

uni
pe:

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  BUENOS AIRES

Estado del arte de la incorporación de TIC en la educación especial

Coordinadora:

Andrea Pérez

Equipo:

Julia Lucas,

Silvina Cimolai,

Hugo Gallardo

Camino Centenario 2565

(B1897AVA) Gonnet, Pcia. de Buenos Aires

Tel.: (0221) 421.5711 | 484.2697 | 484.4521

www.unipe.edu.ar

ÍNDICE

PRIMERA PARTE: INTRODUCCIÓN	3
<i>I. Presentación</i>	3
<i>II. Objetivos que orientaron el trabajo</i>	3
<i>III. Resultados esperados</i>	4
<i>IV. Período de trabajo</i>	4
<i>V. Estrategias de indagación y elaboración del informe</i>	5
<i>VI. Informantes</i>	5
<i>VII. Breve panorama de la Educación Especial en la Argentina</i>	6
SEGUNDA PARTE: INFORME DE ACUERDO A LOS OBJETIVOS DEL TRABAJO	12
<i>I. Experiencias de usos de TIC en la enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales</i>	12
<i>II. Proyectos de adaptación ergonómica de dispositivos, desarrollo de software especial para computadoras y celulares. Productos disponibles en el mercado</i>	12
<i>III. Identificación de mejores prácticas en la temática a nivel nacional e internacional</i>	19
<i>IV. Identificación de fuentes de financiamiento nacionales e internacionales para el desarrollo de experiencias de integración de TIC en la educación especial. Niveles de inversión en el sector</i>	34
<i>V. Experiencias TIC en la educación de alumnos con necesidades educativas especiales</i>	37
<i>VI. Base de datos de experiencias nacionales</i>	56
<i>VII. Modelo de comparación de experiencias en cuanto a usabilidad, niveles de integración, tipología de experiencia</i>	56
<i>VIII. Descripción del marco legal de la educación especial y para la inclusión laboral de personas con capacidades especiales</i>	60
<i>IX. Modelo de estudio evaluativo sobre la integración del programa Conectar Igualdad en las escuelas de educación especial</i>	82
<i>X. Otra información de interés</i>	90
III. A MODO DE CIERRE	97
<i>a. Experiencias, ‘buenas prácticas’ y propuestas de seguimiento</i>	97
<i>b. Productos y desarrollo de TIC, fuentes de financiamiento y marco legal</i>	100
Bibliografía consultada	103

PRIMERA PARTE: INTRODUCCIÓN

I. Presentación

El presente informe es fruto del trabajo realizado por un equipo interdisciplinario convocado por la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires, en el marco del Programa Nacional 'Conectar Igualdad'. La propuesta de trabajo estuvo focalizada en la indagación de distintos aspectos vinculados a la discapacidad y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el marco del sistema educativo nacional – particularmente el referido a la modalidad de Educación Especial- y en los ámbitos laborales.

A continuación -en el marco de esta 'Primera Parte' introductoria- se encontrarán consignados los objetivos que orientaron el trabajo y estructuraron el informe, como así también los resultados esperados y una descripción inicial de la estrategia general de lo realizado (posteriormente, en el desarrollo de lo trabajado en los objetivos, se hará referencia puntual a las estrategias de indagación y sistematización utilizadas en cada caso). Antes de finalizar esta 'Primera Parte', se expondrán algunos datos generales referidos a la Educación Especial en la Argentina, a partir de la información suministrada por organismos oficiales. El objeto de este apartado es ubicar al lector en un panorama general, que le permita introducirse en el tema a partir de datos de carácter estadístico, que esperamos contribuyan a contextualizar las descripciones y análisis que se encontrarán en cada uno de los apartados de la 'Segunda Parte'.

La 'Segunda Parte' se encuentra organizada de acuerdo a los objetivos que el equipo de trabajo debió cumplir (ver detalle en el siguiente apartado). En los puntos que así lo requerían se elaboraron y adjuntaron los Anexos correspondientes, a fin de facilitar la lectura del informe sin desestimar el conjunto de la información solicitada en los objetivos. Además de los nueve subtítulos que se corresponden con cada uno de los objetivos, se agregó un décimo punto, en donde se encontrarán datos que si bien no fueron solicitados por la propuesta, pueden ser considerados de interés y utilidad en el marco de los temas planteados, en particular, para quienes trabajan en el campo de TIC y Necesidades Educativas Especiales (NEE).

II. Objetivos que orientaron el trabajo

- 1) Identificar experiencias de usos de TIC en la enseñanza a alumnos con capacidades diferentes, desarrolladas en: a. Las escuelas especiales o comunes con especiales integrados del sistema nacional de educación. b. Universidades y Organizaciones sin fines de lucro. c. En el sector privado.
- 2) Identificar proyectos de adaptación ergonómica de dispositivos, desarrollo de software especial para computadoras y celulares e identificar los productos disponibles en el mercado, tanto de software propietario como libre.

- 3) Identificar mejores prácticas en la temática a nivel nacional e internacional a través de fuentes secundarias, tomando como referencia a organismos nacionales y multilaterales.
- 4) Identificar fuentes de financiamiento nacionales e internacionales para el desarrollo de experiencias de integración de TIC en la educación especial y relevar los niveles de inversión en el sector.
- 5) Compilar estas experiencias a través de un informe narrativo que describa una tipología de experiencias.
- 6) Construir una base de datos de de escuelas especiales y experiencias nacionales que incluya la información de contacto y descriptiva general, identificación de referentes de experiencias, y los implementadores responsables de las mismas.
- 7) Generar un modelo de comparación de experiencias en cuanto a usabilidad, niveles de integración, tipología de experiencia.
- 8) Describir el marco legal de la educación especial y para la inclusión laboral de personas con capacidades especiales.
- 9) A partir de los resultados del estudio proponer un modelo de estudio evaluativo sobre la integración del programa Conectar Igualdad en las escuelas de educación especial.

III. Resultados esperados

1. Informe de investigación respondiendo a los objetivos propuestos.
2. Catalogo de propuestas de incorporación de TIC en enseñanza especial
3. Base de datos de referentes e implementadores de experiencias de inclusión digital para personas con capacidades especiales.
4. Propuesta de un modelo de estudio evaluativo sobre la integración del programa Conectar Igualdad en las escuelas de educación especial, validado por la Unidad de Investigación y Experimentación OEI-Educ.ar.

IV. Período de trabajo

Diciembre de 2010 a marzo de 2011

V. Estrategias de indagación y elaboración del informe

Considerando el período de la indagación como así también el potencial de los recursos con los que contó el equipo de trabajo y la localización de sus integrantes (Ciudad de Buenos Aires, La Plata y alrededores), durante las primeras semanas se realizaron los primeros contactos y las búsquedas vinculadas al marco legal y los productos/desarrollos a través de la *web*.

Esto implica que los mayores avances se produjeron, en primer lugar, en lo que respecta al marco legal y los productos disponibles en el mercado, y en segundo lugar, a las experiencias existentes.

Nuestro modo de trabajo implicó una división en dos 'subgrupos' para la realización de búsquedas y comunicaciones vía correo electrónico y teléfono para la posterior sistematización de lo relevado; también implicó reuniones de todo el equipo para acordar criterios y reformular las tareas y responsabilidades en la medida de los avances. Para todos los objetivos se tuvieron en cuenta los datos suministrados por distintos informantes que fuimos conociendo por medio de contactos a través de páginas *web* o especialistas conocidos.

Dados los tiempos disponibles y los espacios de indagación accesibles durante el período de ejecución del trabajo, consideramos de gran relevancia la realización de entrevistas a especialistas y referentes en lo que respecta a TIC y discapacidad. Los informantes dieron cuenta de distintas perspectivas acerca de los temas de interés, como así también de otros referentes, datos o fuentes de información no consideradas anteriormente (la lista de nuestros informantes figura en el siguiente apartado).

Es menester aclarar que las fuentes utilizadas para la indagación de los datos (sitios *web* y consultas a instituciones) se encuentran referenciados oportunamente en los apartados y anexos dedicados a cada objetivo. Por su parte, las referencias bibliográficas utilizadas para el análisis de la información se encuentran ubicadas al final del documento. Otra aclaración importante refiere a que algunos aspectos requirieron de sugerencias por parte de referentes del Programa Conectar Igualdad. Concretamente, a partir de nuestras reflexiones en instancias preliminares, accedimos a recomendaciones para la realización de las búsquedas y modos de aproximación a ciertos temas (en especial, los correspondientes a 'financiamiento'), muchas de las cuales pudieron ser puestas en práctica.

VI. Informantes

Lic. Vanesa Casal: Licenciada en Ciencias de la Educación. Actual Directora de Educación Especial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Prof. Gabriela Tejada (Especialista en TIC. Ex-asistente de coordinación de Red Inclusiva. CEPA - Conectar igualdad)

Prof. Antonio Sacco: Ingeniero en Sistemas de Información, por la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional La Plata. Especialista en Tecnología Informática Aplicada en Educación, por la Universidad Nacional de La Plata.

Ing. José Antonio Rapallini: Ingeniero en Telecomunicaciones; Director del Programa UNITEC LATE (“Unidad de Investigación y Desarrollo para la Calidad de la Educación en Ingeniería con orientación al uso de TIC” y “Laboratorio de Asistencia Técnica a Establecimientos de Educación Especial” dependiente de la Universidad Nacional de La Plata)

María Cristina Cordero: Ingeniera en Telecomunicaciones y Magíster en Ingeniería Biomédica; Integrante del Programa UNITEC LATE (“Unidad de Investigación y Desarrollo para la Calidad de la Educación en Ingeniería con orientación al uso de TIC” y “Laboratorio de Asistencia Técnica a Establecimientos de Educación Especial” dependiente de la Universidad Nacional de La Plata)

Ing. Flavio Atilio Ferrari: Ingeniero en Electrónico; Director de LATE (“Laboratorio de Asistencia Técnica a Establecimientos de Educación Especial” dependiente de la Universidad Nacional de La Plata)

Lic. Andrea Gaviglio: Terapeuta Ocupacional. Impulsora del Servicio de Asesoramiento para la Discapacidad (SADIS) de la Universidad Nacional de Quilmes.

Lic. Nora Aznar: Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en Nuevas Tecnologías. Trabajó en el Proyecto Aulas en Red - Escuelas Primarias con Intensificación en Tecnologías de la Información y la Comunicación, del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Mg. Teresa Garzón Maceda: Consultora en Prestaciones y Servicios para personas con Discapacidad de la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas (CONADIS).

Dr. Jorge Villalba: Médico, Asesor en la Comisión de Discapacidad de la Cámara de Diputados de la Nación.

VII. Breve panorama de la Educación Especial en la Argentina

La Educación Especial es una modalidad del Sistema Educativo Argentino que tiene una perspectiva de transversalidad a todo el sistema. Según la Ley de Educación Nacional, esta modalidad se focaliza en garantizar el derecho a la educación a personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema.

Consta de establecimientos de estimulación temprana; de educación inicial; primaria; secundaria; de EGB 3; y talleres de formación laboral. Se organiza de diferente manera en cada jurisdicción (Albergucci, 2006).

A continuación se presentará información sobre los alumnos y alumnas asistiendo a esta modalidad de educación, sobre las unidades educativas distribuidas a lo largo de todo el país y sobre los cargos docentes involucrados. Esta selección de información se ha hecho sobre la base del Relevamiento Anual 2009, que ha sido publicado en 2010.

1. Alumnado

Frente a un total de 11.278.962 alumnos asistiendo a establecimientos

de gestión estatal y privado en Educación Común, Educación Especial y Educación de Jóvenes y Adultos (en los niveles inicial, primario, secundario y superior no universitario), 100.439 asisten a la Educación Especial. Esto representa menos del 1% de la población escolarizada.

Cuadro 1: Alumnos de los sectores de gestión estatal y privado por modalidad y nivel educativo. Total país. 2009

	Privado	Estatal	TOTAL
TOTAL	3.028.573	8.250.389	11.278.962
ED. COMÚN	2.960.630	7.485.142	10.445.772
Inicial	513.325	1.013.590	1.526.915
Primario	1.134.171	3.509.259	4.643.430
Secundario	1.019.895	2.599.336	3.619.231
Superior No Universitario	293.239	362.957	656.196
ED. ESPECIAL	19.399	81.040	100.439
Inicial	3.917	24.065	27.982
Primario	12.431	49.152	61.583
Secundario	3.051	7.823	10.874
ED. JOVENES Y ADULTOS	48.544	684.207	732.751
Primario	2.862	253.946	256.808
Secundario	45.682	430.261	475.943

Fuente: Elaboración a partir de Relevamiento Anual 2009. DiNIECE. Ministerio de Educación.

En total, 19,3% del alumnado de Educación Especial asiste a establecimientos de gestión privado y el 80,7% restante a establecimientos estatal. La proporción de alumnos asistiendo a establecimientos privados va creciendo a medida que se avanza en el sistema educativo: 14% en inicial, 20,2% en primaria y 28% en secundaria. En comparación con la modalidad de Educación Común, se observa en la Educación Especial una mayor participación de la modalidad estatal en todos los niveles

Cuadro 2: Porcentaje de alumnos asistiendo a Educación Especial por sector y nivel educativo. Total país. 2009.

	Privado (%)	Estatal (%)	TOTAL (%)
ED. ESPECIAL	19,31	80,69	100
Inicial	14,00	86,00	100
Primario	20,19	79,81	100
Secundario	28,06	71,94	100

Fuente: Elaboración a partir de Relevamiento Anual 2009. DiNIECE. Ministerio de Educación.

Cuadro 3: Porcentaje de alumnos asistiendo a Educación Especial y a Educación Común por sector educativo. Total país. 2009.

	Privado (%)	Estatal (%)	TOTAL (%)
ED. COMÚN	28,34	71,66	100
ED. ESPECIAL	33,62	66,38	100

Fuente: Elaboración a partir de Relevamiento Anual 2009. DiNIECE. Ministerio de Educación.

Asimismo, en Otros Servicios Educativos, se contabilizan 47.904

alumnos asistiendo a talleres de nivel primario y secundario y de formación integral en la modalidad de Educación Especial, de los cuales casi el 78% asiste a establecimientos estatales y el 12% restante a privados.

Cuadro 4: Alumnos asistiendo a Otros Servicios Educativos en la modalidad de Educación Especial, por sector. Total país. 2009

	Privado	Estatal	TOTAL
ED. ESPECIAL	10.615	37.289	47.904
Talleres nivel primario y secundario	4.730	18.613	23.343
Talleres de formación integral	5.885	18.676	24.561

Fuente: Elaboración a partir de Relevamiento Anual 2009. DiNIECE. Ministerio de Educación.

42.503 alumnos se encontraban en 2009 registrados en las escuelas de Educación Especial y asistiendo a la Educación Común y de Adultos. Se consideran en el siguiente cuadro los alumnos que sólo asisten a la escuela común o de adultos recibiendo apoyo docente de la escuela especial y los alumnos que asisten a más de un establecimiento educativo.

Cuadro 5: Educación Especial. Alumnos integrados a la Educación Común y de Adultos, por nivel de enseñanza. Sector estatal y privado. Total país. 2009

ED.COMUN	40.397
Inicial	5.949
Primario	29.179
Secundario	5.250
Superior no universitario	19
ED. ADULTOS	2.106
Primario	1.643
Secundario	463

Fuente: Elaboración a partir de Relevamiento Anual 2009. DiNIECE. Ministerio de Educación.

Cuadro 6: Educación Especial. Alumnos integrados a la educación Común y de Adultos por discapacidad. Total país y según divisiones político-territorial. Año 2009

División político-territorial	Total	Discapacidad visual		Discapacidad auditiva		Discapacidad mental	Discapacidad motora		Otros		
		Ceguera	Disminución Visual	Sordera	Hipoacusia	Retraso Mental	Motora Pura	Neuromotora	Trastornos Generalizados del Desarrollo	Más de una discapacidad	Dificultades de aprendizaje
Total País	42.503	793	2.122	1.067	2.116	23.414	1.009	2.056	2.024	1.018	6.884
Ciudad de Buenos Aires	2.667	11	80	109	54	270	5	35	113	79	1.911
Buenos Aires	21.197	344	1.217	432	1.090	14.519	671	1.423	1.158	129	214
Conurbano	10.173	215	570	204	593	6.594	384	750	677	93	93
Buenos Aires Resto	11.024	129	647	228	497	7.925	287	673	481	36	121
Catamarca	93	8	12	13	14	17	2	3	20	1	3
Córdoba	1.427	69	117	53	54	468	7	12	29	34	584
Corrientes	334	5	24	12	40	195	6	9	6		37
Chaco	2.077	31	38	49	65	827	52	70	144	76	725
Chubut	602	25	109	21	81	158	21	43	10	44	90
Entre Ríos	706	32	48	40	23	321	18	15	19	15	175
Formosa	1.337	25	27	59	30	303	32	24	5	8	824
Jujuy	763	6	5	3	29	269	6	50	16	10	369
La Pampa	902	29	22	8	33	616	14	35	9	51	85
La Rioja	40	2	4	4	3	23		4			
Mendoza	1.312	27	58	39	112	317	7	78	18	23	633
Misiones	531	9	32	3	7	89	15	24	9	5	338
Neuquén	992	17	22	33	39	501	14	20	62	133	151
Río Negro	1.676	36	54	9	91	1.199	37	66	98	48	38
Salta	454	15	28	29	30	270	7	31	21	9	14
San Juan	1	1									
San Luis	80		10	1	2	23	2	1	32	7	2
Santa Cruz	813	8	29	13	55	317	35	36	76	14	230
Santa Fe	4.066	77	167	123	200	2.453	53	54	177	321	441
Santiago del Estero	6					2			2		2
Tucumán	322	14	14	6	50	202	4	21		6	5
Tierra del Fuego	105	2	5	8	14	55	1	2		5	13

Fuente: Relevamiento Anual 2009. DiNIECE. Ministerio de Educación.

2. Unidades educativas

A nivel país, se cuenta con 3.787 unidades educativas de Educación Especial (considerando las de nivel primario, secundario, inicial y los talleres de educación integral).

Comparando la cantidad de alumnos de Educación Especial asistiendo a los niveles primario, secundario e inicial (100.439) con el número de unidades

educativas en estos 3 niveles (3024 unidades), se establece una proporción de 33 alumnos por unidad educativa.

Cuadro 7: Unidades educativas de Educación Especial por nivel de enseñanza y otros servicios, según división político-territorial. 2009.

División político-territorial	Nivel/ciclo de enseñanza			Talleres de educación integral
	Inicial	Primaria	Secundaria	
Total País	1.102	1.432	490	763
Ciudad de Buenos Aires	32	72	3	32
Buenos Aires	401	448	381	302
Conurbano	158	210	164	129
Buenos Aires Resto	243	238	217	173
Catamarca	14	15		12
Córdoba	72	88	91	4
Corrientes	30	53	2	15
Chaco	33	39		18
Chubut	20	35	3	15
Entre Ríos	62	72		51
Formosa	22	24		23
Jujuy	22	25	1	17
La Pampa	18	20		6
La Rioja	10	14		7
Mendoza	47	57	3	22
Misiones	46	49		25
Neuquén	21	34	2	12
Río Negro	21	26		19
Salta	35	36		17
San Juan	24	31		15
San Luis	12	30	1	5
Santa Cruz	19	18	2	13
Santa Fe	88	183	1	87
Santiago del Estero	20	27		17
Tucumán	30	33		26
Tierra del Fuego	3	3		3

Fuente: Relevamiento Anual 2009. DiNIECE. Ministerio de Educación.

3. Docentes

En 2009, había 40.515 cargos docentes distribuidos a lo largo del país, de los cuales el 55% correspondía a docentes al frente de alumnos, 21% a integrantes de equipos transdisciplinarios, 16% a cargos de apoyo, y 8% a cargos directivos.

Cuadro 8: Educación Especial. Cargos docentes por función educativa según división político-territorial

División político-territorial	Total	Función educativa			
		Dirección	Frente a alumnos	Equipo transdisciplinario	Apoyo
Total País	40.515	3.195	22.416	8.342	6.562
Ciudad de Buenos Aires	3.885	259	2.270	615	741
Buenos Aires	17.234	1.333	8.738	4.394	2.769
Conurbano	8.652	616	4.442	2.191	1.403
Buenos Aires Resto	8.582	717	4.296	2.203	1.366
Catamarca	317	30	191	29	67
Córdoba	2.166	204	1.297	259	406
Corrientes	676	59	483	71	63
Chaco	969	52	621	127	169
Chubut	756	58	492	115	91
Entre Ríos	1.314	101	847	163	203
Formosa	597	35	285	150	127
Jujuy	570	41	353	116	60
La Pampa	432	37	212	109	74
La Rioja	206	20	125	37	24
Mendoza	1.246	106	922	144	74
Misiones	408	44	343	10	11
Neuquén	997	62	430	252	253
Río Negro	1.087	76	218	547	246
Salta	1.028	62	613	230	123
San Juan	778	68	455	44	211
San Luis	322	48	189	22	63
Santa Cruz	894	47	482	206	159
Santa Fe	2.685	302	1.604	496	283
Santiago del Estero	632	46	363	79	144
Tucumán	1.021	92	612	127	190
Tierra del Fuego	295	13	271		11

Fuente: Relevamiento Anual 2009. DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación

SEGUNDA PARTE: INFORME DE ACUERDO A LOS OBJETIVOS DEL TRABAJO

I. Experiencias de usos de TIC en la enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales

Ver “Anexo Objetivo 1 y 6”

II. Proyectos de adaptación ergonómica de dispositivos, desarrollo de software especial para computadoras y celulares. Productos disponibles en el mercado

La estrategia trazada para realizar la búsqueda de los datos a fin de dar respuesta a los objetivos planteados para esta sección fue organizada en tres momentos. En el primer momento, para tener una aproximación al tema, se definieron las palabras clave que compondrían los parámetros de búsqueda en la *web*: tic, hardware, software, discapacidad, educación especial, integración, educación, NEE, trabajo, adaptación, ergonomía, celulares, telefonía celular, accesibilidad. Luego, con estas palabras clave, se elaboraron los parámetros de búsqueda que se utilizarían en los buscadores de Internet google.com.ar y yahoo.com.ar. Los parámetros de búsqueda utilizados fueron: “tic + integración + discapacidad”; “software + integración + discapacidad”; “hardware + integración + discapacidad”; “educación especial + tic”; “necesidades educativas especiales + tic”; “adaptación ergonómica + discapacidad”, “tic + integración + trabajo”, “tic + discapacidad + trabajo”, “celulares + discapacidad”, “telefonía celular + discapacidad”, “celular + adaptación”, “celular + accesibilidad” y las combinaciones que entre ellos fueron posibles.

Este primer momento culminó con la elaboración de una base de datos compuesta por un directorio de páginas *web* que incluye distintas organizaciones y empresas: organizaciones no gubernamentales que trabajan con personas con discapacidad; empresas que producen y comercializan hardware y software destinados a usuarios con discapacidad; emprendimientos de desarrolladores particulares; de software libre; de departamentos de extensión de universidades; organismos gubernamentales de diferentes países y una larga lista de sitios que reiteradamente aparecían en las búsquedas. Un segundo producto de este momento incluyó la confección de una lista de contactos y posibles informantes clave a consultar *a posteriori*.

Con el primer directorio de páginas emprendimos el segundo momento de la búsqueda que consistió en la sistematización de los datos allí contenidos. Para esto se definieron los campos que conformarían un primer listado de productos, proyectos y desarrollos de TIC para usuarios con discapacidad vinculados a la educación y al trabajo. Esta primera elaboración de la base de datos que constaba de unas doscientas entradas por campo fue discutida con el Ingeniero Antonio Sacco¹, que es uno de los desarrolladores de software libre destinado a personas con discapacidad más referenciados en las páginas

¹ . Ingeniero en Sistemas de Información, por la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional La Plata. Especialista en Tecnología Informática Aplicada en Educación, por la Universidad Nacional de La Plata

consultadas y por otros actores vinculados a la temática en nuestro país. El Ingeniero Sacco realizó sugerencias que nos permitieron reelaborar los criterios para la organización de los campos que conforman la base de datos que figura como Anexo al presente informe; por otra parte, este intercambio permitió reelaborar la lista de los productos y desarrollos que figuran en la base ya que muchos de ellos se encuentran reformulados en nuevos desarrollos o simplemente son nombres comerciales del mismo producto. También resultó de utilidad la entrevista sostenida con José Antonio Rapallini², María Cristina Cordero³ y Flavio Ferrari⁴ miembros de la Unidad de investigación UNITEC-LATE de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de la Plata. En esta entrevista se pusieron en consideración algunas conclusiones preliminares respecto a las características del mercado de desarrollos informáticos y de TIC en relación a la discapacidad. En el marco de la investigación para este informe la contrastación de la primera aproximación de los datos obtenidos en la web con actores sociales vinculados a la actividad permitió pasar un tamiz para obtener datos que realmente fueran relevantes y no redundantes para tener un fotograma del estado actual de los desarrollos de TIC para usuarios con discapacidad.

En el tercer momento se ‘pulíó’ la base de datos que consta de más de cien entradas: productos, desarrollos y/o proyectos. En ella se encuentran documentados los productos o desarrollos más representativos en cada una de las categorías. Los campos que permiten realizar búsquedas en la base de datos son: “Identificación”, que da cuenta de qué tipo de producto o desarrollo se trata (hardware, software libre o propietario, sitio web, etc.); “Nombre” que da cuenta del nombre comercial o de fantasía del producto o desarrollo; “Destinatarios” permite visualizar a qué usuarios está destinado –este campo fue redefinido luego de las entrevistas realizadas ya que en la gran mayoría de los casos los productos o desarrollos sirven para más de un tipo de discapacidad a diferencia de lo que se pensó en un primer momento-; “Breve descripción” permite conocer las principales características de cada producto o desarrollo; “Datos del fabricante y/o proveedor. Autor. Sitio web de descarga/información” (en este campo constan datos de contactos de quien produce o comercializa el producto o desarrollo, sitio web en el que se pueden descargar software libre y datos personales en el caso del software de autor); por último en el campo “Otros datos” figuran datos que pueden resultar de interés, como por ejemplo menciones/premios recibidos.

A partir de la mencionada base de datos, como también de la información obtenida a través de las entrevistas, elaboramos la descripción y análisis que se encuentran a continuación, que permitirán al lector contar con un estado de situación sobre los temas de este informe.

Con respecto a la indagación de productos disponibles en el mercado podemos afirmar que una particularidad de este sector es la especificidad -y en su interior, la diversidad- de la demanda de la población destinataria. Ésta, según los datos suministrados por la Encuesta Nacional de Personas con

² Ingeniero en Telecomunicaciones. Coordinador UID-UNITEC Unidad de Investigación y Desarrollo para la Calidad de la Educación en Ingeniería con orientación al uso de TIC.

³ Ingeniero en Telecomunicaciones / Magister en Ingeniería Biomédica.

⁴ Ingeniero en Electrónica

Discapacidad⁵, representa un total 2.176.123, es decir, el 7,1 % del total de la población. En cuanto a la demanda es preciso mencionar que -salvo en el caso de algunas dificultades generalizadas asociadas a las dificultades o trastornos visuales-, cada usuario con discapacidad tiene requerimientos específicos que necesitan de una atención personalizada para lograr un producto acorde a la especificidad de cada sujeto. Aunque existen desarrollos estándares de tipo *switch* el desarrollo de estos dispositivos se realiza de forma focalizada teniendo en cuenta las potencialidades (más que las dificultades) de cada persona y de los requerimientos pedagógicos/laborales específicos. Desde una perspectiva ética, la respuesta puntual a cada demanda resulta deseable ya que en la interacción subjetiva el desarrollo de las adaptaciones necesarias no sólo responde a necesidades técnicas, sino, a necesidades de integración de cada persona al colectivo social en condiciones de igualdad y dignidad. Desde el punto de vista comercial, la necesidad de personalizar los desarrollos involucrando, en la mayoría de los casos, un equipo numeroso de profesionales, implica una baja rentabilidad y escasa producción por parte de las empresas privadas. La baja rentabilidad del sector, entonces, está ligada a que se requiere de un equipo de especialistas con una gran dedicación horaria para el desarrollo de productos que son únicos y ajustados a una determinada necesidad y no aplicables a otras experiencias. El pago de la dedicación horaria de los especialistas conforma gran parte del gasto necesario para llevar a término el desarrollo de un producto determinado.

Lo mencionado en el párrafo anterior explicaría, en parte, por qué se advierte que la cantidad de empresas o instituciones que comercializan los productos en cuestión es poco numerosa y, en general, responde al modelo de 'pequeñas y medianas empresas'. Por otra parte también explicaría los costos elevados que las adaptaciones ergonómicas y dispositivos de hardware y software ofrecidos en el mercado suelen tener, ubicándolos fuera del alcance de una familia con ingresos medios o bajos. El precio de un *switch* de cualquiera de las empresas que figuran en la base de datos superaba, en febrero de 2011, los \$350 de promedio. Este es un dispositivo básico que requiere interface y software adicionales lo que incrementa los costos.

Un dato que puede resultar paradójico es que los dispositivos de adaptación ergonómica tipo *switch* o diversas adaptaciones de *mouse* -según nos explicaran nuestros informantes- requieren "baja tecnología" y en la mayoría de los casos suponen mínimas readaptaciones de componentes ya disponibles en el mercado. Esto da cuenta de que el desarrollo de este tipo de dispositivos no es sólo una cuestión tecnológica. La tecnología adaptada es un anclaje de un sin número de conocimientos puestos al servicio de la integración de las personas con discapacidad con el medio social. En el desarrollo de dichos productos es tan importante la participación de expertos en sistemas informáticos como la del usuario y su entorno social. En general, el diseñador o programador informático trabaja en conjunto con el usuario, su familia, los asistentes terapéuticos y/o los especialistas en pedagogía a fin de que las adaptaciones para acceder a las TIC sean parte de un proceso más general como es el de la integración de la persona en las actividades tanto educativas como laborales.

⁵ http://www.indec.mecon.gov.ar/webcenso/ENDI/index_endi.asp

En cuanto a los dispositivos de adaptación se pueden distinguir cuatro grandes grupos. Por un lado existen los llamados *switch* o pulsadores que, con diferentes matices, suplantando al *mouse* y permiten que el usuario con movilidad reducida -ya sea por medio de pulsaciones, golpes o interrupción del haz de luz- acceda a funciones muy semejantes a las de un *mouse* convencional. El segundo conjunto de productos está conformado por los teclados adaptados para personas con dificultades visuales o motrices. Algunos de ellos reproducen en escala mayor a la habitual -y con colores diferenciados por sector- los teclados estándar, mientras que otros tienen diseños específicos de acuerdo a la demanda del usuario; también existen diferentes modelos de teclados para escritura en sistema braille destinados a personas con ceguera. En el tercer conjunto del 'rubro' *hardware* para personas con discapacidad se encuentran también los dispositivos de tipo vincha que permiten reproducir las acciones del *mouse* y acceder mediante este elemento a todas las funciones de los sistemas operativos instalados en las computadoras personales. Un cuarto grupo, incluido después de las entrevistas en la base de datos, dentro de las adaptaciones de hardware, está compuesto por los juguetes adaptados, diseñados para el trabajo previo (aprestamiento) al uso de la computadora. Se trata de un recurso óptimo para el desarrollo de aprendizajes en niños que presentan discapacidad motriz o intelectual y que permite la aprehensión de hábitos conductuales que conducen en un momento posterior del proceso de aprendizaje para la utilización de las herramientas informáticas.

En el ámbito del desarrollo de adaptaciones ergonómicas y dispositivos de hardware, productos de características similares a los que se ofrecen en el mercado son desarrollados por particulares a pedido de usuarios o instituciones educativas. Esto pone de manifiesto la disponibilidad de "potenciales desarrolladores" que tienen la capacidad de atender a una demanda específica y focalizada pero que al desarrollar esta actividad sin una planificación estratégica terminan viendo diluidos sus esfuerzos. En cuanto al desarrollo específico, tanto para la utilización de las adaptaciones ergonómicas, como para el desarrollo de software adecuado a las demandas de escuelas especiales, es importante señalar el trabajo llevado a cabo por la unidad de investigación UNITEC-LATE de la Universidad Nacional de La Plata. El programa LATE provee de computadores y diferentes dispositivos de hardware y software a más de 20 escuelas especiales de todo el país. Este programa desarrolla dispositivos de *switch* con las características mencionadas para el sector privado, dispositivos de hardware de aprestamiento, software para ser aplicados en el aula desarrollado en conjunto con los docentes de las escuelas especiales. A través de donaciones de particulares UNITEC-LATE provee a las escuelas especiales de computadoras que son 'reparadas a nuevo'. Se les instala sistemas operativos Windows o Linux y *software* específicos que no sólo son desarrollados en conjunto con los docentes, sino que, también, tratan de respetar los entornos ya conocidos por éstos para que el proceso de aprehensión de las herramientas informáticas no requiera aprendizajes específicos que desvíen el foco de la atención de la integración de la persona con discapacidad. En el proceso de desarrollo y fabricación de estos productos interviene un gran número de profesionales igual que en el medio privado. La diferencia en cuanto a los costos finales de los productos radica en que las horas/hombre de trabajo puestas en el desarrollo y fabricación, no están

mediadas por la lógica comercial. Como consecuencia, los productos se tornan accesibles a una mayor cantidad de usuarios, aun de quienes se encuentran en condiciones socioeconómicas de alta vulnerabilidad.

Es importante señalar que existe una corriente de desarrollo de 'hardware libre', también impulsada por unidades como LATE. Esto implica, en primera instancia, el desarrollo de diferentes dispositivos de *hardware* en relación a la demanda del usuario con discapacidad; en segundo lugar, los planos elaborados y demás indicaciones necesarios para su producción son publicados para su difusión, lo que implica que pueden ser replicados por cualquier persona/institución que acceda a la publicación. De este modo, quien reproduzca los modelos podrá incluir modificaciones en el producto, las que, a su vez, deberán ser documentadas y publicadas para facilitar el desarrollo colectivo.

En cuanto al desarrollo de *software* se advierte claramente un predominio de desarrollos relacionados con la ceguera o disminución visual, los que incluyen desde lectores de pantalla hasta procesadores de voz que permiten transformar en texto lo que se habla y, a la inversa, transformar en voz los textos del ordenador. En algunos casos estos procesadores de voz están combinados con dispositivos de magnificación de imagen, favoreciendo la escritura y la impresión en braille.

Respecto de los dos tipos de *software*, debe distinguirse entre el 'libre' y el 'propietario'. En cuanto al *software* libre puede decirse que cubre un amplio espectro de demandas de usuarios con diferentes necesidades específicas que van desde los teclados virtuales -los que permiten usar el teclado en pantalla- hasta los lectores de movimientos faciales -que permiten a personas imposibilitadas de cualquier movimiento interactuar con otros a través de la computadora mediante el uso de una cámara *web* de mediana calidad.

También existen como *software* libre utilidades que tienen que ver con diferentes requerimientos pedagógicos específicos de acuerdo a cada discapacidad. En nuestro país existe un gran número de desarrolladores de *software* libre, muchos de los cuales se encuentran vinculados con el ámbito de las universidades. Tal es el caso de Antonio Sacco que ha desarrollado varios de los *software* que figuran en la base de datos. Mencionaremos a continuación la definición que nos diera el Ingeniero Rapanelli sobre software libre dado que permite hacerse una idea de qué es lo que representa esta concepción de los desarrollos informáticos: "El desarrollo del software libre implica que el software pueda ser compatible con cualquier plataforma (Windows, Linux, Apple, etc), es decir, un programa que pueda ser usado por todos en la plataforma que sea necesaria, en el momento que sea necesario y que sea de acceso libre y gratuito." Asimismo existen diferentes sitios *web* en los que no sólo es posible descargar *software* libre sino también acceder a diferentes utilidades y herramientas *on line* que pueden servir de soporte para actividades pedagógicas en las escuelas, o como complemento de actividades en el hogar.

El *software* propietario desarrollado para usuarios con discapacidad en la mayor parte de los casos relevados está asociado a la comercialización de hardware. Estos software son los que permiten la conversión y adaptación de los productos físicos en los dispositivos informáticos. Dado que los equipos

adquiridos en el sector privado sólo funcionan con los *software* del mismo fabricante, el usuario queda “cautivo” de esa empresa en cuanto a la adquisición de éstos últimos. Por otra parte al salir de la lógica de la competencia el *software* provisto tiende a tener costos elevados para el ‘usuario medio’. En muchos casos los *software* requeridos para el funcionamiento de las adaptaciones de hardware propietario podrían adquirirse de manera ‘libre’ -lo que reduciría de forma considerable al erogación a afrontar por el usuario-. La asociación necesaria entre hardware y *software* propietario que realizan algunos fabricantes genera una dificultad adicional ya que impide que el dispositivo *hardware* adaptado no pueda ser usado con aplicaciones que no son producidas por el fabricante, limitando su uso potencial.

En cuanto al *software* propietario se puede apreciar, en la mayoría de los casos relevados, que se trata de “paquetes” que se incluyen como complemento o como entorno para la utilización en dispositivos de *hardware* que se ofrecen en el mercado. Por su parte también es posible encontrar en el sector privado de desarrollo, un gran número de dispositivos orientados a fines terapéutico/pedagógicos para personas con dificultades de aprendizaje. También es posible hallar en este sector diferentes productos específicamente desarrollados para el entretenimiento.

En el desarrollo y producción de *software* y *hardware*, la mayoría de los proveedores privados ofrece, a partir del estándar, el desarrollo personalizado del producto. En este caso también los costos de comercialización son elevados debido a las horas/hombre de trabajo necesarias para obtener el producto final.

Otras herramientas disponibles para la integración de las personas con discapacidad -que se pueden encontrar en la base de datos anexa- son los sitios *web*. En esta categoría se encuentran desarrollos de organismos oficiales de nuestro país como del extranjero. Estos sitios permiten acceder a diferentes herramientas pedagógicas ‘en línea’ o bien descargar, en forma gratuita, aplicaciones para diferentes fines. Dentro de este ítem también se pueden encontrar páginas *web* desarrolladas por diferentes colectivos de personas con discapacidad que permiten intercambios sociales (redes, foros, etc.) o acceder a *software* libre y otras herramientas de accesibilidad para personas con discapacidad.

El desarrollo de celulares también se muestra potente para la comunicación de personas con discapacidad, en especial para sordos y ciegos. Si bien se advierte un gran desarrollo de este tipo de iniciativas en el campo de los negocios (por ejemplo, a través de herramientas que permiten masificar rápidamente cierta información a los clientes, con una fluidez y con contenidos impensados años atrás) también existe desarrollo específico para personas con discapacidad. Concretamente, es de destacar que casi todas las marcas ofrecen un dispositivo que lee la pantalla y traduce los correos electrónicos y mensajes de texto en voz y viceversa. Las marcas que se encuentran en la Argentina también cuentan con estos avances. El programa más utilizado por las empresas es Mobile Speak.

Ver Anexo Objetivo 2

III. Identificación de mejores prácticas en la temática a nivel nacional e internacional

En este apartado se analizarán los criterios utilizados por instituciones nacionales e internacionales en la identificación de lo que se ha dado en denominar “buenas prácticas” escolares y/o educativas en el uso de TIC.

En la primer parte se presenta una breve descripción de las estrategias metodológicas empleadas para la selección de experiencias, mientras en la segunda parte, tomando como referencia una serie de informes de investigación de organismos nacionales e internacionales, o estudios referidos al tema de las buenas prácticas, se introducen una serie de discusiones y reflexiones en torno de qué se entiende por *buenas prácticas* en educación, y cuáles son las implicancias pedagógicas y políticas de su definición.

Seguidamente, se presenta el análisis de los criterios utilizados por diversos organismos u entidades nacionales en los lineamientos establecidos en las bases de convocatorias a menciones o premios de experiencias de uso de TIC en educación especial, en tanto se entiende que el análisis de los criterios utilizados, hace visible los usos y significaciones que adquieren las buenas prácticas en Argentina.

Una primera aproximación, permite afirmar que en nuestro país, las convocatorias, entrega de premios y/o distinciones operan en dos sentidos: por un lado, hacen visibles prácticas que se viene desarrollando de manera aislada, a la vez que estimulan el desarrollo de las otras experiencias. Existe un variopinto de criterios bajo los cuales se seleccionan las experiencias escolares a distinguir, aunque un hilván común parece mostrar que la inclusión de sectores desfavorecidos, así como la preparación de niños y jóvenes para la denominada sociedad del conocimiento suelen ser los criterios destacados. Asimismo, en términos micropolíticos, el rol docente, el aprendizaje del alumnado, la introducción de cambios en las culturas institucionales a partir del uso de TIC, son los argumentos más utilizados a la hora de pensar en las experiencias escolares.

Finalmente, se discute sobre la posibilidad de que las buenas prácticas sean replicables/transferibles, discusión que pasa por señalar qué se puede transferir y cómo hacerlo. Esto claramente tiene impactos en cómo abordar estudios de buenas prácticas, cómo evaluar o cómo las experiencias pueden generar evaluaciones participativas.

1. Acerca de los criterios de selección de experiencias denominadas como “buenas prácticas”

La selección de experiencias caracterizadas como “buenas prácticas” se realizó sobre la base de aquellas que fueron relevadas en el primer objetivo de este informe: “Experiencias de usos de TIC en la enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales”. En esa base se identificaron aquellas experiencias que habían sido premiadas o que habían recibido algún tipo de mención por parte de algún tipo de institución u organismo.

En un segundo momento, se tomaron como referencia las bases y/o condiciones de convocatorias en las cuales habían participado las experiencias seleccionadas, ampliando la estrategia hacia la búsqueda de otros certámenes realizados en Argentina. Asimismo, para el caso de las experiencias nacionales, se tomaron como referencia las bases y/o condiciones utilizadas por algunos organismos para seleccionar y/o premiar buenas prácticas, prácticas innovadoras o exitosas (Ver Tabla 1).

Se analizaron allí qué tipos de criterios se emplearon en las convocatorias, concursos y premiaciones de experiencias de uso de TIC en educación. Específicamente, se indagaron y analizaron los tipos de objetivos y fundamentos explícitos se establecen en las bases y condiciones publicadas.

Finalmente, en un tercer momento, se utilizaron para la confección de esta parte del informe, una serie de trabajos e informes provenientes de fuentes secundarias, donde se reflexiona acerca de qué se entiende por “buenas prácticas”, donde se analizan los principales modelos de identificación y definición de las mismas por parte de diversos organismos nacionales e internacionales.

2. ¿Qué se entiende por “buenas prácticas”?

La introducción del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los contextos escolares así como extra-escolares trajo aparejada la irrupción de un cúmulo de estudios y líneas de investigación interesadas por caracterizar y reflexionar sobre su uso. Algunos de estos trabajos estarían mostrando cierta preocupación por discutir los criterios con los cuales algunas de estas experiencias son caracterizadas como “buenas prácticas” tanto desde organismos nacionales e internacionales, así como desde experiencias de investigación.

La revisión de una serie de trabajos académicos así como de documentos provenientes de diversas instancias de gestión educativa nacionales e internacionales, ponen en evidencia que existen al menos dos grandes áreas de interés entre quienes abordan el tema de las buenas prácticas en el uso de TIC en educación. La primera se relaciona con la necesidad de discutir si la sola introducción del uso de tecnologías en los contextos escolares implicaría necesariamente un impacto positivo en las experiencias de aprendizaje del alumnado, o si la existencia de buenas prácticas estaría relacionada con la interacción de una serie de elementos inherentes a cada situación y/o experiencia, elementos tales como las características de los profesores, los lineamientos curriculares con los cuales se trabaja o elementos propios del contexto escolar o extra-escolar de la población escolar. La segunda gran área de interés se relaciona con la necesidad de hacer de las buenas prácticas, experiencias *transferibles* o *replicables*, lo que ha llevado a que ciertas líneas de trabajo se mostrara preocupada por indagar cuáles y qué tipo de condiciones devienen necesarias para la producción de buenas prácticas.

La revisión de los materiales donde se discute o se explicita lo que se entiende por *buenas prácticas* (también denominadas como mejores prácticas,

prácticas innovadoras o experiencias exitosas) parece mostrar cierta vaguedad en la conceptualización o definición de las mismas. No obstante, es posible señalar que existe en estos trabajos y/o documentos una serie de criterios comunes en términos de su identificación. Solo por citar un ejemplo, se puede visualizar que el Centro de Investigación y Desarrollo de Chile, en un estudio sobre Buenas Prácticas en Inclusión Juvenil y Retención Escolar señala que las mismas se caracterizan por ser *“...acciones o iniciativas con un fin educativo, que inciden en diversos ámbitos del quehacer de los distintos actores del centro educacional y que facilitan el desarrollo de las actividades de enseñanza/aprendizaje (...) constituyen acciones que se organizan e implementan en el propio establecimiento educacional (...) su desarrollo se extiende durante un período de tiempo suficiente para permitir evaluar resultados y observar cambios importantes...”* (CIDE, 2007).

La CIDE (2007) en el documento ya citado, se señala que las principales características de las buenas prácticas son:

(a) Acciones explícitas y con algún nivel de formalización; se trata de intervenciones que ayudan al objetivo del aprendizaje y responden y pueden ser evaluadas en relación a objetivos propuestos. Su desarrollo corresponde a una iniciativa de carácter institucional con la participación de un número significativo de actores de cada liceo.

(b) Por lo mismo, su desenvolvimiento tiene márgenes temporales, no es el resultado de una acción azarosa ni sus resultados pueden ser medidos de manera inmediata. Una buena práctica tiene un período de desenvolvimiento factible de ser analizado y evaluado en relación a objetivos o metas que le dieron origen.

(c) Las iniciativas de buenas prácticas de los liceos deben ser analizadas y evaluadas de acuerdo al contexto y proceso que le da origen, relativizando estándares rígidos o definidos externamente. Una buena práctica debe ser medida en relación a la situación de origen y los cambios positivos o favorables que se verifican en el tiempo.

(d) Junto a ello, una buena práctica es una iniciativa comunicable, y aunque no pueda ser traspasada mecánicamente a otra realidad, su desenvolvimiento puede servir de ejemplo o motivación para el impulso de nuevas iniciativas en otros contextos educacionales.

Es interesante notar que en los trabajos que abordan el tema de buenas prácticas, parece existir una coincidencia generalizada en definir la presencia de las mismas en términos de reflexionar/ discutir/evaluar si los propósitos o finalidades iniciales establecidas desde cada experiencia han sido desarrolladas/alcanzadas o no. Dichos propósitos o finalidades pueden estar o no circunscriptos a la existencia de un plan, programa o lineamiento de mayor envergadura que lo ampare, no obstante, el foco está puesto en la posibilidad de reflexionar en términos de las finalidades propuestas y en determinar qué tipo de elementos se han puesto en juego para que las mismas se hayan alcanzado.

En este sentido, es posible señalar que la literatura sobre buenas prácticas parece coincidir en que la identificación o evaluación de las mismas

debe realizarse en función de los diversos elementos que forman parte de cada experiencia, teniendo en cuenta que cada una de ellas guardan cierta especificidad según la situación o el contexto en la que se desarrolla. Esta observación no es menor, por cuanto presenta importantes diferencias con los modelos de buenas prácticas promovidas por algunos programas gestionados desde ciertos organismos internacionales. Ligado a ello, trabajos preocupados por estudiar los diversos factores que inciden para que una innovación devenga exitosa, se han encargado de señalar la importancia de analizar la configuración e intensidad de los factores que participan en el proceso, más allá de su identificación y/o descripción (Nachmias y González, 2004; De Pablos, 2007).

En línea con esta idea, según un informe elaborado por la Magdalena Claro (2010) para la CEPAL⁶ es posible distinguir al menos dos enfoques que estarían marcando tendencias predominantes a la hora de definir lo que ciertos programas o proyectos promovidos por organismos internacionales entienden por buenas prácticas: el enfoque normativo y el enfoque empírico. Según la autora mientras el enfoque normativo se caracteriza por promover *cambios desde la definición y recomendación de políticas (de arriba hacia abajo)*, el modelo empírico desarrolla *modelos que surgen de la observación en terreno o análisis de otros estudios en terreno que persiguen entregar evidencia para el diseño de políticas (de abajo hacia arriba)*.

A diferencia del enfoque normativo, el enfoque empírico se distingue por intentar comprender las prácticas existentes a partir de un enfoque de tipo sistémico y particularmente ecológico. A partir de la teoría de desarrollo infantil desarrollado por Bronfenbrenner (1974) se desarrolla el modelo ecológico, utilizado por diferentes estudios o líneas de investigación. La particularidad de este modelo es que se representa a partir de un sistema o estructura de capas de entorno, donde cada una cabe dentro de la otra, pudiéndose establecer relaciones bidireccionales entre las mismas. La variación de alguna de las capas o elementos allí presentes, implicaría necesariamente la variación de las capas restantes.

Es a partir de la visión otorgada por este modelo, que detectar una buena práctica implica observar detenidamente cuáles son los elementos que la componen, de qué forma se encuentran situados y de qué manera se influyen. Claro señala que estas capas estarían representando los diversos niveles de los sistemas socio-educativos. La innovación presente en las buenas prácticas sería aquello que afectaría a las demás capas. Luego se encontraría el nivel micro del sistema, compuesto por las relaciones internas de una institución, como aquellas que se da entre docentes y alumnos, o entre pares. La siguiente capa estaría compuesta por lo que se define como las culturas que atraviesan una institución: cultura escolar, cultura local, relaciones con autoridades locales, etc.; finalmente se encontraría el nivel macro del sistema que engloban las políticas de gobierno, los diseños curriculares y las investigaciones más amplias.

Ligada a la necesidad de indagar sobre las buenas prácticas, desde varios ámbitos se manifiesta la necesidad de documentar y/o registrar las

⁶ Comisión Económica para América Latina y el Caribe

experiencias, en tanto los documentos o registros parecen operar como elementos que promueven la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas producidas. En este sentido, en un Documento de trabajo producido por el Ministerio de Educación de Córdoba, en el marco del Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación del Ministerio de Educación de la Nación, a través de sus Proyectos *Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa y Currículum*, señala que “... la documentación de la experiencia docente adquiere sentido en tanto permite, entre otras cuestiones: realizar un análisis reflexivo y sistemático de los propios procesos de enseñanza ya realizados para adecuar y modificar los aspectos necesarios; comunicar las experiencias realizadas a otros colegas de la misma institución a fin de analizar la propuesta de enseñanza en el contexto de la propuesta institucional curricular; socializar las experiencias en otros ámbitos con el propósito de generar discusión y enriquecimiento profesional...” (Ministerio de Educación, provincia de Córdoba, 2010-2011).

El enfoque sobre buenas prácticas descrito en el apartado anterior se contrapone de alguna manera a lo que algunos organismos internacionales entienden por buenas prácticas. Esta discusión adquiere particular importancia en términos de las formas en que se piensan las evaluaciones de los posibles impactos de la introducción de TIC en educación. En este sentido, parece existir una clara discusión en términos de si una buena práctica debe ser entendida a partir de evaluar si los objetivos que se ha propuesto fueron alcanzados y bajo qué condiciones, o si evaluar los logros en términos de estándares preestablecidos. En lo que sigue, se describirán algunas líneas de acción y posterior evaluación de buenas prácticas, propuestas desde programas promovidos por organismos internacionales.

3) Buenas prácticas: el caso de los modelos propuestos por organismos internacionales⁷

En el informe realizado por Claro (2010) se analizan los modelos propuestos por cuatro organismos internacionales, señalando el alto grado de actividades que han tenido en términos de realización de publicaciones, evaluaciones y desarrollo de políticas y programas en el ámbito de la TIC en educación. En ese informe la autora los señala como modelos propios del enfoque normativo, describiendo las características principales de cada uno de ellos. Tal como se ha señalado anteriormente, los modelos normativos se caracterizan por un lado por establecer una serie estándares o de líneas de acción promovidas desde las altas esferas de gestión de los sistemas educativos, como una forma de orientar el trabajo en las escuelas, mientras por otro lado, evalúa las experiencias desarrolladas en función de una serie de

⁷ La European Agency for Development in Special Needs Education y el Institute for Information Technologies in Education (UNESCO_IITE) están realizando un relevamiento de prácticas en el uso de TIC con personas con discapacidades en diferentes contextos educacionales. El informe, que se publicará durante 2011, presentará ejemplos de prácticas en TIC y NEE, y dará recomendaciones para el desarrollo de políticas y prácticas en el área (Practice Review: Information and Communication Technology (ICT) in Education for People with Disabilities <http://www.european-agency.org>)

pruebas estandarizadas. A continuación se presenta una breve descripción de algunos programas de uso de TIC promovidos desde organismo internacionales.

a) Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO):

Premio King Hamad Bin Isa Al-Khalifa Prize for the Use of Information and communication technologies in education

- Énfasis en la formación de docentes como elemento promotor de innovación pedagógica a partir del uso de TIC.
- Propone un modelo de Estándares TIC para el profesor. Dicho modelo establece tres enfoques graduados de mejoramiento de la educación, los cuales se ordenan de manera creciente. Se entiende que los enfoques propuestos abarcan los diversos componentes de los sistemas educativos, y que se avanza en el orden gradual establecido en la medida que cada país desarrolle movimientos desde una educación caracterizada como tradicional a niveles más sofisticados de mejoramiento educativo. El modelo se compone de los siguientes enfoques:
 1. *Enfoque de alfabetización digital:* Este enfoque pretende los cambios más simples en los componentes del sistema educativo, en los términos de la gradualidad establecida. El propósito del mismo es formar estudiantes, ciudadanos y trabajadores en la utilización de tecnologías para apoyar el desarrollo social y mejorar la productividad económica.
 2. *Enfoque de profundización del conocimiento:* Los cambios en los componentes del sistema educativo se suponen mayores que en el enfoque anterior y suponen un mayor impacto en términos del aprendizaje. El propósito de este enfoque es incrementar las habilidades de los estudiantes como ciudadanos y como fuerza laboral. Desde este enfoque se espera que los aprendizajes adquiridos en la escuela pueden ser puestos en ejercicio en las actividades extra-escolares, impactando de este modo en la generación de valor agregado para la sociedad y la economía.
 3. *Enfoque de creación de conocimiento:* Este sería señalado como el enfoque más complejo del modelo. El principal propósito se relaciona con la posibilidad de generar experiencias escolares atentas a promover la participación ciudadana, la creatividad cultural, y la productividad económica a partir de la formación de estudiantes, ciudadanos y trabajadores involucrados en la creación de conocimiento.

b) Banco Mundial

Programa World Links (<http://www.world-links.org/>)

- Énfasis en la formación de docentes como elemento promotor de innovación pedagógica a partir del uso de TIC.

- Se enfatiza la necesidad de integrar el uso de TIC en el aula de clases, la implementación de redes, el trabajo cooperativo y el uso de internet al curriculum escolar.
- Del mismo modo que UNESCO, este programa pretende lograr los cambios deseados en términos sistémicos a partir de líneas de acción en seis niveles:
 1. Ministerios de educación para el desarrollo de un plan estratégico de TIC.
 2. Desarrollo profesional del profesor.
 3. Impacto en el estudiante mediante las metodologías para el uso de TIC en las que se capacita a los profesores.
 4. Medidas de generación de recursos para la sustentabilidad de las tecnologías en los establecimientos educativos.
 5. Implementación de iniciativas de monitoreo y evaluación.
 6. Desarrollo de capacidad local para construir organizaciones locales que ayuden al Ministerio a expandir, mantener y monitorear los programas TIC, permitiendo la sustentabilidad regional y nacional.

c) Banco Mundial

Programa Información para el Desarrollo del Banco mundial
(www.infodev.org)

- En este programa se señala el uso de las TIC en educación como un elemento indispensable para el desarrollo de los países.
- Se sugiere la realización de una reforma educativa que modifique el currículum, la pedagogía, revise los sistemas de evaluación, forme a los profesores, y oriente al sistema educativo a las metas de desarrollo económico y social.
- Publicación de un manual donde se desarrolla un marco conceptual para la introducción de TIC en cualquier contexto.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

- Aprendiz digital: se entiende que tanto el uso de TIC, los aprendizajes extra-escolares del alumnado, así como aquellos que se ofrecen desde las prácticas escolares deben confluir en la generación de un alumno capaz de pensar de forma independiente y de gestionar y administrar sus aprendizajes a lo largo de su vida.
- Mientras que para algunas líneas de trabajo la introducción de TIC en educación estaría promoviendo una alteración en las tradicionales formas en que distribuyen las posiciones de docentes y estudiantes, desde este

organismo se señala la necesidad de colocar al aprendiz en un lugar central, sin desestimar que el rol del docente sigue operando de manera importante en el diseño de los ambientes de aprendizaje.

- Se hace énfasis en la necesidad de formación continua del profesora en el uso de TIC.
- Se entiende que la introducción de TIC en ámbitos institucionales como lo es el escolar, puede favorecer el trabajo colaborativo del equipo docente e impactar positivamente en la gestión de las instituciones.
- Se hace especial énfasis en la oportunidad que brindar las TIC de repensar las alianzas entre escuelas, familia y sociedad.

d) Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

El BID ha creado recientemente un modelo conceptual para el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de uso de TIC en educación. En el mismo se señala que:

- La introducción del uso de TIC en educación debe tener como objetivo el impacto en la mejora de los aprendizajes del alumnado.
- El diseño establece lineamientos generales entendiendo que cada experiencia puede hacer énfasis diversos elementos del mismo según sus características particulares.

Como se puede observar, en el enfoque normativo, a diferencia del que se ha denominado como ecológico, plantea en principio, los lineamientos fundamentales bajo los cuales deberán desarrollarse las experiencias educativas, y establece la evaluación de los resultados en términos de estándares previamente establecidos. Las buenas prácticas entonces se identifican en función del modelo normativo propuesto por estos organismos.

3. Buenas prácticas a nivel nacional

En el análisis de los criterios que han utilizado diversos organismos, asociaciones o entidades nacionales al momento de establecer los requisitos, bases y/o condiciones para la realización de concursos, convocatorias, entregas de premios y/o menciones, se identifican una serie de tópicos comunes, entre los cuales se pueden identificar, en términos generales, al menos dos: el primer tópico estaría enfatizando los aspectos macropolíticos de la utilización de TIC en educación, mientras el segundo enfatiza elementos propios de las prácticas escolares o atinentes a las experiencias escolares, que denominaremos aquí micropolíticos⁸.

Desde una perspectiva macropolítica, existen al menos cuatro criterios comunes para la selección, distinción o premiación de experiencias:

⁸ Se ha decidido utilizar los términos macro y micro político en tanto se entiende la educación como una práctica política.

a) Aquellos donde se enfatiza la necesidad de generar la inclusión de TIC en las escuelas como una forma posible de inclusión social y educativa, especialmente de aquellas poblaciones que viven en condiciones de pobreza. A modo de ejemplo, se puede citar parte de la fundamentación desarrollada en la convocatoria de la Asociación de Bancos Argentinos (Ver Tabla 1) *“la incorporación masiva de estas tecnologías no hay duda que representa un medio muy idóneo para favorecer la inclusión a la vida en sociedad de jóvenes que están marginados o tienden a marginarse de la misma”*. La inclusión de sectores desfavorecidos de la sociedad o la atención a la diversidad se convierte en el criterio que hilvana gran parte de las convocatorias.

b) Aquellos criterios tendientes a enfatizar la utilización de TIC en la educación escolar como un elemento clave en la formación y el desarrollo de la población infantil y juvenil como un requisito necesario para el desenvolvimiento de los mismos en la denominada *sociedad del conocimiento*. En el documento de la Asociación de Bancos Argentinos citado anteriormente se señala *“La escuela se vincula con la exigencia de nuevos saberes, la respuesta a ciertas demandas del mundo del trabajo y la necesidad de comprender y participar en una realidad mediatizada. Es imprescindible que la educación secundaria estimule en los estudiantes las competencias y habilidades necesarias para crear, gestionar, emprender, innovar, trabajar colaborativamente y en redes”*.

Del mismo modo, en las bases de la convocatoria Educar-Intel 2009 se señala *“Las nuevas tecnologías son herramientas muy potentes para la construcción y el acceso al conocimiento científico y para la generación de competencias en la gestión del conocimiento. En tal sentido, deben ocupar un lugar estratégico en la agenda educativa de las escuelas para lograr aprendizajes significativos en el marco de la sociedad del conocimiento”* (Ver tabla 1).

c) El siguiente criterio visualizado en las convocatorias se relaciona con la necesidad de promover aquellas experiencias escolares donde se profundice la participación ciudadana infantil y juvenil a partir del diseño e implementación de actividades tendientes a generar una ciudadanía de hecho dentro del contexto escolar.

d) El último de los criterios visualizados frecuentemente en las convocatorias es aquel que hace referencia a la posibilidad de promover experiencias que utilicen las TIC como un recurso que acerque las culturas escolares a las culturas locales, habilitando el hecho de poder reflexionar sobre la identidad comunitaria.

La perspectiva micropolítica que se ha enunciado hace referencia a aquellas argumentaciones donde se enfatizan aspectos relativos a las experiencias escolares propiamente dichas. Aquí se podrían enumerar diversas argumentaciones donde se enfatizan desde la simple posibilidad de introducir en uso de TIC por parte del alumnado o los docentes en términos de herramientas, hasta aquellas argumentaciones que entienden el que el uso de TIC puede habilitar a repensar aspectos pedagógicos y didácticos de las experiencias y hasta producir cambios profundos en las culturas institucionales.

La introducción del uso de TIC desde una premisa meramente instrumental suele ser uno de los criterios utilizados a principios de los años 90' para premiar o seleccionar experiencias de uso de TIC en las prácticas pedagógicas. No obstante, el análisis de convocatorias recientes da muestras de que existiría un esfuerzo por desplazar la mirada hacia otros aspectos de las experiencias. Así por ejemplo, en las bases establecidas en la convocatoria de la Asociación de Bancos Argentinos ya citada, se presenta una crítica al uso de TIC desde la visión instrumental para señalar la necesidad de *“fortalecer y repensar la escuela, las prácticas pedagógicas y las responsabilidades públicas”*.

En términos generales, se pueden visualizar criterios cuyas intenciones son otorgar menciones, premiar o difundir experiencias que:

1) Introduzcan el uso de TIC en términos de equipamiento de las instituciones.

2) Interpelen al uso de TIC como espacios de difusión e intercambio de experiencias docentes (Ver en Tabla 1 convocatoria “Arma tu blog”).

3) Promuevan experiencias de formación docente en el uso de TIC, en tanto se concibe a los mismos como elementos claves en la generación de experiencias educativas.

4) Entre aquellas fundamentaciones preocupadas por el aprendizaje del alumnado, se encontrarían aquellas que entienden que el uso de TIC en las experiencias escolares debería generar: aprendizajes significativos; desarrollo de habilidades de comprensión y reflexión; construcción y acceso al conocimiento científico; gestión de competencias para la generación de conocimientos.

5) Se ha encontrado que uno de los criterios utilizados para la selección de experiencias innovadoras para el caso de educación especial es poder visualizar en ellas un desplazamiento de la idea de control, asistencia o tutela de los sujetos con discapacidad hacia la gestión de los apoyos y la adaptación del entorno. Es decir, se desplaza la mirada de las imposibilidades del sujeto para situarla en el contexto donde se producen los aprendizajes, habilitando pensar los diversos elementos que se ponen en juego en las situaciones de aprendizaje: integración física y funcional (accesibilidad material tanto en términos de infraestructura de los edificios como de los instrumentos utilizados para la producción de aprendizajes); integración social (considerar a las personas en términos de diversidad y no de deficiencia, repensando las posiciones de los diversos sujetos intervinientes en las situaciones de aprendizaje), (Véase el *Certamen de Experiencias Innovadoras de la Comisión de Niñez, Adolescencia y Familia de la Honorable Cámara de Senadores de la Provincia de Buenos Aires* cuyo link se encuentra a disposición en la Tabla 1).

6) Experiencias donde la introducción de TIC promueva cambios en las culturas institucionales, en tanto su uso atravesase diversos aspectos de la misma. Así, la escuela N° 506 de Temperley, Provincia de Buenos Aires, premiada por ABA, señala que su objetivo fue *“Generar una “Cultura TIC” en la dinámica institucional con el objetivo de modificar las prácticas pedagógicas,*

posibilitando la inclusión del docente, del alumno y su familia en el mundo digital.

7) Experiencias que mejoren la calidad de los aprendizajes escolares estipulados en el curriculum escolar (Véase en Tabla 1 Premio Comunidad a la Educación de Fundación La Nación).

8) Experiencias denominadas innovadoras o que presenten elementos innovadores.

9) Un criterio de selección sumamente importante, especialmente desde organismos internacionales, es la posibilidad de que esas experiencias sean transferibles o replicables. Así por ejemplo la OEA (Véase Tabla 1) señala que *“Los proyectos que presenten los países participantes, deben aportar a la promoción de una cultura inclusiva que permita a las personas con discapacidad alcanzar un desarrollo sostenible, que tengan elementos de trascendencia internacional, nacional, regional o local”*.

Una mirada atenta a las criterios bajo los cuales se seleccionan experiencias de uso de TIC en educación en nuestro país, pone de manifiesto que existe una tendencia a que un cúmulo de experiencias que vienen siendo desarrolladas por docentes e instituciones de manera aislada y autónoma, lograr cobrar visibilidad cuando comienzan a participar en algún programa, proyecto, red o convocatoria. Esto no es menor en tanto los criterios están permeados por el supuesto de que existen experiencias que están haciendo uso de TIC y que no son reconocidas. No obstante, es necesario señalar que esta tendencia se ve matizada por la existencia de programas, proyectos, concursos y otros que interpelan a las experiencias educativas a la utilización de TIC. En otros términos, en nuestro país, parece producirse un doble movimiento: por un lado, un movimiento ascendente de experiencias pre-existentes a los programas y proyectos –que generalmente cobran visibilidad al participar de los mismos-, mientras por otro lado, se ve un tendencia descendente, esto es, la existencia de programas y proyectos que interpelan a la realización de experiencias con TIC, pero que en el mismo acto, marcan ciertas tendencias en torno de las características que adquirirán las mismas.

Por otra parte es necesario señalar que aún teniendo en cuenta los matices existentes entre los diversos criterios, hay al menos cinco núcleos prioritarios que parecen atravesar todas las convocatorias:

1. La necesidad de seleccionar propuestas atentas a la inclusión de poblaciones tradicionalmente marginadas: sectores socio-económicos desfavorecidos, personas con diversos tipos de discapacidades, poblaciones indígenas, etc.;
2. La necesidad de promover la formación, capacitación y actualización docente en tanto se lo reconoce como actor fundamental en la promoción de experiencias.
3. El aprendizaje de los alumnos como efecto y fin último del desarrollo de experiencias.
4. La necesidad de conocer experiencias exitosas, buenas o innovadoras. Respecto de este último punto, llama particularmente la atención que las convocatorias no definen que se entiende por “buenas prácticas”.

5. La posibilidad de transferir o replicar los hallazgos de una experiencia a otra.

En el siguiente apartado se presentarán algunos enfoques y modelos promovidos por organismos internacionales, cuyo objetivo fue identificar buenas prácticas de uso de TIC en educación.

5. Conclusiones de este apartado

La intención de indagar las buenas prácticas parece haberse convertido en un lugar donde confluyen diversos organismos nacionales e internacionales así como diversas líneas de investigación. Un hilván común es la necesidad de conocer qué condiciones habilitan la existencia de buenas prácticas con el objetivo de promover luego la transferibilidad o replicabilidad y escalabilidad de esas experiencias. Esos conocimientos usados por los programas, pueden seguir tendiendo líneas de trabajo que orienten la implementación de TIC en las experiencias escolares, en el desarrollo y la evaluación de las mismas.

El desarrollo de buenas prácticas y la necesidad de réplica de las mismas, trae aparejada la discusión acerca de cuáles son los mecanismos para que las mismas adquieran replicabilidad y escalabilidad. Básicamente se debate en términos de si lo que se necesita es conocer las experiencias a partir de la realización de evaluaciones participativas y/o estudios de caso, o si las mismas pueden desarrollarse bajo lineamientos propuestos desde grandes programas educativos.

Tomando como referencia el enfoque empírico desarrollado en el cuerpo de este apartado, y haciendo énfasis en la necesidad de conocer cada uno de los factores que intervienen en la producción de una buena práctica, es posible decir que parece ser altamente favorable que desde esferas de decisión política se establezcan lineamientos generales y se garanticen las condiciones necesarias en la implementación de un programa. No obstante, lo que muestran los estudios e investigaciones citados aquí es que son las propias experiencias escolares quienes deben establecer los objetivos a alcanzar, y posteriormente reflexionar/evaluar en qué medida y por qué pudieron o no alcanzarlo.

Respecto de las buenas prácticas desarrolladas en nuestro país, es posible señalar que, como se pudo observar en este documento existen algunos rasgos particulares que estarían definiendo el modo de conocer y promover lo que se entiende por “buenas prácticas”. En principio, se puede señalar que el impulso por realizar menciones, premios o distinciones, conlleva en sí mismo el supuesto acerca de la existencia de prácticas exitosas en diversos niveles del sistema. De este modo, las convocatorias a la realización de experiencias, o las menciones y premios otorgados se convierten en una forma de interpelar a la realización de las mismas, pero también, y especialmente, una forma de hacerlas visibles a través de publicaciones, por ejemplo.

En este sentido, cabe señalar que nuestro país parece tender –a partir de la existencia de proyectos y programas en curso- a indagar aquellas prácticas existentes más que a promover lineamientos normativos de

implementación de experiencias. Si bien desde algún punto de vista esto es altamente positivo, desde otro ángulo invita a prevenir errores tales como que la implementación de un programa de grandes dimensiones, no puede dejar librado al azar elementos que los estudios sobre buenas prácticas señalan como indispensables: formación docente; sistematización y autoevaluación de experiencias; apoyo institucional y político al trabajo pedagógico del docente.

Cuando se analizan los criterios desde los cuales se mencionan y/o premian prácticas, se podrían señalar que existe una preocupación que podríamos denominar política, por atender prioritariamente a aquellas experiencias que atienden poblaciones socio-económicamente desfavorecida o por promover experiencias que formen a las nuevas generaciones para desenvolver de manera efectiva dentro de los requerimientos de la sociedad del conocimiento.

Respecto de las prácticas pedagógicas propiamente dichas, se denota un desplazamiento de aquellas preocupaciones por introducir las TIC como herramientas o medios de trabajo, para focalizar en las ventajas pedagógicas, institucionales y culturales del uso de las mismas en las experiencias escolares. En este sentido, hay un fuerte énfasis en la necesidad de que preparar a los docentes para este desafío, y en la necesidad de que ello repercuta en el aprendizaje de los contenidos escolares.

Tanto a nivel nacional como internacional existe una coincidencia generalizada en que el actor fundamental de los cambios, innovaciones e implementación de experiencias es el docente. Esto pone en cuestión aquellas visiones que han señalado que la introducción de TIC en educación reemplazaría al profesorado. No obstante, tal como señala Magdalena Claro en su estudio, esto no implica responsabilizar de manera aislada al docente, sino que por el contrario, los estudios muestran la responsabilidad de todo el sistema en el desarrollo de cualquier tipo de experiencia.

Para finalizar este apartado es posible señalar que, dada la naturaleza y el tiempo en que se desarrollo este trabajo no se profundizaron aspectos que se consideran fundamentales a la hora de pensar en buenas prácticas. En principio cabe señalar la necesidad de ampliar la base y profundizar en la búsqueda de los criterios bajo los cuales se reconocen como tales, pero también en la necesidad de indagación empírica acerca de qué entienden los actores del sistema por buenas prácticas. Finalmente, se cree en la necesidad de promover instancias participativas de evaluación e investigación, donde los diversos actores pueden reflexionar sobre el desarrollo de sus experiencias, como una forma posible de conocer cuáles son los elementos que intervienen en la generación de buenas prácticas, pero también, como una forma posible de producir conocimiento social desde los propios actores.

Tabla 1: Convocatorias a premios, concursos, menciones y/o distinciones o selección de experiencias revisadas

Nacionales	
<p><i>"Los jóvenes hacen la diferencia"</i> Programa de Pequeñas Donaciones del Banco</p>	<p><i>Bases de la convocatoria</i> www.bancomundial.org.ar</p>

Mundial Convocatoria 2008	Informe sobre experiencias seleccionadas http://siteresources.worldbank.org/INTARGENTINA/SPANISH/Resources/InformeProgramaPequeñasDonaciones2008.pdf
Premio comunidad a la Educación- Fundación La Nación Organizado por Fundación La Nación, con el apoyo de Banco Galicia y Fundación OSDE y la colaboración de LAN, Fundación Leer, Cimientos y Arte Vivo	Bases de la convocatoria http://premio.fundacionlanacion.org.ar
Concurso "Armá tu blog del aula" Dirigido a docentes	Convocatoria http://portal.educ.ar/noticias/convocatorias/concurso-el-blog-en-el-aula.php
Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al proceso educativo a nivel secundario. Premio Asociación de Bancos Argentinos ABA	Convocatoria 2009/10 http://www.aba-argentina.com/actividades/premios_aba/2009/PDF/Bases_Premio_ABA_2009.pdf
La aplicación de Nuevas Tecnologías en el aula. Formación y desarrollo docente Premio Asociación de Bancos Argentinos ABA	Bases de convocatoria 2010-2011 http://www.aba-argentina.com .
Certamen de Experiencias Innovadoras de la Comisión de Niñez, Adolescencia y Familia de la Honorable Cámara de Senadores de la Provincia de Buenos Aires.	Informe www.region11.edu.ar/publico/portal/doc/biblioteca/discapacidad.doc
Premio a Docentes "Innovación en el uso de la Tecnología en la Escuela 2010" Educ.ar, Intel y Ministerio de Educación Nación Argentina	Bases http://www.educared.org/c/document_library/get_file?uuid=fa3068fb-ea67-408b-bb60-79d28b5ddf22&groupId=4520136
Premio a la inteligencia Argentina 2010 Premio a la calidad y la innovación educativa Homenaje a Manuel Sadosky	Reglamento 2010 http://www.cessi.org.ar/sadosky/index.php?page=inst&id=1
1º Certamen Internacional EducaRed "Innovación pedagógica a través de Internet" Programa EDUCARED Fundación Telefónica	Bases 2007 http://www.educared.org.ar/enfoco/certamen2007/bases/
Internacionales	
Proyecto "Las nuevas tecnologías y la educación inclusiva a la capacitación y actualización docente en la búsqueda de una educación de calidad" Experiencias exitosas de integración haciendo uso de las nuevas tecnologías. OEA – Organización de los Estados Iberoamericanos AICD- Agencia Interamericana Para La Cooperación	Descripción del proyecto http://www.me.gov.ar/curriform/publica/especial_oea1.pdf Descripción de "experiencias exitosas" http://www.me.gov.ar/curriform/publica/especial_oea2.pdf

y el Desarrollo	
<p><i>II Encuentro Internacional de Proyectos Inclusivos Exitosos</i></p> <p>OEA – Organización de los Estados Iberoamericanos</p>	<p><i>Condiciones</i></p> <p>http://svc.summit-americas.org/es/events/ii-encuentro-internacional-de-proyectos-inclusivos-exitosos</p>
<p><i>Premio Interamericano Innovación Educativa en las Américas (INELAM) 2004 destinado a reconocer las iniciativas vinculadas con la aplicación de las TICs en el aula a nivel de educación primaria, intermedia o secundaria.</i></p>	<p><i>Premio a Red Telar</i></p>

Tabla 2: Criterios explícitos en las convocatorias para la realización de menciones, entrega de premios, etc.; a aquellas experiencias de uso de TIC en educación

MACROPOLÍTICAS	Experiencias que tengan como objetivo favorecer la inclusión social y educativa de poblaciones que viven en condiciones de pobreza.
	Experiencias que favorezcan la formación y desenvolvimiento de niños y niñas en la denominada sociedad del conocimiento
	Experiencia que favorezcan la promoción de experiencias de participación infantil y juvenil en términos de ciudadanía.
	Experiencias que promuevan mejoras en las relaciones entre culturas escolares con las culturas locales
MICROPOLÍTICAS	Introduzcan el uso de TIC en términos de equipamiento de las instituciones
	Experiencias que promuevan el uso pedagógico de TIC en educación.
	Experiencias que promueva la capacitación/formación docente en el uso de TIC
	Experiencias que estimulen en el alumnado el desarrollo de habilidades de comprensión, reflexión y/o acceso al conocimiento científico
	Transferibilidad de la experiencia
	Experiencias de uso de TIC que promuevan cambios institucionales
	Experiencias que promuevan mejora en los aprendizajes escolares
	Experiencias que sean innovadoras o que presenten elementos innovadores.

IV. Identificación de fuentes de financiamiento nacionales e internacionales para el desarrollo de experiencias de integración de TIC en la educación especial. Niveles de inversión en el sector

En el presente apartado presentaremos diversas formas de financiamiento en relación a la investigación y el desarrollo de TIC, como también, otro tipo de convocatorias que promocionan o posibilitan experiencias de uso de TIC en la Educación Especial y el trabajo en donde pueden desempeñarse personas con discapacidad.

Es menester señalar que no todas las fuentes encontradas están directa o únicamente vinculadas a la integración de TIC en los ámbitos que nos ocupan; no obstante, sí se destacan fuentes para el desarrollo de diferentes experiencias productivas y desarrollo de TIC, Software, Hardware, y de Pequeñas y Medianas Empresas, Cooperativas, etc. Cualquiera de estas actividades, promovidas o financiadas por diferentes programas y organismos del Estado, así como premios para el desarrollo de proyectos e innovación en este campo, permiten -a través de una adecuada gestión gubernamental de integración de diferentes actores-, que estos fondos sean considerados en la base de datos del presente objetivo: Anexo Objetivo 4 . Es importante agregar en este punto que en la mencionada base se pueden encontrar convocatorias actualmente vigentes, y que los programas de promoción sectorial y de empleo se encuentran en estado de convocatoria o ejecución al momento de la entrega de este informe. Allí se encuentran también consignados los correspondientes enlaces que permiten acceder a las bases, condiciones, y demás información necesaria para postular las solicitudes.

La información que se encuentra en la base de datos está organizada de acuerdo a los siguientes criterios.

- 1) LEYES (Y DECRETOS QUE LAS REGULAN).
- 2) PROGRAMAS DE PROMOCIÓN SECTORIAL Y DE EMPLEO
- 3) FONDOS ESTATALES PARA EL FINANCIAMIENTO DE DESARROLLOS TECNOLÓGICOS Y PRODUCTIVOS
- 4) OTRAS CONVOCATORIAS, CONCURSOS Y PREMIOS CON POSIBILIDAD DE FINANCIAR PROYECTOS DE USOS DE TIC EN EDUCACIÓN ESPECIAL
- 5) PROYECTOS DE ORGANISMOS INTERNACIONALES EN LA REGIÓN SOBRE USO DE TIC EN POBLACIÓN CON NEE

En cuanto a las leyes y decretos, se trata de aquellas normas que crean, explícitamente, programas de promoción de actividades. Cabe señalar que, en general, los modelos empresariales para el desarrollo de TIC responden al modelo de Pequeñas y Medianas Empresas, tanto por la composición de los recursos humanos como por los niveles de facturación posibles.

Con respecto al segundo ítem, se trata de Programas actualmente vigentes que si bien no responden al criterio de promoción de desarrollo de TIC para la discapacidad, promueven o financian actividades que, mediante una adecuada coordinación entre esas áreas, podrían fungir como promotoras de

iniciativas. En este marco se destacan los siguientes programas, desarrollados en la órbita del Ministerio de Trabajo de la Nación: el Programa Especial de Formación y Asistencia Técnica para el Trabajo; el Programa de Apoyo Económico a Microemprendimientos para Trabajadores con Discapacidad; el Programa de Asistencia a los Trabajadores de los Talleres Protegidos de Producción. A modo de ilustración, es interesante advertir que, en el marco de este último programa se encuentran adheridos 102 talleres con 1200 beneficiarios (CONADIS, 2010:111).

En lo que respecta específicamente al financiamiento para el desarrollo de TIC por parte del estado nacional, es importante destacar que el Ministerio de Ciencia y Tecnología, por medio de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, ha destinado en el período 2003-2008, \$1.200 millones mediante el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT)⁹. Por otra parte, dentro del FONCyT, existe una línea de financiamiento específica para la tecnología informática de las comunicaciones y electrónica (Área 11). Los datos publicados por la Agencia para el período 1998-2004 -en el que se realizaron 6 convocatorias para el financiamiento al Área 11- muestran que se presentaron 211 proyectos, de los cuales resultaron financiados 63 por un monto total de \$7.299.955 en concepto de subsidios (Boselli, 2006). Otra fuente a considerar en el marco de la mencionada Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica es el Fondo Tecnológico Argentino (FONTAR) que se financia con fondos públicos, privados, nacionales e internacionales (por ejemplo, créditos del BID 802-OC/AR y BID 1201 OC/AR). Según los datos publicados por la Agencia, en el período 2003-2008 se aprobaron 3.181 proyectos a través de diferentes instrumentos implementados por FONTAR por un monto total superior a \$1000 millones. Este financiamiento puede darse de tres formas: a través de créditos, aportes no reembolsables (ANR) o créditos fiscales. Otra fuente importante de financiamiento para el desarrollo en el sector es el Fondo Fiduciario de Promoción de la Industria del Software (FONSOFT)¹⁰. Según datos publicados por la Agencia, este fondo financió, en el período 2007-2008, 300 proyectos por un monto total de \$25,2 millones. Cabe señalar que entre las 10 áreas de referencia del FONSOFT, no existe ninguna dedicada específicamente a la discapacidad.

En otro orden, una fuente relevante de financiamiento está constituida por los fondos que se manejan en el marco del Ministerio de Industria, a través de la Secretaría de la Pequeña y Mediana Empresa y Desarrollo Regional, tal como se advierte en el Anexo. El Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (INAES) también conforma otra fuente de financiamiento. Este instituto estableció -por resolución 4156/10- las Pautas para el Financiamiento de Proyectos de Desarrollo Cooperativo y Mutual. Dentro de los 14 tipos de proyectos financiables define dos categorías que podrían ser pertinentes para el financiamiento de iniciativas que articulen TIC y discapacidad: Proyectos de creación de puestos de trabajo; Proyectos especiales (ambas disponibles en el Anexo).

⁹ <http://www.agencia.mincyt.gov.ar/spip.php?article36>

¹⁰ <http://www.agencia.mincyt.gov.ar/spip.php?article863>

Con respecto a 'otras convocatorias' cabe destacar que se encuentra el Premio INNOVAR (premio a la innovación tecnológica). Para la convocatoria del año 2011 el Ministerio de Ciencia y Tecnología estableció la suma de \$1 millón a ser distribuida en un total de 80 proyectos premiados. Dentro de las categorías en las que se puede concursar (referidas al tema de nuestro interés) se pueden citar 'Concepto innovador', 'Gadgets', 'Informática' y 'Tecnología'.

Finalmente se encuentran los Proyectos de Organismos Internacionales. Estos datos permiten acceder a información sobre proyectos que financian, en la región, proyectos ligados a las TIC, la educación y la discapacidad.

V. Experiencias TIC en la educación de alumnos con necesidades educativas especiales

1) Características del relevamiento

Tipos de acciones

Se incluyeron acciones llevadas a cabo por el Estado, ONGs, instituciones privadas, organismos internacionales, escuelas tanto de Educación Especial como de Educación Común, otras Instituciones Educativas como universidades, y acciones generadas por individuos particulares.

Período de tiempo

Con respecto a los períodos de tiempo, se priorizó el relevamiento de acciones que se encontraran activas en la actualidad o que hubieran sido llevadas a cabo recientemente (en los últimos dos años). No obstante, y dado el carácter inicial y exploratorio de este primer relevamiento, se decidió incluir también como excepciones algunas experiencias un poco más antiguas que se consideraron relevantes a partir de diferentes criterios. En la base de datos del anexo se señala el período de implementación para evitar confusiones.

Estrategia de búsqueda

Dadas las limitaciones de tiempo y del momento del año dentro del cual se llevó a cabo el relevamiento, se decidió priorizar la búsqueda, selección y sistematización de experiencias que hubieran sido documentadas de alguna manera por los actores participantes (a través de narraciones, registros de entrevistas, formularios, videos). La búsqueda debió organizarse desde diferentes estrategias complementarias, ya que el material disponible es escaso. Se consultaron a instituciones variadas relevantes, publicaciones académicas y de difusión, memorias de encuentros sobre el tema, archivo de diarios, informantes clave, e internet. En la mayoría de los casos se buscó contactar a los referentes para corroborar o ampliar la información publicada, obteniendo hasta el momento respuesta en algunos casos. Varias de las experiencias encontradas no fueron incluidas por poseer material confuso o excesivamente incompleto.

Futuros relevamientos podrían incluir la indagación en terreno de experiencias en escuelas y otras instituciones a lo largo del país.

Vale aclarar que se encontraron gran cantidad de blogs o sitios web pertenecientes a Escuelas de Educación Especial y otras instituciones educativas, con grados muy variados de producción y uso. Si bien estos sitios ya son indicadores de usos de TIC en la escuela (y por ello son considerados en el análisis en los casos que los utilizan con fines educativos), no fueron incluidos uno por uno en la base ya que son una experiencia muy extendida y los mismos pueden ser encontrados fácilmente en la web. En la base de datos sólo se incluyeron estos tipos de sitios, como fuentes, cuando los mismos contenían relatos de experiencias específicos.

Proyectos y experiencias relevados

45 proyectos y experiencias fueron incluidos en la base de datos. 17 casos de experiencias generadas en escuelas. 9 experiencias o proyectos promovidos desde instancias gubernamentales, 14 desde ONG, 5 desde universidades. Los blogs sobre el tema creados como acciones de sujetos individuales, profesionales trabajando o no en Escuelas Especiales, fueron considerados en el relato de sentidos pero no incluidos en esta contabilización. Una lista de estos blogs considerados se encuentra en el apartado 10.c) del presente documento.

Con respecto a la distribución regional 21 de las experiencias incluidas en la base se refieren a la Ciudad de Buenos Aires, 6 a la Provincia de Buenos Aires, 6 a todo el territorio nacional, 3 a Córdoba, 3 a La Pampa, 2 a Mendoza, 2 a Santa Fé, etc.

Estrategia de análisis

En una primera aproximación analítica, las experiencias muestran una serie de características que las enlazan en una matriz común. Estas matrices comunes se deben en parte a los formatos sociales con que se espera que una experiencia sea relatada, fundamentada y difundida. No obstante, y superando los bordes impuestos por este género, cada experiencia muestra asimismo matices y rasgos particulares en su forma de ser contada y en su contenido, lo que hace llamar la atención sobre el posible efecto simplificador y diluyente que tiene cualquier esfuerzo tipificador de experiencias. Este es el riesgo a asumir al proponer categorizaciones de hechos sociales. En el presente análisis, se aprovechará la potencialidad que tiene ordenar las experiencias a través de categorías analíticas pero se buscará a la vez ir construyendo relatos donde se retomen, construyan o re-construyan los sentidos singulares de cada experiencia.

Como parte del análisis, se realizó también una organización cuantitativa de distribución de frecuencias de una serie acotada de variables. Si bien estos datos sirvieron para mostrar las mayores o menores presencias de ciertos fenómenos o formas de interpretar la realidad, e indican tendencias, los mismos no son estrictamente generalizables a toda la población de experiencias en nuestro país. Asimismo, no debemos olvidar que, a los efectos del análisis, un fenómeno que aparece una sola vez pero que tensiona otras clasificaciones o categorizaciones encontradas, puede ser muy enriquecedor del conjunto de interpretaciones que se construyan.

Organización del análisis y categorización de las experiencias

En la sección que sigue (2), se presentarán algunos aspectos a tener en cuenta en lo que respecta a la documentación de experiencias, sus usos posibles, tensiones y riesgos, a la vez que se analizarán algunos aspectos de las experiencias documentadas ingresadas en la base de datos.

En el apartado 3 se categorizarán los diferentes sentidos, fundamentos y propósitos que caracterizan a las experiencias analizadas, mientras que en la

sección 4 se clasifican las experiencias por su tipo de diseño. En la sección 5 se analizan los tipos de actividades propuestas por cada experiencia y en el punto 5 los contenidos, áreas curriculares o habilidades involucradas. El punto 7 es una reflexión acerca de la inclusión o no de actores e instituciones en las acciones relatadas, y de modos diferenciales de participación. El apartado 8 menciona brevemente las discapacidades presentes en las poblaciones con las que se trabaja en la experiencia. La sección 9 analiza el uso que se hace de la evaluación en las experiencias.

Finalmente, el apartado 10 plantea el problema de base de las unidades de análisis utilizadas para el diseño de las experiencias. Las principales conclusiones están detalladas al final de todo el documento.

2) La documentación de experiencias

Crear un relato escrito, fotográfico, por video o audio de una experiencia permite darle permanencia en el tiempo a acciones que de otra manera sólo existen en un presente institucional. Asimismo, habilita la posibilidad de que lo sucedido en una institución trascienda sus paredes y sea conocida y resignificado por otros. La documentación de una experiencia permite hacer inteligible nuestras acciones para nosotros y para los otros (McEwan & Egan, 1995) y fomenta la difusión de ciertas iniciativas en las aulas. No obstante, la potencialidad de la documentación de experiencias no reside en transformarse en modelos a ser copiados. La experiencia demuestra que las experiencias no resultan generalizables como estrategias (Proyecto OEA-AICD, 2005).

La construcción de experiencias a través de su relato es considerada una forma de emponderamiento de aquellos que están al frente de proyectos y de situaciones de aula. Aparece como estrategia para que actores como los docentes dejen de estar relegados al saber experto en su lugar de constructores de conocimiento (Suárez, 2005). Por tal motivo el registro de experiencias suele ser presentado como una estrategia para el desarrollo profesional docente. No obstante, no toda estrategia de registro impacta directamente en estos aspectos, ni todo relato de experiencias es de potencial enriquecimiento para los mismos docentes y otros actores.

Uno de los aspectos rastreado en nuestro relevamiento fueron las condiciones por las cuales las experiencias seleccionadas habían sido documentadas y difundidas. Con respecto a las llevadas a cabo en escuelas, en su mayoría fueron documentadas para ser presentadas a una convocatoria, concurso, o premio, o para integrar una base de datos promovida por alguna fundación, organismo estatal o blog. En los casos que eran difundidos en los sitios web o blogs de la misma institución escolar, la información disponible era escasa comparada con la documentación realizada para las otras instancias mencionadas.

En cuanto a los proyectos y experiencias de organismos de gobierno y ONG, las prácticas de documentación son de carácter más estándar, y difundidas por los medios de difusión propios de cada institución, tales como sitios web, folletería, prensa.

A partir de la búsqueda multi-focal de información que se ha realizado,

hemos observado un marcado interés desde fundaciones, organismos de gobierno y ONGs por promover la documentación, intercambio y difusión de experiencias. Con respecto a acciones gubernamentales de este tipo, se pueden señalar la serie de talleres y documentos producidos por el Ministerio de Educación acerca de la documentación de experiencias (Suárez, 2005). En la provincia de Salta, la convocatoria gubernamental “Experiencias Inéditas en Educación Especial”, de junio de 2010, se plantea como objetivo explícito la socialización del trabajo de los docentes a través de la publicación de experiencias en el portal educativo del Ministerio de Educación de Salta. En una misma línea, la Semana de la Educación Especial que se viene organizando desde hace varios años en la Ciudad de Buenos Aires, se propone como un espacio similar, aunque presencial, para compartir y difundir experiencias y espacios de formación, y los videos y materiales escritos para la ocasión son difundidos en diferentes espacios de la web. También las experiencias provinciales de la Semana de Educación Especial y la base de experiencias en Educación Especial que se propone formar el Municipio de Rivadavia, en Mendoza.

Los concursos y convocatorias que premian experiencias innovadoras, exitosas o de calidad se ubican también en la línea del fortalecimiento de la documentación, registro, intercambio y difusión. Menciónese como ejemplos válidos para nuestro tema los recientes concursos de Educ.ar Intel “Innovación en el uso de la tecnología en la escuela”, el de la Asociación de Bancos de la Argentina (ABA) “Tecnologías de la información y la comunicación. Cómo introducir su utilización en la educación secundaria”, el de Educared “Innovación pedagógica a través de internet”¹¹.

Asimismo, desde diferentes ONGs también se promueven espacios para la documentación de experiencias. Vale mencionar por ejemplo la iniciativa de la fundación Evolución denominada “Proyecto Necesidades Especiales” que se propone:

- “- Orientar, promover y divulgar el uso de las ayudas técnicas, informáticas y las telecomunicaciones, en la rehabilitación e integración educativa, social y laboral de las personas discapacitadas.
- Conocer los recursos que existen actualmente en el campo de las nuevas tecnologías y de las ayudas técnicas, en relación con su utilización para la incorporación de las personas con discapacidad al entorno educativo y al socio-laboral.
- Crear un espacio de comunicación que propicie el desarrollo de proyectos colaborativos futuros.” (página del proyecto en web de Fundación Evolución)

Como analizaremos en detalle en la sección sobre Mejores Prácticas, la promoción de la documentación, difusión e intercambio de experiencias produce –por un lado- la visibilidad de experiencias institucionales que se vienen realizando más allá de la intervención de estas instancias. Mientras que, por otro lado, estas acciones interpelan a la producción de nuevas experiencias

¹¹ En la sección de análisis del financiamiento del presente informe se encontrará un detalle de todos los concursos y convocatorias válidas para el relato de experiencias TIC con población con necesidades educativas especiales que se estén llevando a cabo en nuestro país hasta el momento, en tanto sus premios resultan una posible fuente de financiamiento de experiencias. En la sección de análisis de buenas prácticas, se analizan los criterios que utilizan estas convocatorias para evaluar las experiencias narradas.

y a delinear cursos específicos de desarrollo de las mismas, o –al menos- de relato.

3) Los sentidos y fundamentos de la inclusión de las TIC en alumnado con NEE

Todas las experiencias y proyectos documentados expresan de alguna u otra forma los sentidos que puede tener la inclusión de las TIC para el trabajo que están realizando o que están proponiendo realizar.

A continuación se presenta una categorización de los sentidos y fundamentos que se enuncian en los propósitos de las experiencias y proyectos. Como se verá, esta categorización mostrará sentidos y fundamentos de diferentes niveles de análisis, solapamientos, y hasta vinculados por relaciones transitivas o temporales. Esto no se considera una debilidad de la categorización, ya que –por un lado- estos solapamientos son ilustrativos del modo en que los sentidos coexisten en las fundamentaciones de las experiencias relevadas. Por otro lado, se sabe que la yuxtaposición y coexistencia es una característica inherente a los procesos de construcción de sentidos (Rogoff, 1997).

Como veremos, la construcción de sentidos se concentra más que nada en la reflexión acerca del impacto que estas acciones puede tener en el alumnado, ya sea mejorando sus aprendizajes, las posibilidades de comunicación, la inclusión o la calidad de vida. Este aspecto será analizado con más detalle en el apartado sobre unidades de análisis.

En un estudio llevado a cabo por CIPPEC, Mezadra y Bilbao (2010) plantean tres grandes sentidos circulando en la delimitación de los fines y propósitos con los que se debieran utilizar las TIC en educación en general: a) formación para el trabajo; b) análisis crítico del mundo actual; y c) personalización de la educación. Señalan que la formación para el trabajo ha sido el argumento central de muchas de las iniciativas en años anteriores, sosteniendo a la alfabetización digital como indispensable para lograr la inserción en el mundo del trabajo en las sociedades de la información. No obstante, se señala que desde el ámbito académico se cuestiona la validez actual de esta afirmación, teniendo en cuenta las facilidades de las nuevas tecnologías (Goodson y Manga, 1996) y las demandas concretas del mundo del trabajo.

Veamos entonces a continuación cuáles son los sentidos y fundamentos priorizados por las experiencias de inclusión de TIC en situaciones que involucran personas con necesidades educativas especiales. Ellas muestran, en un doble movimiento, por un lado su correspondencia con los debates sobre TIC y educación en general, aunque por otro lado, tienen una especificidad y predominancia determinada por los sentidos en educación especial en nuestro país.

a) Como recurso y/o estrategia para mejorar la enseñanza y los aprendizajes escolares

Un sentido extensamente compartido, acorde al ámbito más general de TIC y educación, es el uso de las TIC como un recurso para favorecer el afianzamiento de los aprendizajes y la adquisición de nuevos aprendizajes. Un ejemplo típico es el que presenta un proyecto destinado a niños y niñas con patologías visuales, el cual introduce como propósito “Utilizar las TIC como facilitadoras del proceso de enseñanza y aprendizaje” (exp-14). Mientras que otro proyecto que trabaja con niños y niñas con discapacidad mental establece como fundamento “Así las nuevas tecnologías como herramienta de trabajo, permiten integrar diferentes sistemas simbólicos que favorecen y estimulan a los alumnos a desarrollar capacidades cognitivas y lingüísticas” (exp-11). Para este tipo de fundamentaciones, se trata de darle un “uso educativo a las TIC” (exp-10), se trata de convertirlas en un recurso escolar: “las TIC como recurso didáctico para favorecer el aprendizaje de las diferentes disciplinas escolares” (exp-11), se busca la “utilización pedagógica de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación” (exp-36).

Específicamente, cuando el foco de la experiencia es en el docente, la finalidad se refiere al impacto sobre las estrategias de enseñanza: “Optimizar la calidad de la enseñanza de las escuelas especiales mediante la capacitación docente en nuevas tecnologías” (exp-21)

Este sentido tiene al menos cuatro implicancias. La primera de ellas es la confianza en que el uso de este recurso impactará positivamente en la enseñanza y/o en los aprendizajes. Como ya hemos planteado en la introducción, esta es una afirmación extensamente difundida aún cuando todavía no hay suficientes evidencias sobre el tema en general, aunque sí para algunos en la educación de alumnado con NEE (Buckingham, 2008; Conferencia sobre los logros en la modalidad en la pcia. de San Luis <http://www.webinar.org.ar/conferencias/todos-chicos-red?page=2>)

La segunda implicancia plantea su status como recurso didáctico o herramienta mediadora y su relación con los otros recursos didácticos. En este caso, las TIC son alternadamente consideradas como una herramienta que reemplaza los recursos y estrategias tradicionales del aula o que complementa los mismos. En una experiencia desarrollada en el contexto de la implementación piloto de un sistema informático (exp-6) se reflexiona extensamente sobre este aspecto, destacando el valor del sistema desarrollado en la medida en que se utiliza para complementar las actividades del pedagogo para lograr una promoción del desarrollo integral, pero nunca reemplazando totalmente los métodos tradicionales.

La tercera implicancia remite al alcance que tiene este sentido instrumental en la modificación del curriculum escolar. Cuando se las plantea como estrategia para mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, las TIC son por lo general vistas como un recurso utilitario para potenciar un mejor rendimiento en una delimitación de contenidos, tiempos y progresiones que no se modifican sustantivamente. Si bien en algunas de las experiencias relevadas se reflexiona con las afirmaciones estándares acerca de la inclusión de las TIC reformulando las prácticas pedagógicas, se considera que este aspecto requiere una reflexión más profunda acerca de cómo el uso de las TIC, aún cuando sea como recurso, impacta no sólo en las estrategias en el aula sino en un reordenamiento o en redefiniciones curriculares.

El cuarto aspecto a destacar es la concepción de aprendizaje que se sostiene en estas experiencias, y hasta qué punto consideran que el mismo concepto de aprendizaje se ve modificado cuando se plantea el uso de las TIC para mejorarlos. Contrario a lo esperado, no son comunes las menciones a conceptos tales como construcción colaborativa de conocimientos y las implicancias de la web 2.0.

b) Como forma de alfabetización digital

El desarrollo de habilidades “TIC” aparece explicitado en pocas fundamentaciones de las experiencias escolares¹², aunque se pone en acto en muchos de los diseños de actividades relevados. Si bien este aspecto puede ser considerado una contradicción interna del mismo diseño de la experiencia, refleja discusiones que atraviesan al área en la actualidad. Si bien se tiende a abogar por un uso “transversal” de las TIC en el curriculum, también se reconoce que se deberían prever espacios específicos de formación en uso de TIC (Mezadra y Bilbao, 2010)

Mientras que en las experiencias escolares el sentido de la alfabetización digital no es priorizado, en las experiencias promovidas por las ONG el panorama es diferente. Veremos que la capacitación en el uso de TIC es una estrategia estándar de varias ONGs para mejorar posibilidades de inserción laboral de las personas con discapacidad. Por ejemplo, una ONG se propone con su proyecto “Fomentar la apropiación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación por parte de alumnos, docentes y directivos que asisten a escuelas de educación especial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” (exp-41), mientras que otra plantea como objetivo “Desarrollar capacidades y destrezas para el manejo de la computadora, posibilitando el acceso a las mismas y al uso de internet. Adquirir comportamientos y pautas de acción de acuerdo a las actividades que se realizan en el taller de computación” (exp-38).

Son singulares las experiencias que reflexionan acerca de las habilidades diferentes que se requieren para usar las TIC con fines didácticos. En el caso de población con discapacidades visuales, se reflexiona por ejemplo acerca del desarrollo de competencias para “leer” a través de archivos de audio, desarrollando capacidades de escucha diferenciales para estas situaciones.

¹² Una excepción es el caso de la experiencia de desarrollo de una “cultura TIC” que plantea “Muchas veces, se considera que poner al alcance de “todos” las herramientas tecnológicas y reducir la brecha digital es suficiente para producir un cambio educativo y social. Pero si pensamos en ello nos damos cuenta de que las TICs no son una solución en sí mismas, no basta con facilitar el acceso, hoy el desafío también es reducir la brecha cognitiva para una real reducción de las diferencias. Entonces se hace necesario desarrollar líneas de trabajo para la alfabetización digital y la alfabetización informacional, enmarcadas en la apropiación significativa de las tecnologías, la gestión de la información y la generalización de los aprendizajes, para que su uso brinde posibilidades concretas de empoderamiento, favoreciendo la inclusión social mediante la inclusión digital. Para que esto sea posible, se hace imprescindible trabajar en función de los intereses y necesidades del grupo destinatario, elaborando en base a esto diseños ecológicos, pertinentes y movilizadores” (exp-5)

Uno de los aspectos señalados por dos referentes en el tema con motivo de este relevamiento fue la dificultad de lograr una efectiva alfabetización digital, aún cuando aparezca como propósito explícito, frente a la tendencia de muchos actores de darle el mismo uso a las herramientas TIC que a las tradicionales, por ejemplo usar un software como si fuera un libro (mencionado también en el estudio de CIPPEC), o usar el chat como si fuera un intercambio discursivo presencial. No obstante, nuestro análisis plantea un matiz a tener en cuenta: debemos considerar que la apropiación de las herramientas se va dando por la misma participación en actividades. El mismo uso de las TIC modifica la acción, ya que un cambio en los instrumentos siempre genera una acción nueva y ya no será una copia exacta de las estrategias pedagógicas tradicionales (Wertsch, 1999).

En este sentido, se observa también en muchas experiencias un convencimiento acerca del impacto que las TIC cambiando la misma actividad de aprendizaje y las formas de las interacciones. Véanse los ejemplos analizados en una de ellas (exp-5)

Sin tecnología	Con tecnología
- Los alumnos escriben en braille de manera manual (con pizarra y punzón) o mecánica (con máquina de escribir braille "Perkins"). Este material sólo puede ser leído por el propio alumno o por docentes especializados en discapacidad visual.	- Los alumnos tipean en la computadora los escritos. Tanto sus compañeros como sus docentes de la Escuela Común pueden leer la producción. De manera inmediata pueden intercambiar ideas sobre la misma o hacer correcciones si fuera pertinente.
- Las evaluaciones deben ser elaboradas por los docentes comunes con al menos 15 días de anticipación, ya que el original en tinta debe llegar a la maestra integradora quien lo transcribirá y se lo hará llegar nuevamente al docente común, para que éste lo utilice en el momento de la evaluación grupal.	- El docente común puede escribir la evaluación en un procesador de textos, guardarla en un pen drive y dársela al alumno para que la cargue y responda en su computadora.
- El docente especial debe transcribir de manera manual, letra por letra, las producciones en braille de los alumnos para su posterior lectura y evaluación por parte de los docentes comunes. Este proceso puede tener una demora de entre una y dos semanas, según el tipo de asistencia que se haya pactado entre las instituciones involucradas y de acuerdo a las necesidades del alumno.	- La producción cotidiana de los alumnos se lleva a cabo en una computadora. Esto ofrece un código común y hace posible la lectura y corrección de manera simultánea con la de los otros alumnos.
- Para poder acceder a un texto escrito en soporte braille se debe consultar a las escasas bibliotecas especializadas que trabajan en este formato. Estas instituciones entregan los libros en carácter de préstamo, lo cual hace que no siempre estén disponibles y que el tiempo de uso sea limitado.	- Para leer un texto se puede digitalizar el mismo. Contando con una computadora y un scanner, el proceso es casi inmediato. Una vez obtenido el texto digital, el mismo puede ser utilizado
- Para leer un texto en audio es necesario que un lector (generalmente voluntario) que logre una lectura fluida y de calidad, sin olvidar que se hace imprescindible contar con un espacio silencioso y sin eco, evitando así que el "sonido de fondo" afecte la grabación y perturbe la posibilidad de comprensión del usuario con discapacidad visual. La demora para la producción en este soporte es igual al tiempo real de lectura que conlleva. Un	- Un texto en audio se realiza de igual manera que un texto digital, es decir con una computadora y un escaner, agregándole un soft (la mayoría de distribución gratuita) que convierta el texto digital en audio. Una vez en formato digital, el proceso de conversión a audio de un texto de 200 páginas es de aproximadamente 20 minutos. La automatización de este proceso hace que el producto final esté exento de interferencias o

<p>libro de 200 páginas tiene estimativamente unas 20 horas de duración y, en consecuencia, más de 30 de grabación ya que se harán pausas y retrocesos para correcciones. Estas 30 horas no serán continuas sino repartidas en el tiempo disponible del voluntario y su posibilidad de lectura sostenida.</p>	<p>problemas de dicción.</p>
<p>- La docente especial debe realizar la transcripción de textos de estudio de manera manual con pizarra y punzón si el alumno lo necesita en braille o con fibras de trazo grueso si el soporte necesario fuera macrotipos. Cada ejemplar realizado es único.</p>	<p>- El material se digitaliza, y se imprime con impresora braille o tinta. Cada texto digital es archivado y queda disponible para ser reutilizado y reimpresso cuantas veces sea necesario.</p>

Fuente: “Cultura TIC”, Premios ABA 2009, 2do premio, pág 16 a 18

c) Como forma de mejorar la inserción laboral, educacional y social

En este grupo se incluyen las menciones a que a través de las experiencias se mejore la participación del sujeto en su medio social, su calidad de vida, sus posibilidades de inserción laboral y sus posibilidades de recorrer con éxito las instancias educativas. Nuevamente, en todas estas afirmaciones se presenta una confianza en el uso de las TIC como una forma de inclusión en tanto su uso habilita a una participación más integral en la sociedad del conocimiento. En este grupo se ubican los estudios que analizan la reducción de la brecha digital como una forma de inclusión. Por ejemplo el proyecto de una ONG que busca “promover la inclusión digital (exp-41) y las fundamentaciones del tipo: “con el fin brindar a esta población el conocimiento de herramientas que le permitan superar las barreras de acceso al mundo tecnología” (exp-42). La reducción de la brecha digital es uno de los argumentos privilegiados en los relatos de experiencias de organismos internacionales y de ciertas ONGs. La inclusión digital es señalada como una herramienta para mejorar las condiciones de vida y de inclusión de poblaciones desfavorecidas (por ejemplo, la experiencia del Programa Poeta).

Se señala recurrentemente que la apropiación de estas herramientas favorece la inserción laboral, aún más en el caso de las personas con discapacidad, en tanto las mismas, mejoran las posibilidades de comunicación e interacción en ciertos tipos de discapacidad. En esta línea, el relevamiento demostró que la mayor parte de las estrategias de formación y capacitación que se establecen por fuera de la escuela, se refieren a la capacitación en el uso de TIC para mejorar la empleabilidad. Por ejemplo una ONG sostiene como finalidad de su experiencia: “lograr el acceso de personas con discapacidad auditiva al empleo competitivo” (exp-31)

Este aspecto es una preocupación por la inclusión (sea social, laboral o educacional) y por la integración (sea social, educacional o laboral) de las personas con discapacidad.

Como regla, se observa una concepción de inclusión que supone un recorrido unidireccional donde la inclusión es de las personas con discapacidades al mundo. En este sentido, una experiencia que tensiona esta concepción es una que se lleva a cabo en el Colegio de Periodismo de Córdoba y que plantea la idea de “inclusión mutua”, tanto de la población

vidente como de la población no vidente que asiste a la universidad. “Los jóvenes ciegos se incluyen en ámbitos que muchas veces les son ajenos o se les presentan como vedados, mientras que los jóvenes videntes aprenden a incluirse también pero en el mundo de pares que tienen ceguera, un mundo que de otra forma les resultaría lejano y hasta indiferente. La inclusión mutua provoca aprendizajes significativos para ambos y también para los profesores y profesionales no docentes participantes de la experiencia” (exp-46). Esta idea de inclusión mutua influye directamente en el diseño de la experiencia, enriqueciendo de maneras originales el trabajo que allí se realiza (ver <http://puentesonline.com.ar/>).

Con respecto a la inclusión de tipo educativa, en un solo caso este aspecto aparece operacionalizado más allá de la enunciación general. Esta experiencia se propone como finalidad “Reducir los altos índices de deserción que se verifican en la educación media y superior entre las personas con discapacidad visual a través del uso eficiente de las tiftotecnia y la aplicación de ésta específicamente en el marco de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)” (exp-37).

d) Como forma de emponderamiento de las personas

En las menciones de la mayoría de las experiencias, se observa un extendido consenso de que el uso de las TIC con personas con NEE facilita el ejercicio de la autonomía de los sujetos, promoviendo instancias de resignificación identitaria al abandonar aunque sea por instantes posiciones de heteronomía y padrinazgo. Asimismo se señala la contribución de esto al desarrollo de la autoestima (exp-7, 35 y 11, por ejemplo) y de la confianza en las posibilidades de logro.

Por ejemplo, una experiencia señala “para muchas personas con discapacidad, la falta de un mecanismo efectivo que les permita escribir, leer o comunicarse, se convierte en una seria barrera de acceso al conocimiento, al mundo del trabajo, a las posibilidades de autonomía y desarrollo personal” (exp-8). Mientras que otra experiencia se propone “favorecer el desarrollo de una mayor autonomía de los alumnos con discapacidad” (exp-41) y otra busca su empoderamiento a través del “fomento de su involucramiento en la búsqueda de soluciones para su acceso a la educación” (exp-37)

En un contexto en que las nuevas tecnologías invierten las relaciones de conocimiento entre los docentes y los alumnos, las situaciones interaccionales en donde las TIC actúan como instrumentos de mediación resultan un aspecto altamente emponderante por parte de los alumnos (Baquero et al, 2009).

e) Como forma de mejorar la comunicación y las interacciones

Este es un aspecto central en los debates dentro de la educación especial, y con alta presencia en los relatos de experiencias educativas con personas con discapacidades. Esto se debe a la singularidad de la educación especial, donde muchas veces los procesos de aprendizaje se ven limitados por las dificultades de establecer vías de comunicación e interacción entre los sujetos participando de las experiencias. Las TIC actúan como un medio para

mejorar las oportunidades de participación y el acceso a formas de expresión que le permitan la comunicación.

Por ejemplo: “aumentar su capacidad de comunicación y , trabajar junto con las otras personas más allá de los límites de cada campo disciplinario” (exp-16), “Propiciar situaciones interactivas de trabajo en grupo (...) La computadora y el sistema de apoyo a la comunicación pueden cumplir dos papeles de importancia: 1) un papel educativo, que permite realizar actividades de enseñanza; y 2) un papel de apoyo en que la misma tecnología sirve como mecanismo para facilitarles la expresión” (exp-11).

“El logro de la posibilidad de comunicación interpersonal, como forma de posibilitar experiencias de encuentro con el otro en la transmisión de conocimientos. Para la vida interpersonal pero también para conocer sus motivaciones y logros” (exp-5). “Ofrece a chicos aislados por problemas graves de salud un espacio de entretenimiento y un canal de comunicación con sus pares, sus familias, escuelas e instituciones a través de Internet y las nuevas tecnologías.” (exp-29) “Los objetivos que se buscan con este proyecto son: Utilizar la computadora como una herramienta para actividades de comunicación y expresión” (38)

f) Como forma de generar interés y motivación

La inclusión de estas tecnologías es vista como una forma de motivación y de fomentar el interés de los alumnos y alumnas en las actividades que se llevan a cabo. En una sola experiencia se menciona este aspecto también con respecto a los docentes, pero no es un sentido extendido.

La mejora de la motivación e interés es alternadamente un argumento de partida, que se utiliza como supuesto para fundamentar la experiencia, o una conclusión o resultado, a partir de la evaluación de las experiencias analizadas.

El uso de las TIC tiene un impacto directo en los mismos alumnos, en tanto amplía sus imágenes o identidades como ‘aprendices’ al re-significar modos de aprender y comunicarse. También se advierte un impacto en las representaciones que los docentes construyen acerca de qué es aprender para sus alumnos y los modos en que los mismos participan activamente de situaciones de aprendizaje cuando median las TIC. (Baquero et al, 2009)

En este aspecto es necesario reflexionar acerca del mantenimiento en el tiempo de este sentido. En general, cuando se introduce en el aula una actividad o instrumento que no integra tradicionalmente el set de estrategias escolares, su mera inclusión puede tener un impacto inmediato de lograr un mayor interés y compromiso en la participación, así como a mejorar el rendimiento escolar, los niveles de motivación y el desarrollo de un curriculum más atractivo para los alumnos (ver: Lacasa et al, 1996; Zipin, 2009).

g) Como forma de promover el desarrollo cognitivo.

Unas menciones minoritarias, focalizan el sentido en una descripción del

desarrollo de habilidades cognitivas y competencias por parte de los alumnos. Tal es el caso de la experiencia que se propone “Estimular los procesos cognitivos” (exp-18) o “el desarrollo de competencias intelectuales” (exp-38). En las escuelas el énfasis está puesto en los aprendizajes, con menos menciones al desarrollo cognitivo.

h) Otros sentidos o entrelazamientos

Encontramos un sentido que apunta a la potencialidad del uso terapéutico de las TIC además de pedagógico (exp-43,3). Otro sentido marginal del uso de las TIC es la promoción del juego por el juego mismo y el entretenimiento. Un último sentido marginal que vale la pena mencionar es la apertura del aula al mundo dada por el uso de Internet. Este sentido implica un abordaje donde el alumno deja de ser el eje de la interpretación.

Como adelantamos, los entrelazamientos de los diversos sentidos mencionados son moneda corriente en los relatos. Un ejemplo de entrelazamiento de sentidos se da en la fundamentación de una experiencia escolar, que propone “apropiarse de las nuevas tecnologías para mejorar sus aprendizajes, comunicación, relación con otros, autoestima, tendiendo a facilitar su máxima inclusión” (exp-7)

4) Tipos de diseños

En el diseño de actividades se encuentran los casos que utilizan lo que llamaremos “propuestas-paquete”, es decir, experiencias que se generan en las escuelas como resultado de incluirse en un proyecto o programa más general, o que son provistas por diferentes centros de recursos sean fundaciones, blogs particulares u organismos estatales (Por ejemplo, Red Telar, centros de recursos de Educared, Aulas Unidas Argentinas, etc)

Por otro lado, están quienes construyen la propuesta y la experiencia, partiendo del conocimiento del contexto, los niños, la historia de las intervenciones con ese grupo, los intereses de cada niño, las potencialidades de los mismos. En este sentido, las escasas experiencias que mencionaron la realización de un diagnóstico previo fueron las más singulares en sus diseños. Contar el caso de puentes online. Por ejemplo, en la ya mencionada experiencia de construcción de una revista digital (Puentes online), se afirma: “Esta práctica surge como respuesta al trabajo de inclusión que la institución realiza desde hace varios años con sus alumnos ciegos. Actualmente, la institución cuenta con 4 alumnos ciegos y un alumno disminuido visual. El desarrollo de estrategias inclusivas implicó conocer su realidad y la de su grupo de pares. Finalmente, se tradujo en una propuesta que trasciende el aula y que los pone como participantes, en igualdad de oportunidades, en la producción de un medio de comunicación” (Exp-46).

Uno de los informantes consultados mostró su desaliento por el extendido uso de “propuestas-paquete” en algunas regiones del país. En su opinión, estas experiencias tienen poca adecuación a la idiosincracia de cada institución y de cada persona, y son realizadas sólo por la capacidad de difusión e incentivo que tienen algunas fundaciones.

En nuestro análisis consideramos que estas “propuestas-paquete” pueden tener un carácter iniciático tanto en la construcción de experiencias como en su documentación. Además suelen tener el plus de promover interacciones con otras instituciones y profesionales y de dar visibilidad. No obstante otra vez, otra forma de alentar es la capacitación a docentes.. Asimismo, nunca es la misma experiencia, siempre se construye de maneras únicas.

5) Actividades

IITE-UNESCO en un relevamiento de prácticas en el uso de TIC en la educación de personas con necesidades especiales que será publicado en los próximos meses, sistematiza cuatro posibles áreas de aplicación de las TIC en la educación de las personas con discapacidad:

- a) Apoyo para el acceso personal al conocimiento y la información, tanto en situaciones de aprendizaje formales como no formales.
- b) Apoyo a la comunicación personal, proveyendo medios alternativos y aumentativos de comunicación para vencer barreras comunicacionales dadas por la discapacidad o el aislamiento.
- c) Apoyo a las situaciones de enseñanza y aprendizaje.
- d) Apoyo a acceso a procedimientos administrativos en organizaciones, para mejorar el servicio administrativo para los aprendices con discapacidades (Términos de referencia del relevamiento IITE-UNESCO 2010)

En lo que sigue, se presentarán las acciones y actividades encontradas en las experiencias y proyectos relevados. Esta presentación está organizada en experiencias promovidas por las escuelas, proyectos del Gobierno, propuestas de las ONG, y de las Universidades. Teniendo en cuenta la clasificación propuesta por IITE el apoyo a la gestión escolar es un tópico escasamente considerado en las actividades que se proponen, al igual que la consideración del uso de las TIC del alumnado en diferentes contextos de aprendizaje. Seguramente en los próximos tiempos nuevas convocatorias promoverán la documentación (y por tanto el desarrollo) de este tipo de usos.

El juego es una excepción en la propuestas de actividades por parte de las experiencias. Por tal motivo vale destacar la singularidad de la reflexión al respecto de una experiencia escolar con alumnos con discapacidad visual: “El proyecto incluye además el manejo de software lúdicos en distintas edades y niveles. Aprender a jugar es tan importante como aprender a estudiar. La experiencia áulica habla de un acercamiento distinto a las nuevas tecnologías a partir del juego, sobre todo en el alumno ciego. Compartir un espacio de juego en el entorno familiar o con los amigos favorece la integración y los lazos, en un momento en que la actividad a través de la PC está tan difundida y arraigada en la sociedad como opción a ser aplicada en el tiempo libre.” (exp-5)

Tipos de actividades por sector

En las experiencias de las escuelas:

- Taller de radio
- Elaboración de revista
- Taller de lectura
- Alumnos participando en tareas administrativas de la institución
- Feria de ciencias
- Elaboración o Colaboración en Blog y Sitio Web de la institución
- Taller de canto
- Experiencias piloto de evaluación de software y hardware en desarrollo
- Comunicación aumentativa

El uso educativo de blogs y sitios web institucionales generan varios sentidos que se entrelazan en las actividades. Su carácter mostrativo comparte algunos sentidos de la función que el cuaderno tiene en el dispositivo tradicional de las últimas décadas. Es un espacio donde queda registrada la actividad realizada, y quienes deseen conocerla (o controlarla) pueden acceder a ese espacio. No obstante, el blog y el sitio web amplifican a niveles exponenciales el carácter público de la producción, a comparación de un cuaderno, y promueve la construcción de vínculos e interacciones interinstitucionales. Las actividades en los blogs y en los sitios web son una apertura al mundo, a las interacciones, y esto es especialmente relevante en muchas situaciones de personas con discapacidad.

Otra reflexión merecen algunas experiencias escolares que proponen como tareas a los alumnos el uso de las TIC para la realización de actividades de gestión diaria del aula y escolar, armando el menú semanal del comedor de la escuela, la cartelera, realizando las comunicaciones de la secretaria de la escuela. Sin evaluar la pertinencia o no de estas propuestas, vale resaltar que se basan en el argumento de que la articulación de las actividades de aprendizaje con tareas con sentido en la vida cotidiana, contribuye al interés y al aprendizaje. Este aspecto ha sido extensamente considerado en la adquisición de la lectoescritura por ejemplo (Cimolai, Lucas, Perez, 2011).

Con respecto al espacio donde se realizan las actividades, especialmente el uso de la computadora, en las experiencias que se llevan a cabo en las escuelas, se observa una alternancia entre su inclusión en las actividades en el aula, la realización de tareas en el laboratorio de informática, o la articulación del trabajo del laboratorio con el trabajo en el aula. La disposición y disponibilidad de los equipos es algo que se verá totalmente modificado en la configuración de las experiencias con la implementación del Programa Conectar Igualdad, ya que cada alumno/a y docente de escuelas de educación especial del país contará con su propia computadora. Debido a que los cambios en los instrumentos generan cambios en las mismas situaciones en las que son usados, se vuelve necesario reflexionar sobre este punto. Expertos en el tema han mostrado opiniones variadas acerca de los beneficios de los modelos 1 a 1 y de los laboratorios de informática aunque acuerdan en que no hay un único modelo que sea exitoso entre todas las situaciones y

proponen pensar en el desarrollo de propuestas mixtas (Mezadra y Bilbao, 2010)

En las propuestas gubernamentales:

- Capacitación a docentes y a otros profesionales en el uso de TIC en general, y en el uso de TIC con fines didácticos en particular.
- Provisión de equipamiento.
- Diseño de materiales didácticos.
- Optimización de gestión escolar.
- Organización de encuentros o instancias para la reflexión y el intercambio.

La optimización de la gestión de las escuelas sólo aparece explicitado en un convenio de años atrás para el desarrollo de un proyecto de, por un lado, optimización de la gestión de las escuelas de educación especial, y por otro, capacitación docente.

En las propuestas de ONGs:

- Formación extra-escolar. Capacitación laboral a personas con discapacidad en uso de TIC
- Capacitación a profesionales para uso de TIC en el aula
- Construcción de diario o revistas.
- Provisión de equipamiento, accesibilidad, dispositivos adaptados y software
- Organización de encuentros o instancias para la reflexión y el intercambio, listas de discusión, charlas informativas, campañas de concienciación.
- Diseño de materiales didácticos, de materiales de lectura.

Mientras que varios de las acciones de inclusión digital del gobierno se centran en la provisión de equipamiento y accesibilidad, en las ONGs se observa un aporte más focalizado en la provisión de software y dispositivos adaptativos. Las ONG también tienen un aporte singular a su vez en los modos de vínculos con la comunidad en la organización de charlas informativas y campañas de concienciación, por ejemplo.

Algunas de las actividades de las ONGs buscan impactar en la escolarización formal. Mientras que algunas otras experiencias como el caso de la “Red Mate”¹³ o “POETA” aparecen ubicadas al margen de la escolarización formal, produciendo materiales, trabajando fundamentalmente

¹³ La red mate parte aquí en Argentina de la ONG Tiflonexo, la cual a su vez se desprende de una empresa dedicada a desarrollar software especializado para niños y/o jóvenes no videntes o con disminución visual.

desde centros donde tanto niños y/o jóvenes en edad escolar, así como los propios docentes reciben capacitación, impactando de un modo indirecto en el uso de las tics en la escuela.

En las propuestas de universidades:

Se encontraron pocas experiencias documentadas y también pocas menciones de proyectos de implementación universitarios que busquen la articulación de TIC en la educación de personas con necesidades educativas especiales. Hay una tendencia a centrar las acciones en la accesibilidad física del alumnado con algún tipo de discapacidad.

Con respecto a las actividades encontradas sobre el tema que nos ocupa, se observan dos grandes tipos de acciones y actividades. Por un lado, aquellas que se desarrollan dentro de la universidad, con la población estudiantil, docente y no docente, como parte de la propuesta educativa. En este grupo se encontraron menciones a experiencias de inclusión en el aula, facilitación de sistemas de información, oferta de instancias de formación en la problemática (como las que se encuentran en el anexo con información complementaria), y producción de conocimiento e indagación de las prácticas. Por otro lado, aquellas que son parte de propuestas de extensión universitaria, donde el foco son muchas veces las escuelas de educación especial. En estos casos se observan propuestas de capacitación a docentes y directivos, provisión de hardware y software, experiencias piloto de usos didácticos de tecnologías, etc.

6) Contenidos y áreas curriculares

Una reflexión especial merece el análisis de los contenidos, áreas curriculares o habilidades priorizados por estas experiencias.

En las experiencias se encontraron propuestas centradas en un contenido o en un área curricular, y otras que utilizaban las actividades con TIC como forma de integración de variados contenidos curriculares o como un aspecto transversal (exp-5 y 6 por ejemplo) a toda la vida institucional (incluyendo aún hasta las tareas administrativas de la institución)

Cuando se explicitan áreas curriculares, en las experiencias en escuelas de Educación Especial se prioriza de manera importante el área de lengua, con respecto a mejora de la comunicación oral y escrita, adquisición de la lectoescritura, etc.

Es conocida la existencia de gran cantidad de experiencias importantes en la educación común con temas de ciencias y matemáticas, y es importante destacar que en muchos casos estas herramientas se extienden a las Escuelas Especiales cuando no se requieren importantes adaptaciones curriculares. Lo que destacamos del análisis del presente relevamiento es que, cuando la experiencia es generada en Educación Especial, el área que se suele priorizar es lengua (veáse por ejemplo las exp-4, 11, 7 y 10)

Otros contenidos o abordajes mencionados son alfabetización digital (que es algunas veces considerada un contenido y no sólo un fundamento),

formación en valores y formación ciudadana, estimulación temprana, habilidades para la interacción social.

7) Destinatarios, actores e instituciones participantes

En las experiencias de las escuelas, el alumno es el destinatario por excelencia, habiendo también unas pocas que mencionan la institución en su conjunto. Ciertas acciones de las ONG también priorizan a la persona con discapacidad como destinatario directo (generalmente las de capacitación) y en algunos casos incluyen a la comunidad. En las ONG que trabajan con escuelas y en proyectos del gobierno, el cuerpo docente se vuelve mucho más presente como destinatarios. En la Universidad, el alumnado o personal de la misma institución, ya sea con discapacidades o no, es considerado como destinatario.

Tipos de interacciones entre actores e instituciones

- Virtual: generalmente son las propuestas que buscan la construcción colaborativa de conocimiento y experiencias entre diferentes escuelas y aulas.
- Presencial: propuestas de capacitación, reuniones de información, participación en las actividades
- Apoyo técnico y asesoramiento: colaboración interinstitucional con actividades y roles diferenciados.
- Integración: escuelas de educación común y educación especial. Población discapacitada con población sin discapacidades.

8) Tipos de discapacidad

En las experiencias relevadas, se encontraron casos donde no se especifica el tipo de discapacidad o donde se considera la población con discapacidad en general, sin especificidad por tipo de discapacidad. Otras experiencias son específicas para un tipo de población. Así, por ejemplo, 5 experiencias trabajan con personas con discapacidad visual, sea ceguera y/o disminución visual; 4 experiencias están focalizadas en la discapacidad auditiva, 7 en discapacidad mental, 3 en discapacidad motora pura, 2 en neuromotora, 1 en alumnos impedidos de concurrir al servicio ordinario y 4 sobre población con alto riesgo social.

Las actividades varían y se adecuan de acuerdo al tipo de discapacidad. Desde la bibliografía sobre experiencias TIC en educación especial se señala que predominan como de alto impacto educativo las aplicadas en discapacidades motrices y visuales (Proyecto OEA-AICD, 2005))

También se observa que el fundamento de las experiencias varía de acuerdo a la discapacidad. Por ejemplo en el caso de los alumnos diagnosticados con deficiencia mental leve o como “irregulares sociales” se menciona centralmente la mejora de la inclusión (laboral y social). En los alumnos con discapacidad motora de base debido a lesión cerebral con otros trastornos mentales o sensoriales el propósito central que fundamenta las

experiencias es la mejora de las posibilidades de comunicación e interacción. En población con disminución visual o auditiva, predominan las adaptaciones de dispositivos por sobre las curriculares.

9) Evaluación

En las experiencias documentadas, la evaluación es un espacio en general relegado. Son pocos los casos que plantean estrategias de diagnóstico previo al diseño de la actividad, y pocos los que mencionan cómo se realizó o realizará la evaluación y los resultados, interpretaciones y reflexiones. Parece estar implícita la concepción de la evaluación a posteriori. Se sugiere trabajar en este aspecto con los docentes, incluirla en el proceso.

10) Unidades de análisis

Tal como se vio también en la legislación y en las experiencias de desarrollo de dispositivos, se observa en las experiencias un interés por abandonar, al menos en las enunciaciones, ciertos aspectos del discurso normalizador de la discapacidad y un reconocimiento al contexto en el cual las mismas se hacen visibles o no. Este aspecto, considerado muy positivo para la creación de intervenciones que atiendan a la diferencia, necesita ser considerado en profundidad en los mismos principios básicos que ordenan los diseños de las experiencias. Muchas veces, la falta de reflexión acerca de las unidades de análisis que guían nuestras acciones hace que se produzcan efectos paradójicos en el diseño de las actividades. Las unidades de análisis actúan como principios ordenadores de las prácticas, sin muchas veces tener conciencia de ellos.

Como hemos adelantado, tanto en el planteo de las finalidades y propósitos de las experiencias, como en la definición de sus destinatarios finales, la unidad de análisis que guía las decisiones se basa en el individuo discapacitado. La atención a otros actores en estas experiencias sólo tiene importancia en la medida en que inciden de una u otra manera sobre la persona con necesidades educativas especiales. Este individualismo metodológico actúa como principio organizador de las prácticas y de los modos de interpretar las situaciones.

Diversos autores han mostrado cómo este enfoque termina promoviendo análisis de situaciones basadas en la teoría del déficit, en las cuales el individuo es portador del problema del cual se debe encontrar la solución, y el contexto es entendido como un espacio que incide en los bordes de la situación (Mc Dermott, 2001; Baquero, 2001)

En este apartado dedicaremos especial atención a dos de las experiencias documentadas, las cuales han desarrollado propuestas que descentran la unidad de análisis en el alumnado con discapacidad.

La primera experiencia es la de una escuela de educación especial en el conurbano bonaerense (exp-5) que articula con una escuela secundaria de la zona, se propone a largo plazo el desarrollo integral de una cultura TIC que atraviese a toda la institución, pero también a la integración con otras

instituciones, a la vida extra-escolar de los alumnos y a la comunidad. Así, el alumno o alumna discapacitado se transforma en una fibra más de un entramado que conforma la situación. El objetivo de la experiencia se enuncia del siguiente modo: “Generar una “Cultura TIC” en la dinámica institucional con el objetivo de modificar las prácticas pedagógicas, posibilitando la inclusión del docente, del alumno y su familia en el mundo digital”. Este es un ejemplo de propuestas alternativas para el desarrollo de nuevas unidades de análisis: El desarrollo de una cultura TIC implica que el contexto y los otros actores no son considerados meros actores incidentes en una situación que porta el alumno, sino que son inherentes a la definición de una situación.

Este movimiento incide en las formas en que se construirán los diseños de intervención: “Partiendo de la premisa de que “en determinadas condiciones todos los alumnos pueden aprender (...) La escuela no debe sólo vehiculizar las TICs sino que debe apropiarse de las mismas incorporándolas a las prácticas cotidianas ya que será esa la mejor manera de ponerlas en valor tanto hacia los alumnos como hacia los docentes y padres que forman parte de su comunidad educativa. Generar las condiciones para que las TIC vistas en toda su dimensión sean un recurso familiar para nuestra población es un compromiso que hemos tomado hace ya muchos años”

La segunda experiencia que impacta por su singularidad en las formas de pensar las unidades de análisis es el caso la revista “Puentes on-line” (exp-46) en la que trabajan alumnos con y sin discapacidades en la creación de una revista digital. Desde su inicio, esta revista consideró la importancia de realizar un diagnóstico de las formas de vida de los estudiantes y sus pares, para luego ver la forma en que se desarrollaría el programa. “El desarrollo de estrategias inclusivas implicó conocer su realidad y la de su grupo de pares. Finalmente, se tradujo en una propuesta que trasciende el aula y que los pone como protagonistas, en igualdad de oportunidades, en la producción de un medio de comunicación. La revista digital se plantea tanto como una práctica profesional para nuestros alumnos, sin importar su condición visual, como una oportunidad de vivir valores como el respeto y el enriquecimiento a través de la diferencia, la convivencia y la inclusión mutua” (sitio web de la revista).

Un aspecto final a tener en cuenta es hasta qué punto los mismos criterios que se establecen para la documentación de experiencias y en las convocatorias promueven una unidad de análisis centrada en el alumnado con discapacidad y en los binomios especial-común, discapacitado no discapacitado, como forma de ordenamiento de las fundamentaciones y estrategias.

VI. Base de datos de experiencias nacionales

Ver "Anexo Objetivo 1 y 6"

VII. Modelo de comparación de experiencias en cuanto a usabilidad, niveles de integración, tipología de experiencia

A partir del relevamiento de experiencias realizado, y del análisis de las discusiones sobre buenas prácticas en el área, se proponen a continuación, por un lado, una matriz para catalogar experiencias y, por otro, líneas de reflexión y sugerencias para el análisis de las mismas.

Hemos reflexionado en otros puntos acerca del efecto simplificador de 'encajar' hechos complejos en grillas y clasificaciones. Y la imposibilidad que esto trae de inclusión de lo novedoso. El uso de la grilla de análisis que aquí proponemos es para poder realizar un mapa de las formas en que se usan las TIC en la educación de personas con necesidades especiales y poder identificar tendencias. Estas sugerencias valen tanto para el análisis de experiencias documentadas como para la observación de experiencias en terreno.

La unidad de análisis para el estudio de las experiencias y su posterior comparación será la actividad o las actividades que se llevan a cabo. En este sentido, recalamos la importancia de ejercitar descentrar del análisis a la persona con discapacidad, si bien sabemos de su importancia en todo lo que hacemos y que lograr su bienestar, inclusión y desarrollo es lo que guía todos nuestros esfuerzos. Para observar analíticamente la experiencia, sugerimos hacer el esfuerzo conciente de desenfocar la mirada de la persona con discapacidad e incluirla en la observación de un contexto más integral. Esto implica, por ejemplo, priorizar la observación de las interacciones más que del comportamiento individual, la observación de las actividades pedagógicas en las cuales participa, la forma en que se utilizan los instrumentos que median la actividad, etc.;. Vale aclarar que esta sugerencia no implica dejar de mirar a la persona con discapacidad para el análisis de las experiencias, ella es parte central de nuestro interés y mucho de nuestro trabajo se dedicará a pensar en ella, sino que se sugiere no realizar un foco exclusivo, donde el resto de los aspectos terminen siendo considerados sólo factores incidentes en un problema que porta esa persona y no aspectos inherentes a la definición de la situación de la cual participa.

1) Contexto del surgimiento de la experiencia

- Propuesta externa o situación problemática que generó la necesidad de su creación
- Objetivos propuestos
- Identificación de elementos e instancias que actuaron favoreciendo la creación de la experiencia.

2) Tipología de experiencias de acuerdo a los contextos en que se desarrollan las actividades

Escolar

- Establecimiento de Educación Especial

- Establecimiento de Educación Común
- Otros Establecimientos Educativos (Universidad, etc)

Extra-escolar

- Instituciones, Clubes o Empresas
- Espacio Público
- Hogar
- Otros

Mixto

2. a) Descripción del espacio físico directo (Aula, Laboratorio de informática, Salón de uso múltiples, Oficina, Estudio de Grabación, Otros)

3) Tipo de educación y Nivel Educativo involucrado

- Inicial
- Primario
- Secundario
- Talleres
- Superior no universitario
- Universitario
- Educación no formal o extra-escolar
- Otros

4) Actores participantes

Proponemos realizar la comparación de las experiencias atendiendo a los actores participantes. Las consideraciones que se focalizan en los destinatarios de las experiencias terminan invisibilizando los flujos multidireccionales de las interacciones, y llevando a un análisis unidireccional desde los implementadores a los destinatarios.

- Mención de cada uno de actores que de una u otra forma participan en la experiencia.

- Descripción lo más detalladamente posible del rol y el tipo de participación de cada uno.

4) Interacciones entre actores

Construcción de un diagrama de las interacciones que se realizan, y del tipo de interacción.

- Interacciones docente-alumno, docente-alumnos en general, alumno-

alumno, alumno-alumnos, docente-docente, docente-directivo, docente-alumno-integrante de la familia, escuela-club, etc.

- Tipo de interacción: virtual, presencial, intrainstitucional, interinstitucional, extra-escolar, etc

Un aspecto especial es la consideración de la involucración de diferentes instituciones y de los roles y tipo de participación de cada una de ellas en la actividad.

5) Tecnologías de la Información y Comunicación involucradas

- Descripción del equipamiento utilizado: Computadoras, video, televisor, instrumentos de audio, cámaras fotográficas, celulares, dispositivos adaptativos, etc

- En los casos que corresponda: descripción del software y sitios web usados

6) Período de tiempo

- Consideración de la actividad en el tiempo, en el calendario escolar, en el trabajo diario.

7) Evaluación

- Reflexión acerca de lo que será, es y fue la realización de la actividad: ¿qué aspectos fueron positivos, qué cambios se pueden ir haciendo a la actividad?

- Reflexión acerca de la necesidad o no de reformular los objetivos propuestos inicialmente.

- Reflexión acerca de la necesidad o no de repensar las actividades propuestas en el marco de la experiencia.

- Reflexión acerca de los cambios en las interacciones a lo largo del proceso.

- Atención a la perspectiva de todos los actores involucrados, en su valoración de la experiencia y de la participación de cada uno.

- Reflexión acerca de las formas en que los actores conciben la educabilidad, el aprendizaje, el éxito y el fracaso de la actividad. Estas concepciones, que guían los diseños de intervención, resultan invisibilizadas en las prácticas cotidianas, y por ello, sus efectos son difíciles de identificar, y aún más, de modificar. Se considera que muchos de los intentos por reformular estas prácticas de intervención terminan fracasando por su imposibilidad de analizar y cuestionar las matrices de base que organizan dichas prácticas. En consecuencia, es necesario reflexionar sobre las mismas.

- Reflexión acerca de los efectos de haber participado en la experiencia y su implicancia en términos modificación o no de las prácticas pedagógicas.

-Reflexión del alumnado acerca de los aprendizajes producidos en el marco de la experiencia.

- Reflexión sobre la singularidad de la experiencia ¿qué es lo que –como observador- me llama la atención de esta experiencia?

8) Tipología por propósitos

Sentido pedagógico – Aprendizaje	
Sentido social, político, cultural y comunitario	Marcar lo que corresponda
Favorecer la inclusión social y educativa de poblaciones que viven en condiciones de pobreza	
Mejorar aprendizajes escolares	
Favorecer la formación y desenvolvimiento de niños y niñas en la denominada sociedad del conocimiento	
Promover experiencias de participación infantil y juvenil en términos de ciudadanía.	
Promover mejoras en las relaciones entre culturas escolares con las culturas locales	
Sentido pedagógico – Institucional	
Usar las TIC en términos de equipamiento de la institución	
Promover cambios en la dinámica institucional	
Sentido pedagógico – Docencia	
Repensar a partir de su uso aspectos pedagógicos de la práctica docente	
Capacitar/formar al docente en el uso de TIC	

VIII. Descripción del marco legal de la educación especial y para la inclusión laboral de personas con capacidades especiales

a. Primera aproximación

En el presente apartado se hará una descripción del marco legal que contempla la discapacidad en relación a la educación y el trabajo. Entendemos por “marco legal” al orden conformado por los siguientes documentos: la Constitución de la Nación Argentina; los tratados internacionales que, según el artículo 75 inciso 22, tienen rango constitucional; y el conjunto de leyes emanadas del Congreso Nacional, órgano legislativo de la República.

Este apartado se encuentra organizado del siguiente modo: comenzaremos con un breve repaso de la temática en el marco de la Constitución Nacional y los tratados internacionales con rango constitucional. Esto nos permitirá describir el “escenario” axiológico legal en el que la categoría ‘discapacidad’ se desarrolla. Luego se hará una descripción del conjunto de Leyes Nacionales -vigentes a febrero de 2011- que legislan sobre la discapacidad en relación con la educación y al trabajo. Estos dos abordajes tienen por objeto servir para que, quienes lean el informe, accedan a un fotograma de un proceso mucho más amplio, complejo y dinámico como es la vida humana en la relación intersubjetiva, desde puntos de vista y recortes específicos como los que establece el derecho que regula la interacción entre las personas.

A modo de aclaración preliminar, es necesario mencionar que cada vez que en este apartado se mencione por primera vez una Ley se podrá acceder – en el formato digital del informe- a un hipervínculo que permitirá ingresar al sitio oficial <http://infoleg.mecon.gov.ar> para su consulta inmediata. Se ha optado por utilizar esta herramienta puesto que además de permitir acceder al texto original de la ley, también conduce a la versión actualizada de la misma, a los textos de los decretos reglamentarios de cada ley y a otros decretos relacionados. Esto no sólo facilita la lectura (puesto que evita sobrecargar de datos el presente informe) sino también el acceso a información complementaria en los casos puntuales en que la lectura lo requiera.

Por otra parte, se presenta en el ‘Anexo Objetivo 8’ el resumen de las normas mencionadas a lo largo del informe, con el detalle de los artículos o capítulos de interés en este marco, es decir, aquellos que específicamente se refieren a los derechos de las personas, la discapacidad, las TIC, el trabajo y la educación. En el caso de los tratados internacionales, se consigna, además, la fecha de aprobación por parte de los organismos correspondientes; en el caso de las leyes nacionales, la fecha en que fueron publicadas en el boletín oficial (a partir de la cual la norma entra en vigencia).

b. Acerca de los derechos reconocidos en la Constitución Nacional y en el Derecho Internacional

La Constitución de la Nación Argentina, en el capítulo de Declaraciones, Derechos y Garantías, reconoce una serie de derechos que tienen todos los habitantes de la República. Los principios que informan estos derechos y

garantías son libertad, igualdad, justicia, bienestar general, están históricamente asociados al llamado 'liberalismo constitucional', corriente que dio origen a la mayoría de las constituciones de los países de América Latina. En esta concepción de la constitución "el *hombre* aparece (...) como titular de derechos que la constitución le reconoce, y que son oponibles al estado. *Oponibles* significa que el hombre los puede *hacer valer* ante el estado, el que, como sujeto pasivo, está obligado a respetarlos. Fundamentalmente, la ideología originaria de este constitucionalismo ha sido el *liberalismo*" (Bidart Campos, 1974:184). Así, el artículo 14 establece que "Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: de trabajar y ejercer toda industria lícita; (...) de asociarse con fines útiles; (...) de enseñar y aprender. El artículo 16 proclama que "todos los habitantes son iguales ante la ley, y admisibles en los empleos sin otra condición que la idoneidad." Estos principios constitucionales sirven de marco axiológico para encuadrar la legislación específica referente a la relación de las personas con discapacidades con el trabajo y la educación.

Con la fallida reforma constitucional del año 1949 y la posterior reforma del año 1957, la concepción de igualdad quedó asociada a lo que dentro del Constitucionalismo se llamó Estado Social de Derecho. En esta concepción del Estado, para que realmente se haga posible la igualdad de oportunidades de las personas, éste debe intervenir con acciones positivas, esto es, legislación y políticas de estado para resolver la tensión que se genera entre el principio de igualdad en cuanto al goce de los derechos económicos y sociales y las diferencias humanas propias de todas las sociedades.

A partir de la Reforma Constitucional del año 1994 queda consagrada una nueva concepción de la igualdad, a partir de la cual los llamados 'derechos colectivos' o 'de incidencia colectiva' tomarán un papel relevante en nuestro sistema constitucional. A partir de la sanción de la Reforma quedará reconocida una nueva serie de derechos, entre ellos los derechos de la comunidad a un ambiente sano, los derechos de los pueblos originarios y los de las personas con discapacidad. El texto constitucional no sólo reconoce esta nueva categoría de derechos sino que además ordena al Congreso de la Nación que legisle sobre medidas que hagan efectivo su goce, de forma armónica en todo el territorio de la República. Es así como el Artículo 75 -que se refiere a las atribuciones del Congreso- establece en el inciso 2, tercer párrafo que "La distribución entre la Nación, las Provincias y la Ciudad de Buenos Aires y entre éstas (...) será equitativa, solidaria y dará prioridad al logro de un grado equivalente de desarrollo, calidad de vida e igualdad de oportunidades en todo el territorio nacional". Por su parte el inciso 19, tercer párrafo, del mismo artículo dispone que corresponde al Congreso: "Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna". Por último el inciso 23 del artículo en cuestión ordena al Congreso "Legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular

respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad”.

Lo anterior da lugar a que el principio de igualdad que informa toda la legislación interna de la República Argentina deje de ser interpretado como una normalización o estandarización de todos los habitantes, en la que no se diferencian las diferentes aptitudes, capacidades y contextos sociales en los que esa igualdad se materializa. Al respecto, como recuerda Sagüés (2001:536-537)¹⁴, “...la Corte Suprema (de Justicia de la Nación) puntualizó que *...tan inequitativo es que la ley trate desigualtariamente a los iguales en iguales circunstancias, como que trate igualmente a quienes no son iguales – en sentido de que su condición o situación es distinta_, y no obstante la desigualdad de circunstancias. Para que todos sean iguales ante la ley, es preciso que ésta los iguale compensado con sus disposiciones los desequilibrios...*”.

Los derechos y garantías reconocidos en la Constitución Nacional están complementados por los tratados internacionales que, a partir de la Reforma de 1994, tienen rango constitucional. Esto implica que toda la legislación nacional está obligada a no contradecir los principios establecidos en los mencionados tratados, por lo que se suele hablar de ellos, junto con la Constitución Nacional, como ‘techo ideológico’ de la legislación argentina. En este sentido el Artículo 75, inciso 22 de la Constitución Nacional establece que los siguientes tratados tienen jerarquía constitucional: Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre; la Declaración Universal de Derechos Humanos; la Convención Americana sobre Derechos Humanos; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo; la Convención Sobre la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio; la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial; la Convención Sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer; la Convención Contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes; la Convención Sobre los Derechos del Niño. Según se indica en el mismo inciso, estos tratados “...no derogan artículo alguno de la primera parte de (la) Constitución y deben entenderse complementarios de los derechos y garantías por ella reconocidos”.

El paradigma que enmarca a los tratados internacionales y que los convierte en un sistema integrado sostiene que los Derechos Humanos – civiles, sociales, políticos, económicos-, son inherentes a la propia ‘persona humana’. El eje conceptual es que persona es todo ser humano sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social. Así la Declaración Universal de Derechos Humanos sancionada el 10 de diciembre de 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, proclama en su primer Considerando “...que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana.” La ideología que

¹⁴ Las cursivas de la cita de Sagüés hacen referencia a “Bemberg”, Fallos, 237:563.

transmite el conjunto de los tratados con rango constitucional supone que los Estados firmantes deben garantizar la existencia de un régimen político en el que convivan la libertad personal y la justicia social. El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 16 de diciembre de 1966, plantea en su preámbulo que "...no puede realizarse el ideal del ser humano libre en el disfrute de las libertades civiles y políticas y liberado del temor y de la miseria, a menos que se creen condiciones que permitan a cada persona gozar de sus derechos civiles y políticos."

En cumplimiento de lo anterior los estados firmantes se comprometen a emprender políticas activas de legislación positiva que, con miras a resolver la tensión entre la igualdad de derechos y las diferencias humanas, garanticen que todas las personas se desarrollen en sus potencialidades vitales y de acuerdo a sus capacidades y particularidades inherentes a la condición y a la dignidad de ser humano. Para ello, este conjunto de tratados hace especial énfasis en el rol de la educación para la formación de seres humanos autónomos, es decir, con la posibilidad de valerse por sí mismos. Según expresa el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en su artículo N°13, la educación "...debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales." Esto último es reforzado por el artículo 23 de Convención Sobre los Derechos del Niño que establece que "Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad." El Estado de la República Argentina está fundado en principios constitucionales que ponen el foco en el ser humano en tanto sujeto de Derechos Humanos que el propio Estado y -por su intermedio- el conjunto de la sociedad, deben garantizar y promover por el bien común, entendido éste como límite que enmarca el libre desarrollo de las potencialidades individuales.

Respecto de la dimensión laboral, este conjunto de principios que sienta las bases de los Derechos Humanos, va dando forma también a cierta concepción de la condición humana que se complementa con el ser humano productivo, que utiliza el trabajo como medio de realización individual y colectiva. Pero en este marco, el trabajo debe realizarse en condiciones de dignidad. En este sentido, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 16 de diciembre de 1966, establece en su artículo 6, inciso 1, que "los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho a trabajar, que comprende el derecho de toda persona a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente escogido o aceptado, y tomarán medidas adecuadas para garantizar este derecho."

Hasta aquí puede advertirse cómo el bloque constitucional, integrado por la Constitución Nacional y los tratados internacionales con rango constitucional, garantizan a todos los habitantes de la República Argentina una serie de derechos que todos y todas tienen sin ningún tipo de distinción, por el sólo hecho de ser personas. Con la sola vigencia de la Constitución, todos y

todas deberían tener garantizado el goce de derechos humanos, de acuerdo a sus particularidades. No obstante, son evidentes las dificultades de materializar estas concepciones de los derechos humanos en la vida cotidiana de los sujetos sin discriminación alguna. Por esta razón, se torna necesaria una acción positiva del Estado para resolver las tensiones a favor de la integración del conjunto de la sociedad, promoviendo medidas políticas y legislaciones con el foco puesto en la diferencia. Esto implica que la acción estatal brinde a la sociedad los instrumentos jurídicos y educativos necesarios para la eliminación de cualquier tipo de discriminación, barrera u obstáculo que impida a cualquier ser humano, en la condición en que se encuentre, el pleno goce de sus derechos.

La Constitución Nacional prevé en el artículo 75 inciso 22 que todos “los tratados y concordatos tienen jerarquía superior a las leyes”. Es decir que toda la legislación positiva que se dicte en este país no puede contravenir los principios, postulados y mandatos de los tratados internacionales celebrados por los Gobiernos y ratificados por el Congreso de la Nación, aun los que no tienen rango constitucional. Dentro de este grupo de tratados internacionales se encuentran aquellos en los que se reconocen derechos específicos para las llamadas ‘minorías’ o ‘grupos vulnerables’. Entre estos últimos puede incluirse el colectivo de las personas con discapacidad.

Nuestro país es signatario de la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad¹⁵, aprobada por el Congreso de la Nación mediante la Ley 26.378. En el punto ‘e’ del Preámbulo reconoce que “la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.” De este modo, a nivel formal, la discapacidad no es atribuida con exclusividad al sujeto sino que es descompuesta en dos términos que mediante su interacción construyen el concepto de discapacidad. La discapacidad deja de ser considerada como inherente al sujeto: se construye en la relación con el contexto social, que no ha podido eliminar las barreras y obstáculos que impiden a ciertas personas el goce pleno de sus derechos.

La definición de la discapacidad mencionada en el párrafo anterior, será central en la concepción de los objetivos, principios y mandatos a los que los Estados firmantes deberán ajustar su legislación. El artículo 1 de la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece como propósito de la Convención “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.” Por otro lado define a las personas con discapacidad como “aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.” Argentina también adhirió a la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación

¹⁵ Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.

Contra las Personas con Discapacidad, a través de la Ley 25.280 que establece en su artículo 1º, inciso 2 que "...'discriminación' contra las personas con discapacidad significa toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad, antecedente de discapacidad, consecuencia de discapacidad anterior o percepción de una discapacidad presente o pasada, que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de las personas con discapacidad, de sus derechos humanos y libertades fundamentales".

c. Leyes nacionales que reglamentan el ejercicio de los derechos

En el marco de la legislación interna, la ley que enmarca a la discapacidad como fenómeno de derecho positivo es la Ley 22.431. A partir de ella se crea el Sistema de Protección Integral de las Personas Discapacitadas. La mencionada ley tiene una serie de particularidades. Una de ellas es que se constituye en la primera que aborda (tematiza) a 'la discapacidad' a partir de un abordaje más 'integral' del tema, en comparación con la legislación anterior. Otra particularidad no menor es que entró en vigencia el 20 de marzo de 1981, es decir durante la última dictadura militar. El Decreto 498/1983, que reglamenta la ley referida (Ley 22.431), lleva la firma del presidente de facto Reynaldo Bignone. A pesar de todas las consideraciones que se puedan realizar al respecto, esta ley aún está vigente y es la que enmarca la "problemática de la discapacidad" de forma más integral. En aquel momento "...la Argentina participaba del Comité de la Naciones Unidas encargado de la preparación y organización del Año Internacional de los Impedidos. Desde ese ámbito se solicitaba a los distintos países estudiar la posibilidad de adoptar normas acordes con los principios y recomendaciones emanadas de los organismos internacionales (...) La perspectiva conceptual que subyace a esta ley fundante es la del denominado 'modelo de rehabilitación'. El énfasis es colocado en la persona y su *deficiencia*, caracterizada como una anomalía patológica que le impide realizar actividades que se consideran *normales*" (Fara, 2010:125-126).

En su artículo 1º la Ley 22.431 instituye "...un sistema de protección integral de las personas discapacitadas, tendiente a asegurar a éstas su atención médica, su educación y su seguridad social, así como a concederles las franquicias y estímulos que permitan en lo posible neutralizar la desventaja que la discapacidad les provoca y les den oportunidad, mediante su esfuerzo, de desempeñar en la comunidad un rol equivalente al que ejercen las personas normales." En este artículo se advierte cómo la ley se encuadra dentro del paradigma de la Modernidad, universal y universalizante que determina *a priori* una forma de ser humano "normal" y otra que no lo es.

Si recordamos la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad podremos ver que lo que allí se establece en cuanto al "respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas" (artículo 3, inciso d), dista mucho de la idea de una forma de ser humano "normal". Para la Ley 22.431 las personas con discapacidad no son normales, no responden al modelo del habitante "estándar" de la República, por lo cual es necesario rehabilitarlo. "La vida de

una persona con discapacidad tiene un sentido, pero siempre supeditado a la rehabilitación, que se buscará a través de ciertas herramientas, entre las que se destacan la intervención estatal con énfasis en lo médico asistencial, el trabajo protegido y la educación especial” (Fara, 2010:126). El artículo 2 de la Ley 22.431 define que “...se considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral.” Esta concepción, que pone el acento en la discapacidad funcional del sujeto de derecho, parece no ajustarse adecuadamente a la definición de discapacidad que hace la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad mencionada *ut supra*. En la Convención, la discapacidad no está fijada al sujeto sino que es concebida de un modo más dinámico. Por otra parte, cabe recordar también lo proclamado por la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad¹⁶. Siguiendo a Fara, el paradigma de esta convención supone un avance en términos de ‘modelo social’, en tanto realiza “...una distinción entre la pérdida o limitación total o parcial de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo (que comúnmente se denomina *deficiencia*) y los factores sociales que restringen, limitan o impiden a las personas con diversidad funcional vivir una vida en sociedad excluyendo así su participación (lo que se entiende por *discapacidad*)” (Fara, 2010:129). El foco de la propuesta de cambio está entonces en la sociedad, y no en las personas.

Retomando los postulados de la Ley 22.431, también resulta revelador el rol que le brinda al Estado Nacional. En su artículo 4, esta ley establece que “El Estado, a través de sus organismos, prestará a las personas con discapacidad no incluidas dentro del sistema de las obras sociales, en la medida que aquellas o las personas de quienes dependan no puedan afrontarlas, los siguientes servicios: a) Rehabilitación integral, entendida como el desarrollo de las capacidades de la persona discapacitada. b) Formación laboral o profesional. c) Préstamos y subsidios destinados a facilitar su actividad laboral o intelectual. d) Regímenes diferenciales de seguridad social. e) Escolarización en establecimientos comunes con los apoyos necesarios previstos gratuitamente, o en establecimientos especiales cuando en razón del grado de discapacidad no puedan cursar la escuela común. f) Orientación o promoción individual, familiar y social.” Aquí la responsabilidad mayor en lo que se refiere a la efectivización de las medidas tendientes a la integración plena de los sujetos en el seno de la sociedad recae sobre el sector privado. El Estado sólo se ocupa de las acciones positivas integradoras de las personas con discapacidad en el supuesto de que éstas no se encuentren dentro del sistema de obras sociales o que no puedan hacer frente a las erogaciones económicas que hubiera que hacer para que la persona con discapacidad se integre plenamente a la sociedad.

Las personas con discapacidad que sí están dentro del sistema de obras sociales están contempladas dentro del “Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las personas con discapacidad” creado por la Ley 24.901. La ley mencionada fue publicada en el Boletín Oficial

¹⁶ Suscripta en Guatemala en 1999 e incorporada al orden normativo interno en el año 2000.

del 5 de diciembre de 1997. Este último dato nos sirve para dar cuenta del contexto histórico en el que esta legislación se produce, es decir en el apogeo de las medidas 'neoliberales' que terminaron de consolidarse en la década de los '90. Si bien en la Ley 24.901 se establece una serie de supuestos mínimos a los que deben atender los programas de las obras sociales, éstos no dejan de responder a la lógica del mercado de oferta y demanda entre privados, frente a la cual las personas con discapacidad, por razones *estructurales, sistémicas*, se encuentran en una situación desfavorable -no por razones inherentes a su persona como haría suponer la idea de "discapacitado" sino por una discapacidad que se da en el orden del derecho positivo que le debe garantizar el goce de sus derechos sin que éstos se conviertan en una mercancía. Existe una diferencia cualitativa entre acceder al derecho a la salud en tanto cliente de una empresa de medicina prepaga y hacerlo en tanto 'persona humana', según la definición de los tratados de derechos humanos firmados por nuestro país, que forman parte del llamado 'bloque constitucional'.

Considerando las desigualdades sociales y económicas, estas distinciones contribuyen, además, a la profundización de las mismas, generando "...una fuerte segmentación en la protección de los derechos; la situación difiere según se trate de personas que tienen trabajo formal y, en consecuencia, posibilidad de afiliación al sistema, o personas desocupadas o con trabajo informal" (Fara, 2010:127). Podría hablarse entonces de dos sistemas de prestaciones, que de alguna manera estarían contradiciendo el principio de igualdad garantizado por la Constitución Nacional.

Para acceder a las prestaciones –tanto las que brinda el Estado como las del sector privado- es necesario acreditar condición de "discapacitado" según lo establecido en el artículo 3 de la Ley 22.431. El artículo indica que "La Secretaría de Estado de Salud Pública certificará en cada caso la existencia de la discapacidad, su naturaleza y su grado, así como las posibilidades de rehabilitación del afectado. Dicha Secretaría de Estado indicará también, teniendo en cuenta la personalidad y los antecedentes del afectado, qué tipo de actividad laboral o profesional puede desempeñar. El certificado que se expida (...) acreditará plenamente la discapacidad en todo el territorio nacional en todos los supuestos en que sea necesario invocarla, salvo lo dispuesto en el artículo 19 de la presente Ley." Por su parte la Ley 24.901 –referida al sistema de prestaciones- adhiere, en su artículo 9, a la definición de quiénes son 'personas con discapacidad' de acuerdo a lo establecido en la Ley 22.431, y en su artículo 10 establece que la discapacidad debe acreditarse de la misma forma que en el sector público.

Ahora nos enfocaremos en las prestaciones básicas establecidas por la ley 24.901. En los artículos 14 a 18 del capítulo IV se definen cuáles son las prestaciones que conforman el conjunto denominado "prestaciones básicas" y acto seguido, artículos 19 a 28 se define el conjunto de los "servicios" de los que se compondrá cada prestación". Estos dos conjuntos conforman el Sistema de Prestaciones Básicas. Es oportuno señalar que, según se lee en el artículo 19 de la Ley, "los servicios específicos desarrollados en el presente capítulo al solo efecto enunciativo, integrarán las prestaciones básicas que deberán brindarse a favor de las personas con discapacidad (...) La reglamentación establecerá los alcances y características específicas de estas prestaciones."

Por lo cual debe entenderse la lista como una nómina que forma parte de un universo mayor de posibilidades no mencionadas taxativamente. En la interacción de las dos leyes que regulan el sistema se define un conjunto de prestaciones a las que tienen derecho todas las personas con discapacidad.

En el Cuadro 1 se muestran cuáles son las prestaciones y en el Cuadro 2 cuales los servicios previstos en el Sistema de Prestaciones Básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad definidos por la Ley 24.901.

Cuadro 1

Prestaciones Básicas	
<p>Prestaciones preventivas</p> <p>Artículo 14</p>	<p>-La madre y el niño tendrán garantizados desde el momento de la concepción, los Controles, atención y prevención adecuados para su óptimo desarrollo físico-psíquico y social.</p> <p>-Si se detecta patología discapacitante en la madre o el feto, durante el embarazo o en el recién nacido en el período perinatal, se pondrán en marcha además, los tratamientos necesarios para evitar discapacidad o compensarla, a través de una adecuada estimulación y/u otros tratamientos que se puedan aplicar.</p> <p>- En todos los casos, se deberá contemplar el apoyo psicológico adecuado del grupo familiar.</p>
<p>Prestaciones de rehabilitación</p> <p>Artículo 15</p>	<p>-Son aquellas que mediante el desarrollo de un proceso continuo y coordinado de metodologías y técnicas específicas, instrumentado por un equipo multidisciplinario, tienen por objeto la adquisición y/o restauración de aptitudes e intereses para que un persona con discapacidad, alcance el nivel psicofísico y social más adecuado para lograr su integración social; a través de la recuperación de todas o la mayor parte posible de las capacidades motoras, sensoriales, mentales y/o viscerales, alteradas total o parcialmente por una o más afecciones, sean estas de origen congénito o adquirido</p> <p>-En todos los casos se deberá brindar cobertura integral en rehabilitación, cualquiera fuere el tipo y grado de discapacidad, con los recursos humanos, metodologías y técnicas que fuere menester, y por el tiempo y las etapas que cada caso requiera.</p>
<p>Prestaciones terapéuticas educativas</p>	<p>-Son aquellas que implementan acciones de atención tendientes a promover la restauración de conductas desajustadas, adquisición de adecuados niveles de</p>

Artículo 16	autovalimiento e independencia, e incorporación de nuevos modelos de interacción, mediante el desarrollo coordinado de metodologías y técnicas de ámbito terapéutico-pedagógico y recreativo
Prestaciones educativas Artículo 17	-Son aquellas que desarrollan acciones de enseñanza-aprendizaje mediante una programación sistemática específicamente diseñada, para realizarlas en un período predeterminado e implementarlas según requerimientos de cada tipo de discapacidad. -Comprende escolaridad, en todos sus tipos, capacitación laboral, talleres de formación laboral y otros. Los programas que se desarrollen deberán estar inscriptos y supervisados por el organismo oficial competente que correspondiere.
Prestaciones asistenciales Artículo 18	-Se entiende por prestaciones asistenciales a aquellas que tienen por finalidad la cobertura de los requerimientos básicos esenciales de la persona con discapacidad (habitat-alimentación atención especializada) a los que se accede de acuerdo con el tipo de discapacidad y situación socio-familiar que posea el demandante. -Comprenden sistemas alternativos al grupo familiar a favor de las personas con discapacidad sin grupo familiar o con grupo familiar no continente.

Cuadro 2

Servicios específicos	
Estimulación temprana Artículo 20	Proceso terapéutico-educativo que pretende promover y favorecer el desarrollo armónico de las diferentes etapas evolutivas del niño con discapacidad.
Educación inicial Artículo 21	Educación inicial es el proceso educativo correspondiente a la primera etapa de la escolaridad, que se desarrolla entre los 3 y 6 años, de acuerdo con una programación especialmente elaborada y aprobada para ello. Puede implementarse dentro de un servicio de educación común, en aquellos casos que la integración escolar sea posible e indicada.
Educación general básica Artículo 22	-Proceso educativo programado y sistematizado que se desarrolla entre los 6 y 14 años de edad aproximadamente, o hasta la finalización del ciclo, dentro de un servicio escolar especial o común. -El límite de edad no implica negar el acceso a la escolaridad

	<p>a aquellas personas que, por cualquier causa o motivo, no hubieren recibido educación.</p> <p>-El programa escolar que se implemente deberá responder a lineamientos curriculares aprobados por los organismos oficiales competentes en materia de educación y podrán contemplar los aspectos de integración en escuela común, en todos aquellos casos que el tipo y grado de discapacidad así lo permita</p>
<p>Formación laboral Artículo 23</p>	<p>-Es el proceso de capacitación cuya finalidad es la preparación adecuada de una persona con discapacidad para su inserción en el mundo del trabajo.</p> <p>- 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.</p>
<p>Centro de día Artículo 24</p>	<p>Es el servicio que se brindará al niño, joven o adulto con discapacidad severa o profunda, con el objeto de posibilitar el más adecuado desempeño en su vida cotidiana, mediante la implementación de actividades tendientes a alcanzar el máximo desarrollo posible de sus potencialidades.</p>
<p>Centro educativo terapéutico Artículo 25</p>	<p>-Es el servicio que se brindará a las personas con discapacidad teniendo como objeto la incorporación de conocimiento y aprendizaje de carácter educativo a través de enfoques, metodologías y técnicas de carácter terapéutico.</p> <p>-Dirigido a niños y jóvenes cuya discapacidad motriz, sensorial y mental, no les permita acceder a un sistema de educación especial sistemático</p>
<p>Centro de rehabilitación psicofísica Artículo 26</p>	<p>Servicio que se brindará en una Institución especializada en rehabilitación mediante equipos interdisciplinarios, y tiene por objeto estimular, desarrollar y recuperar al máximo nivel posible las capacidades remanentes de una persona con discapacidad.</p>
<p>Rehabilitación motora Artículo 27</p>	<p>Rehabilitación motora es el servicio que tiene por finalidad la prevención, diagnóstico y tratamiento de las enfermedades discapacitantes de orden predominantemente motor</p>
<p>Atención odontológica Artículo 28</p>	<p>-Las personas con discapacidad tendrán garantizada una atención odontológica integral, que abarcará desde la atención primaria hasta las técnicas quirúrgicas complejas y de rehabilitación.</p>

Como se puede ver en los cuadros precedentes tanto la educación como la inclusión laboral de las personas con discapacidad están encuadradas como prestaciones dentro del sistema regulado por las leyes 22.431 y 24.901. El artículo 7 establece la forma de financiamiento de las prestaciones básicas dentro del sector privado. Los fondos provendrán del Sistema Nacional del Seguro de Salud creado por Ley 23.661. Allí, según el artículo 21, se establece “La cobertura de prestaciones que tienen que dar a sus beneficiarios las obras Sociales, a la que destinarán como mínimo el ochenta por ciento (80%) de sus recursos brutos en los términos del artículo 5 de la Ley de Obras Sociales, que a tal fin serán administrados y dispuestos por aquéllos”.

Por su parte, en el inciso b del mismo artículo, la ley 23.661 afirma que el Sistema Nacional del Seguro de Salud contará con “Los aportes que se determinen en el Presupuesto General de la Nación, discriminados por jurisdicción adherida, y los de éstas, con destino a la incorporación de la población sin cobertura y carente de recursos. A tal efecto, (...) se creará en el ámbito de la Secretaría de Salud, dependiente del Ministerio de Salud y Acción social, una cuenta especial, a través de la cual se recepcionarán las contribuciones del Tesoro nacional con destino al Fondo Solidario de Redistribución, como contrapartida de lo que las jurisdicciones adheridas aporten en igual sentido en sus respectivos ámbitos, dándose apertura a las partidas necesarias en el presupuesto de gastos de dicha Secretaría”.

En cuanto a la financiación del sistema, la Ley 22.431 establece en su artículo 24 que: “La ley de presupuesto determinará anualmente el monto que se destinará para dar cumplimiento a lo previsto en el artículo 4º, inciso c) de la presente ley”, referido a préstamos y subsidios destinados a facilitar la actividad laboral o intelectual de personas con discapacidad. En gran parte, los fondos para financiar las prestaciones de la Ley 22.431 provienen de la Ley 25.730 que prevé sanciones para libradores de cheques sin fondo. Ésta ley establece en su artículo 3º que “los fondos que recaude el Banco Central de la República Argentina en virtud de las multas previstas en la presente ley serán destinados para la aplicación de los programas y proyectos a favor de las personas con discapacidad, que será administrado por el Comité Coordinador de Programas para Personas con Discapacidad, creado por decreto del Poder Ejecutivo nacional 153/96 y sus modificatorias. Dichos fondos serán aplicados en los programas proyectos citados, conjuntamente con los recursos previstos en el artículo 10 de la ley 25.413”. Esta última establece en su artículo 10 “el Poder Ejecutivo nacional, deberá incluir anualmente en los proyectos de ley de presupuesto los recursos necesarios para la atención de los discapacitados, como mínimo en los niveles previstos en la ley de Presupuesto Nacional del año 2001.”

La Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas (CONADIS) es el organismo de gobierno encargado de efectivizar acciones y evaluar el cumplimiento de la Ley 22.431 y demás instrumentos legales y reglamentarios relacionados con las personas con discapacidad; asimismo analiza la conveniencia de sancionar normas complementarias o modificatorias elaborando las propuestas respectivas con intervención de los órganos competentes. Creada por Decreto Nº 1101/87 la Comisión depende directamente de la Presidencia de la Nación y su presidente

se desempeña con rango y jerarquía equivalente a la de Secretario de Estado. La Comisión Nacional terminó de definir su rol institucional con el Decreto 984/92 que establece, entre otras funciones, la de formular consensuadamente con los Organismos nacionales y provinciales pertinentes y con la participación de las organizaciones privadas de y para personas con discapacidad las políticas sobre discapacidad y proponer su aprobación por los órganos que correspondan. También tiene entre sus funciones la de requerir de los Organismos Gubernamentales la información necesaria para el cumplimiento de su misión; impulsar la constitución de fondos especiales con el fin de atender la integración de personas con discapacidad y desarrollar, a tal efecto, acciones entre organizaciones y entidades gubernamentales y no gubernamentales; participar con los organismos correspondientes en el estudio de las necesidades de recursos humanos especializados en la asistencia de las personas con discapacidad y formular pautas para su formación y perfeccionamiento.

En consonancia con el régimen federal de nuestro país la Ley 24.657 crea el Consejo Federal de Discapacidad, que está integrado por los funcionarios que ejercen la autoridad en la materia en el más alto nivel en cada provincia y en la Ciudad autónoma de Buenos Aires, con representantes de las organizaciones no gubernamentales 'de' o 'para' personas con discapacidad. Expresa que su titular sea el presidente —con rango de secretario de Estado— de la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas. La Comisión tiene, entre otros, los siguientes objetivos (artículo 2):

- Preservar el rol preponderante de las provincias en la instrumentación de las políticas nacionales en prevención-rehabilitación integral y equiparación de oportunidades de las personas con discapacidad;
- Propiciar la descentralización y la capacidad resolutive del sector en el orden local y regional;
- Fomentar la interrelación permanente de los entes gubernamentales y no gubernamentales que actúan en el tema;
- Generar mecanismos que faciliten el acceso a informaciones y estudios nacionales e internacionales referidos a la discapacidad y analizar dicho material que será incorporado, cuando así correspondiere, al Banco de Datos Nacional sobre Discapacidad;
- Promover la legislación nacional, provincial y municipal en la materia; mantener constantemente actualizada la normativa vigente, proponiendo las modificaciones pertinentes y procurar su incorporación a la legislación general aplicable a todos los habitantes del país;
- Gestionar la implementación de programas de rehabilitación basada en la comunidad, con formación y ubicación laboral u otros programas con participación comunitaria en aquellos municipios, provincias y/o regiones que así lo requieran por sus características socio-económicas;
- Impulsar acciones conducentes a lograr un relevamiento de personas con discapacidad, por parte de los diversos organismos de la esfera municipal, provincial y nacional;

- Unificar criterios de evaluación de la discapacidad y de la capacidad laborativa procurando la adopción de pautas uniformes para la emisión del certificado único.

- **Educación**

Dentro del Sistema de Protección Integral -Ley 22.431- como del Sistema Único de Prestaciones -Ley 24.901- los servicios educativos se incluyen desde la perspectiva de la escuela especial o como “apoyo a la integración escolar” definida como “el proceso programado y sistematizado de apoyo pedagógico que requiere un alumno con necesidades educativas especiales para integrarse en la escolaridad común en cualquiera de los niveles”. Estas disposiciones deben complementarse con la ley de Educación Nacional, Ley 26.206, sancionada el 14 de diciembre de 2006, para tener un enfoque completo de la discapacidad en torno a la educación, como también con la Ley 26.061 de Protección Integral de las Niñas, Niños y Adolescentes, sancionada en septiembre del año anterior¹⁷.

La Ley Nacional de Educación establece en su artículo 7 que “el Estado garantiza el acceso de todos/as los/as ciudadanos/as a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social”. Asimismo, en su artículo 5 afirma que es el “Estado nacional (que) fija la política educativa y controla su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales”. Respecto de los fines y objetivos que debe tener la política de educación en la República Argentina el artículo 11 de la Ley de Educación Nacional menciona, entre otros, los siguientes (los subrayados son nuestros, y responden a la necesidad de resaltar la importancia de algunos fragmentos en el marco del presente trabajo):

- Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.
- Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.
- Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.
- Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.

¹⁷ En su artículo 1º, la Ley 26.061 expresa que su objeto es “...la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte”.

- Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
- Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061. Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles.
- Concebir la cultura del trabajo y del esfuerzo individual y cooperativo como principio fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollar las capacidades y ofrecer oportunidades de estudio y aprendizaje necesarias para la educación a lo largo de toda la vida.
- Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación.
- Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.
- Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

A partir de estos objetivos es posible enmarcar la cuestión legal de la educación para las personas con discapacidad, y advertir allí un modelo inclusivo y social. Este modelo es producto de la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, aprobada por “La Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso Y Calidad en Salamanca” en España, en junio de 1994 (suscripta por nuestro país). Esta declaración plantea en el artículo 1 que “las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.” Dentro del Marco de acción en el punto 3 “se establece que el principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales lingüísticas u otras (...) En el contexto de este Marco de Acción el término "necesidades educativas especiales" se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje (...) Esta idea ha llevado al de escuela integradora. El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras.”

Además se plantea la necesidad de transformar la educación especial, superando la situación de subsistemas de educación, y atendiendo a un alumnado más amplio y diverso. Es fundamental dejar atrás el modelo médico y psicométrico, para centrarse en los aspectos educativos, y por lo tanto se deben atender los aspectos curriculares y de gestión

Entre otros documentos, la Declaración de Salamanca ha influido en la elaboración del Acuerdo Marco para la Educación Especial por parte del Consejo Federal de Cultura y Educación, firmado por el gobierno nacional y los gobiernos provinciales en el año 1998, aún vigente. El objeto de dicho acuerdo es propiciar que en cada una de las provincias se operacionalicen los criterios básicos establecidos en el marco nacional en lo que a la Educación Especial concierne. Este acuerdo describe y explica ciertas conceptualizaciones consideradas básicas en esta temática, incluyendo asuntos como las adaptaciones curriculares, los equipos profesionales, la capacitación y formación de docentes, entre otros.

La educación para personas con discapacidad o necesidades educativas especiales conforma, según el artículo 17 de la Ley 26.206, una de las ocho modalidades en las que se divide el sistema educativo. La Educación Especial es abordada en el Capítulo 8 de esta ley. En su artículo 42 establece “La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.” En su artículo 43 afirma “Las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco de la articulación de niveles de gestión y funciones de los organismos competentes para la aplicación de la Ley N° 26.061, establecerán los procedimientos y recursos correspondientes para identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de darles la atención interdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión desde el Nivel Inicial. Por su parte, el artículo 44 señala que con “el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para:

a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.

b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común.

c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar.

d) Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida.

e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.

El artículo 45 de la Ley 26.206 establece que “el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar. Asimismo, participarán en mecanismos de articulación entre ministerios y otros organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades, temporales o permanentes, para garantizar un servicio eficiente y de mayor calidad.”

En cuanto al nivel superior, la Ley 25.573 promulgada en abril de 2002, introdujo un serie de modificaciones a la Ley de Educación Superior N° 24.521 del año 1995, con el objeto de contribuir a eliminar las barreras que impidieran la efectiva incorporación de personas con discapacidad en el marco de dicho sistema. Introduce, dentro de los derechos de los estudiantes de las instituciones estatales de educación superior, el inciso f) que dispone que “las personas con discapacidad, durante las evaluaciones, deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes.” También modifica el artículo 28 inciso a) de la Ley 24.521 -funciones básicas de las instituciones universitarias- el que quedó redactado de la siguiente manera: “a) Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales.”

Por otra parte, a través del artículo 4, se incorpora al inciso e) del artículo 29 de la Ley 24.521 (artículo que hace referencia a la autonomía académica e institucional de las universidades) la siguiente atribución: “Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional y la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad”.

▪ Empleo

En cuanto al marco legal para la inclusión laboral de personas con discapacidad es necesario señalar que la Ley 22.431 -Sistema de Protección Integral de los Discapacitados- establece, de cumplimiento obligatorio, que una proporción del personal del Estado debe ser cubierta por personas con discapacidad. En su artículo 8¹⁸, esta ley establece lo siguiente: “El Estado nacional —entendiéndose por tal los tres poderes que lo constituyen, sus organismos descentralizados o autárquicos, los entes públicos no estatales, las empresas del Estado y las empresas privadas concesionarias de servicios públicos— están obligados a ocupar personas con discapacidad que reúnan condiciones de idoneidad para el cargo en una proporción no inferior al cuatro por ciento (4%) de la totalidad de su personal y a establecer reservas de

¹⁸ Según la reforma incluida por la Ley 25.689

puestos de trabajo a ser exclusivamente ocupados por ellas”

El porcentaje determinado es de cumplimiento obligatorio en cuanto al personal de planta permanente o efectiva, para los contratados -cualquiera sea la modalidad de contratación- y para todas las actividades del Estado en las que hubiera tercerización de servicios. A los fines de un efectivo cumplimiento del cupo del 4% las vacantes que se produzcan dentro de las distintas modalidades de contratación en los entes indicados deberán prioritariamente reservarse a las personas con discapacidad que acrediten las condiciones para puesto o cargo que deba cubrirse. Por su parte el artículo 8 bis¹⁹ establece que “Los sujetos enumerados en el primer párrafo del artículo anterior priorizarán, a igual costo y en la forma que establezca la reglamentación, las compras de insumos y provisiones de aquellas empresas que contraten a personas con discapacidad, situación que deberá ser fehacientemente acreditada”.

Dentro del artículo 4 de la Ley 22.431 donde se establecen cuáles son los servicios que el Estado debe garantizar a las personas con discapacidad “no incluidas dentro del sistema de las obras sociales”, se alude a la formación laboral o profesional (inciso b) y a la posibilidad de solicitar “préstamos y subsidios destinados a facilitar su actividad laboral o intelectual (inciso c). El Sistema de Prestaciones Básicas creado por la Ley 24.901 -en su Capítulo V, artículo 23- establece que la formación laboral es uno de los servicios específicos a los que tienen derecho las personas con discapacidad: “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”. El derecho a la formación se complementa con el derecho a la iniciación laboral -Capítulo VII, artículo 36- incluido dentro de las prestaciones complementarias: “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”.

En el marco de la promoción del empleo a personas con discapacidad la Ley 24.013 de empleo, en su artículo 42, establece que “En el caso de que el trabajador a contratar acredite discapacidad conforme a la normativa vigente, las modalidades de contratación de tiempo determinado como medida de fomento del empleo, de tiempo determinado por lanzamiento de nueva actividad, de práctica laboral, de trabajo-formación y a plazo fijo se duplicarán en sus plazos máximos de duración”. En consonancia con lo anterior el artículo 86 de la misma ley establece cuáles deben ser las características de los “Programas para discapacitados”, los que deberán “...atender al tipo de actividad laboral que las personas puedan desempeñar, según su calificación (y) contemplar, entre otros aspectos, los siguientes:

- a) La promoción de talleres protegidos de producción; apoyo a la labor de las personas discapacitadas a través del régimen de trabajo a domicilio, y prioridad para trabajadores discapacitados en el otorgamiento o concesión de uso de bienes del dominio público o

¹⁹ Según la reforma incluida por la Ley 25.689

privado del Estado nacional o de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires para la explotación de pequeños comercios o sobre los inmuebles que les pertenezcan o utilicen conforme lo establecen los artículos 11 y 12 de la ley 22.431;

- b) Proveer al cumplimiento de la obligación de ocupar personas discapacitadas que reúnan condiciones de idoneidad en una proporción no inferior al 4 por ciento del personal en los organismos públicos nacionales, incluidas las empresas y sociedades del Estado;
- c) Impulsar que en las convenciones colectivas se incluyan reservas de puestos de trabajo para discapacitados en el sector privado.

En referencia al inciso a) diremos que el sistema de talleres protegidos está regulado por la Ley 24.147, la que dispone, en su artículo 1º, que “los Talleres Protegidos de Producción deberán participar regularmente en las operaciones de mercado y tener la finalidad de asegurar un empleo remunerado y la prestación de servicios de adaptación laboral y social que requieran sus trabajadores. La estructura y organización de los Talleres Protegidos de Producción y de los Grupos Laborales Protegidos serán similares a las adoptadas por las empresas ordinarias (...) Estas organizaciones estarán obligadas a ajustar su gestión a todas las normas y requisitos que afectan a cualquier empresa del sector al que pertenezcan, debiendo además cumplir con los requisitos establecidos en el artículo 22 de la Ley 22.431.” El financiamiento de los Talleres Protegidos de Producción y de los Grupos Laborales Protegidos se cubrirá, según lo dispuesto en el artículo 5, con:

- a) Los aportes de los titulares de los propios talleres y grupos;
- b) Los aportes y/o donaciones de terceros;
- c) Los beneficios emergentes de la actividad desarrollada en el propio taller protegido de producción o grupo laboral protegido;
- d) Las ayudas que para la creación de los Talleres Protegidos de Producción pueda establecer la autoridad de aplicación conforme a las partidas presupuestarias;
- e) Las ayudas de mantenimiento a que puedan acceder como consecuencia de los programas de apoyo al empleo, establecidos por el gobierno nacional, los gobiernos provinciales y las municipalidades.

En lo que respecta a la jornada de trabajo, descanso, feriados, vacaciones, licencias y permisos, los talleres protegidos deben actuar según los dispone el artículo 18 de la Ley 24.147, de acuerdo a la Ley de Contrato de Trabajo Nº 20.744 (texto ordenado por decreto 390/1976), con las siguientes salvedades:

- En ningún caso se podrán realizar más de ocho horas diarias de trabajo efectivo, ni menos de cuatro horas.
- Se prohíbe la realización de horas extraordinarias, salvo las necesarias para prevenir o reparar siniestros y otros daños extraordinarios.

- Se prohíbe la realización de tareas insalubres y/o riesgosas.
- El trabajador previo aviso y justificación, podrá ausentarse del trabajo para asistir a tratamientos de rehabilitación médico-funcionales y para participar en acciones de orientación, formación y readaptación profesional con derecho a remuneración, siempre que tales ausencias no excedan de veinte (20) jornadas anuales.

En referencia a la sesión de espacios en edificios públicos para su explotación por personas con discapacidad el artículo 11 de la Ley 22.431 establece que “Estado Nacional, los entes descentralizados y autárquicos, las empresas mixtas y del Estado están obligados a otorgar en concesión, a personas con discapacidad, espacios para pequeños comercios en toda sede administrativa”. Las empresas privadas que brinden servicios públicos están incluidas en esta obligación.

Por su parte, el artículo 12 de la mencionada ley establece que “El Ministerio de Trabajo apoyará la creación de talleres protegidos de producción y tendrá a su cargo su habilitación, registro y supervisión. Apoyará también la labor de las personas discapacitadas a través del régimen de trabajo a domicilio”.

Otra medida tendiente a la promoción de la inserción laboral de personas con discapacidad la encontramos en el artículo 88 de la Ley de Empleo N° 24.013. Allí se dispone que “...los empleadores que contraten un 4 por ciento o más de su personal con trabajadores discapacitados y deban emprender obras en sus establecimientos para suprimir las llamadas barreras arquitectónicas, gozarán de créditos especiales para la financiación de las mismas.”

El Pacto Federal del Trabajo, suscripto el 29 de julio de 1998 entre el Poder Ejecutivo Nacional y los representantes de las Provincias y del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ratificado por la Ley 25.212, establece en su punto sexto la creación del "Plan Nacional para la Inserción Laboral y el Mejoramiento del Empleo de las Personas Discapacitadas". El plan prevé, entre otras cosas:

- Promover la participación de las personas con discapacidad en los programas de empleo y capacitación laboral nacionales y provinciales, creados o a crearse;
- Crear y fortalecer los servicios de empleo nacionales y provinciales para personas con discapacidad. Sus funciones serán el registro e intermediación entre la oferta y demanda de empleo de este sector. Asimismo ofrecerán información a las empresas acerca de los trabajadores con discapacidad, sus calificaciones y posibilidades de utilización de esta fuerza de trabajo.
- Fortalecer el Registro de la Ley 22.431 de concesionarios, de aspirantes y de lugares disponibles para la instalación de pequeños comercios,
- Impulsar acciones encaminadas al cumplimiento de la normativa establecida adoptando las medidas necesarias para realizar, en los

ámbitos de dependencia nacional y provincial, obras que permitan el acceso de las personas con discapacidad.

- Propiciar mecanismos que permitan establecer incentivos para aquellos empleadores que celebren contratos de trabajo con personas discapacitadas.

Esta última medida se complementa con lo dispuesto en la Ley 25.785 promulgada en octubre de 2003, la que dispone en su artículo 1º que “las personas discapacitadas tendrán acceso a una proporción no inferior del cuatro por ciento (4%) de los programas sociolaborales que se financien con fondos del Estado nacional.”

Es importante señalar, en cuanto a la promoción del empleo de personas con discapacidad, que en nuestro país, mediante la Ley 23.462, se aprobó el Convenio 159 Sobre la Readaptación Profesional y el Empleo de Personas Inválidas, adoptado por la sexagésima novena reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, el 20 de junio de 1983. Por el mismo los países firmantes se comprometen a desarrollar políticas destinadas a asegurar que existan medidas adecuadas de readaptación profesional al alcance de todas las categorías de personas inválidas y a promover oportunidades de empleo para las personas inválidas en el mercado regular del empleo. Esta política se basa, según lo establecido en el convenio, en el principio de igualdad de oportunidades entre los trabajadores inválidos y los trabajadores en general. Aunque en este Convenio se utiliza la categoría “inválidos” –término actualmente en desuso- es innegable su importancia en cuanto al marco legal que brinda a favor de los trabajadores con discapacidad.

▪ **Acceso a la información**

Por último es importante hacer referencia a medidas tendientes al acceso a la información, en tanto contribuyen al desarrollo de iniciativas laborales como también de carácter educativo. En este sentido, la Ley 26.653 de Accesibilidad de la Información en las Páginas Web, aprobada por el Congreso Nacional el 3 de noviembre de 2010, establece en su artículo 1º, que “...los tres poderes que lo constituyen, sus organismos descentralizados o autárquicos, los entes públicos no estatales, las empresas del Estado y las empresas privadas concesionarias de servicios públicos, empresas prestadoras o contratistas de bienes y servicios, deberán respetar en los diseños de sus páginas Web las normas y requisitos sobre accesibilidad de la información que faciliten el acceso a sus contenidos, a todas las personas con discapacidad con el objeto de garantizarles la igualdad real de oportunidades y trato, evitando así todo tipo de discriminación”. Esto es relevante en el orden de la promoción del empleo, por un lado, porque permite a las personas con discapacidad acceder de forma directa a la normativa que enmarca sus derechos y, por otro lado, porque estos datos en sí mismos constituyen una herramienta laboral.

Finalmente, consideramos importante hacer mención a la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, Ley 26.522, sancionada en octubre de

2009. En el artículo 71 de la misma, se establece que “Quienes produzcan, distribuyan, emitan o de cualquier forma obtengan beneficios por la transmisión de programas y/o publicidad” deberán cumplir con lo dispuesto por una serie de leyes relacionadas con el cuidado de la salud y con ‘colectivos’ potencialmente vulnerables en términos sociales. A los fines del presente informe, entre estas leyes nos interesa mencionar las ya citadas N° 25.280 -por la cual se aprueba la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad- y N° 26.061 -sobre protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes así como de sus normas complementarias y/o modificatorias-.

IX. Modelo de estudio evaluativo sobre la integración del programa Conectar Igualdad en las escuelas de educación especial

Puntos de partida

Los fundamentos del programa Conectar Igualdad expresan:

“La educación con TIC no es solamente el uso instrumental de las nuevas tecnologías sino que implica el aprendizaje de competencias de gestión de información, comunicación, intercambio con otros en un mundo global, capacidad de innovación y actualización permanente.

Estos objetivos exceden aunque incluyen las habilidades informáticas.

Educación con TIC debe incluir por lo tanto un conjunto de propuestas didácticas como el aprendizaje por proyectos, la resolución de problemas, el trabajo mancomunado, la construcción de conocimientos, que apuntan a formar a los estudiantes para un escenario en el que el volumen y el dinamismo de la información se transforman en forma continua y acelerada.”²⁰

De este modo, se establece la importancia que asumen ciertos modos y medios culturales para la construcción de –y aproximación a- los saberes y valores ‘socialmente significativos’.

De acuerdo a lo indicado en sus objetivos (ver detalle en el siguiente apartado), el programa se propone lograr transformaciones en distintos sectores de la sociedad a partir del sistema educativo nacional. Asimismo, propone el desafío de incorporar TIC en todas las aulas del país, más allá de su carácter meramente instrumental. Se trata de una perspectiva atenta a disminuir la enorme brecha existente entre distintos sectores sociales en cuanto al acceso a la información, pero fundamentalmente, en cuanto a ciertas competencias y habilidades que trascienden el campo de la informática y que, en los escenarios actuales, se tornan fundamentales para el desarrollo de actividades laborales y otras tantas que promueven la construcción de una ciudadanía democrática y responsable, según lo establece la Ley de Educación Nacional vigente (Ley N° 26.206).

Actualmente existe una corriente de investigación interesada por indagar las dificultades y potencialidades del uso de TIC en educación, a fin de identificar las condiciones y potencialidades que dificultan o favorecen el cumplimiento de las expectativas establecidas en las distintas iniciativas políticas o de investigación. En este marco, la idea de ‘buenas prácticas’ con TIC en educación “...se utiliza como sinónimo de prácticas efectivas con TIC principalmente para lograr tres objetivos: mejores o nuevos aprendizajes, cambio o innovación pedagógica y cambio o innovación organizacional” (Claro, 2010:27).

Lo expresado hasta el momento nos permite contar con un punto de

²⁰ <http://www.conectarigualdad.gob.ar/sobre-el-programa/fundamentos-del-programa/>

partida a partir del cual elaborar un modelo de estudio evaluativo, cuyo primer esbozo se presenta a continuación.

El estudio evaluativo propuesto debe guardar coherencia con los principios del programa, como así también con la información existente en torno de los temas en los que focaliza sus propósitos. Esto sugiere, además, la necesidad de considerar factores contextuales, como así también la revisión y reformulación de algunos aspectos que tradicionalmente han estructurado nuestro sistema educativo (finalidades y sentidos de la experiencia educativa, orientaciones para definir el currículum, modalidades de aproximación al conocimiento, modos de establecer vínculos pedagógicos y concebir la autoridad, los espacios y los tiempos escolares, entre otros).

Lineamientos a considerar para una propuesta de modelo de estudio evaluativo del Programa Conectar Igualdad en Educación Especial

Considerando la complejidad y las dimensiones del Programa Conectar Igualdad, como así también el largo alcance que tienen los propósitos y recursos implicados en él, sostenemos que un modelo de estudio evaluativo sobre su integración en las escuelas de educación especial requiere tener en cuenta un abordaje de carácter claramente cualitativo, tal como desarrollaremos a continuación. En líneas generales, el modelo a seguir debería focalizar su atención en el proceso y los sentidos que va adquiriendo el programa para los actores involucrados.

Más concretamente, consideramos que un modelo de estudio evaluativo debería seguir los siguientes lineamientos:

- Ser de *carácter cualitativo* y nutrirse para ello de las perspectivas críticas -en el sentido de atender la subjetividad e interpelarse críticamente- que consideran la singularidad de los contextos en los cuales se desarrolla el programa, y, fundamentalmente, de los *actores involucrados* en los distintos niveles de gestión y participación (sus opiniones, sensaciones, necesidades, intereses, ideas, experiencias). La perspectiva propuesta contribuye al sostenimiento y a la profundización de los distintos esfuerzos (logísticos, materiales, etc.) en el tiempo, provocando impactos permanentes que retroalimentan no sólo a las instancias de decisión política y de gestión del programa, sino fundamentalmente a los sujetos que participan localmente en cada experiencia institucional. Este punto es central en el campo educativo en general, dadas las particularidades de cada institución y cada individuo; no obstante, toman singular relevancia en lo que respecta a los sujetos que participan en la Educación Especial, dada la enorme diversidad de cualidades y dificultades que los acompañan (que, en este último caso, condicionan en gran medida el acceso a ciertos conocimientos y medios culturales a los que otros grupos sociales acceden de manera masiva).
- Elaborar diseños de enfoque progresivo –no estandarizados en términos cuantitativos- para la recopilación de información

cualitativa y cuantitativa, utilizando para ello distintas técnicas, de acuerdo a las necesidades y situaciones que van surgiendo a lo largo del programa, como también de cada uno de los objetivos establecidos (encuestas, entrevistas, observaciones, etc.). Esto implica concebir la evaluación del programa en tanto *proceso*, indagar y analizar las distintas etapas y no sólo los 'productos finales', resignificando los sentidos que tradicionalmente se otorgaba a las instancias evaluadoras: "...superar la externalidad de la evaluación y los 'episodios' evaluativos como momentos de corte, para pasar a políticas y programas apoyados en procesos sistemáticos de evaluación que no eludan el conflicto sino que los procesen en el cambio" (Hintze, 2001:12).

- Asumir el *conflicto* como un "...aspecto tan ineludible como constructivo de las relaciones sociales" (op. cit.:9), a pesar de la dificultad habitual de concebirlo de esa manera. Para esto se torna necesaria la discusión y el logro de acuerdos entre los distintos actores. De este modo, uno de los aspectos más críticos de toda evaluación, dadas las connotaciones que tradicionalmente se asociaron a ella, es decir, el sentirse observado, controlado y/o juzgado desde una perspectiva externa, puede verse transformado en virtud de una concepción constructiva, propositiva, y activa. "Lo que hace tan difícil aceptar las evaluaciones es que constituyen momentos en que se expresa, y en algunos casos se condensa, una situación de tensión producto del conflicto que desatan. (...) La evaluación instala una reflexión sobre lo que está bien o está mal, sobre lo que debe cambiar o mantenerse, lo necesario y lo innecesario. Instala un campo de disputa –legítimo- por el sentido de las acciones a seguir" (op. cit.:5). Es por este motivo que, en un modelo de carácter cualitativo como el propuesto, la dimensión conflictiva inherente a toda evaluación debe tenerse en cuenta como tal en su diseño, antes de que quede subestimada o desconsiderada.
- Asumir la *incertidumbre* y el *acontecimiento imprevisto* como aspectos que conforman la cotidianeidad de los sujetos en todos los órdenes, y por tanto, como componentes que tendrán lugar en el proceso evaluativo. Un diseño *flexible y permeable* –acorde a los actuales escenarios-, dará lugar a un aprovechamiento profundo de los distintos emergentes del proceso, más allá de las categorías o postulados que puedan estar preestablecidos. Hace ya varios lustros, Funtowicz y Ravetz (1993:21) afirmaban: "Deben desarrollarse nuevos métodos para hacer que nuestra ignorancia sea usable. El camino hacia esto yace en abandonar radicalmente tanto la confianza total en las técnicas como la exclusión de consideraciones metodológicas, societarias o éticas, que hasta aquí han caracterizado a la ciencia tradicional".
- Concebir el proceso de evaluación tendiente a la construcción de una *cultura participativa* (Hintze, 2001:10). Esto implica, en primer lugar, el fortalecimiento de prácticas cotidianas, realizadas

sistemáticamente por los actores involucrados en las distintas instancias del programa, a partir de un manejo ‘transaccional’ del conflicto. Aprovechar lo que, de hecho, evalúan más o menos intuitivamente, todos los actores, permite: “a) detectar problemas; b) elaborar colectivamente propuestas de mejoramiento; c) definir mecanismos de monitoreo que permitan un seguimiento efectivo de lo que funciona bien y de lo que se hace mal” (Ibíd.). En segundo lugar, el hecho de que todos los actores involucrados tengan participación en distintas instancias del seguimiento, “...contribuiría a una apropiación colectiva de los resultados y a su efectiva puesta en práctica” (op. cit.:11).

Considerando las características enunciadas respecto de la complejidad del Programa Conectar Igualdad, como así también los rasgos que, creemos, debería caracterizar un modelo para su estudio evaluativo, nos parece conveniente plantear una serie de interrogantes iniciales a tener en cuenta en su elaboración, antes que esbozar un ‘modelo cerrado’. En este marco, consideramos que brindar espacios de encuentro/capacitación para los evaluadores que representarán a las instancias decisoras del programa es un aspecto fundamental para el seguimiento. En estos encuentros se deberían discutir y acordar los criterios y parámetros generales a seguir de manera conjunta, compartiendo los aportes de los referentes de las instituciones que participan del programa. Asimismo, se debería problematizar y reflexionar en torno del rol de cada representante/evaluador, buscando un posicionamiento en tanto “...facilitador, como un papel importante cuando acompaña los procesos, entrando y saliendo de ellos, conservando la posibilidad de una mirada con suficiente distancia aunque involucrada, desencadenando procesos de reflexión (...) involucrando a todos los actores posibles en espacios de debate” (Niremberg, et. al., 2000)²¹. Finalmente, creemos que sería óptimo para el desarrollo del seguimiento, que cada comunidad tenga un referente que a la vez que conozca la singularidad de las experiencias locales (por ser parte las comunidades en las que se ponen en práctica), sea partícipe de las instancias de capacitación y seguimiento impulsadas por el Programa Conectar Igualdad a nivel nacional, poniendo en juego las tensiones entre una concepción ‘federal’ del sistema educativo y las singularidades de cada institución.

A continuación se presentan los objetivos del programa²², acompañados de algunos interrogantes que contribuirían a orientar la elaboración del diseño.

Objetivos Conectar Igualdad		Interrogantes / orientaciones
1	<i>Promover la igualdad de oportunidades a todos los jóvenes del país proporcionando un instrumento que permitirá</i>	¿Qué nivel de cobertura alcanza la distribución de los recursos? ¿Qué criterios se utilizaron para seleccionar las instituciones participantes en las distintas etapas? ¿Cómo se gestiona y monitorea el

²¹ Niremberg, O., Brawerman, J. y Ruiz, V. (2000) *Evaluar para la transformación*, Buenos Aires: Paidós. Citado en Hintze (2001:11)

²² <http://www.conectarigualdad.gob.ar/sobre-el-programa/fundamentos-del-programa/>

	<i>achicar la brecha digital, además de incorporar y comprometer a las familias para que participen activamente.</i>	uso de las TIC en las distintas instituciones de educación especial? ¿Qué particularidades presentan estas instituciones en relación con las escuelas comunes? ¿Qué participación tienen los familiares de los estudiantes en el proceso? ¿Cómo comprometer a las familias activamente? ¿Cómo se articula la tríada escuelas – familias - Programa Conectar Igualdad? ¿Cuáles son los referentes de las experiencias institucionales y cómo llegaron a serlo? ¿Cuáles son los aspectos conflictivos y cómo se resuelven? ¿Se generan superposiciones con otras iniciativas gubernamentales o privadas? ¿En qué medida pueden coordinarse?
2	<i>Formar sujetos responsables, capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural y de situarse como participantes activos en un mundo en permanente cambio.</i>	¿Cómo identificar la influencia que puede tener el programa en relación a la responsabilidad en el uso de las TIC? ¿Cómo apreciar a lo largo del proceso las transformaciones surgidas en el marco del programa respecto de los distintos entornos? ¿En qué medida transforman sus prácticas los directivos, docentes, estudiantes y sus familiares a partir de la incorporación del programa a la institución? ¿Existían experiencias previas? En tal caso, ¿influyeron en el desarrollo de esta iniciativa?
3	<i>Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación.</i>	¿Cuáles son las competencias que han desarrollado los distintos actores involucrados, según sus propias perspectivas? ¿Qué impacto consideran que pueden tener esas competencias en sus vidas cotidianas y en su vida futura? ¿Qué otras competencias, habilidades y valores creen que se ven fortalecidos?
4	<i>Recuperar y valorizar la escuela pública</i>	¿Se perciben cambios en la percepción de los estudiantes y docentes acerca de la escuela en particular y la educación en general? ¿Qué sentidos se otorgan a la educación escolar? ¿Cuáles son los cambios y por qué surgen? / ¿Qué obstaculiza la generación del cambio? ¿Qué actividades dejaron de realizarse en la escuela y cuáles comenzaron a formar

		parte a partir de la incorporación del programa?
5	<i>Reducir las brechas digitales, educativas y sociales, contribuyendo a mejorar los indicadores de desarrollo de nuestro país.</i>	¿Cuáles son los aprendizajes, competencias, habilidades que surgieron en los estudiantes y docentes a partir de la incorporación del programa Conectar Igualdad? ¿En qué medida contribuyeron a reducir las brechas digitales, educativas y sociales? ¿Impulsaron iniciativas locales paralelas?
6	<i>Construir una política universal de inclusión digital de alcance federal, incorporando equipamiento tecnológico y conectividad.</i>	¿Cuál es el nivel de cobertura alcanzado por el programa en todo el país en términos de incorporación de equipamiento y conectividad? ¿Cuáles son las perspectivas para que dicho nivel se mantenga y amplíe en el tiempo? ¿Cuál es el rol que en este asunto juegan las instancias provinciales, las instituciones escolares y las familias?
7	<i>Garantizar la inclusión social y el acceso de todos a los mejores recursos tecnológicos y a la información.</i>	¿Qué TIC son incorporadas a cada una de las instituciones? ¿Cuál es el criterio utilizado? ¿Cuentan las instituciones con docentes capacitados para el uso de TIC? ¿Cuentan los docentes y los estudiantes con espacios y tiempos para la capacitación en el uso de las TIC, y para su utilización en distintos dominios? ¿Qué otros aspectos es necesario tener en cuenta para garantizar la inclusión social y el acceso de todos a los mejores recursos? ¿Cómo promover instancias locales para su desarrollo? ¿Qué entidades del sector privado o público, además de la escuela, pueden colaborar en este punto?
8	<i>Impactar en la vida de las familias.</i>	¿Participan los familiares de los alumnos en las instancias a las que son convocados por la institución? ¿Generan las familias iniciativas tendientes a mejorar la incorporación de las TIC en el marco del programa? ¿Se modifica la relación escuela-familia a lo largo de la experiencia? ¿Contribuye el programa a movilizar las expectativas de las familias respecto de su presente y futuro? ¿Qué otros indicadores es necesario considerar para indagar el impacto en la vida de las

		familias?
9	<i>Mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la modificación de las formas de trabajo en el aula y en la escuela.</i>	¿Se perciben cambios en la participación y el compromiso del alumnado en las actividades áulicas y extra-áulicas propuestas por la escuela? ¿Cuál es el impacto de la incorporación de TIC en términos de aprendizajes y cuál en lo que respecta a los procesos de enseñanza? ¿Qué aportan y qué deberían perfeccionar los diseños curriculares en este sentido? ¿Cuáles son las dificultades y cuáles las potencialidades que encuentran los docentes? ¿Cuáles son las dificultades y cuáles las potencialidades que encuentran los alumnos? ¿Qué cambios se advierten en la relación de los sujetos con respecto al saber? ¿Qué cambios se advierten en la relación entre los distintos participantes?
10	<i>Acercamiento a los intereses, necesidades y demandas de los alumnos.</i>	¿Qué creen los alumnos que aporta la incorporación de TIC en la escuela? ¿Qué aspectos no previstos por los docentes resultan interesantes a los alumnos? ¿Contribuyen las TIC a un acercamiento de los referentes institucionales con los alumnos y con las familias? ¿Contribuye la incorporación de las TIC en la escuela para adecuar la relación entre el currículum prescripto y los intereses, necesidades y demandas de los alumnos? ¿En qué medida potencia y en qué medida obstaculiza esa relación?
11	<i>Mejorar la calidad educativa de la educación secundaria, incentivando los procesos de transformación institucional, pedagógica y cultural necesarios para el mayor aprovechamiento de las TIC en las escuelas.</i>	¿Cómo generar instancias de participación de los actores involucrados a fin de contribuir a mejorar las prácticas? ¿Qué aspectos -además de la incorporación de las TIC- colaboran en la transformación institucional, pedagógica y cultural de las prácticas educativas? ¿Qué aspectos de la cultura y el contexto escolar y familiar contribuyen a aprovechar las TIC en las escuelas? ¿Cuáles son las características del programa que colaboran y cuáles obstaculizan el mejor aprovechamiento de las TIC en las escuelas? ¿Qué cambios se producen en términos de innovación pedagógica y organizacional?

12	<i>Mejorar las trayectorias educativas de alumnos y alumnas.</i>	¿Qué indicadores considerar para el seguimiento de las trayectorias educativas de los alumnos? ¿Qué indicadores considerar para indagar la mejora de las trayectorias educativas de los alumnos? ¿Qué aspectos del programa habilitan o potencian la continuidad de los estudios de los alumnos de acuerdo a sus intereses y necesidades?
13	<i>Dotar a los alumnos de mayores posibilidades de inserción laboral.</i>	¿Qué indicadores considerar para identificar las posibilidades de inserción laboral? ¿Qué aspectos del programa habilitan o potencian la inserción laboral de los alumnos?
14	<i>Producir un cambio en las formas de comprender y relacionarse con el mundo.</i>	¿Qué indicadores contribuyen a conocer los cambios respecto de las formas de comprender y relacionarse con el mundo? ¿Qué cambios advierten los actores involucrados en el programa en ese sentido? ¿Se advierten cambios en las actividades escolares cotidianas, en las evaluaciones y calificaciones? ¿En qué medida se advierten cambios en relación al acceso al conocimiento? ¿Qué implicancias acarrea el programa respecto del lugar del docente y del saber?
15	<i>Promover el fortalecimiento de la formación de los docentes para el aprovechamiento de las TIC en el aula.</i>	¿Se generan espacios de intercambio entre docentes para el fortalecimiento de su formación en torno de las TIC? ¿El programa contribuye a marginar el lugar del docente, o por el contrario, contribuye a potenciarlo?

X. Otra información de interés

Se presenta a continuación una sistematización de información de eventos, publicaciones académicas y blogs sobre la temática que pueden ser de interés para los profesionales trabajando en el área.

A) Eventos académicos que abordan aspectos vinculados con las TIC y la Educación Especial

🚩 Conferencia Iberoamericana de Complejidad, Informática y Cibernética: CICIC 2011.

Orlando, Florida ~ EE.UU.

27 al 30 de Marzo 2011

En el Contexto de “The International Multi-Conference on Complexity, Informatics, and Cybernetics: IMCIC 2011”.

<http://www.iis2011.org/cicic/website/default.asp?vc=40>

🚩 Octavo Symposium Iberoamericano en Educación, Cibernética e Informática: SIECI 2011

19 a 22 de julio de 2011

Orlando, Florida - EE.UU

En el contexto de la Décima Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática: CISCI 2011

Cada vez más se vienen multiplicando e intensificando aceleradamente las interrelaciones entre las disciplinas de Educación y la de Tecnología de Información y Cibernética. Producto de estas interrelaciones se presentan, en formas a veces inesperadas, pero con ideas originales y efectivas, innovaciones instrumentales y metodológicas, que permiten identificar nuevas sinergias entre ambas disciplinas. En consecuencia, el propósito fundamental del Symposium es el de servir de foro para comunicar académicos, profesionales y consultores de ambas disciplinas: el educativo y el informático/cibernético.

<http://www.iis2011.org/ciscic/website/default.asp?vc=7>

🚩 Symposium Internacional SICA 2011 - Panamá

4 a 6 de agosto de 2011

Universidad Tecnológica de Panamá – Panamá

SICA se propone potenciar al máximo los recursos personales y tecnológicos de las personas con discapacidad para disminuir la brecha digital y evitar la exclusión educativa, social y laboral.

<http://www.ciiee9.utp.ac.pa/>

ISTE 2011: Unlocking potential

26 a 29 de junio de 2011

Filadelfia, Pensylvania, Estados Unidos.

International Society for Technology in Education en cooperación con
Pennsylvania Association for the Educational Communications and Technology

Uno de los mayores congresos mundiales acerca del uso de las TIC en la
educación organizado por la Sociedad Internacional de Tecnología de la
Educación

<http://www.isteconference.org/2011/>

26th Annual International Technology & Persons with Disabilities Conference

14 a 19 marzo 2011

San Diego, California

California State University

Tendrá sesiones como las siguientes:

- Computers, Literacy and Young Children with Severe and Multiple Disabilities
- Advisory Commission on Accessible Instructional Materials in Postsecondary Education Update
- Integrating Developmental AT Education Into Special Education Programs At East Carolina University
- AT in the Classroom and Beyond

Using Technology to Enhance the Classroom: Strategies for Children with Autism

<http://csunconference.org/index.cfm?EID=80000300&p=380&page=Schedule&ECTID=0>

13th International Conference on Computers Helping People with Special Needs

11-13 Julio 2012,

University of Linz, Austria

Pre-Conferencia 9-10 Julio 2010

La Conferencia Internacional sobre Computadoras ayudando a gente con
Necesidades Epseciales se focaliza en todos los aspectos relativos a las TIC y
las Assistive Technologies (AT) para personas con discapacidades.

“According changes in awareness and understanding of disability as well as
social and legal frameworks, driven by Disability Rights and Independent

Living Movements led to what is known as eAccessibility, Universal Design or eInclusion. User involvement and user centred design are the underlying general topic of ICCHP leading to an interdisciplinary discussion of all stakeholders in the value chain that allows social innovation in the information society”.

<http://www.icchp.org/>

VI Congreso Nacional de Tecnología Educativa y Atención a la Diversidad (Tecnoneet) 2012 (a confirmar)

Se enmarca en el conjunto de iniciativas que la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Región de Murcia (España) viene desarrollando con el objetivo de garantizar la participación plena y en igualdad de condiciones, de todas las personas en la Sociedad del Conocimiento.

Los congresos Tecnoneet son un foro de carácter bianual, donde se intercambian experiencias, metodologías y conocimientos sobre los avances tecnológicos y estrategias de intervención que en el ámbito de las tecnologías y la atención a la diversidad se han generado en los últimos años. Último Congreso en 2010.

<http://www.tecnoneet.org/centroini.php>

II Congreso Internacional de uso y buenas prácticas con TIC. Málaga, España

El Congreso se celebrará los días **14, 15 y 16 de diciembre de 2011**, y está dirigido a todos los profesionales relacionados con el mundo educativo, de cualquier área de conocimiento y nivel, así como a estudiantes de la Universidad interesados en la temática del mismo y tiene los siguientes objetivos:

- Compartir distintas experiencias Internacionales relacionadas con el uso de TIC en la docencia.
- Reflexionar sobre el uso de las TIC en la educación y su relevancia.
- Hacer un diagnóstico para conocer el uso y opinión de las TIC de alumnado de las distintas Universidades participantes en el Congreso.
- Analizar perspectivas innovadoras respecto a la integración de las TIC en el aula.

Ver: <http://congresotic.uma.es/>

JORNADAS TIC-EE 2011

El Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación CATEDU en colaboración con el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, vio necesario, el curso pasado, organizar una Jornada de Uso Innovador de las TIC en Educación Especial. Dado el éxito de participación e interés por las mismas, se ha propuesto convocar una segunda Jornada que

se celebrará alrededor del 7 de Mayo.

El plazo para la inscripción en la jornada se abrirá en el mes de Abril, lo cual se anunciará a través de la web de CATEDU.

Ver: <http://catedu.es/webcatedu/index.php/jornadastic/jornadasticee>

CONGRESO INTERNACIONAL DE DISEÑO, REDES DE INVESTIGACIÓN Y TECNOLOGÍA PARA TODOS

Desde el 27/06/11 hasta 29/06/11/ Palacete de los Duques de Pastrana. Paseo de la Habana 208 – Madrid/ Organizado por Fundación ONCE para la cooperación e inclusión social de personas con discapacidad. El objetivo principal es conocer cuáles son los últimos avances en las TIC para la promoción de la vida independiente de las personas con limitaciones funcionales y una muestra de cómo estos avances pueden cooperar para proporcionar a todos una vida más cómoda y mejorar la integración social de las personas mayores o con discapacidades.

Ver:

<http://www.discapnet.es/Castellano/areastematicas/tecnologia/DRT4ALL/ES/Paginas/default.aspx>

CONGRESO INTERNACIONAL “EDUCACIÓN ESPECIAL Y MUNDO DIGITAL XXVIII” Y, JORNADAS NACIONALES DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y UNIVERSIDAD “LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LOS NUEVOS TÍTULOS DE GRADO”

Almería, 12,13 y 14 abril de 2011

El Congreso Internacional **Educación Especial y Mundo Digital** se plantea como una oportunidad para el intercambio de ideas, prácticas educativas y de reflexión sobre una de las temáticas de extraordinaria importancia en nuestros días, el mundo digital en el ámbito de conocimiento de la Educación Especial. Sin lugar a dudas supondrá un lugar de encuentro, diálogo y debate entre los diferentes profesionales de la educación, los gestores y responsables del movimiento asociativo y los responsables de la administración pública, con especial énfasis en los estudiantes en general y las personas con discapacidad en particular.

Este Congreso es a su vez el marco en el que se desarrollarán las **XXVIII Jornadas Nacionales de Educación Especial y Universidad**, foro anual de reunión de los profesores universitarios que integran este colectivo.

Ver: <http://www.ual.es/Congresos/EE2011/index.htm>

OPORTUNIDADES DE FORMACIÓN Y ESPECIALIZACIÓN EN EL ÁREA

Experto en TIC y discapacidad (versión 4.0.)

Creática Fundación FREE (MERCOSUR- España) - Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

Inicio Mayo 2011

Certificado Oficial "Experto en TIC y discapacidad" (200 horas), expedido por la Universidad Nacional de Córdoba y Creática Fundación FREE Iberoamericana para la Cooperación en Educación Especial y Tecnología Adaptativa.

Colaboran: Universidad de Córdoba (España), CAM (Argentina), Fundación Inclubyte (Argentina), UNESCO (MERCOSUR y Chile).

<http://www.capacidad.es/cordoba/inscripcion.htm>

B). Publicaciones periódicas especializadas en Educación Especial que contienen artículos referidos a TIC (esta indagación se hizo a través de las Bases de Datos sistematizadas por EBSCO)

▪ **Publicaciones en lengua española**

Apertura: Revista de Innovación Educativa

Comunicar

Ibersid

Intervención Psicosocial

Lectura y Vida

Psicología Educativa

Psicothema

Psykhe

Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología

Revista Española de Pedagogía

Revista Iberoamericana de Educación a Distancia

Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo

▪ **Publicaciones en lengua inglesa**

Behavioral Interventions

British Journal of Educational Technology

Child Care in Practice

Early Childhood Education Journal

European Journal of Special Needs Education

Exceptionality

Fitness & Performance Journal

Focus on Autism & Other Developmental Disabilities

Focus on Exceptional Children

Information Society
Information Society
Intervention in School & Clinic
Journal of Behavioral Education
Journal of Library Administration
Journal of Visual Impairment & Blindness
Language, Speech & Hearing Services in Schools
Learning Disability Quarterly
Neuropsychological Rehabilitation
Reading & Writing Quarterly
Reading Teacher
Remedial & Special Education
Rural Special Education Quarterly
Sign Language Studies
T H E Journal
Teaching Exceptional Children
Technology & Disability
Technology Teacher
TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning
Theory Into Practice

C) Blogs de instituciones o personas dedicadas a discapacidad o educación especial y TIC en Argentina y países de habla hispana

- <http://blog.educastur.es/incluyetic/>
- <http://discapacitat-es.blogspot.com/>
- <http://feevyredinclusiva.blogspot.com/>
- <http://semanaeducacionespecial.wordpress.com/>
- <http://inclusionytic.blogspot.com/>
- <http://encantosespeciales.blogspot.com/>
- <http://tallerredinclusiva.blogspot.com>
- <http://lasticenlaeducacionespecialda.blogspot.com/>
- <http://experienciasticenee.blogspot.com/>

- <http://www.derechoaccesible.blogspot.com/>
- Lista de discusión “Educación Especial y necesidades educativas especiales, desde un enfoque técnico, pedagógico e interdisciplinario.”
especial@me.gov.ar
<http://www.me.gov.ar/it/lisespecial.html>
- <http://mediateca21.blogspot.com/> VIDEO
- <http://secundariodomiciliaria8.blogspot.com/>
REVISTA
- <http://radio6floresta.blogspot.com/> RADIO
- <http://talleresindeinformaticaespecial.blogspot.com/>
- <http://tallereslaborales.blogspot.com/>
- <http://recursostic.educacion.es/blogs/buenaspracticass20/index.php/2010/01/31/contribuyendo-a-la-web-2-0-en-infantil-d>

III. A MODO DE CIERRE

Como puede advertirse, en el desarrollo del trabajo presentado existen dos grandes líneas complementarias entre sí: por un lado se encuentran los objetivos referidos a las 'experiencias educativas y laborales mediante el uso de TIC', los debates y reflexiones en torno a las 'buenas prácticas' y los modelos de comparación y de evaluación de experiencias (objetivos 1, 3, 5, 6, 7 y 9); por otro lado, se encuentran los objetivos que si bien tienen íntima vinculación con la posibilidad de desarrollar las mencionadas experiencias, hacen referencia más específica a otros aspectos, como son el desarrollo y los productos disponibles, las fuentes de financiamiento de iniciativas que contribuyan al campo y el marco legal (objetivos 2, 4 y 8 respectivamente). A continuación presentamos las reflexiones finales de acuerdo a la distinción en estas dos grandes líneas.

a. Experiencias, 'buenas prácticas' y propuestas de seguimiento

La inclusión de las TIC en las escuelas, en general, trata de un caso de transformación en un instrumento de mediación de las prácticas escolares de herramientas que fueron desarrolladas por fuera del ámbito escolar. Esto incluye a nuestro recorte en los debates acerca de la inclusión de instrumentos y conocimientos extra-escolares en los espacios escolares (Cimolai, Pérez, Lucas, 2011).

Todas las experiencias demuestran una alta confianza en el impacto positivo del uso de las TIC, a pesar de que –como señalamos en varias ocasiones- la mayoría de los estudios evaluativos no llegan a conclusiones claras al respecto. El beneficio de las TIC es un aspecto de partida, que no se cuestiona en las experiencias. Cuando sus beneficios se ponen en cuestión, se reflexiona acerca de la importancia de hacer un uso "correcto" de las mismas. El alto grado de confianza en el uso de las TIC por parte de los actores se observa en el hecho de que la validez de su inclusión en las aulas nunca es objeto de reflexión.

Sentidos, propósitos y actores:

Como hemos anticipado, la mayoría de los sentidos que guían las experiencias se construyen pensando en el impacto en el alumnado. Resta reflexionar acerca de unidades de análisis alternativas para que guíen la construcción de este tipo de experiencias. Los modelos individuales, los de factores, los sistémicos, los interaccionales. ¿Cómo impactan cada uno de ellos en el diseño de la experiencia?

En cuanto a los sentidos que se le otorga al uso de las TIC en las experiencias analizadas, podemos encontrar en las mismas la coexistencia de sentidos que atraviesan al uso de las TIC en todas las modalidades de educación, y sentidos que se fortalecen o se vuelven singulares en la especificidad de la educación especial. En el primer grupo se ubican el interés por mejorar la inclusión social, laboral y educacional de las personas con discapacidad, la motivación, la autonomía, y los aprendizajes. En el segundo grupo, con respecto a la especificidad de las experiencias de uso de TIC con

personas con necesidades educativas especiales, la mejora de la comunicación y las interacciones a través del uso de las TIC adquiere una presencia especial. Otro aspecto que se singulariza en el caso de las experiencias analizadas es la forma en que se entiende la inclusión social y laboral de estos grupos poblacionales. Las TIC aportan recursos que posibilitan la realización de actividades que de otra manera estarían vedadas para las personas con ciertos tipos de discapacidades.

En cuanto a las actividades que se realizan con las TIC, interesa principalmente reflexionar sobre la variedad de acciones y de usos considerados. En un informe de situación del año 2005 se planteaba una desconexión entre los propósitos de introducir nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje para potenciar las habilidades de pensamiento y aprendizaje necesarias en el siglo 21 y su implementación que por entonces se observaba que era predominantemente para el uso de alfabetización digital y la disseminación de materiales de aprendizaje (Truncano, 2005). Las experiencias analizadas de años recientes muestran un abanico mayor de propuestas en el uso de las TIC y una diferente apropiación de las mismas. No obstante, se señala como pendiente en este aspecto la exploración de actividades donde se produzca de manera más genuina la construcción colaborativa de conocimientos.

En cuanto a los actores, vale mencionar una ausencia: el uso de las TIC no es nunca propuesto como reemplazo al rol docente. Esto es de relevancia ya que en la literatura sobre el tema se lo señala como una de las interpretaciones que se ha hecho sobre el uso de las tecnologías en la escuela a lo largo de la historia (Buckingham, 2006). Docente y TIC no son considerados aspectos intercambiables.

Otro debate que parece resuelto en las experiencias, es la enunciación de las TIC como una herramienta o estrategia didáctica entre otras. En ningún caso se anuncia el reemplazo o abandono total de otras estrategias pedagógicas más tradicionales.

Relevamiento y documentación

- Dentro de los formatos estándares de registros de experiencias, se considera que la promoción de la evaluación de las mismas prácticas es un aspecto relegado.

- Se sugiere complementar el relevamiento de experiencias con indagaciones en terreno en escuelas y otras instituciones de diferentes regiones

- Un aspecto que merece especial atención, y que ha sido también considerado en el apartado sobre buenas prácticas, es el interés de instituciones y organismos muy variados, y académicos, por la documentación de experiencias, en general, y de uso de TIC con personas con NEE en particular. Como hemos señalado, es necesario tener en cuenta las potencialidades y los riesgos de esta tendencia. Los riesgos de la generalización y la transferencia de las experiencias, y los beneficios de la visibilidad, interacción y reflexividad que el mismo acto narrativo genera, han sido los aspectos centrales destacados. Queremos enfatizar aquí el hecho de

que la mayoría de las experiencias comparten un lenguaje estándar en la forma de enunciar las prácticas. Y llamar la atención sobre el hecho de que estos patrones esperados de enunciación de experiencias en general tienen una historia de surgimiento en relación a prácticas muy diversas. La exploración con los mismos actores de patrones de registro diferentes a los tradicionales es una de las sugerencias centrales a todas las iniciativas que buscan promover el registro y difusión de experiencias.

En cuanto a la indagación de aquello que se entiende por buenas prácticas, llevó por un lado a analizar los tipos de criterios con los que las mismas fueron o son entendidas, tanto desde estudios o informes promovidos por organismos nacionales e internacionales, así como por la bibliografía donde se discute sobre el tema. Por otro lado, y como una forma de indagar de manera específica los criterios utilizados para identificar o caracterizar lo que se entiende por buenas prácticas a nivel local, se tomaron como referencia los criterios establecidos en las bases o convocatorias a partir de los cuales se premian o mencionan las experiencias de uso de TIC en educación.

En términos generales, parece existir cierta dificultad por *definir* lo que se entiende por buenas prácticas, mejores prácticas o prácticas innovadoras. Cuando se alude a la posibilidad de identificación de buenas prácticas, la misma se encuentra atravesada por una serie de tensiones. En principio, lo que se pone en discusión es si la sola introducción de uso de TIC implicaría necesariamente un impacto en términos pedagógicos, o si, más allá de la introducción de nuevos instrumentos, lo que se necesita es pensar las prácticas pedagógicas en sí mismas. Una segunda gran discusión se encuentra relacionada con la necesidad de detectar qué tipo de condiciones habilitan la existencia de estas buenas prácticas, como un primer paso para pensar la transferibilidad y escalabilidad de las mismas.

En otro plano, lo que se pone en discusión son las *formas* en que se promueven o conocen las buenas prácticas, especialmente cuando las mismas son promovidas por programas gestionados desde organismos internacionales o nacionales de gran escala. En términos generales, dichos programas suelen operar estableciendo en principio, los lineamientos bajo los cuales deberán implementarse y desarrollarse las experiencias, para luego evaluarlas desde estándares previamente establecidos. Estas características han hecho que el enfoque adoptado por estos organismos sea denominado como el 'enfoque normativo' de las buenas prácticas. La forma de actuar de estos organismos internacionales o desde programas de gran envergadura, se ve seriamente criticada por algunas líneas de investigación o de estudios, en tanto señalan que para poder generar y/o conocer las condiciones que habilitan la existencia de buenas prácticas y hacerlas transferibles, es necesario poder realizar reflexiones/evaluaciones en función de los propósitos gestados desde cada una de las experiencias educativas, a fin de sopesar los diversos aspectos que pueden intervenir en la conformación de una experiencia, así como de la necesidad de que los diferentes actores intervinientes puedan exponer sus voces. Este enfoque se ha denominado 'enfoque empírico'.

A diferencia de lo que sucede en otros países, el caso nacional se

distingue por presentar una serie de diversas experiencias de uso de TIC en Educación Especial, las cuales no suelen encontrarse documentadas. En estos casos las premiaciones operan interpelando, por un lado, la documentación, y por otro, la misma realización de experiencias. El análisis de los criterios mediante los cuales se premia o menciona una experiencia muestra que la inclusión de los sectores desfavorecidos u otros grupos considerados como marginados, así como la formación de niños y jóvenes para desenvolverse en la sociedad del conocimiento son los dos criterios mayormente utilizados en términos sociopolíticos para premiar las experiencias.

En términos de las prácticas escolares propiamente dichas, los criterios de premiación más importantes son la formación del docente, el aprendizaje de los alumnos, la posibilidad de introducir verdaderos cambios institucionales a partir de la introducción de la cultura TIC.

En este orden de ideas, se entiende que es necesaria la promoción de investigaciones que aborden casos concretos, o modelos de evaluación atentos a generar en las experiencias escolares una participación activa de los diversos actores que intervienen, como una forma posible de conocer qué tipo de condiciones habilitan la existencia de una buena práctica. Esto último adquiere particular importancia en tanto puede servir como insumo para la formulación de políticas públicas atentas a las necesidades de todos los ciudadanos.

b. Productos y desarrollo de TIC, fuentes de financiamiento y marco legal

Con respecto a los productos disponibles y el desarrollo de TIC capaz de contribuir a mejorar la integración laboral y educativa de las personas con discapacidad, es fundamental señalar el fuerte impacto que la utilización de TIC produce, en términos positivos, en la integración de las personas con discapacidad, en todos los ámbitos. Uno de los aspectos relacionados con esta situación es que estos desarrollos ponen el foco en lo que 'pueden' hacer las personas, y no en lo que 'no pueden', transformando de este modo la unidad de análisis con la que aborda el tema. Esto supone la integración de equipos que cuenten con desarrolladores provenientes del campo de la informática y las TIC, en articulación con los usuarios, especialistas pedagógicos/terapéuticos, docentes y familiares, y muy especialmente con la singularidad de cada contexto. El foco pasa a estar más centrado en cuestiones pedagógicas y cotidianas que responden al orden de las experiencias de los 'sujetos en contexto', más que a políticas o estrategias pre-definidas. Esta concepción propicia el redimensionamiento de la 'escala', en el sentido de que implica pensar las políticas destinadas a la promoción de las TIC como medio de integración de las personas, en articulación con políticas más atentas a la comunidad en su conjunto. Desde este punto de vista se torna mucho más potente una acción del Estado tendiente a facilitar vínculos entre diferentes actores a partir de los medios ya existentes, antes que impulsar inversiones a escala macropolítica, de carácter universalizante.

Considerando los aspectos mencionados en el Objetivo 2, frente a las marcadas desigualdades socio económicas presentes en nuestra sociedad, juega un papel fundamental -a lo largo de las trayectorias escolares y de vida

de muchos niños y niñas con discapacidad- la posibilidad de ampliar la atención de las políticas públicas al *desarrollo* de tecnologías, en instituciones como las de nivel superior especializadas en estos temas. Esto podría contribuir a reducir las enormes brechas existentes respecto del acceso a las TIC, en tanto propiciaría una relación más dinámica entre las comunidades y las instituciones del Estado. Por otra parte, implicaría un cambio en la concepción de quienes son los destinatarios de las políticas públicas, transformándolos en 'sujetos' de las mismas (lo que implica que participan activamente en la elaboración, ejecución y evaluación de los procesos) fuera del modelo tradicional que supone un actor pasivo, 'objeto' de las mencionadas políticas. De acuerdo a lo concluido a partir de las consultas realizadas a los integrantes de UNITEC LATE y al Ing. Sacco, como también a referentes del campo pedagógico, un crecimiento de los equipos de trabajo de extensión, investigación y desarrollo, como así también la dedicación horaria de cada uno de ellos, facilitaría el acceso adecuado y personalizado a las TIC por parte de los distintos usuarios que integran el sistema educativo, contribuyendo de ese modo a objetivos pedagógicos y otros muchos que van más allá de lo escolar. Esto contribuye a que los desarrollos sean más viables y sustentables que en el marco de la lógica comercial.

Por otra parte, como se puede advertir a partir del análisis de los datos que responden al objetivo 4 y al objetivo 8 de este informe, existen diferentes programas de financiamiento y de promoción de actividades ligadas al desarrollo de TIC que permitirían financiar este tipo de emprendimientos desde una mirada que no ponga el foco en la faz comercial de los desarrollos sino en lo que respecta a prácticas localizadas, sobre la base de lineamientos universales del Estado y de la sociedad, pero que atiendan a la singularidad de las situaciones que atraviesan las distintas instituciones y los sujetos. Si se logra, gradualmente, superar ciertas tensiones en torno de los distintos discursos y prácticas que entran en juego –entre el 'orden' de las normas, las intencionalidades políticas y las experiencias- se estará contribuyendo a que estos desarrollos se conviertan en medios que hagan posible la igualdad en el goce de los derechos de todas las personas, incluidas, por supuesto, las personas con discapacidad.

Es claro que en términos de políticas educativas y laborales se han producido grandes avances legales y conceptuales que dan cuenta de un cambio de paradigma respecto de la lógica tradicional, que concebía a las personas con discapacidad bajo la lógica del déficit y no de la potencialidad que tiene cualquier ser humano para su desarrollo pleno. No obstante, los avances de carácter formal no se condicen con las difíciles circunstancias que atraviesa esta población, agravadas cuando las condiciones socio-económicas de las familias de origen son adversas. Por eso insistimos en que para que las políticas ocupadas por la singularidad de los sujetos con discapacidad sean efectivas, el cambio de paradigma debe promoverse mucho más allá del campo de la Educación Especial. De lo que se trata es de abordar la integración de todos los ciudadanos, superando la lógica binaria según la cual los sujetos 'entran o no entran' dentro de la norma, sin considerar que las diferencias y el carácter irreductible de todo ser humano a categorías precisas son aspectos inherentes a la sociedad. No se trata entonces de hallar respuestas unívocas a estas complejas situaciones sociales, sino de mantener vivas ciertas tensiones,

de modo de abordar dicha complejidad como lo que es, en pos de mejorar la calidad de vida de todos.

Bibliografía consultada

- Albergucci, M. L. (2006) *Educación Especial. Una mirada desde lo conceptual y la información estadística disponible: ¿de la mano o en sendas diferentes?*, Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Unidad de Información.
- Argentina. Córdoba. Ministerio de Educación (2010) Proyecto “*Documentación, sistematización y socialización de buenas prácticas en la educación inicial, primaria, media, técnica, especial, jóvenes, adultos, superior, artísticas, en contextos de encierro y rural de la provincia de Córdoba*”.
- Baquero, R. (2001). El aprendizaje y sus contextos. En Baquero, R. & Limón M., *Introducción a la Psicología del aprendizaje*. Bernal: Ediciones UNQ.
- Baquero, R.; Cimolai, S.; Perez, A.; Lucas, J. (2009) *Análisis de experiencias de aprendizaje en escenarios escolares y no escolares. Informe de avance*, La Plata: UNIPE.
- Boselli, T. (2006) *Informe sobre el financiamiento del FONCyT a investigaciones en tecnología informática, de las comunicaciones y electrónica*. Ministerio de Ciencia y Tecnología. Secretaría de Ciencia, Tecnología, e Innovación Productiva. Agencia Nacional para la Promoción Científica y Tecnológica. Área de Evaluación Ex-post Estadísticas y Prospectiva del FONCyT.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Experimental human ecology: a reorientation to theory and research on socialization. Comunicación invitada presentada a la Reunión Anual de la American Psychological Association. Nueva Orleans, Agosto.
- Buckingham, D. (2006) *La educación para los medios en la era de la tecnología digital*. Ponencia para el Congreso del décimo aniversario de MED “La sapienza di comunicare”, Roma, 3-4 de Marzo 2006. Disponible en: http://www.signis.net/IMG/pdf/Buckingham_sp.pdf (fecha de consulta 3/3/2011)
- Buckingham, David (2008) *Más allá de la tecnología infantil en la era de la cultura digital*, Buenos Aires: ManantialCanales, Roberto y Pere Marquès G. (2007). Factores de buenas prácticas educativas con apoyo de las TIC. Análisis de su presencia en tres centros educativos. En revista *Educar* (39) pp. 115-133
- Cimolai, S.; Lucas, J.; Pérez, A. (2011) "Relaciones entre aprendizajes escolares y extra-escolares en la investigación educativa. Fundamentos, tendencias y perspectivas.", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Con referato. ISSN 1696-2095. Universidad de Almería, Education & Psychology I+D+i y Editorial EOS, España
- Claro, M. (2010) “La incorporación de tecnologías digitales en educación. Modelos de identificación de buenas prácticas”, Informe para elaborado para la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Santiago de Chile, Chile.
- CONADIS (2010) *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Primer informe. República Argentina*, Disponible en http://www.cndisc.gov.ar/doc_publicar/varios/informe_pais_2010.pdf. Consulta: febrero de 2011.

Chile. Centro de Investigación y desarrollo de la Educación CIDE (2007) Proyecto Capacitación y Asesoría para el Fortalecimiento de la Orientación en la Gestión Escolar de Liceos Documento de trabajo: “*Estudio de Buenas Prácticas en Inclusión Juvenil y Retención Escolar*”.

De Pablos, J. y González, T. (2007) *Políticas educativas e innovación educativa apoyadas en TIC: Sus desarrollos en el ámbito autonómico*. II Jornadas Internacionales sobre Políticas Educativas para la Sociedad del Conocimiento. 7-10 marzo: Granada. Edición digital, ISBN: 978-84-690-9812-7.

De Pablos, J; Colás, P; y Patricia Villaciervos Moreno (2010) Políticas educativas, buenas prácticas y TIC en la comunidad autónoma andaluza. En Revista *TESI*, 11 (1), pp. 180-202. Universidad de Salamanca

Fara, L. (2010) “Análisis de la normativa nacional orientada a las personas con discapacidad” en Acuña, C. H. y Bulit Goñi, L. G. (Comps.), *Políticas sobre la discapacidad en la Argentina. El desafío de hacer realidad los derechos*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Funtowicz, S. y Ravetz, J. (1993) *Epistemología política. Ciencia con la gente*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Goodson, I. y Mangan, J.M. (1996) “Computer Literacy as Ideology” en *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 17, Nro. 1

Hintze, S. (2001) “Reflexiones sobre el conflicto y la participación en la evaluación de políticas sociales”, *VI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Buenos Aires, Argentina, Noviembre de 2001.

Lacasa, P., Gómez, M., Reina, A., Cosano, C. (1996). *Saltando entre el hogar y la escuela. Aprendiendo a leer y escribir. Kikiriki*, 42-43,37-43

Mc Dermott R. (2001). La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje. En Chaiklin S. & Lave J. (Comps.) *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

McEwan, H., & Egan, K. (1995). *Narrative in teaching, learning, and research*. New York: Teachers College Press.

Mezadra, F. y Bilbao, R. (2010) *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en educación. Discusiones y opciones de política educativa*. Buenos Aires: CIPPEC

Ministerio de Educación (2009) *Educación Especial una modalidad del Sistema Educativo Argentino. Orientaciones 1*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología *¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas?*, Buenos Aires: Proyecto CAIE y LPP Buenos Aires.

Moreira, M; (2007) Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TICs en el aula. En *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, ISSN 11367733, N° 222, pags. 4247

Nachmias, R; Mioduser, D., Cohen, A., Tubin, D. y Forkosh Baruch A. (2004) Factors Involved in the Implementation of Pedagogical Innovations Using Technology. *Education and Information Technologies*. Vol. 9:3, 291 - 308.

Proyecto OEA-AICD (2005) *Las nuevas tecnologías y la educación inclusiva a la capacitación y actualización docente en la búsqueda de una educación de calidad. Experiencias exitosas de integración haciendo uso de las nuevas tecnologías*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. Fecha de consulta 20/03/2011 www.me.gov.ar/curriform/publica/especial_oea2.pdf

Rogoff, B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En Wertsch y otros (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*". Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. 1997

Sagüés, N. P. (2001) *Elementos de Derecho Constitucional*, Buenos Aires: Astrea.

Suárez (2005) *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Suárez, D. H. (2005), "Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela", en: Anderson, Gary y otros, *Escuela: producción y democratización del conocimiento*. Ciudad de Buenos Aires: Secretaría de Educación – GCBA

Sverdlick, I. (2007) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Ed. Noveduc, Argentina.

Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los Centros Educativos. Profesores, directivos y asesores*. Málaga: Aljibe.

Thomson, P., & Hall, Ch. (2008). 'Opportunities missed and/or thwarted? 'Funds of knowledge' meet the English national curriculum'. *Curriculum Journal*, 19 (2), 87-103.

Trucano, Michael (2005) *Knowledge Maps: ICTs in Education. What is known – and what it isn't- about ICTs in education, especially as it pertains to the education-related Millennium Development Goals*, Report para Information for Development Program, Washington, DC USA, March

UNESCO-IITE (2010) *Information and Communication Technology in Education for People with Disabilities. Practice Review*. Moscow: The UNESCO Institute for Information Technologies in Education (UNESCO-IITE) and the European Agency for Development in Special Needs Education.

Wertsch, J. (1999) *La mente en acción*, Buenos Aires: AIQUE.

Zambrano Acosta, Juan (2009) Buenas prácticas de políticas públicas en TIC: experiencias internacionales exitosas. En *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. No. 28, (septiembre – diciembre de 2009, Colombia), acceso: [http://revistavirtual.ucn.edu.co/], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias, incluida en Latindex y en EBSCO Information Services

Zipin, L. (2009) 'Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: exploring

boundaries between lifeworlds and schools', Discourse: Studies in the Cultural
Politics of Education, 30:3,317 — 331