

Tema 3.-Educación Inclusiva (Educación Secundaria)

Ponencia: De una completa integración en el secundario común hacia una educación permanente inclusiva

Dra. María Eugenia Yadarola. Fundación Síndrome de Down para su Apoyo e Integración - FUSDAI

El sentido de una educación inclusiva en el secundario común

La inclusión de un niño con síndrome de Down (SD) en la enseñanza primaria es una meta en la mayoría de los países latinoamericanos, aunque su concreción todavía presenta dificultades. El acceso, aún con obstáculos, resulta más sencillo que la permanencia y egreso del nivel. Hoy festejamos cuando un niño ha finalizado su escolaridad primaria, constituyendo un gran logro gracias, en gran medida, al trabajo de maestros, de profesionales de apoyo y de padres.

Esos 6 o 7 años, a los que podemos sumar los 2 o 3 del nivel inicial (jardín de infantes) constituyen los 8 o 10 en los cuales el niño ha estado incluido o quizás sólo integrado. Y luego... ¿cuáles son las propuestas para estos ya adolescentes? ¿Es acaso que allí queda truncada su posibilidad de educación inclusiva para iniciar otra segregada? ¿Es que la educación inclusiva representa sólo una corta etapa en la vida de una persona con discapacidad?

La educación inclusiva no está limitada a un tiempo, a un solo espacio, tampoco es una estrategia o alternativa de escolaridad, sino por lo contrario, es una finalidad educativa. Implica una vida más plena, la forma de aprender, de ser y de estar con los demás, de convivir en sociedad. La inclusión en la enseñanza secundaria es parte así fundamental del proceso de formación de una persona con SD; más aún, esta educación inclusiva debe continuar a lo largo de toda la vida.

La educación inclusiva debe ser para todos y con todos, construirse a partir de la transformación de la educación general para brindar una educación en y para la diversidad, en y para los valores. Esta educación transforma las escuelas comunes en escuelas inclusivas, las aulas comunes en aulas inclusivas. La Escuela Inclusiva, que educa en y para la diversidad, en y para los valores, elabora y gestiona un Proyecto Educativo Institucional Inclusivo, con un liderazgo directivo decisivo y comprometido, con la reprofesionalización de los docentes para que aprendan a enseñar a todos, con la colaboración de equipos de apoyo que asesoran y orientan, con una evaluación y mejora permanente y generando una cultura institucional inclusiva en beneficio de todos.

El aula inclusiva es la unidad básica del enfoque inclusivo (Stainback y Stainback, 2007). El aula común se constituye en el aula para todos, con todos y en todo momento (Yadarola, 2007). Implica la búsqueda constante de estrategias para adaptar el currículum común, sin discriminar, en el convencimiento que todo contenido curricular puede ser adecuado a las posibilidades de cada adolescente con SD, en el contexto áulico común, para que cada uno de ellos adquiera un aprendizaje de calidad. Esto va a requerir del apoyo de profesionales; no para trabajar expresamente con las personas con discapacidad, ni para reemplazar la figura de los profesores del aula en su función de tales, sino para asesorar, orientar y colaborar con los profesores y la institución desde un enfoque contextual.

Resulta aquí de interés analizar las implicancias de la educación inclusiva para los adolescentes con SD en el secundario común:

- *Es un derecho.* La educación inclusiva en el aula común es un derecho reconocido en todos los niveles de enseñanza y como una necesaria formación permanente. Cabe mencionar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades (publicada en el 2006; entró en vigor en el 2008) a nivel internacional, y en nuestro país la Ley Nacional de Educación N° 26.206/06, entre otras. La educación secundaria es para Argentina obligatoria, siendo por tanto un deber del estado garantizarla para todos los jóvenes egresados de la educación primaria.
- *Beneficia al adolescente con SD.* La educación inclusiva en el aula común ayuda a la formación integral del adolescente con SD, en su desarrollo cognitivo y psicosocial, en su formación en valores, para lo cual habrá que encaminar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Siguiendo a Vigotsky (1995), aprender genera desarrollo y es en colaboración, con la dirección o ayuda de un profesor o un compañero que la persona es capaz de resolver tareas más complicadas de las que podría resolver sólo, constituyendo su zona de desarrollo próximo. Así, en el aula común en el intercambio con grupos heterogéneos, el adolescente con SD se verá siempre desafiado hacia aprendizajes cada vez más complejos.

Asimismo se beneficia en el aprendizaje de habilidades sociales propias de la edad, de los adolescentes de hoy, aprendiendo a compartir intereses, risas, momentos significativos, promoviendo el desarrollo de amistades y la construcción de redes de apoyo que serán un sostén para su futura adultez.

El adolescente con SD en el aula común, junto a sus compañeros comunes y compartiendo el aprendizaje de la cultura escolarizada plasmada en el desarrollo de las asignaturas, puede ir construyendo su proyecto de vida incluido en su comunidad, descubriendo sus propios intereses, reconociendo sus capacidades y dificultades porque las confronta con los demás con una mayor

autoconciencia de sí y, a su vez, ejercitando su autodeterminación.

El sentir y reconocerse parte de la escuela, más allá de su discapacidad, le da un sentido de pertenencia a ella, a su grupo áulico heterogéneo, que favorece una autovaloración positiva. En un aula inclusiva todos se pertenecen mutuamente, con sus diferencias y similitudes.

Cabe también agregar que la inclusión en el secundario promueve la adquisición de competencias genéricas para su futura inclusión laboral, desde el respeto a la autoridad, a los horarios, a la disciplina, como el esfuerzo por el trabajo, la responsabilidad, etc.

Los profesores del secundario que fueron encuestados reafirman los beneficios de la inclusión al aula común para el adolescente con SD, lo que se muestra más adelante.

- *Favorece el desarrollo de valores sociales.* La educación inclusiva en el aula común colabora en la construcción de una sociedad más justa y solidaria, que comienza en la vivencia cotidiana de valores en una institución inclusiva y se extiende por medio de sus miembros como agentes multiplicadores. Esos adolescentes que compartieron sus aprendizajes en un aula diversa, con un compañero con SD al que aprendieron a respetar, comprender y valorar, van a ser mejores maestros, mejores funcionarios, mejores padres.
- *Es posible.* Hay claros ejemplos alrededor del mundo que dan cuenta de ello y marcan los casos exitosos, resilientes, porque existen escuelas inclusivas cuyas aulas comunes son también inclusivas y atiende diversidad de adolescentes en el secundario. En nuestra ciudad, Córdoba, ya tenemos ejemplos como éstos.

La concreción de la inclusión: avances, retrocesos y contradicciones.

Mucho se ha dicho y seguimos diciendo desde el deber ser de la inclusión, y se están dando pasos, no siempre hacia adelante, no siempre bien orientados.

Hoy en día la Educación Inclusiva presenta obstáculos, siguiendo a López Melero (2008), barreras que pueden caracterizarse como barreras políticas (normativas contradictorias), culturales (conceptualizaciones y actitudes discriminatorias y clasificatorias; etiquetaje) y didácticas (dificultades e incoherencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje). A estas barreras les agregaríamos barreras institucionales (organización y gestión escolar).

Estas barreras en la educación inclusiva en el nivel secundario se complejizan en nuestro país: porque su estructura está organizada para que cada año los alumnos tengan que aprender simultáneamente hasta 18 asignaturas, con 14 a 18 profesores distintos; porque en general en el secundario se ha producido un desgranamiento y deserción muy grande, lo que hace esperable que también un alumno con SD deserte; porque los alumnos con SD muestran mayor dificultad para aprender los contenidos y no se espera que sigan aprendiendo (se dice prejuiciosamente

“llegó a su techo”), entre muchas otras situaciones.

Pero a su vez existen factores posibilitadores desde lo político cultural, didáctico e institucional, que se constituyen en oportunidades: porque la legislación promueve la no discriminación; porque muchos profesores e instituciones se abren al desafío de aprender a enseñar; porque los jóvenes de hoy están aprendiendo a valorar la diversidad; porque los padres de los adolescentes con SD defienden los derechos de sus hijos, con confianza y dedicación; porque se han constituido equipos de apoyo, etc.

Estas barreras y factores posibilitadores se entremezclan y, consecuentemente, emergen complejas situaciones, tendientes a ser facilitadoras o ha ser obstructoras de la inclusión, dándose asimismo, situaciones contradictorias.

Nuestro país es un ejemplo de situaciones contradictorias y poco claras, que responden a esta realidad compleja. Por un lado, tenemos claros ejemplos inclusivos en todos los niveles educativos, con prácticas exitosas que han favorecido que los hoy jóvenes con SD den cuenta de grandes logros, lo cual auspicia proyectar un futuro promisorio. Por otro lado, sin embargo, la gran mayoría de los niños y adolescentes con SD están excluidos de la escuela común, del aula común. Se dan así la presencia de situaciones obstructoras, complejas e interconectadas, las cuales agruparemos aquí en 4, sin pretender con ello abarcar todos los problemas del país.

a) *Anclados en una educación centrada en el déficit.* La integración (en estas situaciones no podemos hablar de inclusión) de las personas con discapacidad la avala una junta de certificación presidida por un médico, que determina de acuerdo a un porcentaje de discapacidad con parámetros clasificatorios si ese niño o adolescente “puede” asistir a una escuela común.

Otro ejemplo es que los programas de salud (obras sociales) están asignando un monto para la integración escolar a los profesionales de apoyo para que apoyen individualmente al niño o adolescente con discapacidad, incluso pagan mejor cuando ese profesional está permanentemente con el alumno con discapacidad. ¿Cómo hacer para que sea educación que se responsabilice de la inclusión, no de integraciones individuales, sin discriminar ni clasificar a los alumnos? ¿No es mejor que el alumno con SD tenga como docente al mismo que sus compañeros y no al profesional de apoyo? ¿Cómo va a sentirse un alumno más y lograr su independencia si tiene siempre al profesional de apoyo al lado? Los profesionales de apoyo, mal llamados “maestros integradores”, terminan siendo “desintegradores” de ese alumno.

Además, aparecen situaciones en algunas escuelas donde en una misma aula hay 3-4 profesionales trabajando individualmente con distintos alumnos con necesidades educativas especiales, generando confusiones, donde el docente pierde su rol de enseñante.

Se puede agregar que aún las escuelas especiales se organizan según la discapacidad, incluso, según el grado de discapacidad. Existen escuelas para “leves”, “moderados” o “severos”. ¿Es posible que estas escuelas puedan cambiar para convertirse en centros de recursos para una escuela común que atiende diversidad de necesidades educativas especiales, sean transitorias o permanentes? Sin duda requieren una transformación profunda, no simplemente un cambio de espacio de trabajo.

A eso se le suma que las maestras especiales, en general, se forman según la discapacidad que atienden: así tenemos maestros de sordos, de ciegos, de discapacitados intelectuales. Estos últimos incluso en general no fueron formados considerando que un alumno con SD puede aprender Física, Química y demás asignaturas del secundario ¿Cómo estos profesionales van a cambiar de ámbito de trabajo para apoyar la inclusión si no manejan el currículum común, ni tampoco las diversas situaciones que se pueden presentar en el aula? Reiteramos, la transformación debe ser profunda.

b) *Discursos inclusivos con acciones y prácticas exclusivas y excluyentes* desde los órganos políticos a las instituciones educativas, como por ejemplo, por un lado, la nueva Ley Nacional de Educación garantiza la inclusión educativa, sin embargo, el gobierno asigna gran presupuesto a las escuelas especiales segregadas en relación a la educación inclusiva y se continúa apoyando la creación de otras nuevas.

Otro ejemplo es que algunas escuelas comunes afirman tener un Proyecto Educativo Institucional Inclusivo, cuando sólo integran parcialmente, ya sea porque el alumno con SD está escolarizado en la escuela común a tiempo parcial y a contraturno en la escuela especial, ya sea porque lo integran en algunas asignaturas y en otras no; o porque los colocan en un aula segregada; o porque le exigen que un profesional se haga cargo del adolescente con SD, desintegrándolo en estos caso de su grupo áulico. También se ve semejantes incoherencias en profesionales de apoyo, en padres, incluso en asociaciones dedicadas a las personas con SD. ¿No sería mejor clarificar las implicancias de una real inclusión para no emplear el término porque está de moda, sino porque es a lo que se apunta realmente?

c) *Algunos maestros especiales reproducen el modelo de la escuela especial en la escuela común.* Se observan escuelas especiales y docentes especiales que cuando se supone que deben apoyar la inclusión, apoyar a la escuela común y profesores comunes para que tengan más herramientas para enseñar a todos, lo que hacen es buscar la forma de ser los enseñantes del alumno con SD: ya sea asistiendo todos los días al aula común para enseñarle al alumno; ya sea

lo retiran del aula para enseñarle ellos alguna asignatura o para darle tratamientos terapéuticos. Y lo que es peor aún, conforman aulas especiales para poder enseñar a los alumnos con dificultades, discriminándolos en la escuela o exigen para integrar a un adolescente con SD que esté escolarizado en la escuela común (de modo parcial) y en la escuela especial, simultáneamente. Además, aún en contra de los deseos de los padres, luego de 3 o 4 años de integración o inclusión muchos consideran que el alumno con discapacidad intelectual debe pasar a la escuela especial, cercenando sus oportunidades. Lo dicho no es generalizable ya que, sin duda, hay docentes especiales quienes son buenos y consistentes defensores de la inclusión.

d) *Esfuerzos deshilvanados, inconsistentes e ineficaces.* Si bien también identificamos un desarrollo incipiente de la educación inclusiva, esta no es prioritaria, ni está claramente definida como *educación para todos y con todos*. Las políticas educativas nacionales están dedicadas especialmente a la inclusión de sectores pobres. Algunos gobiernos provinciales, más que otros, buscan asegurar el incrementar el número de colegios comunes que incorporen estudiantes con discapacidad, aunque no aseguran su permanencia y egreso, menos aún en el secundario.

La integración subsidia el área de salud y, en ciertas situaciones, el área de educación. Pero se dan circunstancias donde en una misma aula, como ya decíamos, hay varios profesionales de apoyo trabajando individualmente con alumnos con discapacidad y a la par hay alumnos con necesidades educativas especiales transitorias que nadie atiende. ¿No sería mejor para la escuela y todos los alumnos que los profesionales de apoyo sean auxiliares de las aulas comunes, de la escuela en general para ayudar en las cuestiones que surjan? ¿No sería así más eficiente y menos costoso para el estado? ¿No sería más coherente que el área educación financie la educación inclusiva desde políticas y acciones consistentes?

El gobierno tiene programas de apoyo a la discapacidad que subsidia la asignación de materiales e infraestructura, en especial de las instituciones segregadas, dando respuesta asistencialista a los problemas. ¿Será que lo más visible de apoyar en las campañas políticas, hace invisible la educación inclusiva?

Muchos profesionales visualizan hoy una importante veta laboral en el apoyo a la integración, sin embargo pocos de ellos han sido formados en lo que significa verdaderamente la inclusión y con escasas estrategias concretas para desarrollarla en una escuela común, en un aula común. Eso lleva muchas veces a implementar modelos de integración parcial o a brindar estrategias no adecuadas.

El cambio tocó las puertas de las instituciones educativas, que demanda caminar hacia la

inclusión. Pero este cambio es encarado como una posibilidad de una educación inclusiva en algunos lugares y en otros como una fachada para esconder procesos que reproducen las prácticas segregacionistas. Resulta así un antifaz brillante que enceguece para no mostrar la falta de mejoras, la ausencia de transformaciones reales hacia la inclusión y la innovación. El riesgo es establecer nuevas formas de discriminación y exclusión.

Podemos afirmar que se han dado pasos, que siguen observándose indicadores de avances hacia la inclusión y, en simultáneo, se están dando retrocesos porque lo que está extendiéndose son prácticas de integración parcial, dándose una exclusión legitimada (Yadarola, 2007). Aparecen los sin-sentidos de la inclusión, más aún, de la educación.

Reafirmar una educación inclusiva es reafirmar el sentido de una educación para todos y con todos, de una educación general transformada gracias al enfoque inclusivo. No es sólo aquella educación para las personas con necesidades educativas especiales o para los marginados de alguna forma. Es transformar el deber ser de la educación para orientar ese ser de la educación, en una tarea de mejora constante e integral, de reajustes para orientarnos según ese deber ser.

Acciones realizadas para encaminar una real inclusión en el secundario

La educación inclusiva requiere de grandes transformaciones desde lo político, desde lo sociales, desde las escuelas, los profesores, los profesionales de apoyo, así como de las propias familias de los adolescentes con SD, tanto en las definiciones como en las prácticas. (Ver Yadarola 2006).

Nos vamos a referir aquí más expresamente a las acciones encaminadas por FUSDAI para orientarnos hacia la educación inclusiva en todos los niveles: a) Establecimiento de redes formales e informales entre asociaciones que trabajan en pro de la inclusión; hemos conformado una Red argentina con las organizaciones de familias dedicadas a la inclusión de las personas con SD y formamos parte de otras redes formales (federaciones, comités, etc.) con otros países; b) Constitución de un equipo para realizar el apoyo y seguimiento de la integración/ inclusión; c) capacitación y perfeccionamiento en inclusión a directivos de escuelas, profesores, profesionales de apoyo, etc. d) Concientización a las familias de las personas con SD hacia la inclusión; e) supervisión de integraciones/inclusiones educativas encaradas por otros profesionales o instituciones comunes y especiales; f) Búsqueda de experiencias exitosas, de casos resilientes que desafían lo establecido, tanto en Argentina como en Canadá, Noruega, España; entre otras acciones. Profundizaremos aquí lo que hace al trabajo del equipo de profesionales que apoyan la integración/inclusión en todos los niveles educativos, dedicándonos más expresamente al secundario común.

La plena integración al aula común en el secundario

Desde la FUSDAI el desafío era buscar estrategias para ayudar a los chicos de hoy en su inclusión, sobrellevando obstáculos. Cada uno de los adolescentes con SD o con otras necesidades educativas especiales no podía esperar hasta una transformación política, social y cultural para que las escuelas y las aulas sean inclusivas para que los acoja y eduquen. Es así que hace ya 14 años buscamos encarar la plena integración al aula común en el secundario común tendiente hacia una inclusión, sobre la base del modelo trabajado ya para el nivel inicial y primario desde 1992. Sin duda, hemos ido enfrentando un sinnúmero de obstáculos y sinsabores, revisando y reencaminando decisiones y acciones, avanzando, enriqueciéndonos con la experiencia.

Los puntos de partida en los que nos basamos, con sus consecuentes líneas estratégicas son:

a) *Plena integración hacia la inclusión educativa:* Debemos **asegurar el acceso, permanencia y egreso del aula común y la escuela común** de los adolescentes con SD que apoyamos, considerando que el **aula común es el aula para todos, con todos y en todo momento**. Adoptamos como estrategia el modelo de Plena Integración al Aula Común hacia una Inclusión Educativa, desde una integración física, psicosocial y pedagógica (Yadarola, 1996). La integración física en tanto el adolescente con SD asiste a la **jornada escolar completa en el aula común**, participando en todas las actividades áulicas y extraáulicas, como el resto de sus compañeros. La integración psicosocial, porque apuntamos a que el adolescente aprenda a desempeñarse socialmente en el aula y la escuela, sintiéndose **perteneciente al grupo clase**; que todos aprendan a colaborar y compartir, a ayudarse mutuamente, a ser solidarios. Y la integración pedagógica, que el adolescente con SD **aprenda de todas las asignaturas y desde el currículum común**, con las adaptaciones necesarias, realizando actividades lo más semejante posibles a las de sus compañeros dentro del aula común.

No se elabora un currículum paralelo disociado del currículum común, a veces argumentado en la sobrevaloración de la funcionalidad de los contenidos. El currículum común es la cultura escolarizada que ha aprender el estudiante con SD para estar realmente incluido, como su compañeros comunes. Es de notar que contenidos complejos, que pueden ser considerados poco funcionales, son importantes también porque favorecen el desarrollo cognitivo del adolescente, aún con adaptaciones. Y todos los contenidos pueden ser todos los adecuados, simplificados y concretizados para que un joven con SD pueda apropiarlos.

Así, la integración física, psicosocial y pedagógica busca que el adolescente con SD sea un miembro más del grupo clase, con sus diferencias y semejanzas. **Todos deben finalizar sus**

estudios secundarios en la escuela común, en el aula común y deben recibir un diploma por sus estudios y realizar los festejos de fin de año con todos. Para ello se deberá acordar una acreditación especial, de ser necesaria.

Esto implicó en estos años muchas dificultades en tanto nos encontramos con escuelas que en secundario no aceptan a estos jóvenes; con resistencias de parte de algunos directivos y profesores que cada vez más solicitan que otro se haga cargo del alumno integrado o que no curse determinadas asignaturas, etc. Sin embargo, son muchas hoy las escuelas que están sumándose a una integración plena, dándose experiencias de escuelas verdaderamente inclusivas con las que estamos hoy colaborando.

b) *Calidad de aprendizajes:* Buscamos mejorar la calidad de aprendizaje de los adolescentes con SD, a través del asesoramiento a los profesores de las distintas asignaturas, la colaboración en la elaboración de las actividades adecuadas en función de cada alumno y situación; las sugerencias para el reforzamiento particular extra-áulico; la orientación a las familias; las entrevistas con los propios adolescentes para discutir sus estrategias de aprender, sus conductas, sus intereses.

También en este aspecto nos encontramos con dificultades: profesores con actitudes indiferentes o negativas que no se acercan al alumno con SD; falta de compromiso de algunos padres; ausencia o inadecuación en apoyos pedagógicos extra-áulicos; incorporación de nuevos profesionales al EITI quienes necesitan conocer al adolescente con SD y sus escuelas, aprender la tarea, aprender los contenidos curriculares para poder asesorar adecuadamente; etc. A pesar de ello, los adolescentes siguen avanzando, aprendiendo, algunos años mejor que otros.

Llama la atención el salto que en general dan los adolescentes con SD en el primer año del secundario, la mayor madurez e independencia que desarrollan, su ubicación con todas las asignaturas y profesores con las exigencias de cada uno, las tareas pendientes, lo que necesitan para obtener la aprobación, etc.

c) *Evaluación contextual continua para una intervención prioritariamente pedagógica.* Buscamos analizar las necesidades de cada adolescente con SD en función de su contexto áulico, institucional y familiar dar posibles alternativas de respuestas a las situaciones que se plantean. (Yadarola, 2001) En este sentido, no es suficiente conocer individualmente al alumno con SD y sus procesos de aprendizaje, sino que debemos comprenderlo en relación a la complejidad de su contexto, para intervenir y mejorar los procesos enseñanza y de aprendizaje.

En el EITI realizamos semanalmente el **apoyo directo a los docentes y más indirecto al**

alumno integrado, para acompañar, asesorar y orientar a la escuela y la familia, colaborando para que los docentes comunes mejoren sus estrategias de enseñanza y puedan llevar adelante la adaptación del currículum común para un mejor aprendizaje de los adolescentes con SD, buscando el máximo logro posible, dentro del contexto escolar y social en el que están inmersos. El EITI desarrolla una tarea interdisciplinaria, discutiendo semanalmente en equipo las situaciones planteadas. A la institución concurren periódicamente dos profesionales (a quienes llamamos tutoras), asistiendo cada una 1 vez por semana a la escuela y alternando los días de asistencia para cubrir la totalidad de las asignaturas. Así las tutoras se reúnen con cada uno de los profesores una vez cada quince días, para juntos poder acordar las adecuaciones curriculares para el alumno integrado, teniendo como base el currículum común y la planificación que el docente ha elaborado para la clase. En el 2009 el EITI apoyó a 6 instituciones educativas que tenían adolescentes con SD (trabajamos en otras 5 escuelas que integran otros adolescentes con necesidades educativas especiales). Desde el EITI apoyamos a la escuela, a los docentes y a las familias, sin reemplazar la función de cada uno en este proceso.

Muy expresamente colaboramos con el docente para adaptar el currículum común a las posibilidades y dificultades del adolescente con SD, especialmente en su diseño y evaluación, y asesorando al profesor para su implementación y desarrollo en el aula, sin caer en un currículum paralelo (según objetivos y actividades no relacionadas al currículum de toda la clase). Para ello partimos de la planificación semanal o mensual de los profesores.

Esta tarea requiere profesionales competentes para defender la integración plena, la inclusión educativa, tanto desde los conocimientos, habilidades como valores; debe conocer no sólo al alumno con SD sino el ámbito de la escuela común, el contenido curricular común de todas las asignaturas para comprender cómo adaptarlas, etc.

d) Mediación entre los estilos de enseñanza del docente y las posibilidades de aprendizaje del adolescente. Es importante, en este marco aún de la integración y no de la inclusión, asesorar y orientar al docente para que pueda ir desarrollando una buena enseñanza, que facilite el aprendizaje del joven con SD: demostramos cómo puede ayudarlo en la resolución de un problema; lo guiamos en la comprensión de las dificultades del joven y de sus capacidades, de las estrategias que lo ayudan, etc. A su vez, le brindamos indicaciones al adolescente, los profesionales particulares, a la familia, para que pueda ubicarse con las exigencias y estilos de trabajo pedagógico de los docentes. En este sentido, decimos que el EITI es mediador entre el docente y el alumno con SD.

El inicio en el secundario común

Desde el EITI generamos que ingresen al secundario común quienes finalizaron su escolaridad primaria, evaluando sus necesidades contextuales para conocer como ayudarlos en el proceso, **sin diagnósticos clasificatorios**, sin criterios discriminatorios.

Como ya dijimos, los adolescentes con SD cumplen los mismos horarios y actividades áulica y extra-áulicas, como todos. Se busca que reciban el apoyo familiar, que se comprometan con los aprendizajes y la inclusión social de su hijo/familiar, que fomenten las salidas, fiestas, encuentros entre el adolescente con SD y sus compañeros comunes.

Asimismo se demanda la intervención de algún profesional a contraturno (nunca durante la jornada escolar) que le ayude en el reforzamiento pedagógico de los aprendizajes escolares, ayude en la anticipación de aquellos temas que se van a trabajar en grupo, etc. Se realiza para ello una comunicación fluida por medio de un cuaderno de comunicados entre la familia y las tutoras del EITI. A su vez se solicitan terapias extra-áulicas individuales (fonoaudiología, psicología, etc.), también a contraturno, según necesidades de cada uno.

Respecto a *la escuela a elegir*, en principio, es aquella donde egresó de la primaria. Sin embargo, sucede que muchas escuelas que aceptan una integración o que son inclusivas en el nivel primario, no lo son en el nivel secundario. Los directivos y el cuerpo docente cambian y, lo que es más importante aún, las políticas institucionales, la cultura institucional. Otras veces, simplemente, las escuelas sólo tienen el nivel primario; por tanto, todos los alumnos deben encontrar otra escuela para su nivel medio. En ese caso, la elección de la escuela, que haga la familia junto con el adolescente con SD, podrá ser la más cercana al hogar, facilitando el compartir la misma comunidad vecinal, las visitas y salidas entre compañeros, etc. La familia tiene también que pesar la escuela que responde a sus elecciones culturales, religiosas, de perfil de formación etc. Ahora bien, una cuestión muy importante es que la escuela tenga un Proyecto Educativo Institucional Inclusivo, o que por lo menos tenga apertura a la integración/inclusión y, si es posible, experiencia anteriores.

Uno de los mejores indicadores para evaluar si la elección ha sido buena es que el adolescente con SD sea un **alumno real del aula común, de la escuela común** (influyen desde las relaciones y el clima institucional, hasta la modalidad de adecuación curricular, la modalidad de integración/inclusión).

Otra cuestión que se presenta es *cuál especialidad seleccionar*. En Argentina el sistema educativo se estructura con diferencias según las provincias. En nuestra provincia, Córdoba, el nivel medio o secundario se divide en un ciclo básico y otro especializado, cada uno de tres años de duración. El ciclo especializado cuenta con muchas variaciones. Las escuelas pequeñas tienen

sólo una especialidad; las más grandes pueden tener más de 2. Por tanto, los alumnos al finalizar el primer ciclo deben elegir la que les guste, al igual que el adolescente con SD. En las elecciones de los alumnos con SD, como de otros chicos, lo más importante es saber a cuál especialidad van a ir sus amigos o compañeros más cercanos, siendo este un criterio sumamente válido. El grado de dificultad de la especialidad en sí debe ser el último criterio. Las especialidades como Gestión Administrativa, Ciencias Políticas, etc. pueden parecer difíciles en comparación a otras como Comunicación Social o Artes. Sin embargo, toda especialidad tiene asignaturas más complejas que otras, más difíciles de adaptar, pero todas se pueden adecuar si realmente se conoce el currículum común. En nuestra experiencia, varios adolescentes han cursado especialidades que consideramos inicialmente más difíciles pero igual los contenidos se han podido adaptar (frecuentemente de modo significativo), los adolescentes han podido aprender contenidos y han podido participar en el grupo áulico de acuerdo a sus posibilidades, disfrutando y beneficiándose.

Recomendaciones usuales¹

La plena integración al aula común, más aún, la educación inclusiva requiere que el currículum se ajuste y adapte a la diversidad, en este caso también al adolescente con SD, teniendo como eje el currículum común, el cual deriva de un currículum general.

Para ajustar a la diversidad el currículum común es importante tener en cuenta los aportes de las siguientes teorías: a) desde el constructivismo vigotskyano, la influencia del contexto socio-cultural en el desarrollo, la importancia de la mediación y enseñanza recíproca, el aprendizaje cooperativo, la necesidad de generar aprendizajes para generar desarrollo; b) desde la Teoría de las Inteligencias Múltiples, la necesidad de conocer y facilitar el desarrollo integral cognitivo de los alumnos, teniendo en cuenta talentos y/o dificultades; c) la concepción de aprendizaje comprensivo y del aprendizaje significativo; etc.

Ajustar el currículum áulico es adaptarlo en su diseño (su formulación escrita en programas, guías de trabajo, etc.), en su desarrollo (su puesta en práctica del currículum, lo que en realidad se enseña y se aprende) y en su evaluación (tanto la integral como la acreditadora), teniendo presente, como ya hemos dicho, las características y necesidades de cada uno de los adolescentes con SD en función de su contexto áulico, institucional, familiar y social.

El EITI ha ido desarrollando recomendaciones generales más usualmente dadas para los profesores de las distintas asignaturas del secundario, aquí referidas para los adolescentes con

¹ Estas recomendaciones plasman el trabajo cotidiano desarrollado por el EITI de FUSDAI; especialmente colaboraron la Prof. Celia González, la Lic. Paula Cabrera, la Lic. Feroglio y la Lic. Karen Cano.

SD en escuelas integradoras (aún no inclusivas). Estas han partido del trabajo desarrollado en los anteriores niveles de enseñanza (inicial y primario), especificándose para este nivel y sin pretender ser exhaustivos.

En el **diseño** del currículum común el profesor de aula:

- Realiza, conjuntamente con las tutoras del EITI, la jerarquización y selección de los objetivos y contenidos curriculares comunes de su asignatura para que el adolescente con SD pueda lograr aprendizajes significativos, comprensivos y adaptados a sus posibilidades. Respeto el mismo tema general y la misma metodología para todos.
- Reduce la complejidad de las actividades, guías de trabajo, proyectos, etc. si hiciera falta. Promueve la realización de actividades comprensivas: resolución de problemas, ejemplificaciones, aplicaciones, comparaciones, contextualizaciones, justificaciones, explicaciones, etc., simplificadas según las posibilidades del alumno integrado.
- Plantea consignas breves. Reduce la complejidad de la información y la cantidad de estímulos. Plantea, de ser necesario, una consigna por vez.
- Respeto una adecuada presentación viso-espacial de las actividades (tipo y tamaño de letra adecuada; clara diferencia figura-fondo; nitidez, etc.).
- Resalta con colores ideas principales, en textos, consignas; marca la separación de términos para la resolución de ejercicios combinados, si hiciera falta.
- Usa referentes concretos, gráficos y/o visuales, para favorecer la comprensión. Ejemplo: fórmulas gráficas, escalas, como también fotografías de revistas (no dibujos infantiles), etc.
- Prioriza el logro de objetivo de una actividad por sobre la tarea específica.
- Reajusta el diseño realizado en función de los resultados y de la evaluación realizada.

En el **desarrollo** del currículum el profesor de aula:

- Genera y mantienen un clima cordial y de respeto mutuo en la clase. Brinda confianza, aliento.
- Se fija que la ubicación física y espacial del alumno con SD le permita tener una clara visión del pizarrón y, a su vez, que esté junto a sus compañeros.
- Incentiva la participación del adolescente con SD en todas las actividades áulicas y extra-áulicas que se planteen para el resto del grupo áulico con las adaptaciones necesarias: que trabaje en grupo, participe oralmente, etc.
- Busca mediar y acompañar, especialmente en los nuevos aprendizajes, tendiendo hacia la independencia del adolescente; observa, orienta, facilita, etc. Realiza demostraciones,

ejemplificaciones, experiencias, experimentos, etc. en la medida de lo posible.

- Promueve la ayuda entre compañeros, su mediación.
- Promueve el trabajo cooperativo en pequeños grupos. Favorece el funcionamiento del trabajo en grupo ofreciéndose como mediador entre el joven con SD y el grupo, buscando tareas y actividades que él pueda realizar en compañía de su grupo.
- Favorece, en la medida de lo posible, positivas relaciones interpersonales, teniendo en cuenta que los docentes son modelo relacional, un ejemplo para los demás.
- Implementa las adecuaciones curriculares diseñadas de modo flexible.
- Da las consignas de modo general y luego, particular al alumno con SD. Se asegura la comprensión de la consiga, estimula atención. Controla la realización correcta de las mismas.
- Brinda el tiempo que el alumno necesite para resolver sus actividades, adecuándose a su ritmo, sin perder de referencia el ritmo de la clase para que este realizando actividades semejantes.
- Recomienda el uso de la calculadora para la resolución de las operaciones.
- Exige el cumplimiento de normas áulicas e institucionales como a cualquier otro alumno (Por ejemplo, asistencia, comportamientos, etc.), según un trato equitativo.

En la **evaluación** del currículum el profesor de aula:

- Realiza, junto con la tutora, la evaluación integral y continua de los aprendizajes alcanzados por los alumnos con SD, en relación al currículum común y a las adaptaciones implementadas y al contexto. Intercambia información con otros docentes para completar su evaluación.
- Considera la evaluación permanente e informal realizada al alumno, lo observado en clases, no sólo para evaluar procesos y resultados, sino para elaborar la calificación final.
- Evalúa los propios procesos de enseñanza en forma continua.
- Flexibiliza los criterios de evaluación para posibilitar que el alumno con SD continúe avanzando y cursando junto con sus compañeros comunes de su similar edad.
- Ajusta de ser necesario los instrumentos de evaluación (Por ejemplo, oral por escrita), buscando a su vez, realizar dichas evaluaciones en los mismos momentos y espacios que a todos los alumnos y en forma lo más semejante posible.
- En las evaluaciones escritas, los formatos de las evaluaciones deben ser familiares y preferentemente que hayan sido trabajados previamente.
- Prioriza la calidad por sobre la cantidad de actividades a evaluar.
- En las evaluaciones orales permite que el alumno tenga un esquema o un mapa conceptual del tema que le sirva de guía.

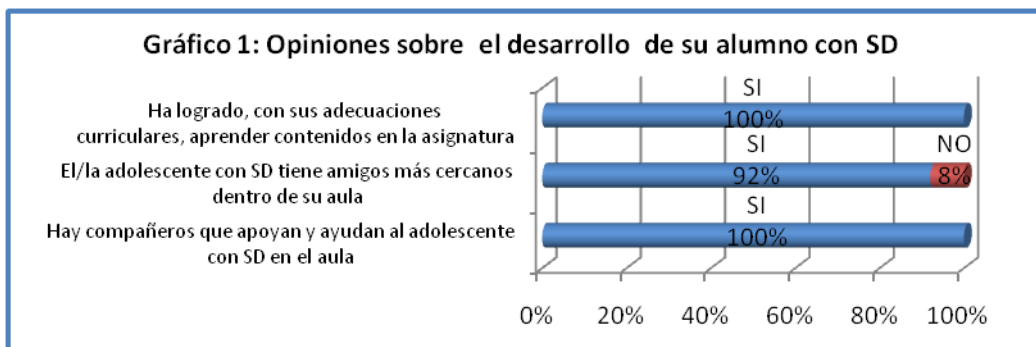
- Utiliza la misma escala de calificación que el resto de los alumnos.
- Califica en función de la respuesta a la adecuación y no en relación al resto de los compañeros.
- Realiza la devolución de las correcciones para favorecer la revisión de dudas o dificultades.
- Posibilita, de ser posible y necesario, la recuperación en las pruebas no aprobadas.
- Comunica formal y/o informal las evaluaciones realizadas a la familia, los tutores y al propio adolescente con SD, priorizando el intercambio de opiniones y evaluaciones.
- Alienta las producciones y logros de los alumnos.

Hemos podido comprobar que todas las asignaturas pueden hacerse accesible para ser aprendidas, con sus adaptaciones, por un niño o joven con SD desde el nivel inicial al nivel terciario. Como dice López Melero (2004), lo que hace falta es *educatividad*, la intención de enseñarle, de lograr que él aprenda.

Algunas opiniones de los profesores del secundario común

Mostraremos aquí parte de los resultados del cuestionario auto-administrado aplicado por el EITI que indagó las opiniones de profesores del secundario en diciembre del 2009. Es de aclarar que muchos aún no han enviado sus cuestionarios contestados, por lo que esperamos tener un mayor número para el momento de la ponencia. Aquí presentaremos las respuestas de 24 profesores de diversas asignaturas de 1º, 2º, 5º y 6º año del secundario, pertenecientes a 4 escuelas comunes diferentes que han tenido en sus aulas alumnos con SD (en total aquí se refirieron a 6), que reciben el apoyo del EITI de FUSDAI. Podemos observar que hay respuestas de docentes de los primeros y los últimos años del secundario; se trata de docentes de Matemática, Lengua, Física, Química, Biología y otras asignaturas relativas a las Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Economía y Artes.

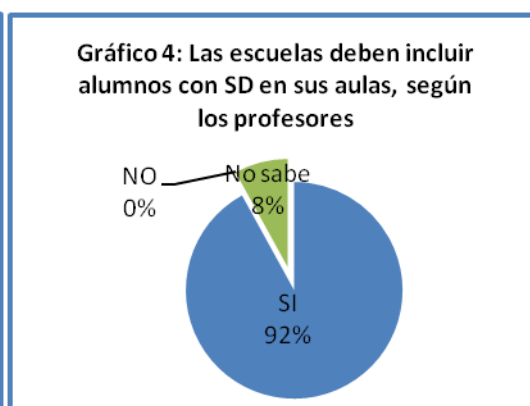
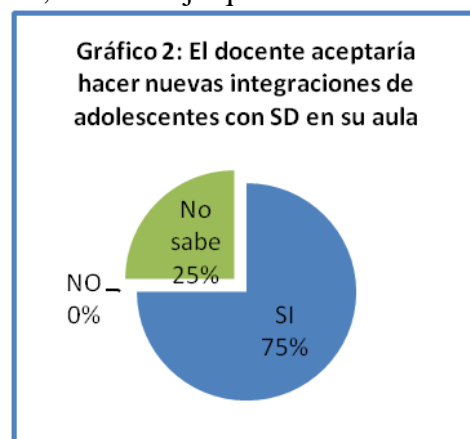
Al preguntarles sobre el alumno con SD que ha tenido en su aula, el 100% respondió que *SI* ha logrado, con sus adecuaciones, aprender contenidos curriculares en su asignatura (Grafico 1), especificando la gran mayoría que alcanzaron muchos o bastantes aprendizajes. Ninguno marcó que *NO* ha logrado aprendizajes. Otra cuestión importante es que el 100% de los profesores dijo que *SI* hay compañeros que apoyan y ayudan al adolescente con SD en el aula y el 92% de los profesores afirmó que su alumno con SD *SI* tiene amigos más cercanos dentro del aula, siendo muy pocos quienes indicaron que *NO* los tiene. Esto revela, en las percepciones de los profesores encuestados, que los adolescentes con SD aprenden, tienen amigos y compañeros que lo apoyan.



Al consultarles a los docentes si aceptarían hacer nuevas integraciones de adolescentes con SD (Gráfico 2) el 75% afirmó que *SI* y el resto contestó que *No sabe*. Cabe notar que ninguno marcó *NO*, siendo esto muy positivo.

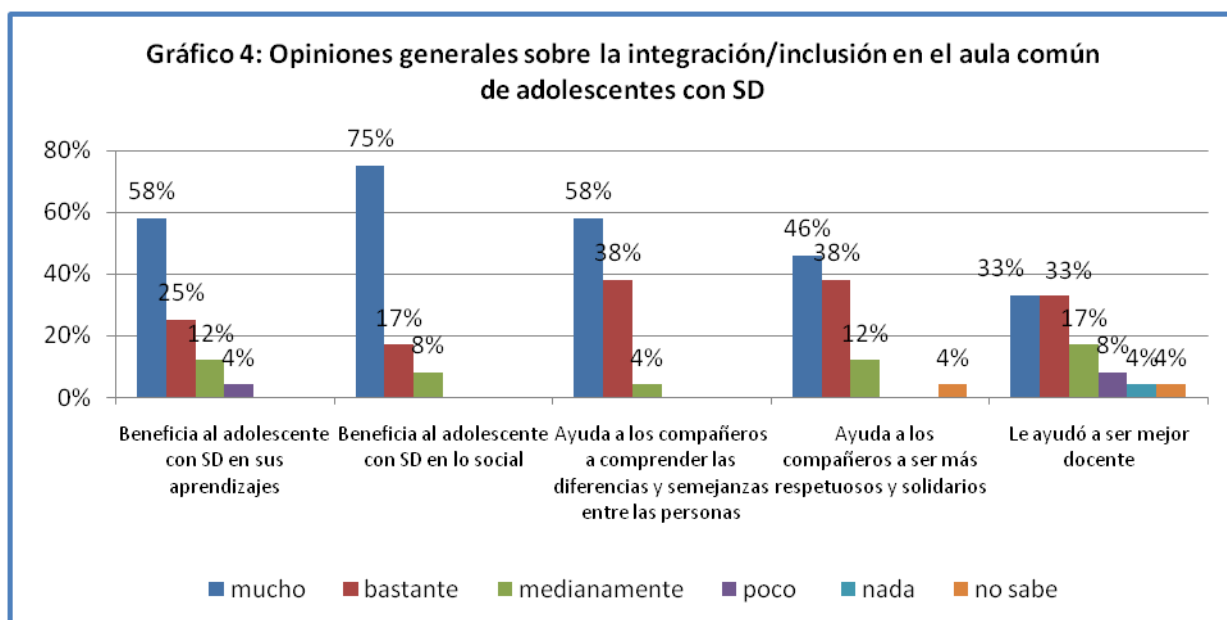
A su vez llama la atención que el 42% dijo que *No sabe* si la escuela tenía proyecto institucional que contemple la integración o la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales (Gráfico 3). Sólo el 33% afirmó que la escuela *SI* tiene proyecto, el resto dijo que *NO* lo tiene.

Los que han respondido que no saben si realizarían nuevas integraciones son los que indican que no saben si la escuela tiene proyecto o marcaron que no los tiene. Parecería así que la ausencia o el desconocimiento de políticas y proyectos institucionales inclusivos coloca a algunos profesores en la situación de dudar si integrar/incluir o no. Sin embargo el 92% (Gráfico 4) opinaron que las escuelas deben incluir alumnos con SD en sus aulas, porcentaje mayor a quienes dijeron que *SI* realizarían nuevas integraciones.



Por último, al indagar sobre sus opiniones en general sobre el tema, la gran mayoría de los profesores consideran que *Mucho* o *Bastante* ayuda la integración/inclusión en aula común en

tanto beneficia a los adolescentes con SD en sus aprendizajes y su socialización (83% y 92%, respectivamente), ayuda a los compañeros a comprender las diferencias y semejanzas entre las personas y a ser mas respetuosos y solidarios (96% y 84%, respectivamente) e incluso les ayuda a ellos mismos a ser mejores docentes (66%).



Es de destacar que estas respuestas de los profesores del secundario común reafirman lo que hemos venido diciendo: la integración/inclusión al aula común de los adolescentes con SD resulta beneficiosa tanto para ellos mismos, en sus aprendizajes y socialización, como para sus compañeros comunes, en su comprensión y desarrollo de valores de respeto y solidaridad, quienes ayudan a su compañero con SD. Asimismo, la experiencia que han tenido los profesores generó que la gran mayoría afirme que la inclusión le ayudó a ser mejores docentes.

Cabe mencionar que estos profesores en su educación profesional no han sido formados desde concepciones inclusivas; sin embargo, con la experiencia que hoy tienen en integrar adolescentes con SD (alguna de muchos años otra de uno sólo) se están abriendo. Así, casi todos marcan que las escuelas deben incluir.

Ahora bien, de acuerdo a los resultados recabados, las escuelas deberían elaborar sus propios proyectos educativos inclusivos o darlo a conocer mejor, ya que algunos de sus profesores no saben si sus escuelas lo tienen. Eso puede ayudar a que los profesores asuman con más seguridad la responsabilidad de tener futuras integraciones/inclusiones de chicos con SD como algo natural dentro del aula común, a comprometerse más.

Seguidamente, nos interesa en esta ponencia resaltar la importancia para el joven con SD de continuar con una educación inclusiva, luego del transitar la escolaridad secundaria.

Hacia una educación permanente inclusiva²

El egreso del secundario común nos pone a todos nuevamente otra encrucijada sobre qué va a ser del futuro del joven o adulto con SD. ¿Seguir estudiando? ¿Trabajar? Sin duda el trabajo incluido en una empresa o institución común del medio, con los apoyos que requiera, dignifica a todo ser humano y, por supuesto, también a la persona con SD. Si el joven resuelve trabajar ¿descarta continuar su educación? ¿Es acaso que ya finalizó también su etapa para una educación inclusiva?

Hoy en día se considera fundamental que toda persona continúe su formación durante toda la vida, encarando una **educación permanente** a fin de mantenerse actualizada, de perfeccionarse y especializarse. Las personas con SD deben también asumir una educación permanente, lo que favorecerá su inclusión al mundo actual y su realización personal. En este sentido las personas con SD necesitan **aprender a aprender** para desarrollar un **aprendizaje permanente**, aprendiendo nuevos conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, reafirmando otros, que le permitan desarrollarse como persona y resolver las situaciones personales, laborales y sociales que se le presentan y tomar decisiones sobre la base de los valores asumidos.

La educación inclusiva durante toda la vida para las personas con discapacidad es también un derecho reconocido, como ya dijimos, en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades y en nuestro país en la Ley Nacional de Educación

Es fundamental de considerar que la necesidad de una persona con SD de tener una educación permanente y un aprendizaje permanente no equivale a que tenga una escolaridad permanente, sin nunca poder egresar en las edades correspondientes. Menos aún significa su permanencia en las escuelas especiales, segregándolos de por vida. *El aprendizaje permanente abre las puertas a la inclusión y, viceversa, la inclusión amplía las oportunidades de aprendizaje permanente.* Se requerirá de apoyos y adecuaciones, de una mediación de otro adulto que oriente y ayude en la medida de lo necesario.

Vamos a ir ejemplificar lo que estamos diciendo desde el trabajo del EITI de FUSDAI. Ya son 12 jóvenes con SD que han egresado del secundario común, quienes han cursado siguiendo un modelo de una completa integración al aula común apuntando a una inclusión plena. Con ellos hemos iniciado un proceso de apoyo y seguimiento en la educación inclusiva en el terciario y en la enseñanza no formal, siempre como colaboradores y asesores, sin reemplazar la figura de los profesores, asistiendo semanalmente o en forma más esporádica a la institución, según

² Se puede leer un mayor desarrollo de este tema en Yadarola, 2008.

necesidades (Yadarola, 2008).

Esta educación permanente inclusiva de la que hablamos, que abarca toda la vida, comprende tanto la educación formal, como aquella no formal e informal, que van de lo más sistemático a lo no sistemático, de lo intencional a lo espontáneo.

Desde una **educación inclusiva formal** algunos jóvenes/adultos con SD podrán acceder estudios en el nivel terciario o en la universidad, aunque todavía es posible en casos puntuales, ya que no están dadas las condiciones académicas, políticas y sociales. Además, habrá adultos que estarán en mejores condiciones que otros para acceder y adaptarse.

La inclusión de jóvenes/adultos en el nivel terciario o universitario, requiere de ajustes o adaptaciones curriculares, salvo excepciones, y de la orientación y el asesoramiento a los profesores y la institución de parte de un equipo profesional. Los títulos y acreditaciones son especiales salvo excepciones, lo que implica limitaciones en las habilitaciones y alcances del mismo. Esto lo podemos considerar como una ventaja ya que posibilita que una persona con SD que no cumpla con todos las exigencias curriculares y académicas, pueda acceder a estudios en este nivel.

Lamentablemente en nuestro país este aspecto no está legislado, siendo un obstáculo importante que ha frenado el acceso de muchos jóvenes con necesidades educativas especiales. A pesar de estas barreras, un joven con SD ya finalizó su carrera de periodista de nivel superior terciario (no universitario) y otro joven comenzó periodismo deportivo en otra institución terciaria, gracias a acuerdos con dichas instituciones, las familias y el EITI de FUSDAI. Se realizan ajustes y adaptaciones curriculares entre los profesores y los profesionales del EITI, para hacer efectiva su plena inclusión al aula común.

En cuanto a la **educación inclusiva no formal**, el joven/adulto con SD puede elegir, a lo largo de toda su vida, realizar distintos cursos, talleres, encuentros de capacitación, perfeccionamiento o especialización en diversas temáticas o áreas específicas, así como encuentros de recreación, de desarrollo artístico, deportivos. Estos espacios comunes de formación son de duración variable (desde meses a 2 o 3 años, incluso pueden ser indefinidos como, por ejemplo, los deportivos) y en general otorgan certificados de asistencia y/o aprobación, no títulos habilitantes. Los dan instituciones educativas comunes del medio, universidades (dentro de sus programas extensionistas) e incluso empresas.

Constituyen alternativas más o menos cortas de formación continua en ambientes inclusivos que el adulto con SD puede elegir según sus propios intereses y talentos y/o habilidades personales, y en función de las oportunidades concretas que se ofrecen en el contexto. La realización de distintos encuentros formativos implica para el joven/adulto con SD adaptarse a instituciones

diferentes, con diferencias en su organización y sistematicidad, con compañeros diferentes, docentes diferentes, y se va a encontrar que algunas instituciones serán más inclusivas que otras, algunos docentes estarán mejor predispuestos que otros, algunos compañeros los aceptarán más fácilmente que otros. Si bien esto pareciera una dificultad, la diversidad de situaciones los desafía a desarrollarse, a progresar. Como afirma Bronfenbrenner (1987) la participación en diferentes entornos y situaciones exige que la persona se adapte a diferentes personas, tareas y situaciones, lo que aumenta el alcance y la flexibilidad de su competencia cognitiva y sus habilidades sociales. En muchos casos los jóvenes/adultos con SD requerirán del apoyo de profesionales que puedan asesorar y orientar en las instituciones en la inclusión al aula común.

En la experiencia nuestra, para continuar ejemplificando, algunos jóvenes egresados del secundario común realizaron diferentes cursos de educación no formal en distintas instituciones comunes de nuestro medio, como en talleres de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba, realizan cursos de Diseño Gráfico en PC, Secretariado Ejecutivo, Computación, Oratoria, Radio, Serigrafía, Dibujo, Cocina, Música, Percusión, Baby Sitter. Unos jóvenes con SD que están ya incluidos laboralmente, simultáneamente hoy cursan estos estudios, lo que les permite estar en continuo desarrollo de sus posibilidades, según sus intereses específicos, especialmente necesario cuando la actividad laboral que llevan a cabo puede ser excesivamente rutinaria.

En relación a la **educación inclusiva informal**, la familia, padres y/o hermanos, así como los amigos, etc. deberán continuar posibilitando aprendizajes permanentes en el contexto cotidiano, estimulando la reflexión y el juicio crítico sobre cuestiones éticas, políticas y/o sociales, la comprensión de las relaciones interpersonales, la sexualidad responsable, etc., lo que ayudará al continuo desarrollo personal y su inclusión social de la persona con SD. Incluso la interacción con otras personas de su entorno social (vecinos, compañeros de trabajo, etc.) espontáneamente genera oportunidades de aprendizaje permanente, donde el otro es un referente, un mediador en la comprensión de conductas y sentimientos de los demás, de las situaciones del entorno, para aprender habilidades sociales, a comunicarse mejor y ajustar el propio desempeño. Cabe recordar que, siguiendo a Vigotsky, el aprendizaje es una construcción cooperativa favorecida en el encuentro e intercambio con otro, con la mediación de otro, de la cultura y del lenguaje.

Es de mencionar que desde el EITI de FUSDAI buscamos, asimismo, que los jóvenes/adultos con SD continúen siendo apoyados en forma particular e individual por un profesional en el área psicopedagógica y/o fonoaudiológica, según sus necesidades e intereses específicos, para reforzar aprendizajes y adquirir otros nuevos.

Algunos **objetivos estratégicos para una educación inclusiva permanente**, referidos a los saberes que puede aprender un joven con SD desde el saber, saber hacer, saber ser y estar, sin ser exhaustivos, son los siguientes (Yadarola, 2010):

- **“Progreso y realización personal:** *Enfrentar con más y mejores conocimientos y habilidades las decisiones que afectan sus condiciones de vida cotidiana, individual, familiar y comunitaria. Encarar una sostenida superación personal y, en general, acceder a una vida más fructífera, más enriquecida y más creativa así como la mejora de la calidad de vida. Desarrollar la capacidad crítica y reflexiva ante las situaciones que se le presenten. Lograr el continuo desarrollo cognitivo, el aprendizaje de saberes de complejidad creciente, tanto en lo académico como en lo social, cultural y político. Dominar la lecto-escritura y el cálculo para desempeñarse en cuestiones cotidianas. Desenvolverse con autodeterminación, tanto para el cuidado personal como para la construcción y realización del proyecto personal de vida, con responsabilidad y compromiso. Valorar sus propias posibilidades, identificando dificultades y apoyos para superarlos. Sobrellevar posibles frustraciones. Asumir una identidad sana, afianzando su personalidad.*
- **Desempeño laboral:** *Adquirir los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, es decir, las competencias genéricas y específicas que requiere para desempeñarse más adecuadamente en su trabajo y/o para conseguir su rotación o movilización a otro puesto de trabajo mejor. Valorar y encarar instancias de capacitación, actualización, especialización para un aprendizaje permanente que le ayude a mejorar su inclusión laboral.*
- **Comunicación y expresión:** *Desplegar formas de expresión a través de las artes, la expresión corporal, la música, el lenguaje, con creatividad e iniciativa personal.*
- **Relaciones sociales:** *Comprender mejor al otro y a las situaciones sociales. Aprender normas, valores, comportamiento ético. Ser respetuoso y solidario con otros. Ubicarse adecuadamente según los distintos contextos y situaciones, para tener un comportamiento acorde. Establecer y mantener positivas relaciones de amistad y compañerismo.*
- **Conciencia cívica:** *Asumir los derechos y deberes como ciudadano responsable. Informarse de cuestiones sociales y políticas relevantes. Asumir una actitud crítica y democrática, en la medida de lo posible.*
- **Recreación y deportes:** *Aprovechar el tiempo libre para desarrollar actividades recreativas positivas. Valorar los bienes culturales. Aprender algún deporte o desarrollar alguna actividad física según habilidades e inclinaciones.*
- **Tecnologías:** *Aprender y actualizarse en el uso de las tecnologías. Manejar el celular correctamente, aprovechando su uso no sólo como teléfono, para intercambiar mensajes o grabar fotos y filmaciones, sino como un organizador personal (agenda personal, recordatorios de fechas, horarios; despertador; calculadora manual; grabación de voz de avisos o información; etc.). Utilizar la computadora como herramienta de trabajo, de información y/o de comunicación. Aprender programas que le puedan ser útiles o de interés, por ejemplo, el Word, el Paint, etc.. Poder*

comunicarse vía correo electrónico, por Chat, hacer un uso activo de Internet, etc.

Asimismo, aprender a manejar otros aparatos tecnológicos de uso doméstico, no solo la televisión y el DVD, sino el microondas, procesadores de alimentos, etc."

Más allá que muchos de estos objetivos y contenidos hayan sido ya aprendidos por las personas con SD en su niñez o adolescencia, los pueden haber olvidado si no los aplicaron, por lo cual será importante reforzarlos. Otros objetivos y contenidos se plantearán para aprender en su adultez, según las necesidades, intereses, capacidades y dificultades, del estado de salud física y mental, como así también del contexto familiar y social de cada joven/adulto.

Los adultos con SD deberán elaborar y re-elaborar su propio **itinerario de formación inclusiva** como parte de su proyecto de vida, con la mediación de otro adulto de ser necesario, considerando metas inmediatas y mediatas, que podrá ir modificando, reajustando en base a sus intereses, habilidades y también según las oportunidades educativas inclusivas del medio en que está inserto, para así asumir un aprendizaje permanente autogestionado, con autodeterminación, compromiso y responsabilidad, donde el **aprender a aprender** esté contenido y asumiendo una actitud proactiva de transformación de sí mismo y del entorno.

Hemos dado algunos pasos intentando dar respuestas en un aquí y ahora para que los adolescentes y jóvenes con SD de hoy puedan acceder a la mejor integración con vistas a una real inclusión, donde ya todo el sistema educativo, social y político se haya transformado. Queda mucho por hacer, por mejorar en este andar desde una completa integración en el secundario común, encaminada hacia una educación inclusiva permanente. El compromiso es conquistar la educación inclusiva como parte del proyecto de desarrollo de un país, como parte del proyecto educativo de las instituciones educativas, como parte del proyecto de vida de la persona con SD.

Bibliografía

- Asamblea General de las Naciones Unidas. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Publicada en el Diario de las Naciones Unidas el 13 de noviembre de 2006.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Paidós, Buenos Aires.
- López Melero, M. A. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- (2008). *La didáctica de la escuela inclusiva*. En: De La Herrán Gascón, A. y Paredes Labra, J. (coord.) *Didáctica General. La práctica de la Ecuación Infantil, Primaria y*

Secundaria. Madrid, Mc Graw Hill.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. Ley de Educación Nacional N° 26.206. Promulgada el 27 de diciembre y publicada en el Boletín Oficial número 31.062, el 28 de diciembre de 2006.

Stainback, W. y Stainback, S. (2007). *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid, Nancea Ediciones.

Vigotsky, L. (1995). *Obras Escogidas*. Tomo 3. Visor, Madrid.

Yadarola, M. E. (1996). *Síndrome de Down. Estudio Socio-pedagógico*. Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

_____ (2001). *Evaluación De Las Necesidades Educativas Especiales y Estrategias de Intervención*. Conferencia presentada en 1° Congreso Internacional sobre Integración de niños con Discapacidad a la Escuela Común. Capital Federal. BUENOS AIRES. Del 8 al 11 de julio de 1998. (Revisada en el 2001).

_____ (2006). *Una mirada desde y hacia la Educación Inclusiva*. Boletín Electrónico de IntegraRed. Mayo de 2006. Publicado en: http://www.integrated.org.ar/links_internos/06/notas/04/index.asp

_____ (2007). *El aula inclusiva, el espacio educativo para todos*. 1° Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down, Buenos Aires, Mayo de 2007.

_____ (2010). *Hacia una educación inclusiva permanente*. Revista Síndrome de Down: Vida Adulta. Fundación Iberoamericana Down21. En imprenta.