes armaron un programa de apoyo comprensivo que consiste en una planificación personal con plazos de entregas, programación educativa flexible, empleo con apoyo, colaboración entre instituciones, profesor tutor y construcción de programas de habilidades sociales sobre la base de una adaptación flexible a las necesidades de cada participante– obtuvieron como resultado que un 83% de los adolescentes y los adultos jóvenes con enfermedad mental crónica o con perturbación emocional encontraron empleo, un 67% completaron la escuela secundaria y un 50% participaron en programas de educación post secundaria. Es decir, que los participantes en dicho programa reportaron incrementos significativos en su satisfacción con la escuela, el empleo, la resolución de problemas de la vida diaria y el progreso hacia el logro de sus metas personales.

Por su parte, Lent, Hackett y Brown (1999) estudian las teorías socio- cognoscitivas como un punto de apoyo desde el cual se pueden analizar los procesos de transición de la escuela-al-trabajo. En vez de enfatizar sólo el periodo anterior de la graduación de la escuela secundaria, el SCCT (social cognitive career theory), enfatiza seis desarrollos temáticos que se despliegan a lo largo de los años escolares:

- la formación de la auto-eficacia y las creencias sobre los resultados,
- desarrollo de interés,
- las uniones del interés y la meta,
- la traducción de metas en las acciones,
- las habilidades de la actuación en el trabajo, y
- la negociación de apoyos de la transición y barreras que aparecen.

A su vez, Strauser, Waldrop y Jenkins (1998) ponen énfasis en los programas que han seguido los estudiantes con discapacidad para transitar de la escuela al trabajo y la adquisición exitosa de conductas de

trabajo. Generalmente, los curriculums de transición se han focalizado sobre el entrenamiento de conductas, apuntando a tres áreas:

- Conducta de empleo
- Conducta de vida independiente
- Conductas sociales

Sin embargo, el énfasis primario de la planificación de la transición tiene que ser puesto también en los factores psicológicos que son muy importantes para el éxito individual de la transición de la escuela al trabajo. Se considera oportuno trabajar –para incrementar el éxito de la participación, la permanencia y su motivación respecto de la transición en escuelas para el trabajo, así como también la autoeficacia del currículo– desde las estrategias que propone la teoría de Bandura:

1. rendimiento colaborativo,
2. aprendizaje vicario,
3. persuasión verbal, y
4. despertar emocional.

Se plantea, a partir de la revisión bibliográfica efectuada por Wood y Cronin (1999), que se deben re-evaluar los programas escolares y las políticas en relación a las actividades post-escuela de los estudiantes con desórdenes de conducta –EBD–, puesto que se ha analizado tanto el plan de estudios como los programas para las comunidades, las tareas escolares, los educadores, los consejeros, los padres y los estudiantes, llegándose a la conclusión general de que los estudiantes con EBD también tienen bajas calificaciones, mayor índice de repitencia y fracaso escolar y una proporción de abandono de la escuela más alta que aquellos con otra invalidez.

En EEUU, desde 1994, como ya mencionara antes, funciona el STWOA (Acta de Oportunidades para la Escuela para el Trabajo), que apoya con subsidios a los estados y a las comunidades locales para construir sistemas de la escuela-al-trabajo. Estos sistemas tienen como objetivo preparar a las personas jóvenes para una mayor habilidad laboral, que les permita aspirar a trabajos de alto-sueldo e ingresar a un sistema de capacitación continua. El sistema de la escuela-al-trabajo tiene, de acuerdo a lo estudiado por Granello y Sears (1999), 3 elementos esenciales:

- a) el aprendizaje basado en la escuela,
- b) el aprendizaje basado en el trabajo, y
- c) las actividades que unen a ambos.

Además, a partir de la reforma educativa, se estudian las implicancias que tiene el STWOA para las escuelas y el rol que cumplen los consejeros escolares en los aprendizajes basados en la escuela uniendo los tres elementos que se plantean como esenciales para el programa.

Chisholm (1999) analiza lo defendido por Gibbons y otros (1994) respecto de las maneras en las que se produce el conocimiento en relación con la transición de los jóvenes hacia el mundo adulto. Esta producción del conocimiento, según Gibbons, puede darse de dos maneras: el *Modo 1* es el que se basa en la ciencia disciplinar y en su contexto, y tiene un fundamento predominantemente cognoscitivo. Por otro lado se encuentra el *Modo 2*, donde el conocimiento se crea desde un armazón transdisciplinar, es decir con una modalidad emergente que toma el contexto social y económico en el que se produce y se usa el conocimiento. El autor considera la naturaleza e implicaciones de las sociedades del conocimiento –Modo 2– para la reconstrucción de la transición entre la educación, el entrenamiento y el empleo para las personas jóvenes; todo esto, dentro de los desafíos que implica el sistema de un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Lewis (1997), en la revisión del trabajo de J. Dewey y Oeste de C., define “escuela secundaria buena” como aquella que da entrenamiento académico en lectura, computación, matemática, ciencia y ciencias jurídicas, es decir aquella que prepara a los estudiantes para cualquier trabajo que el mercado les pueda ofrecer o sea para que tengan éxito en la vida. Es decir, que los prepara para encontrarse con el desafío de aprender toda la vida.

Con respecto a las influencias que provienen de los EEUU y los Países Bajos sobre el tema de la escuela-al-trabajo para las personas con discapacidad, Brown y Streumer (1999) trabajan la definición general del concepto de la escuela-al-trabajo en relación a los continuos cambios en la fuerza obrera; las implicaciones de las tendencias internacionales (ayudas financieras) para las iniciativas de la escuela-al-trabajo; y las buenas prácticas asociadas con la escuela-al-trabajo.

Whitney Thomas, Shaw, Honey y Butterworth (1998) explican que la participación de las personas jóvenes –cuando ellas planean su transición de la escuela a la vida adulta a partir de un proceso centrado en la persona– se ve influenciado por el estilo interactivo del estudiante, el tamaño de la reunión en la que participa, el nivel de abstracción en las discusiones de la planificación, y las expectativas y conductas de los otros actores con los que interactúa (facilitadores, familiares y otros miembros de la red social)

La realidad en América Latina: más allá de Argentina

Para mensurar la magnitud de la problemática que estamos tratando, nos parece adecuado citar el dato que aporta la Organización Internacional del Trabajo (OIT) con relación a que el porcentaje de desempleo de las personas con discapacidad es de 2 a 3 veces más elevado que el de las personas sin discapacidad. A su vez, el informe del Banco Mundial habla de que en América Latina y el Caribe viven aproximadamente 50 millones de personas con discapacidad y de éstas 40 millones están comprendidas en el sector de la fuerza de trabajo económicamente activa. Esta cifra nos parece adecuada compararla con los, aproximadamente, 37 millones de personas que integran la población total de Argentina.

Así como en Argentina, en la bibliografía y en la legislación consultada, no se habla de Escuela para el trabajo o de Transición para la vida adulta (salvo cuando se hace referencia a bibliografía estadounidense o europea), tampoco se encuentran estos conceptos trabajados en otros países del continente latinoamericano. Es así como en México sólo se habla de que el objetivo de la institución educativa puede ser la capacitación laboral, o *“de la informática educativa como una estrategia más de apoyo a la intervención pedagógica”*; o de que *“la informática se utilice como apoyo a la capacitación laboral de jóvenes con discapacidad intelectual”* (García Partida y Zetina Luna, 2000: 4, 5, 6).

Asimismo, el Ministerio de Cultura y Educación de Argentina, en el 1° Encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva, realizado en noviembre de 2000, pone a discusión el documento sobre "Capacitación Laboral" en el cual se expresa:

"Las instituciones educativas (formadoras) deberán partir desde una postura socio-histórica-cultural y de aprendizajes significativos, conectado el aprendizaje y el desarrollo como interdependiente. En este sentido, será rol del formador profesional, brindar al aprendiente, desde su infancia; experiencias significativas y concretas, directas en lo posible y con diversidad de recursos didácticas, que gradualmente vayan otorgando significación social a la totalidad de los aprendizajes.

La Formación Profesional se encuadra entonces, en el marco de una 'Pedagogía interactiva' basada en principios y metodologías de investigación/acción, a través de proyectos de trabajo con formulaciones provisionales abiertas a la reflexión y reformulación de fines y medios, que observen siempre la factibilidad de las propuestas formativas.

Para ello, la adecuación de metas de la capacitación, deberá tender a:

Orientar y capacitar pensando en la inclusión ocupacional/laboral(...)

Educar el gesto laboral (cultura del trabajo)(...)

Aumentar la autoestima.

Equilibrar, tanto en el abordaje como en el planeamiento, el peso de lo conceptual y lo procedimental, dando fundamental importancia a lo actitudinal(...)

De este modo el adulto con necesidades educativas especiales deberá adquirir a lo largo de su historia educativa una conducta lo más autodeterminada posible (autonomía y autorregulación) es decir, deberá acceder a una alfabetización predominantemente funcional, a lo que actualmente llamamos competencia social;

adquirir habilidades para responder a las exigencias de la sociedad, con cierta independencia y nivel de participación, es decir que estas habilidades adaptativas le sirvan para desempeñar un rol social, tanto desde lo instrumental como desde lo interpersonal (...)"

A partir de confrontar estos conceptos con la tendencia de la bibliografía consultada, vemos cómo se diluye en la propuesta (del Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación, dependiente del Ministerio de Educación) el rol de la educación sistematizada en las escuelas especiales y comunes; no aparece clara la articulación entre escuelas especiales y comunes, y escuelas para el trabajo. Recordemos que la Educación Especial se encuentra incluida, en nuestra Ley de Educación, en el capítulo de Regímenes Especiales (junto a la educación artística, y de adultos). En la provincia de Mendoza, el reglamento para las Escuelas de Formación Laboral, de Educación Especial, establece que éstas atenderán a la población con discapacidad hasta los 25 años. Como nuevas preguntas surgen entonces:

¿Cuál es el rol que cumple en Argentina, la Escuela de Educación Especial, en la formación para la vida adulta de las personas con discapacidad? ¿Cómo se posiciona el sistema educativo para resolver este desafío?

¿Quién atiende, de cara al trabajo, a los sujetos que, pasados los 25 años, no se encuentran insertos en el mundo laboral?



Bibliografía

- AINSCOW, Mel (1999). "Tendiéndole la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades." En: VERDUGO ALONSO, M. Ángel y JORDAN DE URRÍES VEGA, F. de Borja. *Hacia una concepción de la discapacidad*. Salamanca, Amaru.
- ANGLE, B. (1996). "Five Steps to Collaborative Teaching and Enrichment Remediation". [on-line] En: *Teaching Exceptional Children*; 29 (1): 8-10. Abstract de: DIALOG File: ERIC Item: EJ529434.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. y De HARO RODRÍGUEZ, R. (1997). *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia (España): Universidad de Murcia.
- ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS (1993). *Normas uniformes de las Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*.
- AUSUBEL, D. (1976). *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo.
- AZCOAGA, J. E.; DERMAN, B.; IGLESIAS, P. y Col. (1979). *Alteraciones del Aprendizaje Escolar*. Buenos Aires, Paidós.
- BACKHOUSE, M. y RODGER, S. (1999). "The transition from school to employment for young people with acquired brain injury: Parent and student perceptions". [on-line] En: *Australian Occupational Therapy Journal*. 46(3): 99-109. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 11372-002.
- BAILEY, Thomas; HUGHES, Katherine; BARR, Tavis (2000). "Achieving scale and quality in school-to-work internships: Findings from two employer surveys". [on-line] En: *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 22(1): 41-64. DIALOG File: PsycINFO Item: 03164-001.

- BALDUZZI, Juan y SUÁREZ, Marta (2000). "Impacto de la implementación del 8° año en las escuelas bonaerenses". En: *Informes de investigación/5*. Buenos Aires (Argentina), Unidad de Investigaciones Educativas, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
- BELVER SILVÁN, Fernando (1999). "El empleo con apoyo en Mallorca. Una experiencia innovadora de inclusión en la comunidad". En: *Empleo con Apoyo. Guía de Buenas Prácticas. N° 2*, Serie Experiencias Innovadoras y Buenas Prácticas. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría General de Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- BISHOP, Malachy; CHOU, Chin-Chin; CHAN, Chetywn C. H.; RAHIMI, Maryam; CHAN, Fong; RUBIN, Stanford E. (2000). "Wellness promotion for people with disabilities in private-sector rehabilitation: A conceptual and operational framework". [on-line]. En: *Journal of Rehabilitation Administration*. 24(2): 57-70. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 2000-02390-002
- BLACK-HAWKINS, K. (1999). "Reviews the book 'The Making of the Inclusive School,' by Gary Thomas, David Walker and Julie Webb". Suministro de documentos en Internet. *British Educational Research Journal*: 2 (1):128, 1p
- BLANCO, R. (1999). Informe de consultoría desde la OREALC, en la Facultad de Educación Elemental y Especial, UNCuyo, Argentina.
- BLUSTEIN, D. L (1999). "A match made in heaven? Career development theories and the school-to-work transition". [on-line] En: *Career-Development-Quarterly*. 47(4): 348-352. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item:05938-006
- BOURQUE, André; LESSARD, André; TROTTIER, Maude. (1998). "The study of evaluation instruments in the network of readaptation centers for mentally deficient people in Quebec". [on-line]. *Revue Francophone de la Deficience Intellectuelle*. 9(1): 81-93. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 11012-002

- BRAILSFORD, John Charles (1999). "The relationship between identity formation and family characteristics in the context of developmental time". [on-line]. *Dissertation-Abstracts-International-Section*. En: *Humanities and Social Sciences*. 59(12-A): 4538. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 95011-056
- BRENNAN, Wilfred (1988). *El Currículo para niños con necesidades especiales*. España, Siglo XXI.
- BROWN, J. M; STREUMER, J. N. (1999). "An international perspective on school-to-work systems and the participation of persons with disabilities". [Revisión del capítulo del libro de Retish, Paul (Ed); Reiter, Shunit (Ed). *Adults with disabilities: International perspectives in the community*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.] Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 02640-011.
- BULGREN, Janis A.; DESHLER, Donald D.; SCHUMAKER, Jean B.; LENZ, B. KEITH (2000). "The use and effectiveness of analogical instruction in diverse secondary content classrooms". [on-line] En: *Journal of Educational Psychology*. 92(3): 426. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 12129-002.
- CALVO RODRIGUEZ, A. y MARTINEZ ALCOLEA, A. (1997). *Técnicas y procedimientos para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid, Escuela Española.
- CARITA, Ana (1997). "Professors from the tertiary cycle and secondary education; Their representation of the student". [on-line] *Análise Psicológica*. 15(4): 541-562. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 00584-001.
- CASAL BATALLER, J. (1992). "La emancipación familiar de los jóvenes" *Suministro de documentos en Internet. Base TESEO*, Universidad Autónoma de Barcelona.
- CASASSUS, Juan (2000). "Estudio de seguimiento y evaluación de la Transformación Educativa en la Provincia de Buenos Aires" En: *Informes de investigación /5*. Argentina: Unidad de Investigaciones Educativas, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
- CAUSEY, Virginia E.; THOMAS, Christine D.; ARMENTO, Beverly J. (2000). "Culture diversity is basically a foreign term to me: The challenges of

diversity for preservice teacher education" [on-line]. *Teaching-and-Teacher-Education*. 16(1): 33-45. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item:13088-002

CERVANTES, C; REXACH, M.; CASANOVA, J. (1998). "IES Consell de Cent. Barcelona". En: Associació de pares de nens sords de Catalunya. *Experiencias Bilingües en la educación del niño sordo*, Barcelona, APAMSCE.

CHISHOLM, Lynne (1999). "From systems to networks: The reconstruction of youth transitions in Europe". [on-line]. Heinz, Walter R. (Ed). *From education to work: Cross-national perspectives* New York, NY, US: Cambridge University Press Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item 02304-013.

Conferencia Internacional de Atención Primaria de Salud (1978). *Declaración de Alma-Ata*.

Congreso de la Nación (1997). *Ley 24.901 Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad*, Argentina.

Congreso de la Nación (1884). *Ley N° 1420, Ley de Educación*. Argentina.

Congreso de la Nación (1993). *Ley N° 24195, Ley Federal de Educación*. Argentina.

Congreso de la Nación (1997). *Ley 24901, Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad*. Argentina

Consejo Federal de Educación (1994). *Acuerdo Marco para la Educación Especial*, Serie A, N° 19.

COOK, B. G.; SEMMEL, M. I.; GERBER, M.M. (1999). "Attitudes of Principals and Special Education Teachers Toward the Inclusion of Students with Mild Disabilities Critical Differences of Opinion". En: Suministro de documentos en Internet. *Remedial & Special Education*; 20 (4):199, 10p.

- COPELAND, I. (1998). "Reviews the book 'The Making of the Inclusive School,' by Gary Thomas, David Walker and Julie Webb". En: *British Journal of Educational Studies*;4(3):332, 3p, Suministro de documentos en Internet.
- COLLET KLINGENBERG, Lana L. (1998). "The reality of best practices in transition: A case study". [on-line]. En: *ExceptionalChildren*. 1998 Fall; Vol 65 (1): 67-78. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item 12219-005.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.; SCHNEIDER, B. (2000). "Revisión del libro Becoming adult: How teenagers prepare for the world of work". New York, NY, US: Basic Books. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 00770-000.
- CUMMINGS, Rhoda; MADDUX, Cleborne D; CASEY, Jack (2000). "Individualized transition planning for students with learning disabilities" [on-line]. *Career-Development-Quarterly*. 2000 Sep; Vol 49 (1): 60-72. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 02480-005.
- DAIGNEAULT, S.D. (1999). "Legacies and leaving home" [on-line]. *Professional School Counseling*. 3(1): 65-73. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 01118-009.
- DANNE, C. J.; BEIRNE SMITH, M.; LATHAM, Diannev (2000). "Administrators' and teachers' perceptions of the collaborative". *Education*; 121(2):331-8p. Suministro de documentos en Internet.
- DEBOSKEY, DANA S. (1996). "An educational challenge: Meeting the needs of students with brain injury" [Revisión del libro]. Houston, TX, US: HDI Publishers. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 97628-000.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México, Ediciones UNESCO.
- DEV, Poonam C. (1996). "Intrinsic Motivation and the Student with Learning Disabilities EDRS Price MF01/PC02 Plus Postage". En: <http://orders.edrs.com/members/sp.cfm?> Abstract de: DIALOG File: ERIC Item: D403723

DEV, Poonam C. (1997). "Intrinsic Motivation and Academic Achievement: What Does Their Relationship Imply for the Classroom Teacher?" [on-line]. En: *Remedial and Special Education*; 18 (1):12-19. Abstract de: DIALOG File: ERIC Item: EJ540974.

DEVLEIGER, P. J; TRACH, J. S. (1999). "Mediation as a transition process: The impact on postschool employment outcomes". [on-line] En: *Exceptional Children*. 65(4): 507-523. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 05882-005.

DOREN, B; BENZ; MICHAEL R. (1998). "Employment inequality revisited: Predictors of better employment outcomes for young women with disabilities in transition". [on-line] En: *Journal of Special Education*. 31(4): 425-442. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 08405-002.

DYSON, A. (2001). "Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión". En: VERDUGO ALONSO, M. Ángel; JORDÁN DE URRIES VEGA, F. De Borja. *Apoynos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca, Amaru.

ECHEITA SARRIONADIA, G. (2000 a). "Luces y sombras en el proceso de adaptar el currículo para alumnos con N.E.E." En: Castilla M. E. (comp.). *La Educación Especial hoy. Desafíos y perspectivas*. [CD-ROM] Mendoza, Argentina, EFE, UNCuyo.

ECHEITA SARRIONADIA, G. (2000 b). *De los derechos a la política: ámbitos de intervención y procesos de cambio para avanzar hacia una educación de calidad para todos*. Máster Iberoamericano en Integración de Personas con Discapacidad, Area 3, CD, INICO, Salamanca, España.

ECHEITA SARRIONADIA, G. (2001). "Clases e indicios para la valoración de la política de Integración /Inclusión en España". En: VERDUGO ALONSO, M. Ángel; JORDÁN DE URRIES VEGA, F. De Borja. *Apoynos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca, Amaru.

ELROD, G. Franklin; TESOLOWSKI, Dennis G.; DEVLIN, Sandy D. (1998). "Vocational assessment of special needs learners". [Revisión del libro de Vance, H. Booney (Ed) *Psychological assessment of children: Best practices for school and clinical settings* (2nd ed.). New York, NY, US: John Wiley & Sons]. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 36543-014.

- ESHEL, Yohanan; KLEIN, Zev (1995). "Elementary school integration and open education: Long-term effects of early interventions". Revisión del capítulo del libro de BEN-SHAKHAR, Gershon (Ed); LIEBLICH, Amia (Ed). *Studies in psychology in honor of Solomon Kugelmass*. Publications of the Hebrew University of Jerusalem, 36: 155-175. Jerusalem, Israel: Magnes Press. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 98057-007
- FABIAN, E. S.; LENT, R. W.; WILLIS, S. P. (1998). "Predicting work transition outcomes for students with disabilities: Implications for counselors". [on-line] En: *Journal of Counseling and Development*, 76(3): 311-316. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 10262-009.
- FARRELL, P. (1997). "The integration of children with severe learning difficulties: A review of the recent literature". [on-line] En: *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 10(1): 1-14. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 06519-001.
- FEJERMAN, N.; FERNANDEZ ALVAREZ, E. (1994). *Fronteras entre Neuropediatría y Psicología*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- FERNANDEZ GONZALEZ, G.M. (1991). *La escolarización y seguimiento de alumnos con dificultades de aprendizaje*. Suministro de documentos en Internet. Base TESEO, Universidad de Oviedo.
- FERRO, N. (1988). "Integración en una escuela secundaria en Roma". [CD-ROM]. *Siglo Cero*, 118.
- FIREISON, C.K. (1998). "Employment in community rehabilitation programs for persons with vision loss: A comparison of factors associated with educational setting". [on-line]. En: *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. 58(7-A): 2545. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 95001-112.
- FLORIAN, L. (1999). "Reviews the book 'The Making of the Inclusive School,' by Gary Thomas, David Walker and Julie Webb. Suministro de documentos en Internet". En: *Educational Review*, 51(1):84, 1/2p.
- FLYNN, Robert J.; GUIRGUIS, Manal; WOLFENBERGER, Wolf; COCKS, Errol (1999). "Cross-validated factor structures and factor-based subscales for PASS and PASSING". [on-line]. En: *Mental Retardation*.

37(4): 281-296. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 16433-002.

FRANCH, J. y MARTINELL, A. (1994). *Animar un proyecto de educación social. La intervención en el tiempo libre*. Barcelona, Paidós.

FUCHS, D. (1999). "The Principal and the Professor A Story for Our Time". Suministro de documentos en Internet. En: *Remedial & Special Education*; 20 (4):195, 5p.

FURNHAM, Adrian; DRAKELEY, Ruseell (2000). "Predicting occupational personality test scores". [on-line]. En: *Journal of Psychology*. 134(1): 103-111. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 13507-010.

GABLE, Robert A.; MANNING, M. Lee; HENDRICKSON, J. M.; ROGAN, Joseph P. (1997). "A Secondary Student Instructional Support Team (ASSIST): Teachers face the challenge of student diversity". [on-line] En: *High School Journal*, 81(1): 22-27. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 38381-00.

GARCÍA ECHEVARRÍA, S. (1992). "Cualificación de los recursos humanos como reto actual a las instituciones de servicios sociales". En: *Alta Dirección*, 164: 322, 330.

GARCÍA PARTIDA, M.; ZETINA LUNA, M. C. (2000,1 noviembre). *La informática como apoyo a la capacitación laboral de jóvenes con necesidades especiales* [on-line]. Primer congreso virtual "Integración sin Barreras en el Siglo XXI". Disponible en: redesp@filo.uba.ar

GOFFMAN, Erving (1993). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu.

GRANELLO, D. H.; SEARS, S. J. (1999). "The School to Work Opportunities Act and the role of the school counselor". [on-line] En: *Professional School Counseling*. 3(2): 108-115. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item:08258-005.

HADLEY, WYNTON H. (1996). "Teacher preparation and certification in middle grades education" [on-line] En: *Journal of Instructional Psychology*, 23 (1): 21-25. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item:06051-004.

- HAGNER, D.; CHENEY, D.; MALLOY, J. (1999). "Career-related outcomes of a model transition demonstration for young adults with emotional disturbance". [on-line]. En: *Rehabilitation Counseling Bulletin*. 42(3): 228-242. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 05214-004.
- HANSEN, L. S. (1999). "Beyond school to work: Continuing contributions of theory and practice to career development of youth". [on-line]. En: *Career Development Quarterly*, 47(4):353-358. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 05938-007.
- HEITKEMPER, M. R. (1999). "Work-study experience of college graduates as it relates to the transition to work and job satisfaction". [on-line] En: *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 59(11-A): 4076. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item:95009-088.
- HERR, E. L. (1999). Theoretical perspectives on the school-to-work transition: Reactions and recommendations. [on-line] En: *Career Development Quarterly*. 47(4): 359-364. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 05938-008.
- HITCHINGS, W. E.; NATELLE, B.; RISTOW, R. (1999). "Parents, professionals, and the transition process". Revisión del capítulo del libro de RETISH, Paul (Ed); REITER, Shunit (Ed). (1999) *Adults with disabilities: International perspectives in the community*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 02640-004.
- HOOPER, J. R.; H. H. (BUDDY); PANKAKE, A.; SCHROTH, G. (1999). Inclusion in Rural School Districts: Where is the Superintendent?. Suministro de documentos en Internet. *Rural Special Education Quarterly*; 18(1):23, 5p.
- ILLAN ROMEU, Nuria (1997). "La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria: respuestas a nivel institucional". En: ARNAIZ SÁNCHEZ, P.; DE HARO RODRÍGUEZ, R. (Eds.). *10 Años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia, Universidad de Murcia.
- INGE, K.; WEHMAN, P.; CLEES, T. J.; DYMOND, S. (1996). "Transition from school to adulthood". Revisión del capítulo del libro de McLaughlin,

Phillip J. (Ed); Wehman, Paul (Ed). *Mental retardation and developmental disabilities* (2nd ed.): 69-84. Austin, TX, US: PRO-ED. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 98711-004.

INSOR (Instituto Nacional para Sordos). (2000). *Orientaciones para la integración escolar de estudiantes sordos con intérprete a la básica secundaria y media*. República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional.

JENARO RÍOS, Cristina (1997). *Orientación profesional en personas con discapacidad: desarrollo y aplicación de instrumentos de evaluación e intervención*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Salamanca, Salamanca, España.

KANTOR, Débora (2000). "La Escuela Media desde la perspectiva de los alumnos". En: *Informes de investigación /5*. Argentina: Unidad de Investigaciones Educativas, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

KARAZMAN, Rudolf; KLOIMUELLER, Irene; GEISLER, Heinrich; KARAZMAN MORAWETZ, Inge (1999). "Effect typology" and Work Ability Index: Evaluating the success of health promotion in elder workforce. [on-line] En: *Experimental-Aging-Research*. 25(4): 313-321. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 01142-003.

KATSIYANNIS, A.; DEFUR, S.; CONDERMAN, G. (1998). "Transition services-systems change for youth with disabilities? A review of state practices". [on - line]. En: *Journal-of-Special-Education*. 32(1): 55-61. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 0022-4669.

KAUFMAN, A. M. (1998) *Alfabetización Temprana... ¿y después?* Buenos Aires, Santillana.

KELLOWAY, E. K.; HARVEY, S. (1999). "Learning to work: The development of work beliefs". Revisión del capítulo del libro de BARLING, Julian (Ed); KELLOWAY, E. Kevin (Ed). (1999). *Young workers: Varieties of experience*. Washington, DC, US: American Psychological Association. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item:02025-002.

KEMP, Duana C.; CARR, Edward G. (1998). "La reducción de problemas de conducta graves en el empleo en la comunidad usando una aproximación a una intervención multicomponential y guiada por las hipóte-

sis". Artículo original publicado en 1995, *JASH*, 20 (4) 229-247. Traducido por Laly Jiménez Cercadillo. [CD-ROM] *Siglo Cero*. 29(5): 29-47

KRUMBOLTZ, J. D; WORTHINGTON, R. L. (1999). "The school-to-work transition from a learning theory perspective". [on-line] En: *Career Development Quarterly*, 47(4): 312-325. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 05938-003.

LEGLER, Raymond E. (1999). "The roles of stakeholder, process, and facilitation variables in the collaborative activities and climate of school-to-work coalitions". [on-line] En: *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*. 1999 Sep; Vol 60(3-B): 1338. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item 95018-150.

LENT, Robert W.; HACKETT, Gail; BROWN, Steven D. (1999). "A social cognitive view of school-to-work transition". [on-line]. En: *Career Development Quarterly*. 1999, Jun; Vol 47(4): 297-311. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item 05938-002.

LENT, R. W; WORTHINGTON, R. L. (1999). "Applying career development theories to the school-to-work transition process". [on-line] En: *Career Development Quarterly*, 47(4): 291-296. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 05938-001.

LEWIS, James H. (1997). "From education to democracy". A commentary on "Going to work: Weak preparation, little help" [on-line]. En: Wong, Kenneth K. (Ed). (1997). *Advances in educational policy*, Vol. 3: The Indiana Youth Opportunity Study: A symposium. Stamford, CT, US: JAI Press, Abstract de: DIALOG File: Psyc INFO07290-002.

LEWIS, T.; STONE, J.; SHIPLEY, W.; MADZAR, S. (1998). "The transition from school to work: An examination of the literature". En: *Youth and Society*, 29(3): 259-292. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 00486-001.

Ley 13/1982 del 7 de abril. LISMI (1982). Integración social de los minusválidos, España.

MANK, David (1998). "Valores y empleo para personas con discapacidad". Publicado originalmente en: MANK, D. (1996). Values and employment

for people with disabilities. Cheshire Training Course on Supported Employment Cheshire County Council. Cheshire, England and The National Management Centre, The Open Training College. Dublin, England. Artículo traducido por Cristina Jenaro. [CD-ROM] *Siglo Cero*. 178

- MARCHESI, A. (1999). "Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas". En: MARCHESI, A., COLL, C., PALACIOS, J. (1999). *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid, Alianza Editorial.
- MARTÍNEZ, N. (1999). "Programas de transición a la vida adulta: planteamientos estructurales". En: VERDUGO ALONSO, M. A.; JORDÁN DE URRÍES VEGA, F. de B. *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca, Amaru.
- MATURANA, H. (1992). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Chile, Hachette.
- MATURANA, H.; VARELA, F. G. (1995). *De máquinas y seres vivos*. Chile, Editorial Universitaria.
- MATURANA, H.; NISIS DE REZEPKA, S. (1995). *Formación humana y capacitación*. Chile: UNICEF, OLMEN.
- MAZÁS, M.; MATAMORO, Victoria (1997). *Barrio San Jorge: Una experiencia de rehabilitación basada en la comunidad (RBC)*. Madrid, MAPFRE.
- McAFEE, J. K.; MCNAUGHTON, D. (1997). "Transitional outcomes: Job satisfaction of workers with disabilities part two: Satisfaction with promotions, pay, co-workers, supervision, and work conditions". [online] En: *Journal of Vocational Rehabilitation*, 8(3): 243-251. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 04937-004.
- MELÉNDEZ RODRÍGUEZ, LADY (1998). Atención educativa a las personas clasificadas como retrasadas mentales en América Latina en los últimos 20 años. [CD-ROM] *Siglo Cero*, 178.
- MENENDEZ MARTINEZ, M.C. (1993). *Análisis de necesidades formativas del profesorado para la integración*. Suministro de documentos en Internet. Base TESEO, Universidad Complutense de Madrid.

MILLS, P. E. (1995). "Effects of classroom composition on cognitive and language development and social behavior of young children with disabilities". [on-line] En: *Humanities and Social Sciences*, 55(11-A): 3474. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 95010-079.

Ministerio de Cultura y Educación (noviembre de 2000). *Documento para la discusión "Capacitación Laboral"*, Argentina.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (noviembre y diciembre, 1998). *Documentos para la concertación Serie A, N° 19 Acuerdo Marco para la Educación Especial*, Argentina.

Ministerio de Cultura y Educación de Argentina (2000). *Primer Encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva: una perspectiva desde la diversidad*, Buenos Aires.

MITCHELL, Wendy (1999). "Leaving special school: The next step and future aspirations". [on-line] En: *Disability and Society*. 14(6): 753-770. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 15690-003.

MORTIMER, J. T; JOHNSON, M.K. (1998). "New perspectives on adolescent work and the transition to adulthood". Revisión del capítulo del libro de JESSOR, Richard (Ed). *New perspectives on adolescent risk behavior*. 425-496. New York, NY, US: Cambridge University Press. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 06383-012.

MOSCOVICI, S. (1999). *Psicología Social, II*. España, Paidós.

MYERS, D. G. (1987). *Psicología Social*, Madrid, Panamericana.

NACIONES UNIDAS (1975). Proclamación de los Derechos de los impedidos.

NOLAN, J. E. (1999). "A comparison of perceived roles and competencies of parties involved in individual transition planning for secondary students with disabilities". [on-line] En: *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. 60(6-A): 1982. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 95023-054.

OLSZEWSKI KUBILIUS, Paula; LIMBURG WEBER, Lisa (1999). "Options for middle school and secondary level gifted students". [on-line]. En:

Journal of Secondary Gifted Education, 11(1): 4-10. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 13868-001.

ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas.

ORTIZ GONZALEZ, C. (2000). "Hacia una escuela inclusiva: la educación especial ayer, hoy y mañana". En: *Siglo Cero*, V.31 (1).

PADILLA DE ZERDAN, C. (1997). *Lectura y escritura: adquisición y proyecciones pedagógicas*. Tucumán, Argentina: Instituto de Investigaciones lingüísticas y literarias hispanoamericanas.

PALAMIDESSI (2000). *Presentación de Informes de investigación /5*. Argentina: Unidad de Investigaciones Educativas, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

PALOMARES, H. D. (1992). *Actitud ante los programas de integración escolar*. Suministro de documentos en Internet. Base TESEO. Universidad Complutense de Madrid.

PANCOSOFAR, E. L. y STEERE, D. E. (1997). "El proceso P.E.C.C.A.A.: dimensiones críticas de la evaluación basada en la comunidad". Artículo publicado originalmente en: Pancsofar, E.L. & Steere, d.d. (1997); The CA.P.A.B.L.E. process: critical dimensions of community-based assessment *Journal of Vocational Rehabilitation*. 8, 99-108. Traducido por Borja Jordán de Urríes Vega. [CD-ROM] *Siglo Cero* N° 171.

PARÉS, B. R. (1996). "Aportes desde la Psicología Social. Comprensión de la diferencia". En: *Revista de la asociación de Psicólogos de Mendoza, PSYKHE*, año 7 N° 22: 4,7.

PARÉS, B. R. (1997). "La formación del profesor de E.G.B. desde la aceptación de la diferencia". En: Compilación PALOUR, *Educación Especial*, Argentina: Universidad Nacional de Jujuy.

PARÉS, B. R. y equipo de investigación, (1999-2001). *Informe de avance de Investigación: Impacto social de la integración a educación común de personas con discapacidad*. Secretaría de Ciencia y Técnica, Mendoza, Argentina, UNCuyo.

PARÉS, B. R. (2000). *Actitud de los docentes de EGB de Mendoza ante la discapacidad como hecho fundante de su rol de docentes integradores*, Tesina de Maestría, INICO, Universidad de Salamanca, España.

PARÉS, B.R. y CRIADO M. (2000). *Programa de Gestión Comunitaria*, Mendoza, Argentina: FEEyE, UNCuyo.

PARRILLA LATAS, A. (1997). *Formación de los profesores de apoyo: cuestión a debatir*, en SANCHEZ, Arnaiz; Rodriguez Haro P. de, 10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro, España, Universidad de Murcia.

PASQUALIN, F.; BOLZAN, M.; TRESSOLDI, P. E. (1996). "Results of an educational program for adolescents with moderately severe and severe mental and physical disabilities". [on-line]. En: *Neuropsicologia Infantile Psicopedagogia Riabilitazione*. 22(1): 19-30 Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 05095-002.

PAYTON, P. W. (2000). "Influences of the 'Social contract', technology and restructuring, and training on the supply and demand for skilled technology workers". [on-line] En: *Behaviour and Information Technology*. 19(3): 211-219. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 00144-006.

Poder Ejecutivo Nacional (1997). *Decreto N° 762/97, Sistema Único de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad*, Argentina.

Poder Ejecutivo Nacional (1998). *Decreto Reglamentario N° 1193 de la ley 24.901, Sistema de prestaciones básicas de atención integral a favor de las personas con discapacidad*, Argentina.

RADEMACHER, Joyce A.; COWART, Melinda; SPARKS, Jan; CHISM, Valerie (1997). "Planning High-Quality Assignments with Diverse Learners". [on-line]. En: *Preventing School Failure*; 42 (1):12-18. Abstract de: DIALOG File: ERIC Item: EJ561090.

RAO, U.; HAMMEN, C.; DALEY, S. E. (1999). "Continuity of depression during the transition to adulthood: A 5-year longitudinal study of young women". [on - line]. En: *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 38(7): 908-915. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 03138-019.

Real Decreto 631/1993, 3 de mayo, Plan Nacional de Inserción y Formación Profesional, España.

REITZLE, M.; VONDRACEK, F. W.; SILBEREISEN, R. K. (1998). "Timing of school-to-work transitions: A developmental-contextual perspective". [on-line] En: *International Journal of Behavioral Development*. 22(1): 7-28. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 01668-001.

RETISH, P. (ED); REITER, Shunit (Ed). (1999). "Adults with disabilities: International perspectives in the community". Revisión del capítulo del libro de MAHWAH, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 02640-000.

RHODA, M.C.D; CASEY, J. (2000). "Individualized transition planning for students with learning disabilities". [on-line] En: *Career Development Quarterly*. 49(1): 60-72. DIALOG File: PsycINFO Item 02480-005.

ROSE, Terry D. (1999). "Middle school teachers: Using individualized instruction strategies". Suministro de documentos en Internet. En: *Intervention in School & Clinic*; 34(3),137.

ROSENBAUM, J. E. (1999). "Policy uses of research on the high school-to-work transition". [on-line]. En: *Sociology of Education*. (Extra Issue, Spec Issue): 102-122. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 05056-003.

ROSENBAUM, J. E. (1999). "Institutional networks and informal strategies for improving work entry for youths". [on-line]. En: HEINZ, Walter R. (Ed). *From education to work: Cross-national perspectives*. New York, NY, US: Cambridge University Press Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item02304-010.

SABANZA GONZALEZ, V. (1995). *Progreso intelectual y social de los alumnos en la integración escolar*. Suministro de documentos en Internet. Base TESEO, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

SANCHEZ, C. (1990). *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas, Ceprosord.

SARTO, Pilar (2000). *El contexto familiar y escolar en alumnos con necesidades educativas especiales*. Máster Iberoamericano en Integra-

ción de Personas con Discapacidad, Area 3, CD, INICO, Salamanca, España.

- SAVICKAS, M. L. (1999). "The transition from school to work: A developmental perspective". [on-line] En: *Career Development Quarterly*. 47(4): 326-336. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 05938-004.
- SCHALOCK, Robert L. (1997). "Evaluación de programas sociales: para conseguir rendimientos organizacionales y resultados personales". [CD-ROM] *Siglo Cero*, 170.
- SCHALOCK, Robert L. (1999). "Conducta adaptativa, competencia personal y calidad de vida". En: VERDUGO ALONSO, M. Á.; JORDÁN DE URRÍES VEGA, F. de Borja. *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca, Amaru.
- SCHNORR, Roberta F. (1997). "From enrollment to membership: 'Belonging' in middle and high school classes". [on-line] En: *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*. 22(1): 1-15. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item:43829-001.
- SCHOFIELD, J. W. (1997). "School desegregation 40 years after Brown v. Board of Education". Revisión del capítulo del libro de JOHNSON, David (Ed). (1997). *Minorities and girls in school: Effects on achievement and performance. Leaders in psychology*, Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc; Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item:30244-001.
- SCHULENBERG, J.; MALLEY, P. M; BACHMAN, J. G; JOHNSTON, L. D. (2000). "Spread your wings and fly": The course of well-being and substance use during the transition to young adulthood. Revisión del capítulo del libro de CROCKETT, Lisa J. (Ed); SILBEREISEN, Rainer K. (Ed). (2000). *Negotiating adolescence in times of social change*, 224-255. New York, NY, US: Cambridge University Press. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 04390-013.
- SCHULMAN, M. L. (1999). "Fitting in: The acculturation experiences of entry-level high school interns in school-to-work transition". [on-line] En: *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 60(1-A): 0051. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 95013-075.

- SCHVANEVELDT, PAUL L. (2000). "The influence of parental behaviors during early adolescence on post-secondary education attainment as mediated by academic achievement, peers, and substance use". [on-line] En: *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. 60(8-A): 3155. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item:95003-006.
- STAINBACK, S., STAINBACK, W. y JACKSON J.H. (1999). "Hacia las aulas inclusivas". En: STAINBACK, W. *Aulas Inclusivas*. Madrid, Narcea.
- STRAUSER, D. R; WALDROP, D. G; JENKINS, W.M. (1998). "Application of self-efficacy theory to the transition from school to work". [on-line] En: *Journal of Vocational Rehabilitation*. 11(2): 125-132. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 11755-003.
- SWANSON, J. L; FOUAD, N. A. (1999). "Applying theories of person-environment fit to the transition from school to work". [on-line]. En: *Career Development Quarterly*. 47(4): 337-347. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 05938-005.
- TICHENOR, M. S.; HEINS, Bette; PIECHURA COUTURE, Kathy (2000). Parent Perceptions of a Co-Taught Suministro de documentos en Internet. En: *Inclusive Classroom Education*, 120(3) :569.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, Salamanca, España.
- UNGER, D. D.; LUECKING, R. (1998). "Work in progress: Including students with disabilities in school-to-work initiatives". [on-line] En: *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 13(2): 94-100. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 10141-005.
- VAN DIJK, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós.
- VAZQUEZ, Silvino D. (1990). *Innovación educativa en los procesos de integración escolar*. Suministro de documentos en Internet. Base TESEO. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- WEHMAN, Paul; BROOKE, Valerie; WITTIG, Kathe (1998). "Social security work incentives: Achieving career goals for transition aged youth with significant disabilities". [on-line]. En: *Journal of Applied Rehabilitation*

Counseling. 1998 Win; Vol 29(4): 18-24. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item11992-001.

VENNEMANN, Lucas P. J.M. (1999). "Mejora de la infraestructura en la prestación de servicios. Relación entre las necesidades y niveles de apoyo en la planificación de programas". En: VERDUGO ALONSO, M. Á.; JORDÁN DE URRÍES VEGA, F. de Borja. *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca, Amaru.

VERDUGO ALONSO, M. A.; JENARO, C. (1994). "Evaluación profesional de personas con discapacidad". En: VERDUGO ALONSO, Miguel Á. (dir). *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid, Siglo XXI.

VERDUGO ALONSO, M. A.; JENARO, C.; ARIAS, B. (1998). "Outcomes of a program of vocational evaluation for persons with physical disabilities and deafness". [on-line]. En: *Journal-of-Vocational-Rehabilitation*. 11(3): 181-194. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 03209-001.

VERDUGO ALONSO, M. A.; JORDAN DE URRÍES VEGA (2001). *Apo-yos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca, Amaru.

VLACHOU, A.D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid, La Muralla.

WAY, N.(1997). Confronting gender, race, and social class inequities in our schools: A commentary on "Indiana girls: High school successes and uncertain futures". Revisión del capítulo del libro de WONG, Kenneth K. (Ed) (1997). *Advances in educational policy, Vol. 3: The Indiana Youth Opportunity Study: A symposium*. Stamford, CT, US: JAI Press. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 07290-009.

WEHMAN, Paul; BROOKE, Valerie; WITTIG, Kathe (1998). "Social security work incentives: Achieving career goals for transition aged youth with significant disabilities". [on-line]. En: *Journal of Applied Rehabilitation Counseling* (1998) Win; Vol 29(4): 18-24. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item11992-001.

WEHMAN, P.; REVELL, W. G. (1997). "Transition into supported employment for young adults with severe disabilities: Current practices and future directions". [on-line]. En: *Journal of Vocational*

Rehabilitation. 8(1): 65-74. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 04939-006.

WEHMAN, P.; WALSH, P. N. (1999). "Transition from school to adulthood: A look at the. United States and Europe". Revisión del capítulo del libro de RETISH, Paul (Ed); REITER, Shunit (Ed). *Adults with disabilities: International perspectives in the community*, 3-31. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 02640-001.

WEHMEYER, M. L. (2001). "Autodeterminación: una visión de conjunto". En: VERDUGO ALONSO, M. Ángel; JORDÁN DE URRÍES VEGA, F. De Borja. *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca, Amaru.

WHITNEY, J.; SHAW, D.; HONEY, K.; BUTTERWORTH, J. (1998). "Building a future: A study of student participation in person-centered planning". [on-line] En: *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*. 23(2): 119-133. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item:03095-004.

WILCOX, B.; MCDONELL, J.; ROSE, H.; BELLAMY, G. T. (1988). "Escuela secundaria superior de North Eugene de adolescentes con deficiencias graves en el sistema de la escuela pública". [CD-ROM]. *Siglo Cero*, 119.

WISE, C.; BUSH, T. (1999) From teacher to manager: The role of the academic middle manager in secondary schools. [on-line] En: *Educational Research*. 41(2): 183-195. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 05843-004.

WOLERY, Mark; SCHUSTER, John W. (1997). "Instructional Methods with Students Who Have Significant Disabilities". [on-line] En: *Journal of Special Education*, 31 (1):61-79. Abstract de: DIALOG File: ERIC Item: EJ542841.

WOOD, Susan J.; CRONIN, Mary E. (1999). "Students with emotional/behavioral disorders and transition planning: What the follow-up studies tell us". [on-line] En: *Psychology in the Schools*. 1999 Jul; Vol 36(4): 327-345. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 05845-006.

WOOD, W. M; TEST, D. W. (1998). "Transition from school to work for students with severe disabilities: What advocates need to know about the 1992 Rehabilitation Act Amendments". [on-line] En: *Journal of Vocational Rehabilitation*. 8 (2): 171-182. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 04938-005.

WORTHINGTON, Roger L.; JUNTUNEN, Cindy L. (1997). "The vocational development of non-college-bound youth: Counseling psychology and the school-to-work transition movement". [on-line]. En: *Counseling Psychologist*. 1997 Jul; Vol 25(3): 323-363. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 04829-001.

ZABALZA BERAZA, M. A. (1997). "Las contradicciones de la integración educativa: una reflexión crítica desde la pedagogía de la inadaptación". En: SANCHEZ, Arnaiz; RODRIGUEZ, Haro P. De. *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. España, Universidad de Murcia.



Índice

Presentación	5
Introducción	11
Capítulo 1	
Educación inclusiva: utopía o realidad.	
Benito Rafael Parés y Pilar Sarto Martín	15
Presentación	15
¿De dónde partimos cuando hablamos de personas con discapacidad? Una necesaria reseña histórica	16
Reflejando la realidad de América Latina	23
La integración escolar	24
¿Qué es la educación inclusiva?	28
Variedades de inclusión	31
¿Cómo construir la educación inclusiva en Argentina?	36
Capítulo 2	
Inclusión en Polimodal: un nuevo desafío.	
Benito Rafael Parés	43
Presentación	43
La educación en las instituciones de Polimodal	45
El profesorado involucrado	48
Los estudiantes involucrados	52
La institución y las políticas de formación	55
Las políticas para el hacer	57
Los objetivos de la integración en el Polimodal	59

Capítulo 3

¿Cómo pensamos el fracaso escolar en el sistema educativo?

Olga Estani, Estela Beatriz Ortenbach, Benito Rafael Parés	61
Presentación	61
Causas del fracaso escolar	65
Los problemas específicos de aprendizaje	67
Indicadores, que toman los docentes, para diagnosticar problemas específicos de aprendizaje	71
Características de los niños con problemas específicos de aprendizaje	72
Causas de los problemas específicos de aprendizaje	78
El abordaje pedagógico de los problemas específicos de aprendizaje	79
La acreditación de aprendizajes y la promoción del alumno	83
Requerimiento hacia la educación especial	86

Capítulo 4

Algunos conceptos teóricos en relación con la tarea de orientación profesional en personas con discapacidad. Análisis de instrumentos y programas de evaluación y orientación profesional.

Benito Rafael Parés y Cristina Jenaro Ríos	89
Presentación: el trabajo en nuestro contexto	89
Algunas definiciones	91
Datos que aportan algunas investigaciones	93
Legislación que regula la orientación y la reinserción profesional de las personas con discapacidad	100
En España	100
En Argentina	101
Intereses que se entrecruzan	102

Capítulo 5	
Cuando las estrategias son necesarias: la planificación de la transición a la vida adulta en personas con discapacidad.	
Benito Rafael Parés y Cristina Jenaro Ríos	107
Entendiendo el problema	107
El paso por la institución educativa: un recurso para la vida adulta	121
La participación de los padres	124
Con relación al futuro	125
La realidad en América Latina: más allá de Argentina	131
Bibliografía	135

