

Antología

Datos de identificación de la lectura

Parrilla Latas, Á. (2002). A cerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación* 327, 11-29.



ACERCA DEL ORIGEN Y SENTIDO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

ÁNGELES PARRILLA LATAS (*)

RESUMEN. Este artículo pretende explorar las raíces educativas y las perspectivas teóricas actuales del planteamiento inclusivo en la escuela. Para ello, se ha organizado en torno a dos partes. En la primera de ellas volvemos la vista atrás para considerar los distintos tipos de respuesta que la escuela y los sistemas educativos han dado a la diversidad hasta plantearse la orientación inclusiva. En la segunda parte identificamos y describimos algunos de los nuevos referentes ideológicos y teóricos en torno a los que se construye la educación inclusiva. En ella se analizan las bases conceptuales y los desarrollos que las disciplinas y perspectivas ética, social, organizativa, comunitaria e investigadora están haciendo a la educación inclusiva. Esperamos con ello contribuir a crear una plataforma que nos permita pensar de manera renovada y también inclusiva el tema de cómo diseñar y desarrollar una educación para todos.

ABSTRACT. This paper seeks to analyse the educational grounds and the present theoretical background about the Inclusive educational orientation. It is composed by two parts. The first one consider the different kinds of answer given by the school and educational systems to the diversity of needs (in terms of special needs, gender, social class and culture) before the Inclusion. The second part is aimed to identify and describe some of the new ideological and theoretical frames who support and build inclusive education. Conceptual bases and developments of different disciplines and perspectives as the ethic, social, organizational, communitarian and research are analysed. It is argued by the author that this knowledge can contribute to think in a new and inclusive way, the issue about how to design and develop an education for all.

INTRODUCCIÓN

Desde la negación explícita o tácita del derecho de distintos grupos de personas a la educación (ya fueran mujeres, alumnos con necesidades especiales, personas de otras culturas, etc.), hasta la actual situación de incorporación parcial o plena a los distintos niveles del sistema educativo, hemos recorrido un largo camino. El trayecto ni ha sido único (podemos de hecho hablar de distintos caminos y rutas hacia la

inclusión), ni lineal (se ha desarrollado a ritmos y tempos distintos según colectivos y países). Tampoco como veremos ha sido unívoco en sus referentes (la inclusión se desarrolla con sentidos y desde marcos teóricos diferentes). Desde esta perspectiva que asume la evolución y complejidad en el tránsito hacia las reformas educativas inclusivas, trataré de analizar en este artículo algunas de las claves e hitos que conforman la esencia de la educación inclusiva.

(*) Universidad de Sevilla.

En su origen hay que señalar el inicio de una nueva conciencia social, que la UNESCO –la cita es ya de obligada referencia– refrenda y expande, sobre las desigualdades en el ejercicio de los derechos humanos, y muy especialmente sobre las desigualdades en el cumplimiento del derecho a la educación. Esa conciencia lleva a que, en la Conferencia de 1990 de la UNESCO en Jomtien (Thailandia) se promueva, desde un relativo pequeño número de países desarrollados (todos ellos del contexto anglosajón) y desde el ámbito específico de la Educación Especial, la idea de una Educación para todos, configurándose así el germen de la idea de inclusión.

A raíz de esa primera Conferencia, la conciencia sobre la exclusión y las desigualdades que la misma produce se expande de tal modo que tan sólo cuatro años después, en la Conferencia de Salamanca, de nuevo bajo los auspicios de la UNESCO, se da una adscripción a esa idea de manera casi generalizada como principio y política educativa. Allí, un total de 88 países y 25 organizaciones internacionales vinculadas a la educación asumen la idea de desarrollar o promover sistemas educativos con una orientación inclusiva¹.

Esta Conferencia no sólo sirvió para introducir la noción de inclusión a nivel internacional, sino que refrendó un movimiento de ámbito mundial (el denominado movimiento inclusivo) que los países desarrollados perseguimos, y al que aspiran en desigual medida los países en vías de desarrollo².

Un segundo principio de gran calado e impacto, del que también se hace eco la

misma declaración de Salamanca, alude al hecho de que la orientación inclusiva se asume como un derecho de todos los niños, de todas las personas, no sólo de aquellos calificados como personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), vinculando la inclusión educativa entonces a todos aquellos alumnos que de un modo u otro no se benefician de la educación (están excluidos de la misma). Este principio entendemos que tiene importantes repercusiones educativas y políticas, por cuanto supone asumir que la construcción de la desigualdad y de la exclusión escolar es un fenómeno educativo de amplio alcance que traspasa la barrera de la respuesta a las NEE y otorga a la inclusión una dimensión general que atañe a todos (la sitúa pues en el centro del debate sobre la educación). De este modo el concepto de inclusión pasa a formar parte de las preocupaciones habituales de profesionales de muy diversos ámbitos. La inclusión supondrá el reto, como anticipábamos, de crear un espacio de convergencia de múltiples iniciativas y disciplinas. Educación Especial, Sociología de la Educación, Antropología Cultural, Psicología Social, del Aprendizaje, etc. son campos y ámbitos del saber y del hacer, que desde la inclusión están llamados a encontrarse.

Un excelente ejemplo de iniciativas dirigidas a esta reunificación de ámbitos y profesionales bajo un único manto es la aparición en 1997 de la *International Journal of Inclusive Education*, revista única en el panorama internacional, por su dedicación al estudio de la inclusión educativa de todo

(1) El siguiente principio de la Declaración de Salamanca afirmaba: «Los sistemas educativos deberían ser diseñados y los programas aplicados para que recojan todas las diferentes características y necesidades. Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso en un sistema pedagógico centrado en el niño, capaz de satisfacer estas necesidades. Las escuelas ordinarias con esta orientación representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora y logrando una educación para todos: además proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación coste/eficacia del sistema educativo». (UNESCO, 1994, p. 2).

(2) Puede verse el trabajo Daniels y Gartner (2001) para un análisis del diferente impacto y nivel de introducción, en países desarrollados y en vías de desarrollo, de la idea de inclusión.

grupo humano que esté o pueda estar en situación de exclusión. Los trabajos sobre la situación socio-educativa y política de mujeres, grupos culturales minoritarios (etnias, aborígenes, etc.), poblaciones pertenecientes a las clases más desfavorecidas y personas con discapacidad son sin ninguna duda los temas preferentes de una publicación, digna también de mención por la diversidad de espacios y ámbitos de conocimiento que se dan cita en la misma. Junto a los artículos pedagógicos pueden encontrarse los antropológicos, sociológicos, etc.

Pero la inclusión es sobre todo un fenómeno social (antes y más aún que educativo). No es difícil hablar documentadamente, con fuerza y energía³, de la exclusión social como uno de los problemas más importantes de la sociedad actual. Aunque la exclusión no es una situación reducida al siglo xx –ha existido a lo largo de toda la humanidad–, es bien cierto que las exclusiones son hoy mayores. Ocupan de hecho un lugar importante en los discursos científicos, sociales y políticos. El efecto excluyente de la globalización y los grandes cambios de la nueva era han supuesto la aparición cada vez mayor de personas y regiones enteras que viven al margen de la sociedad, y ponen de manifiesto la necesidad primera de luchar contra la exclusión social. Los adelantos innegables de la pretendida mundialización han sido sólo para unos cuantos, siendo no sólo ignorada la voz y la experiencia de todos aquellos que no se «alinean» en sus filas sino que ellos mismos, como sujetos, son desplazados (excluidos) fuera de esa sociedad⁴. La exclusión es pues un problema de alcance mundial, y es, como queremos enfatizar, un problema de índole social, no sólo institucional, educativo o familiar.

Así pues, este artículo, partiendo de estas premisas, se ha organizado en torno a dos partes que exploran las raíces educativas y los referentes actuales del plantea-

miento inclusivo en la escuela. Para ello, en un primer apartado volvemos la vista atrás para considerar los distintos tipos de respuesta que la escuela ha dado a la diversidad hasta plantearse la orientación inclusiva. En él se pone de manifiesto la historia educativa común de marginación y segregación de grandes colectivos humanos en situación de desigualdad educativa (mujeres, personas pertenecientes a minorías étnicas o culturales, personas de clases sociales desfavorecidas y personas con diversidad de capacidades), para concluir planteando cómo para todos ellos ha de reclamarse la educación inclusiva. Tras él, se aborda en un segundo punto la tarea de identificar y desvelar algunos de los nuevos referentes ideológicos y teóricos que concita la educación inclusiva. Esperamos con ello contribuir a crear una plataforma que nos permita pensar de manera renovada y comprensiva el tema de cómo diseñar y desarrollar una educación para todos.

UN CAMINO COMÚN: LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS DIFERENTES

La educación al igual que la sociedad, ha reaccionado, hasta la introducción no muy lejana de medidas de democratización en las escuelas, de una forma muy parecida ante la diversidad humana: ha intentado reducir al mínimo los efectos de la misma basándose en distintas estructuras y reformas organizativas. Una breve mirada hacia el pasado común de distintos grupos en situación de exclusión escolar, podrá ayudarnos a construir comprensivamente ese marco de análisis para entender la situación y retos más actuales del planteamiento inclusivo. De ahí la oportunidad de considerar las situaciones similares de segregación que colectivos muy diversos (grupos de mujeres, de alumnos de clases

(3) Puede verse a modo de ejemplo el informe Europeo de Epitelio <http://www.epitelio/obssp.htm> (observatorio europeo en la lucha contra la exclusión).

(4) Los trabajos de Castells (1997), son un ejemplo y referencia emblemática de este tipo de análisis.

sociales marginales, de estudiantes pertenecientes a minorías étnicas y grupos culturales minoritarios o de personas con discapacidad) han padecido en el sistema escolar y que evidencian la necesidad de plantear la construcción de un marco teórico común (inclusivo) y de una escuela para todos.

Sin embargo, esto no ha sido lo habitual, los análisis y lecturas de la exclusión desde disciplinas diferentes (desde la Educación Especial, desde la Educación Intercultural, desde la Sociología, etc.) han sido el modo más frecuente de abordar el asunto. Como mucho los intentos de construcción conjunta, se han centrado en el grupo que Slee (1997) denomina «la Santísima Trinidad»: esto es, la clase, cultura y género se usan como ámbitos suficientes (ignorando las discapacidades) para explicar y abordar el tema de las exclusiones de la escuela⁵. Y sin embargo, fue como ya hemos señalado, en el ámbito de la Educación Especial donde surge la conciencia inicial sobre el proceso de inclusión.

Ya decíamos que la diversidad se ha entendido tradicionalmente en los sistemas educativos desde una óptica negativa y, por tanto, los esfuerzos se han dirigido a luchar contra ella. La forma más común en que la educación ha afrontado la diversidad se ha basado en el intento, casi constante, de ordenación y tratamiento diferenciado de la misma (Fernández Enguita, 1998; Gimeno, 2000). Como veremos, aún hoy inmersos en políticas que han asumido la Declaración de Salamanca, las fuerzas que impelen a preservar la escuela de las diferencias son muchas, pero la lucha en una sociedad democrática es, ha de ser, inequívocamente contra la desigualdad, no contra la diversidad.

La referencia al borrador de Bases de la Ley de Calidad, en este momento, es ineludible. Todo hace pensar en el retroceso y cuestionamiento de las medidas de atención a la diversidad que hasta ahora, aunque con dificultades, apuntaban a la posibilidad de construir una escuela para todos. El cuestionamiento explícito de la educación comprensiva, las numerosas propuestas –más o menos formales–, de organización y diferenciación de la enseñanza basadas en procesos de selección (exclusión) de alumnos (como la prueba General de Bachillerato o los Informes de Orientación), la previsión de itinerarios, programas y aulas específicos, (pensados para una nueva clasificación de necesidades «específicas») reflejan el intento de ordenar y controlar nuevamente la diversidad en la escuela, luchando contra ella, no asumiéndola como oportunidad de mejora. Ciertamente la situación actual es difícil y compleja, pero la negación de derechos ya adquiridos y la opción por una idea cuestionable de calidad a costa de la equidad nos parece mucho más que discutible. Porque no hay calidad sin equidad (sino una falsa calidad), ni hay equidad sin calidad (sin que la misma cantidad de esfuerzos educativos se dirijan a todos los alumnos).

Vamos viendo pues, como los planteamientos de las reformas educativas en la línea inclusiva no llegan hasta muy tarde y de manera desigual; incluso vemos como una vez iniciado el camino en esa dirección los retrocesos y cuestionamientos son posibles y no infrecuentes⁶. ¿Cómo ha sido hasta ahora la respuesta escolar? Hemos organizado la respuesta a esta pregunta en torno a cuatro fases, partiendo de un análisis previo de Fernández Enguita (1998).

(5) El CIDE representó en España una excepción loable con el informe de GRANERAS et al.: «Catorce años de Investigación sobre las desigualdades en España» (1997) en donde se revisaban estudios e investigaciones de todos los ámbitos mencionados. Sin embargo, el informe de 1999, también del CIDE (GRANERAS et al, 1999) y continuación del anterior «Las desigualdades de la Educación En España II» excluye de los trabajos y datos revisados aquellos referidos a los alumnos con discapacidades, limitando un análisis tan importante como ese al trío habitual: clase, cultura y género.

(6) Ya se ha hecho referencia al trabajo de DANIELS y GARTNER (2001) en el que se revisan los movimientos hacia la educación inclusiva y en el que se constata esta evolución no lineal del proceso de inclusión.

TABLA I
De la Exclusión a la Inclusión: Un camino compartido

	Clase Social	Gr. Cultural	Género	Discapacidad
1.Exclusión	No escolarización	No escolarización	No escolarización	Infanticidio/ Internamiento
2.Segregación	Escuela Graduada	Esc. Puente	Esc. Separadas: Niñas	Esc. Especiales
3. Integración	Comprehensividad (50-60)	E. Compensatoria E. Multicultural (80)	Coeducación (70)	Integración E (60)
4. Reestructuración	Educ. Inclusiva	Educ. Inclusiva (Ed. Intercultural)	Educ. Inclusiva	Educ. Inclusiva

EXCLUSIÓN: LA NEGACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

En una primera etapa educativa se puede hablar de la exclusión, de hecho o de derecho, de la escuela de todos aquellos grupos no pertenecientes a la población específica a la que se dirigía la misma en sus inicios: una población urbana, burguesa y con intereses en los ámbitos eclesiástico, burocrático o militar (Fernández Enguita, 1998). En ese momento inicial, en el que la escuela cumple la función social de preparar a las élites, los campesinos, las personas de las clases trabajadoras, las mujeres, los grupos culturales marginales (no adscritos a la cultura dominante) como los afrocaribeños o los hispanos en EE.UU., o por ejemplo los gitanos en España, así como las personas identificadas como «improductivas» o «anormales», no tenían derecho a la escolarización (ni ordinaria ni de ningún otro tipo)⁷. La única excepción a esto la encontramos en los internamientos masivos, en las denominadas «instituciones totales»

(Pérez de Lara, 1998), para el colectivo de personas con discapacidad. El máximo exponente de exclusión se verifica con este mismo colectivo que llega a ser objeto de exterminio a través del infanticidio de aquellos niños con defectos o déficit visibles y notorios.

A esta situación educativa le acompañaba una situación social, también excluyente que se refleja en la explotación laboral a que se sometía a las personas de las clases trabajadoras, y a la situación de discriminación (con negación del derecho al trabajo, al voto, a la participación en definitiva en la vida pública) de mujeres y grupos culturales distintos al dominante.

SEGREGACIÓN: EL RECONOCIMIENTO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA SEGÚN GRUPOS

En un segundo momento se produce la incorporación de los anteriores colectivos a la escolaridad pero en condiciones que

(7) Tan sólo hubo alguna respuesta parcial, para organizar la respuesta a estos grupos, que desde entonces y hasta muy recientemente van a seguir trayectorias paralelas. Para los hijos de trabajadores, e incluso para los niños trabajadores, se organizaron en países como Reino Unido, por ejemplo, las llamadas escuelas dominicales.

hoy calificaríamos de segregadoras (está claro que no fueron admitidos todos los colectivos a la vez, aunque las características del proceso de incorporación en sistemas segregados se repiten casi exactamente en todos los casos). Esa incorporación se produce desde un modelo similar a lo largo de los distintos países: a través de un sistema educativo dual que mantiene un tronco general y en paralelo al mismo las respuestas especiales. Es por tanto un momento en el que se reconoce el derecho de las personas a la educación (a recibir educación se entenderá) y en el que se crea el precedente de las políticas educativas que se van a desarrollar hasta muy entrados los noventa: las políticas llamadas de la diferencia, las políticas específicas (sociales o educativas) para cada grupo de personas en situación de desigualdad.

La incorporación de estos grupos a la escolaridad se hizo en torno a cuatro respuestas diferenciadas, pero equiparables en la trayectoria segregadora que suponían para los alumnos. La escuela graduada sirvió para incorporar a la educación a aquellos alumnos de clases sociales desfavorecidas, basándose su organización en distintas ramas y especialidades destinadas a los alumnos de distintas clases y origen social⁸; las escuelas separadas para personas pertenecientes a grupos culturales y minorías étnicas cumplieron el mismo papel en relación a las diferencias por motivos culturales⁹; también la incorporación de la mujer a la escuela pública se produjo separando a las personas de distinto sexo en centros diferentes y, por último, los alumnos categorizados como deficientes fueron escla-

rizados en la red de centros de Educación Especial¹⁰.

Estas opciones segregadas tienen su correlato en la sociedad en una serie de procesos, también de exclusión, que no se basan en otra cosa que en una jerarquización previa que permite plantear a la cultura dominante como la superior y calificar cualquier desviación de la misma como rasgo de inferioridad: así podemos hablar de racismo, de clasismo, de sexismo, etc.

LAS REFORMAS INTEGRADORAS

Estas reformas suponen realmente una fuerte conmoción y un cambio de dirección importante en el reconocimiento del derecho a la educación. Son en buena medida, la respuesta a muchos movimientos de grupos de presión reclamando los derechos civiles de los distintos colectivos en situación de marginación. Proponen una serie de cambios en los sistemas educativos tendentes a corregir las fuertes desigualdades que se iban produciendo como consecuencia de los procesos de segregación.

Comprehensividad, Coeducación, Educación Compensatoria e Integración Escolar son los nombres que reflejan las distintas opciones que sirvieron para incorporar definitivamente a los distintos grupos a la escuela ordinaria. Estas nuevas respuestas además tienen en común que el proceso de integración se hace siempre en la misma dirección y por eso se lo ha calificado de asimilacionista: desde las escuelas segregadas hacia las «normales», a las que imparten la cultura, los valores y los contenidos de la

(8) En Inglaterra, por ejemplo, las grammar y las escuelas técnicas se dirigían a distintos sectores de población y a diferentes desarrollos profesionales posteriores. En España son las escuelas populares las que se dirigen a los sectores trabajadores de la población. En Italia las llamadas «escuelas alemanas» y en Francia las petites écoles, se encargaban de formar a estos alumnos y de asegurar su condición de trabajadores en la sociedad.

(9) Por ejemplo es el caso de las escuelas para la población negra en EE.UU. o el caso, en España, de las «escuelas puente» (concentraciones escolares para gitanos) que duraron hasta bien entrados los ochenta.

(10) Son centros de Educación Especial organizados según categorías de déficit y con sus propias propuestas curriculares no siempre reguladas por una normativa y muy dependientes de la buena voluntad y capacidad de entrega y saber hacer de los profesionales (Meler, 1989).

cultura dominante (de las escuelas para la población negra a las de la población blanca, de las escuelas de los gitanos a las de los payos, de las escuelas de mujeres a las de los hombres, de las escuelas de los trabajadores a las de los burgueses y de las escuelas especiales a las normales).

La primera de estas reformas (iniciada en los años cincuenta), la conocida como reforma comprensiva de la enseñanza, incorpora a los distintos sectores socio-económicos de la población en una única escuela básica y de carácter obligatorio, y elimina los dispositivos arbitrados hasta entonces para justificar la selección de alumnos¹¹: La educación compensatoria y más adelante los programas y propuestas multiculturales, trataron de reunir en la escuela a alumnos de culturas diversas¹². La mujer también se incorporó a la escuela desde las reformas coeducativas, más o menos intensas según los países¹³. Por último, en torno a los años sesenta, se produce también el proceso de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria (en nuestro país éste es un proceso que se dilata hasta mediados de los ochenta). Este proceso al igual que los anteriores, se rige por su propia legislación, y supone inicialmente el traspaso de alumnos desde los centros específicos a los ordinarios en un proceso que ha sido muy duramente criticado por haberse efectuado con escasos o nulos cambios de la escuela que acoge a esos alumnos, produciéndose lo que se ha tildado de simple integración física, no real (Booth y Ainscow, 1998).

En esta fase de reformas integradoras, las políticas educativas que se mantienen

sectorizadas por grupos de población comparten el reconocimiento de la igualdad de oportunidades ante la educación, pero limitando esa igualdad únicamente al acceso a la educación. En ningún modo se garantiza el derecho a recibir respuestas a las propias necesidades desde la igualdad y mucho menos la igualdad de metas.

De hecho, como ha señalado Booth (1998), la mayoría de las medidas que se arbitran desde las reformas integradoras para atender la diversidad, acaban reabriendo fisuras y contribuyendo al mantenimiento, cuando no al fortalecimiento, de las desigualdades.

LAS REFORMAS INCLUSIVAS

Las reformas integradoras, como vamos viendo, plantean problemas que se derivan fundamentalmente del tipo de proceso que han seguido, consistentes más en un proceso de adición que de transformación profunda de la escuela. A pesar de los cambios parciales de tipo curricular, organizativo y hasta profesionales, la escuela tiene serias dificultades para acoger la idea misma de la diversidad. Apoyándose en normativas o en sofisticados procesos de categorización, selección y competición, las exclusiones en la escuela de la integración continúan presentes, sea en forma parcial o permanente. Blyth y Milner (1996); Booth (1996); Clough (1999); Hayton (1999) o Parsons y Howlett (1996) son algunos de los investigadores que han analizado este proceso y han llamado la atención sobre el fallo de la escuela para responder con equidad ante la sociedad.

(11) Por ejemplo el examen *Eleven plus* en Reino Unido, o el examen de Ingreso en el Bachillerato en nuestro país.

(12) No obstante, estos programas y propuestas educativas han sido objeto de denuncias por el permanente sesgo cultural de los currícula (Apple, 1997) y por servir sobre todo para incorporar a los alumnos de culturas y grupos minoritarios a la cultura dominante, en un proceso de expropiación de la propia cultura que poco o nada tuvo que ver con los ideales integradores.

(13) La desigualdad en el currículum, su masculinización, no obstante, será una fuente importante de críticas (por asimilacionismo).

Estos estudios señalan la necesidad de que la escuela facilite la formación de ciudadanos capaces de participar e integrarse laboral, emocional, social y culturalmente en las instituciones y mecanismos de la sociedad.

Las llamadas reformas inclusivas, que en el momento actual son una propuesta que sirve a múltiples políticas educativas (ya hemos señalado su adopción como orientación en materia de política educativa por un número muy elevado de países en la Conferencia de la UNESCO celebrada en Salamanca), alcanza de manera simultánea a todos los colectivos de personas en un cuarto momento o etapa educativa.

Podremos entender mejor el concepto de Inclusión y lo que significa la orientación Inclusiva apelando a la propia evolución del pensamiento de Booth sobre la misma. Vamos a partir de una definición que este autor viene perfilando y defendiendo desde 1985 (Booth y Potts, 1985), y que incluye un núcleo básico del concepto sobre el que las discrepancias son mínimas. Su definición original (de integración educativa) nos remitía entonces a la participación en la comunidad. Pero como hemos visto, en la práctica la idea de participación se limitó a su dimensión física y geográfica. Tratando de describir y concretar en la actualidad el alcance de esta idea, de mejorarla desde la perspectiva de la inclusión, coincide Booth (1998) en incluir los conceptos de *comunidad y participación* en la definición de Inclusión, pero añade a ellos dos dimensiones nuevas que los matizan y otorgan al concepto su sentido específico. Estas dos dimensiones son el *carácter de proceso*, no *estado*, atribuido a la inclusión, y la conexión de la inclusión a los procesos de *exclusión*. Así, la educación inclusiva supone dos procesos interrelacionados: el proceso de incrementar la participación de los alumnos en la cultura y el currículum de las comunidades y escuelas ordinarias, y el proceso de reducir la exclusión de los

alumnos de las comunidades y culturas normales.

La idea de Inclusión implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes, y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y comunidad (Booth y Ainscow, 1998, p. 2).

Según esto, las nociones de inclusión y exclusión presuponen una comunidad en la que estamos incluidos o excluidos en términos de participación (no sólo de presencia en la misma). Y hablar de inclusión nos remite a la consideración de prácticas –educativas y sociales– democráticas. La inclusión significa participar en la comunidad de todos en términos que garanticen y respeten el derecho, no sólo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en la escuela, etc.

En definitiva, las reformas educativas inclusivas suponen revisar el compromiso y el alcance de las reformas integradoras previas (de todas ellas), tratando de construir una escuela que responda no sólo a las necesidades «especiales» de algunos alumnos, sino a las de todos los alumnos. El reto escolar no se reduce a adaptar la escuela para dar cabida a un determinado grupo de alumnos, sino que demanda un proceso de reestructuración global de la escuela para responder desde la unidad (lejos de posturas fragmentarias) a la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos (Lipsky y Gartner, 1996). Desde este planteamiento, se reconocerá por primera vez en la historia que hablar de diversidad en la escuela es hablar de la participación de cualquier persona (con independencia de sus características sociales, culturales, biológicas, intelectuales, afectivas, etc.) en la escuela de su comunidad, es hablar de la necesidad de estudiar y luchar contra las barreras al aprendizaje en la escuela, y es hablar de una educación de calidad para todos los alumnos (Booth, 2000).

LAS NUEVAS LECTURAS Y LOS NUEVOS REFERENTES TEÓRICOS DE LA INCLUSIÓN

Desde esta caracterización inicial de la inclusión educativa, podemos preguntarnos cuáles son las mejoras que la inclusión plantea, cuáles las nuevas lecturas e interpretaciones (en términos de ópticas o puntos de vista alternativos a los tradicionales), y cuáles los nuevos marcos teóricos desde los que la misma intenta construirse (los modelos que de manera más o menos explícita se están perfilando como bases teóricas del proceso inclusivo). Vamos a plantear estos temas en torno a seis marcos de referencia, que no pretenden agotar el universo teórico de la inclusión educativa, pero sí acotar los que estimamos tienen mayor impacto en la configuración y pensamiento sobre la inclusión. Estas son las perspectivas y ámbitos en que nos detendremos: la nueva ética representada por la perspectiva que otorgan los *derechos humanos*; la concepción de la discapacidad que plantea el *modelo social*; la *perspectiva organizativa* como base del desarrollo institucional hacia la inclusión; los *modelos comunitarios* de comprensión y organización de servicios, y la *perspectiva emancipatoria y participativa* como marco desde el que repensar el sentido, papel y metodología de una investigación también inclusiva.

LA PERSPECTIVA ÉTICA: LOS DERECHOS HUMANOS COMO TRASFONDO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La inclusión supone una nueva ética, un marco de referencia más amplio sobre los derechos de las personas que el mantenido desde las reformas integradoras. Desde el derecho específico que se defendía en el Principio de Normalización, se pasa al marco amplio (universal) de la Declaración de

los Derechos Humanos como referente desde el que pensar y articular políticas e intervenciones inclusivas. La inclusión se plantea pues como un derecho humano. De este modo lo que empezó siendo un movimiento circunscrito a los «derechos de las personas discapacitadas» y suscrito por poco más de una docena de países occidentales, ha ido ampliando y revisando su alcance a través de la vinculación de la integración a nociones de justicia y equidad social.

La introducción del concepto de justicia social conlleva pensar en los excluidos como seres humanos con derechos, y en la sociedad como institución con obligaciones de justicia hacia ellos. También este concepto remite al ideal de igualdad en que se funda el concepto mismo de «humanidad».

Autores como Corbett (1996) plantean muy claramente esta dimensión universal de la inclusión como un derecho humano, como un derecho de rango superior a otros muchos que sirven (explícita o implícitamente) para articular respuestas educativas segregadoras. Es ésta, por tanto, una tendencia muy vinculada a las orientaciones derivadas de la declaración de Salamanca. Desde sus filas se plantea que la participación en igualdad de condiciones en todas las instituciones sociales es un hecho de justicia social y un derecho inalienable en las sociedades democráticas. Ballard (1994); Corbett (1996); Lipsky y Gartner (1996) son representativos de trabajos que ilustran bien estas ideas. Así, la exclusión de las instituciones educativas se ve desde esta perspectiva ética, como un acto de discriminación, que es equivalente a la opresión social por motivos de pertenencia a grupos minoritarios, étnicos, de género o clase social. Y contra la opresión se plantea una única alternativa: resistir y reclamar los derechos de las personas.

LA PERSPECTIVA SOCIAL: LA LECTURA EN CLAVE SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD

Las referencias a lo que los británicos denominan «modelo social» (de interpretación de la discapacidad), son inevitables al hablar de inclusión¹⁴, y al explicar los marcos teóricos subyacentes a la misma, ya que este modelo ha supuesto una de las principales contribuciones al planteamiento inclusivo.

El modelo social, que surge como respuesta a la concepción y modelo médico de explicación de la discapacidad, plantea la influencia social en el proceso que lleva a crear identidades discapacitadas, a través de una sociedad que es en sí misma discapacitadora (en su ambiente físico, en su política económica, sanitaria, en su composición social...) y que legitima una visión negativa de las diferencias. Los análisis de Tomlinson (1982) o los más actuales de Barnes (1996), Barton (1999), Oliver (1990), y Shakespeare (1993) son del todo representativos de esta necesidad de considerar el carácter y construcción social de la discapacidad.

Pero este modelo supone, dentro del ámbito de la inclusión, no sólo un nuevo marco de pensamiento (desde el que pensar renovadamente en el origen y desarrollo de las desigualdades) sino un nuevo marco de acción y de relaciones (políticas, sociales, educativas), incluso entre las personas (entre incluidos y excluidos, por ejemplo). En la práctica este planteamiento ha supuesto que dentro del movimiento inclusivo se considere el papel protagonista de los «excluidos» en el proceso de inclusión (como personas de derechos, con autonomía y capacidad de decisión y participación efectiva). Esto ha hecho que aparezcan en escena nuevas voces (las de los

excluidos, que han llegado a organizarse en asociaciones que reclaman su espacio y derechos como ciudadanos¹⁵), nuevos ámbitos y referentes para la propia investigación (tema este sobre el que volveremos más adelante) y una nueva conciencia sobre la política y participación social en condiciones de igualdad (que se refleja no sólo en mandatos legales, sino también en la incorporación paulatina de personas con y sin discapacidad en los mismos grupos y comunidades).

En definitiva, podríamos resumir las nuevas cuestiones y retos que plantea este modelo en las siguientes:

- Depurar y aclarar las responsabilidades sociales en la creación y desarrollo de la discapacidad.
- Reconsiderar a las personas con discapacidad como ciudadanos con derechos.
- Volver a situar el papel y sentido de la investigación social y educativa en torno a la discapacidad.

LA PERSPECTIVA ORGANIZATIVA: LA CONSTRUCCIÓN INSTITUCIONAL DE LA ORGANIZACIÓN INCLUSIVA

Es ésta una perspectiva amplia que aglutina un número importante y variado de tendencias y enfoques dentro de sí, pero que en todo caso defiende el carácter global e institucional del proceso inclusivo en la escuela. La organización educativa inclusiva se plantea desde este marco como aquella que afronta la inclusión como proyecto global, que afecta a la institución en su conjunto. Este planteamiento que ya se defendía en EE.UU. en los ochenta desde determinadas posturas integradoras como

(14) No olvidemos que fue dentro de sus filas donde surgieron algunas de las primeras voces del movimiento inclusor.

(15) SHAKESPEARE (1993) analiza en un trabajo interesantísimo, el origen, retos y situación en la comunidad social y académica de este movimiento.

las de Stainback y Stainback (1984), no toma cuerpo ni se desarrolla (en los términos que vamos a ver) hasta bien entrados los noventa (coincidiendo ya con los planteamientos teóricos de la inclusión).

Esto hace que hoy en día la influencia y el soporte en la literatura organizativa de numerosas propuestas educativas inclusivas sea clara. Los estudios y análisis que parten de los principios del Desarrollo Organizativo, las escuelas eficaces, la reestructuración escolar, y la mejora escolar son ya abundantes y fructíferos.

Los planteamientos inclusivos adoptan, al amparo de esta perspectiva, la postura de que las dificultades de aprendizaje se relacionan fuertemente (están causadas, esto se mantendrá desde los planteamientos más radicales) con la forma en que las escuelas están organizadas, con su estructura escolar, con la forma en que se organizan las respuestas en el aula a los alumnos, etc. (Clark, Dyson, Millward y Robson, 1999). De acuerdo con esto, transformar la escuela como organización es imprescindible para el desarrollo de instituciones inclusivas. Pero ya se anticipaba que hay una única propuesta sobre cómo ha de reorganizarse la escuela para responder a esa situación. Hay distintas orientaciones teóricas y de investigación que plantean y analizan el tema desde ópticas diferentes.

Tres tendencias o corrientes teóricas, dentro del planteamiento inclusivo, resumen las aportaciones y trabajos realizados bajo esta perspectiva:

- *La tendencia o enfoque de las denominadas escuelas «adhocráticas».* Las propuestas orientadas desde este enfoque se fundamentan en los trabajos de Skrtic (1991, 1995, 1999), quien plantea que la organización

escolar inclusiva es aquella que se articula basándose en las propias necesidades, creando respuestas a la medida de la propia situación, rechazando el tradicional continuo organizativo que graduaba y anticipaba las posibles respuestas específicas a nivel de institución, por entenderse que esto tan sólo sirve para perpetuar y reabrir clasificaciones (en este caso de servicios).

- *La propuestas enmarcadas en las denominadas escuelas heterogéneas.* Se engloban en este enfoque los trabajos y experiencias desarrolladas bajo la corriente americana de la reestructuración escolar, que Thousand y Villa denominan «la escuela heterogénea»¹⁶. Las investigaciones y trabajos de Villa et al. (1996); Thousand y Villa (1992) o los ya clásicos de Stainback y Stainback (1984, 1987 y 1999), que hace ya más de una década reclamaban la necesidad de fusión de los sistemas educativos especial y general para garantizar la escolarización integrada de todos los alumnos representan bien esta segunda línea.
- *Las propuestas enraizadas en el movimiento de escuelas eficaces para todos.* Conforman la más conocida de las líneas de desarrollo en este campo. Mantiene que las escuelas pueden ser eficaces para *todos* los estudiantes y da pautas e indicadores basados en estudios que exploran cómo caminar en esta dirección y cómo construir un proceso de mejora escolar. El Proyecto IQUEA (*Improving the quality of education for all*)¹⁷ es el más conocido dentro

(16) También es conocida esta corriente por su propuesta «rechazo cero», al plantear que ningún niño, ninguna persona, debe ser excluida de la escuela ordinaria de la comunidad.

(17) Se puede revisar este proyecto y sus resultados en las recientes traducciones que se han editado de él: (AINSCOW, HOPKINS, SOUTHWORTH, y WEST, 1994; AINSCOW, 2001 AINSCOW; BERESFORD, HARRIS; HOPKINS, y WEST, 2001).

de esta línea, pero otros muchos trabajos interesados en mejorar la capacidad de la escuela para educar a todos sus alumnos insisten y se desarrollan en esta dirección. Es el caso de los trabajos de Bailey (1998), Ballard y MacDonnald (1998); Mordal y Stromstad (1998) o Ainscow, Farrel y Tweddle (1998). que prestan atención al rol de la escuela como organización en la producción o eliminación de dificultades en los alumnos.

LA PERSPECTIVA COMUNITARIA: LA ESCUELA COMO COMUNIDAD DE APOYO

La inclusión supone también la entrada en escena de nuevos planteamientos que defienden la capacidad de la escuela y sus profesionales para generar respuestas novedosas y apropiadas para afrontar los retos de la diversidad. Se parte pues del reconocimiento de la institución educativa (de sus profesores, alumnos, de otros miembros de la comunidad, de los recursos ocultos a los ojos de la escuela, etc.) como comunidad con autonomía para afrontar colaborativa y creativamente la inclusión.

Los modelos comunitarios provenientes de la psicología social (Gallego, 1999; Gallego, 2001) que destacan la capacidad de autoayuda y desarrollo de las comunidades a través de la creación de redes sociales de apoyo que utilizan los recursos de la propia comunidad han supuesto, al aplicarse al contexto escolar, una nueva forma de entender y concebir los apoyos a la escuela y el uso de los mismos. La introducción paulatina pero imparable en la escuela de conceptos tales como «redes informales de apoyo», «recursos del entorno», «sistemas de apoyo comunitario», «grupos de ayuda mutua» da cuenta de la presencia y relevancia teórica y práctica de este enfoque. Hay dos grandes líneas de

desarrollo desde estos planteamientos que merece la pena destacar:

- *Los trabajos que proponen la creación de grupos de trabajo o apoyo entre profesores*, o incluso entre escuelas, y que suelen consistir en la creación de grupos colaborativos de ayuda mutua entre iguales son algunos ejemplos de los desarrollos en esta línea desde los planteamientos de la inclusión. Daniels y Norwich (1992) en el contexto británico, Chalfant y Pysch, (1989) en el contexto americano, o Gallego (1999) en el español, han documentado distintas estrategias que responden a la colaboración entre iguales dentro de la comunidad escolar.
- *Las propuestas que insisten en el fomento de las redes naturales de apoyo en el aula*. Aceptar y usar positivamente las diferencias entre alumnos sin recurrir a ayudas que pueden resultar especialmente agresivas o excluyentes puede afrontarse fomentando las redes naturales de apoyo en el aula. Esto supone plantear la enseñanza contando con los propios alumnos como apoyo: los sistemas de aprendizaje en grupo cooperativo, los sistemas de aprendizaje basados en tutorías entre compañeros, (Ovejero, 1990; Pujolas, 1999), los «círculos de amigos» (Snow y Forest, 1987), los «sistemas de compañeros y amigos» o las «comisiones de apoyo entre compañeros» (Villa y Thousand, 1992) suponen el desarrollo y a la vez la exploración de nuevas formas de apoyo para convertir la clase y la escuela en una comunidad más inclusiva y acogedora.

En definitiva, la perspectiva comunitaria está suponiendo en la escuela inclusiva la asunción de que la función de apoyo está inmersa en cualquier estamento, grupo o

sector educativo, (no es algo especial, especializado y excluyente) entendiéndolo y asumiendo el *apoyo* como una función inherente al desarrollo de la escuela, sin limitarlo a personas determinadas (tan sólo los profesionales del apoyo), dirigirlo a colectivos concretos (tan sólo a determinados alumnos específicos) o ceñirlo a contextos específicos de intervención (por ejemplo aulas de apoyo), lo que dotaría al mismo de un carácter excluyente.

**LA PERSPECTIVA INVESTIGADORA:
LA EMANCIPACIÓN COMO CAMINO
HACIA LA INCLUSIÓN**

La última de las influencias que revisamos nos lleva a plantear el sentido, papel y desarrollo de la investigación en este campo. La introducción de un sentido emancipatorio y liberador para la investigación (Barton, 1998) es la consecuencia más directa de los planteamientos que se hacían desde el modelo social de comprensión de la discapacidad, pero también del proceso de participación (activo y comprometido) que Booth atribuía a la inclusión, así como de su vinculación a los procesos de exclusión. Esta perspectiva se inicia en Reino Unido y es compartida tanto por la comunidad de sociólogos de la Educación Especial, como por la comunidad de profesionales más implicados en los desarrollos escolares de la inclusión. Además estos planteamientos coinciden con los de amplios grupos de investigadores en Estados Unidos (Heshusius, 1984, 1986; Sckritk, 1996), Australia (Fulcher 1989 y Slee, 1999) o España (García Pastor, 1997 y López Melero, 1997) por citar algunos ejemplos.

En términos generales se puede plantear cómo la inclusión encuentra en la perspectiva emancipatoria (sin que ello signifique que no persistan otras tendencias y enfoques) uno de sus pilares y argumentos principales. Esta perspectiva parte de una fuerte crítica al carácter excluyente y opre-

sivo que se atribuye a la investigación tradicional. Oliver (1992) ha comparado la investigación sobre discapacidad y el trabajo de los investigadores, con una barrera más (como las arquitectónicas) que contribuye a la alienación del colectivo aludido. Por ejemplo señala:

Las relaciones sociales en la producción de investigación proporcionan el marco dentro del que se produce la investigación. Esas relaciones sociales, se construyen desde la firme distinción entre los investigadores y los investigados; desde la creencia de que es el investigador el que tiene un conocimiento especializado; y de que esa es la clave para decidir qué tópicos deben ser investigados y para controlar el proceso global de investigación (Oliver, 1992, p. 102).

La perspectiva emancipatoria se erige pues en punta del iceberg bajo el que se mueven los planteamientos inclusivos sobre la investigación. La inclusión plantea a la vez que nuevas relaciones entre investigadores y personas con discapacidad (basadas en la igualdad y la solidaridad), una metodología alternativa en la investigación sobre discapacidad dirigida a hacer oír las voces de las personas discriminadas y excluidas de la sociedad o de la escuela, así como a garantizar su participación.

Por ejemplo, apoyados en la investigación narrativa y la autobiográfica (Booth, 1998), en los relatos subjetivos y personales, describen y analizan situaciones de marginación en múltiples ámbitos (personales, sociales, políticos, académicos, etc.). Con esas denuncias pretenden constituir una vía de transformación de las estructuras responsables de las relaciones sociales opresivas (Barton, 1998).

Otro ejemplo de trabajos en esta línea lo constituyen los estudios y las propuestas de Ainscow quien ha insistido ya anteriormente (2001) (*y lo hace de nuevo en este mismo número de Revista*) en la necesidad de estudiar y abordar los procesos de inclusión incluyendo a sus protagonistas

(profesores y alumnos) en todo el proceso investigador (lo que supone prever su participación a todos los niveles: desde el diseño del propio objeto de estudio hasta el análisis y difusión de datos) desde la asunción de la posibilidad de enriquecimiento y aprendizaje mutuo, invirtiendo por tanto la noción exclusivista y elitista en la que suelen convertirse los procesos de aprendizaje.

Los estudios sobre inclusión, por tanto, no han de ser ni gestados ni decididos al margen de la práctica (guiados por intereses o modas académicas del momento), sino que deben acometerse desde el profundo respeto a las necesidades e intereses de las escuelas y profesores, y deben desarrollarse desde el compromiso rector de contribuir a la mejora (a la liberación en términos críticos y radicales) de los procesos de inclusión, evitando, denunciando y frenando los procesos que manifiesta o sutilmente generan exclusión.

CONCLUSIONES

Con estas ideas sobre la inclusión, me gustaría finalizar planteando algunas consideraciones sobre el propio concepto y las complejidades del proceso de construcción que lleva hasta la inclusión educativa. Como muchas voces señalan, paradójicamente, si bien hoy en día no debería haber cabida ni lugar para «las viejas» asunciones de la integración, es preciso reconocer que todavía no se habían interiorizado esas viejas ideas cuando aparecieron las nuevas. Para mayor complicación, el término inclusión –como apuntábamos– se define de múltiples formas, no existiendo un significado concreto y único del mismo, el cual se utiliza en diferentes contextos y por distintas personas para referirse a situaciones y propósitos diferentes. Reconociendo esa situación, intentamos contribuir al debate sobre la inclusión planteando nuestra propia visión del tema.

- *La inclusión no es un nuevo enfoque.* A pesar de toda la literatura que lo presenta como una nueva vía, una nueva ideología, un nuevo marco, etc., me gustaría plantear que aun siendo todo eso, en su origen no es tanto un punto y aparte (una ruptura epistemológica como pasaba con el tránsito desde los planteamientos segregadores a los integradores) como un reenfoque, un reorientar una dirección ya tomada, un corregir los errores atribuidos a la integración escolar. De hecho, hay autores (Booth y Potts, 1985; Stainback y Stainback, 1984) y planteamientos legales y sociales, que desde el principio han aludido a lo que hoy llamamos inclusión (aunque con algunas limitaciones respecto a la actual idea). No negamos, sin embargo, que en su desarrollo signifique cambios muy importantes de nuevo y transformaciones, más radicales si cabe, que las que se planteaban con la integración escolar. Supone además, y éste creemos que es un aspecto muy importante, un proceso de enriquecimiento ideológico y conceptual en relación a los planteamientos de las reformas integradoras (muchas veces apoyados tan sólo en principios políticos y prácticos, sin una fuerte cobertura o discusión conceptual).
- *La inclusión no se circunscribe al ámbito de la educación.* Constituye una idea transversal que ha de estar presente en todos los ámbitos de la vida (social, laboral familiar, etc.). La inclusión forma parte de la nueva forma de entender la sociedad de este nuevo milenio. Por tanto, el referente básico de la inclusión es el marco social. La inclusión, la participación en la sociedad, y sus instituciones, en las distintas comunidades, locales, familiares, etc., es la

clave del proceso. En esto la inclusión supone una ampliación del punto de mira en relación a la integración. Es bien cierto que el principio de Normalización remitía a esta idea de sociedad, pero era un proceso más unidireccional que de cambio y adaptación mutuo. Resituarse el discurso educativo en el contexto social supone en este caso reconocer que es, ha de ser, desde un nuevo pensamiento social desde el que podremos abordar la reestructuración escolar. Aunque no puede soslayarse la capacidad de incidencia de la escuela en el sistema social, el punto de referencia inicial se inclina hacia la sociedad como la generadora de los contextos, valores y principios inclusivos que la escuela vertebrará y recrea.

- *La inclusión enfatiza la igualdad por encima de la diferencia.* El punto de partida de la inclusión es la igualdad inherente a todas las personas, y de ahí la igualdad de derechos humanos que da pie a todo el desarrollo del movimiento inclusivo. La inclusión no habla, o no habla sólo, del derecho de determinadas personas a vivir y gozar de unas condiciones de vida similares a las del resto de los ciudadanos, sino del derecho y la obligación social de construir entre todas comunidades para todos, comunidades que permiten y valoran la diferencia, pero basadas en el reconocimiento básico y primero de la igualdad.
- *La inclusión pretende alterar la Educación en general* (no simplemente la educación especial o la educación general). Plantea abierta y claramente el proceso de inclusión como un proceso que afecta a una única comunidad (se niega o se quiere negar la posibilidad de comunita-

des paralelas sean sociales o educativas, destinadas a subgrupos específicos de ciudadanos o alumnos) en la que todos han de tener cabida. Barton (1997) nos recuerda que la educación inclusiva no es simplemente emplazar a los alumnos con discapacidades en el aula con sus compañeros no discapacitados; no es mantener a los alumnos en un sistema que permanece inalterado, no consiste en que profesores especialistas den respuestas a las necesidades de los alumnos en la escuela ordinaria. La educación inclusiva tiene que ver con cómo, dónde y por qué, y con qué consecuencias, educamos *a todos* los alumnos.

- *La inclusión supone una nueva ética*, unos nuevos valores basados en la igualdad de oportunidades. La educación inclusiva tiene que formar parte de una política escolar de igualdad de oportunidades para todos. Si es así proporcionará la base para analizar e identificar las fuerzas o los factores que inducen a la exclusión. Los valores que mantiene la inclusión deberían, por ejemplo, educar a los alumnos en la conciencia de la necesidad de participación social de todas las personas y deberían suponer en la práctica la entrada en escena de una generación de ciudadanos comprometidos socialmente en la lucha contra la exclusión. Los valores de la educación inclusiva tienen que ver con abrir la escuela a nuevas voces (las menos familiares) y con escucharlas activamente; pero también con el respeto y la redistribución de poder entre todos los miembros de la comunidad escolar, incluidos aquellos que tradicionalmente han sido excluidos o mantenidos testimonialmente (sin voz y sin voto). La nueva ética supone en definitiva, pasar de

aceptar la diferencia a aprender a aprender de ella.

- *La inclusión supone un enriquecimiento cultural y educativo.* Por último, a lo largo de este trabajo, hemos ido dejando pistas que apuntan al enriquecimiento social y educativo, en términos prácticos, de cohesión social y escolar para todas las personas. Pero además ese enriquecimiento alcanza a la propia construcción teórica de la educación. Los distintos enfoques y perspectivas que hemos revisado hablan de mejora escolar y apuntan a la fundamentación de una propuesta educativa, en términos que podríamos caracterizar de multidisciplinar. La inclusión no sólo exige el esfuerzo de acoger en condiciones de igualdad a todos y garantizar su participación en los distintos contextos, sino que traslada esa misma exigencia a la construcción del conocimiento sobre todo ello.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M.: *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.* Madrid, Narcea, 2001.
- AINSCOW, M.; BERESFORD, J.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. y WEST, D.: *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado.* Madrid, Narcea, 2001.
- AINSCOW, M.; FARREL, P. y TWEDDLE, D.A.: *Effective practice in inclusion and in special and mainstream schools working together.* London, Department for Education and Employment, 1998.
- AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTHWORTH, G. y WEST, M.: *Crating the conditions for school improvement.* London, David Fulton, 1994.
- *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes.* Madrid, Narcea, 2001.
- APPLE, M.W.: *Educación y poder.* Madrid, Paidós y MEC, 1997.
- ARNÁIZ, P.: «Innovación y Diversidad: Hacia nuevas propuestas didácticas», En TORRES J., M. ROMÁN y E. RUEDA (eds.). *La Innovación de la Educación Especial.* Jaén, Universidad de Jaén, 1997, pp. 745-753.
- BAILEY, J.: «Medical and psychological models in special needs education», en C. CLARK, A. DYSON y A. MILLWARD (eds.): *Theorising special education.* Londres, Routledge, 1998, pp. 44-60.
- BALLARD, K.: «Disability: an introduction», en K. BALLARD (ed.): *Disability, family, whanau and society,* Palmerston North, The Dummore Press, 1994.
- BALLARD, K. y MACDONALD, T.: «New Zealand: Inclusive school, inclusive philosophy?», en T. BOOTH y M. AISCOW (eds.): *The From to us.* London, Routledge, 1998, pp. 68-94.
- BARNES, C.: «Qualitative Research: valuable or irrelevant?, Disability», *Handicap and Society*, 7(2), (1992), pp. 115-124.
- BARTON, L.: «Inclusive education: romantic, subversive or realistic?. *International Journal of Inclusive Education*», 1 (3), (1997), pp. 231-242.
- *Discapacidad y Sociedad.* Madrid, Morata, 1998.
- «Society and Multiculturalism». Ponencia presentada al *Congreso Reto Social para el próximo milenio: Educación en la diversidad.* AEDES, Madrid, diciembre, 1999.
- BLYTH, E y MILNER, J.: «Exclusions: trends and issues», en E. BLYTH y J. MILNER (eds.): *Exclusions from school.* London, Routledge, 1996, pp. 3- 20.
- BOOTH, T.: «Stories of exclusion. Natural and unnatural selection», en E. BLYTH y J. MILNER (eds.): *Exclusions from school.* London, Routledge, 1996, pp. 21-36.

- «The poverty of special education: theories to the rescue?», en C. CLARK; DYSON, A. y MILLWARD, A. (eds.): *Theorising Special Education*. London, Routledge, 1998, pp. 79-89.
- «Inclusion and exclusion policy in England: who controls the agenda?», en F. AMSTRONG; D. AMSTRONG y L. BARTON (eds.): *Inclusive Education. Policy, contexts and comparative perspectives*, London, David Fulton Publishers, 2000, pp. 78-98.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M.: *From them to us*. Londres, Routledge, 1998.
- BOOTH, T. y POTTS, P. (eds.): *Integrating special education*. Oxford, B. Blackwell, 1985.
- CASTELLS, M.: «Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional», en M. CASTELLS; R. FLECHA; P. FREIRE; H. GIROUX; D. MACEDO y P. WILLIS (eds.): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós, 1997, pp. 13-54.
- CHALFANT, J. C. y PYSH, M.: «Teacher assistance teams: Five descriptive studies on 96 teams». *Remedial and Special Education*, 10, 6, (1989), pp. 49-58.
- CLARK, C.; DYSON, A., MILLWARD, A. y ROBSON, S.: «Inclusive education and schools as organizations». *International Journal of Inclusive Education*, 3 (1), (1999). pp. 37-51.
- CLOUGH, P.: «Exclusive tendencies: concepts, consciousness and curriculum in the project of inclusion». *International Journal of Inclusive Education* 3 (1), (1999). pp. 63-73.
- CORBETT, J.: *The language of Special Needs*. London, Falmer, 1996.
- DANIELS, H. y GARTNER, P.: *Inclusive Education*. London, Kogan Page, 1999.
- DANIELS, H. y NORWICH, B.: *Teacher support teams: an interim evaluation report*. London, Institute of Education. London University, 1992.
- FERNÁNDEZ ENGUIITA, M.: *La escuela a examen*. Madrid, Pirámide, 1998.
- FULCHER, G.: *Disabling Policies? A comparative A roach to educational policy and disability*. London, Falmer, 1989.
- GALLEGO, C.: *Los Grupos de Apoyo entre profesores: otra forma de entender el apoyo*. Comunicación presentada al 25 Aniversario del Congreso Internacional de AEDS. 1999.
- Los Grupos de Apoyo entre Profesores: Proceso de creación y desarrollo. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla. Documento inédito. 2001.
- GARCÍA PASTOR, C.: «Más allá de lo esencial: la investigación sobre la educación para todos los alumnos», en SÁNCHEZ, A. y TORRES, J.A., *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid, Pirámide, 1997, pp. 121-146.
- GIMENO, J.: *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata, 2000.
- GRAÑERAS, M.; GORDO, J.L.; LAMELAS, R.; VILLA, N. y DE REGIL, M.: *Las desigualdades en la educación en España, II*. Madrid, CIDE, 1999.
- GRAÑERAS, M.; LAMELAS, R.; SEGALERVA, A.; VÁZQUEZ, E.; GORDO, J.L. y MOLINUEVO, J.: *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1998.
- HAYTON, A. (ed.): *Tackling Disaffection and Social Exclusion*. London, Kogan Page, 1999.
- HESHUSIUS, L.: «Why would they and I want to do it? A Phenomenological-theoretical view of special education». *Learning Disabilities Quarterly*, 7(1984), pp. 363-368.
- «Paradigms Shifts and Special Education: A response to Ulman and Rosenberg», *Exceptional Children*, February, 1986, pp. 461-465.
- LIPSKY, D. y GARTNER, A.: «Inclusion, School Restructuring and the remaking of American Society». *Harvard Educational Review*, 66 (4), (1996), pp. 762-795.

- LÓPEZ MELERO, M.: «Diversidad y cultura: en busca de los paradigmas perdidos», en P. ARNAIZ y R. DE HARO (eds.): *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad, (1997a), pp. 181-208.
- MELER, M.: *Pedagogía Terapéutica*. Barcelona, PPU, 1982.
- MORDAL, K. y STROMSTAD, M.: «Norway: adapted education for all?», en T. BOOTH y M. AISCOW (eds.): *The From to us*. London, Routledge, 1998, pp. 101-117.
- OLIVER, M.: *The Politics of Disablement*. Basingtoke, MacMillan, 1990.
- «Education for citizenship: issues for further education», *Educare*, 42(1992), pp. 3-7.
- OVEJERO, A.: *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona, PPU, 1990.
- PARRILLA, A.: «O Longo camiño cara a Inclusión». *Revista Galega do Ensino*, 32(2001), pp. 35-54.
- PARSONS, C. y HOWLETT, K.: «Permanent exclusions from school: A case where society is failing its children», *Support for Learning*, 11 (3) (1996), pp. 109-112.
- PÉREZ DE LARA, N.: *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona, 1998.
- PUJOLÁS MASET, P.: «Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la ESO». *Revista de Educación Especial*, 26(1999), pp. 43-98.
- SHAKESPEARE, T.: «Disabled People's Self-organization: a new social movement?». *Disability, Handicap and Society*, 8 (3) (1993), pp. 249-264.
- SKRTIC, T.: «The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence», *Harvard Educational Review*, 61(2) (1991), pp. 148-206.
- *Disability and Democracy: Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*. New York, Teachers College Press, 1995.
- «La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva», en FRANKLIN, B.M. (comp.): *Interpretación de la discapacidad*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1996, pp. 35-67.
- «Discapacidad y democracia. Voz, colaboración e inclusión en la enseñanza y la sociedad», en Actas del Seminario Internacional sobre Políticas Contemporáneas de Atención a la Diversidad: Repensar la Educación (especial) en el Tercer Milenio. Málaga, Grupo de Investigación H191 Junta de Andalucía. Facultades de Educación de las Universidad de Córdoba y Málaga, 1999.
- SLEE, R.: «Supporting an International Interdisciplinary Research Conversation». *International Journal of Inclusive Education*, 1 (1), 1997, pp. i-iv.
- «Identity, Difference and Curriculum: a Case Study in Cultural Politics», en L. BARTON y F. ARMSTRONG (eds.): *Difference and Difficulty: Insights, Issues and Dilemmas*. University of Sheffield. Department of Educational Studies, 1999, pp. 206-235.
- *Talking back to power. The politics of educational exclusion*. Ponencia presentada en ISEC, Manchester, julio, 2000.
- SNOW, J. y FOREST, M.: «Circles», en M. FOREST (ed.). *More education integration*. Downsviewe, Ontario: G. Allan Roehner Institute, 1987, pp. 169-176.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W.: «A Rationale for the Merger of Special and Regular Education». *Exceptional Children*, 51(2) (1984), pp. 102-111.
- «Integration versus Cooperation: A Commentary on «Educating Children with Learning Problems: A Shared Responsibility»». *Exceptional Children*, 54(1), 1987, pp. 66-68.
- *Aulas inclusivas*. Madrid, Narcea, 1999.
- THOUSAND, J. S. y VILLA, R.: «Collaborative Teams. A Powerful Tool in School Restructuring», en R. VILLA; J. THOUSAND; W.

- STAINBACK y S. STAINBACK (eds.): *Restructuring for Caring and Effective Education: An Administrative Guide to Creating Heterogeneous Schools*. Baltimore: Paul H. Brookes, 1992, pp. 73-108.
- TOMLIMSON, S.: *A sociology of special education*. London, Routledge and Kegan Paul, 1982.
- UNESCO: *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. Salamanca, Unesco, 1994.
- VILLA, R., THOUSAND, J., NEVIN, A. y MALGERI, C.: «Instilling collaboration for inclusive schooling as a way of doing business in public schools». *Remedial and Special Education*, 17 (3) (1996), pp. 169-181.
- VILLA, R. y THOUSAND, J.(eds.): *Restructuring for caring and effective education: an administrative guide to creating heterogeneous schools*. Baltimore, Paul H. Brookes, 1992.

Datos de identificación de la lectura

Blanco G, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos.
*Boletín del proyecto principal de educación para América
Latina y el Caribe, 48, 55-72.*

HACIA UNA ESCUELA PARA TODOS Y CON TODOS¹

Rosa Blanco G.
OREALC/UNESCO Santiago

Todos sabemos muy bien que la sociedad excluye a muchas personas por diferentes motivos: diferencias políticas, religiosas, económicas, lingüísticas, raciales, de sexo, de capacidad, etc. Pero lo peor de todo es que la educación en lugar de ser un instrumento para transformar la sociedad se convierte muchas veces en un instrumento reproductor de ésta, acentuando las situaciones de desventaja con las que numerosos niños llegan a la escuela.

Todavía existen en el mundo muchas personas excluidas de la educación desde tempranas edades o que, incluso accediendo al sistema educativo, reciben una educación de menor calidad. La rigidez del sistema tradicional de enseñanza, la certificación de estudios, la imposición de modelos poco adecuados a la realidad de los países, la homogeneidad en los planteamientos curriculares, son fuente constante de segregación y exclusión. De ahí que una de las grandes preocupaciones de la UNESCO sea la de transformar los sistemas educativos, para convertirlos en verdaderos instrumentos de integración social que permitan la plena participación de los ciudadanos en la vida pública.

Una mayor equidad es un factor fundamental para conseguir un mayor desarrollo y una cultura de la paz basada en el respeto y valoración de las diferencias y en la tolerancia. Dificilmente se puede aprender a respetar las diferencias si no se convive con ellas, si las diferencias de cualquier tipo se obvian y se excluyen. Una cultura de paz tiene que ver con equidad, justicia e igualdad.

Conseguir el acceso de toda la población a la educación básica es un primer paso para avanzar hacia una mayor equidad, pero ésta sólo será realmente efectiva cuando se asegure la verdadera igualdad de oportunidades y cuando la calidad de la educación sea para todos y no sólo para unos pocos. Es difícil separar calidad de equidad si se considera que la equidad no es sólo igualdad de acceso, sino también de derechos a recibir una educación de calidad, y que un criterio importante para definir una educación de calidad es precisamente que ésta sea capaz de dar respuesta a la diversidad.

Es una realidad dentro de la región de América Latina que la desventaja social de los grupos más vulnerables y marginales no siempre se compensa desde la educación, sino que por el contrario ésta acentúa en muchos casos la brecha entre los grupos más y menos favorecidos. El gran avance logrado en la cobertura universal en educación básica no se ha acompañado de respuestas eficientes de los sistemas educativos a las diferencias sociales, económicas, geográficas, lingüísticas, culturales e individuales, lo que ha conducido a un alto nivel de analfabetismo funcional, de repetición y ausentismo escolar. Esto afecta especialmente a los sectores sociales más desfavorecidos y genera una grave situación de inequidad. Esta situación se intenta abordar desde los actuales

¹ Publicado en Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, n° 48, pp. 55-72. Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe. UNESCO/Santiago.

procesos de reforma educativa que están realizando la mayoría de los países en los que se persigue una mejora de la calidad y equidad de la educación y de la eficiencia y eficacia de los sistemas educativos.

Un mayor nivel de equidad implica avanzar hacia la creación de escuelas que eduquen en la diversidad y que entiendan ésta como una fuente de enriquecimiento y de mejora de la calidad educativa.

El principio rector del Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades especiales (Salamanca, 1994) es que todas las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales, lo cual plantea un reto importante para los sistemas escolares. Las escuelas integradoras representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la solidaridad entre todos los alumnos y mejoran la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

Conseguir una cultura de la paz y la tolerancia sólo será posible, en gran medida, si se educa a los futuros ciudadanos en la integración, el respeto y la valoración de las diferencias, si tienen la oportunidad de conocer y convivir con personas que tienen dificultades, situaciones y modos de vida distintos y se establecen lazos de cooperación y solidaridad que beneficien y enriquezcan a todos. La necesidad de proporcionar una educación para todos a lo largo de toda la vida ha de tener como objetivo fundamental incluir a los excluidos y alcanzar a los inalcanzables, es decir, la educación inclusiva.

De las necesidades educativas comunes a las necesidades educativas especiales

La educación escolar tiene como finalidad fundamental promover de forma intencional el desarrollo de ciertas capacidades y la apropiación de determinados contenidos de la cultura necesarios para que los alumnos puedan ser miembros activos en su marco sociocultural de referencia. Para conseguir la finalidad señalada, la escuela ha de conseguir el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa, a la vez comprensiva y diversificada; proporcionando una cultura común a todos los alumnos que evite la discriminación y desigualdad de oportunidades, y respetando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales.

Existen unas necesidades educativas comunes compartidas por todos los alumnos, que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y socialización, que están expresadas en el currículo escolar. Sin embargo, no todos los alumnos y alumnas se enfrentan con el mismo bagaje y de la misma forma a los aprendizajes en él establecidos; todos los niños y niñas tienen capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias diferentes que mediatizan su proceso de aprendizaje, haciendo que sea único e irrepetible en cada caso.

El concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, cuya satisfacción requiere una atención pedagógica individualizada.

Muchas necesidades individuales pueden ser atendidas a través de una serie de actuaciones que todo profesor y profesora conoce para dar respuesta a la diversidad; dar más tiempo al alumno para el aprendizaje de determinados contenidos, utilizar otras estrategias o materiales educativos, diseñar actividades complementarias, etc.

En algunos casos, sin embargo, determinadas necesidades individuales no pueden ser resueltas por los medios señalados, siendo preciso poner en marcha una serie de ayudas, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario distintas de las que requieren habitualmente la mayoría de los alumnos. Las necesidades educativas especiales son aquellas que para ser atendidas requieren (Warnock Report, 1979):

– *Medios de acceso al currículo.* Algunas necesidades educativas especiales sólo requieren para ser atendidas una serie de medios, recursos o ayudas técnicas que van a permitir que el alumno pueda seguir en gran medida el currículo común, y van a facilitar su autonomía y proceso de aprendizaje.

Los medios de acceso están relacionados con factores fisicoambientales (eliminación de barreras arquitectónicas), la utilización de materiales y equipamiento específico o material adaptado (máquina Perkins, aparatos de F.M) y el aprendizaje de un código aumentativo, complementario o alternativo al lenguaje oral o escrito (lengua de señas, braille, Bliss, etc.)

– *Adaptaciones en los diferentes componentes del currículo.* Son las modificaciones o ajustes que se realizan en relación con el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar; es decir, en objetivos y contenidos y su secuenciación, metodología, y criterios y procedimientos de evaluación. En función de los componentes que se modifiquen se puede hablar de adaptaciones curriculares más o menos significativas.

– *Modificaciones en el contexto educativo, estructura social o clima afectivo* en el que tiene lugar el hecho educativo. Algunas necesidades educativas requieren cambios en la organización de la enseñanza o en las interacciones que tienen lugar en el aula. Es preciso recordar que muchas necesidades educativas especiales se generan por una enseñanza inadecuada y, aún no siendo así, siempre será necesario revisar aquellos aspectos relacionales y de la enseñanza que dificultan el aprendizaje de los alumnos para introducir las modificaciones necesarias.

Hasta hace relativamente poco sólo los alumnos con algún tipo de discapacidad eran los destinatarios de este tipo de ayudas y recursos especiales, mientras que muchos otros que tenían dificultades de aprendizaje o de adaptación seguían en la escuela común sin ningún tipo de ayudas.

El concepto de necesidades educativas especiales implica que cualquier alumno que encuentre barreras para progresar en relación con los aprendizajes escolares, por la causa que fuere, reciba las ayudas y recursos especiales que necesite, ya sea de forma temporal o permanente, en el contexto educativo más normalizado posible. Podemos encontrarnos con alumnos cuyas diferencias tienen su origen en una historia personal, educativa o experiencial que no les ha permitido desarrollarse y/o socializarse adecuadamente, y van a necesitar ayudas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, de forma temporal o permanente, aunque sea más frecuente lo primero que lo segundo y, sin embargo, no presentan ningún tipo de discapacidad. Podemos encontrarnos también con alumnos que provienen de ambientes especialmente marginales, o

que pertenecen a diferentes etnias o culturas, que pueden tener dificultades en una escuela que no considera sus características sociales y culturales.

El carácter habitual o extraordinario de las actuaciones pedagógicas que hay que poner en marcha para atender las necesidades individuales de los alumnos, no depende sólo del origen de las diferencias de éstos, sino que está también estrechamente relacionado con el tipo de respuesta educativa que se les ofrece.

Las necesidades educativas que pueden presentar determinados alumnos, por las causas anteriormente señaladas, no serán exactamente las mismas en un centro u otro, sino que tendrán una dimensión y matices distintos en función de las oportunidades educativas que se le brinden, los recursos y características de cada centro. Es más, muchas dificultades de aprendizaje tienen su origen en una respuesta educativa que no contempla la diversidad, como por ejemplo el hecho de no enseñar a un niño de una determinada etnia en su lengua materna. Precisamente uno de los avances más importantes del concepto de necesidades educativas especiales es que pone el acento en lo que la escuela puede hacer para compensar las dificultades del alumno, ya que desde este enfoque se considera que las dificultades de aprendizaje, sea cual sea el origen de las mismas, tienen un carácter interactivo dependiendo tanto de sus características personales como de la respuesta educativa que se le ofrece. Es decir, las dificultades derivadas de su propia problemática pueden compensarse, minimizarse o incluso acentuarse en función de la respuesta educativa y de las características del contexto escolar en el que se desenvuelve.

Este enfoque no implica obviar el origen del problema, pero da un paso hacia adelante porque se preocupa sobre todo de identificar las necesidades educativas que presenta el alumno como consecuencia no sólo de sus limitaciones personales sino también de las deficiencias de la respuesta educativa. Esta perspectiva implica cambios importantes en la evaluación y la intervención. La evaluación no se centra en clasificar al alumno, sino en identificar sus posibilidades de aprendizaje en relación con los requerimientos del currículo escolar, y se amplía al contexto educativo para identificar aquellos aspectos que dificultan su aprendizaje con el fin de introducir los cambios necesarios.

El concepto de necesidades educativas especiales sigue siendo un dilema y presenta ciertos problemas en la práctica que es preciso resolver. Por un lado, la administración educativa necesita identificar qué alumnos presentan necesidades educativas especiales para proporcionarles los recursos que necesitan, y asegurar que itineren en el sistema educativo con unas condiciones adecuadas; por otro, el proceso de etiquetaje implica unas bajas expectativas que pueden conducir a un bajo nivel de logros.

En la mayoría de los países se sigue considerando como alumnos con necesidades especiales sólo a aquellos que presentan una discapacidad, porque se sigue utilizando como criterio el origen del problema en lugar de considerar el tipo de ayudas o recursos que hay que proporcionar a ciertos alumnos para facilitar su proceso de aprendizaje y su progresión en relación con el currículo escolar.

La dificultad de ampliar el concepto a otro tipo de alumnos se debe, a mi juicio, a los siguientes aspectos. Existe una larga tradición en asociar el término especial a alumnos con discapacidad, de tal forma que en muchos casos existe cierta resistencia a considerar a otro tipo de niños, para que no se les etiquete como

“discapacitados”. Otra razón tiene que ver con la creencia de que al ampliar el número de alumnos con necesidades educativas especiales hay que incrementar de forma significativa los recursos y servicios especiales. Esta creencia está condicionada por una concepción errónea de que cualquier necesidad especial requiere para ser atendida métodos específicos de enseñanza, material muy sofisticado y personal muy especializado de forma permanente, cuando muchas de ellas se pueden resolver simplemente a través de una buena enseñanza, sin necesidad de recursos específicos.

De la segregación a la integración **¿Qué es la integración?**

La integración es la consecuencia del principio de normalización, es decir, el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo, ocio y cultura, y servicios sociales, reconociéndoles los mismos derechos que el resto de la población. La integración educativa debe formar parte de una estrategia general cuya meta sea alcanzar una educación de calidad para todos. En muchos casos se ha malinterpretado o limitado el concepto de integración, considerando que es un fin en sí misma y que su único objetivo es conseguir la integración social. Sin embargo, la integración no es un fin en sí misma sino un medio para lograr una educación de mayor calidad, integral e integradora. La preocupación central ha de ser la educación de estos alumnos y no tanto la integración.

El hecho de considerar que el único fin de la integración educativa es lograr la integración social ha conllevado, en muchos casos, a dar mayor énfasis a las capacidades relacionadas con la interacción social que a los aprendizajes de las distintas áreas curriculares. Hay que asegurar que los alumnos integrados reciban una educación amplia y equilibrada y no reducida a algunos aspectos.

Este punto es muy importante para no reproducir enfoques limitadores en la educación de estos alumnos.

En los centros de educación especial la educación se ha centrado sobre todo en la rehabilitación o compensación de las dificultades derivadas de los déficits, limitándoles el acceso a importantes aspectos de la cultura expresados en el currículo escolar; si ahora se priman sólo los aprendizajes relacionados con las capacidades de tipo social, de nuevo les estaremos negando el acceso a ciertos contenidos culturales que son esenciales para una participación plena en la sociedad.

La integración es un proceso dinámico y cambiante que puede adoptar diversas modalidades en cada país en función de sus necesidades y características.

Existen diferentes clasificaciones de los tipos de integración; el Informe Warnock (1979) plantea los siguientes:

- *Integración física*: cuando se crean clases de educación especial en una escuela común pero con una organización totalmente independiente, compartiendo lugares como el patio o el comedor.
- *Integración social*: Clases de educación especial en la escuela común compartiendo algunas actividades extraescolares.

– *Integración funcional*: Los alumnos con necesidades educativas especiales participan a tiempo total o parcial en las actividades comunes y se incorporan como uno más en las escuelas. En esta modalidad también existen diferentes opciones: compartir sólo algunas áreas curriculares o estar todo el tiempo en el aula común.

¿Por qué surge la integración? Razones que la justifican y principales obstáculos

La integración educativa de los alumnos con discapacidad se inició en diferentes países en los años 60, dentro de un movimiento social de lucha de los derechos humanos, especialmente de los más desfavorecidos. El argumento esencial para defender la integración tiene que ver con una cuestión de derechos y con criterios de justicia e igualdad. Todos los alumnos tienen derecho a educarse en un contexto normalizado que asegure su futura integración y participación en la sociedad.

El derecho de todos los niños a la educación se encuentra consagrado en la Declaración de los Derechos Humanos y reiterado en las políticas educativas de los países; sin embargo todavía existen millones de niños y personas que no tienen acceso a la educación o reciben una de menor calidad. El colectivo de los niños y niñas con discapacidad constituyen un grupo importante para el cual este derecho tiene que ser ganado en términos efectivos.

El derecho a la igualdad de oportunidades es también ampliamente aceptado, pero estamos lejos de que sea una realidad generalizada. La igualdad de oportunidades no significa tratar a las personas igual, sino dar a cada uno lo que necesita en función de sus características y necesidades individuales. El derecho de todas las personas a participar en la sociedad implica que aquellas que presentan una discapacidad no tengan ningún tipo de restricción o discriminación en los diferentes ámbitos de la sociedad. En lo que se refiere a la educación no deberían existir restricciones para que estos niños accedan a la educación común, ni deberían recibir una oferta educativa de menor calidad.

Una segunda razón por la que surge la integración es el fracaso de las escuelas especiales. Estas no siempre han logrado la meta que se proponían, formar adultos capaces de desenvolverse en la vida y de insertarse en la sociedad, lo cual es lógico por la segregación que han vivido en la escuela. Las escuelas especiales no han proporcionado los beneficios que se esperaban, y el hecho de existir éstas ha conllevado que un gran porcentaje de alumnos que fracasaban en la escuela regular por una enseñanza inadecuada fuera a parar a ellas. En muchos casos se han llenado de niños que tenían dificultades por un “fracaso de la escuela regular” y muchos niños con discapacidad, para los cuales se crearon, no han podido acceder a la educación.

Otros argumentos a favor de la integración tienen que ver con la calidad de la educación misma. Según Marchesi y Martín (1990) la integración realizada en las debidas condiciones y con los recursos necesarios, es beneficiosa no sólo para los alumnos con discapacidad, quienes tienen un mayor desarrollo y una socialización más completa, sino también para el resto de los alumnos, ya que aprenden con una metodología más individualizada, disponen de más recursos y desarrollan valores y actitudes de solidaridad, respeto y colaboración.

La integración beneficia al conjunto del sistema educativo ya que exige una mayor competencia profesional de los profesores y proyectos educativos más amplios y diversificados que se puedan adaptar a las distintas necesidades de todos los alumnos.

No obstante las razones señaladas, también existen ciertos temores hacia la integración, incluso por parte de aquellas personas que comparten su filosofía y principios. Un primer obstáculo tiene que ver con la dificultad de cambiar las representaciones sociales. Todos nos hemos socializado en un modelo en el cual los niños con discapacidad se han educado en escuelas especiales en las que se les brindaba una atención adecuada a sus necesidades específicas por parte de personal especializado en las distintas problemáticas, y se pensaba que esto era lo más adecuado no sólo para ellos sino también para el resto de los alumnos. Por esta razón, muchos piensan que los alumnos con discapacidad “aprenden menos” en la escuela común que en la especial, porque no tienen una enseñanza tan individualizada ni la presencia constante de especialistas.

En un estudio de la OCDE sobre la integración de niños con necesidades educativas especiales (1995), se señala que diferentes investigaciones han mostrado que los niños con discapacidad pueden obtener mejores resultados en las escuelas integradas, aunque a veces muestran problemas en la autoestima, y que la enseñanza segregada no ofrece las ventajas que cabría esperar.

Guskin y Spicker (1968), citados por Fierro (1990), señalan que no hay estudios que justifiquen por qué se han instituido las clases especiales dado el poco éxito obtenido al demostrar la superioridad de los logros educativos en estos costosos programas. La experiencia demuestra que las escuelas especiales suelen ofrecer un currículo muy limitado, porque se centran más en la rehabilitación de las deficiencias de los alumnos y se tienen bajas expectativas.

Otro temor muy frecuente es que el resto de los niños aprendan menos o más lentamente por la presencia en las aulas de niños con discapacidad, o que puedan imitar ciertos gestos o conductas de éstos. Sin embargo, tampoco existe ninguna evidencia de esto; la evaluación del Programa de Integración en España (1990) concluyó que el rendimiento de los niños sin discapacidad era similar al de los niños de otras escuelas comunes del mismo contexto socioeconómico.

Otro argumento que se señala con frecuencia es que la integración no es coherente con valores dominantes en la sociedad actual, que se caracteriza por la competitividad y la segregación. En esta opinión subyace una concepción de la educación como reproductora de la estructura social, pero si consideramos que la educación es un instrumento de transformación social, el desarrollo de escuelas integradoras es un elemento esencial para lograr en el futuro sociedades más integradoras. Por otro lado, formar alumnos competentes que es un objetivo fundamental de la educación, no implica hacerlo desde la competitividad, es más, está suficientemente avalado que el aprendizaje cooperativo entre los alumnos tiene una incidencia muy positiva en el rendimiento académico.

Otra de las preocupaciones importantes está relacionada con el funcionamiento de la escuela regular: clases muy numerosas, mayores exigencias, enseñanza muy rígida y homogeneizadora. Obviamente, la integración implica que se produzcan cambios profundos en el currículo, la metodología y la organización de las escuelas, de forma que se modifiquen las condiciones que en un momento determinado dejaron fuera a estos alumnos. Es preciso romper con el esquema

educativo que considera que todos los alumnos son iguales y en consecuencia todos tienen que hacer lo mismo en el mismo momento. Este modelo educativo olvida que todos los niños son distintos en capacidades, motivaciones, estilo y ritmo de aprendizaje, y ha generado un alto porcentaje de alumnos que sin tener una discapacidad presentan dificultades de aprendizaje o de adaptación al medio escolar, pasando a formar parte de las altas tasas de repitencia o deserción escolar.

Finalmente se argumenta que la integración requiere una serie de recursos materiales y humanos, que no siempre están disponibles. Es cierto que la integración de niños con necesidades educativas especiales requiere una serie de recursos para atender adecuadamente sus necesidades, pero no siempre es necesario aumentar los recursos sino utilizar de forma distinta los ya existentes.

La tendencia ha de ser reconvertir las escuelas de educación especial o grupos diferenciales en recursos de apoyo a las escuelas regulares, de forma que no sólo se beneficien los alumnos con discapacidad sino el conjunto de alumnos y profesores de la escuela. La integración es menos costosa que las escuelas especiales, porque éstas implican una gran cantidad de recursos para atender una pequeña cantidad de alumnos.

Más importante que la cantidad de recursos es la calidad y adecuación de los mismos; en este sentido un factor importante es la preparación de los diferentes profesionales involucrados en el proceso. La formación de éstos se ha basado en un enfoque clínico de las dificultades de aprendizaje que no es adecuado en la nueva situación. Muchos profesores de la educación regular piensan que no están preparados para atender a estos alumnos, porque persiste la concepción de que aprenden de forma distinta y que requieren metodologías que sólo dominan los especialistas. Hay que tener presente que ellos siguen el mismo proceso para aprender que el resto de los alumnos aunque precisen más ayudas y/o ayudas distintas, que pueden ser proporcionadas por los profesores de educación regular y en especial a través de un trabajo colaborativo.

Los niños y niñas con necesidades educativas especiales son ante todo niños y por tanto lo que necesitan es sobre todo un buen profesor. Los especialistas pueden contribuir con sus conocimientos específicos a facilitar las condiciones que hagan posible el aprendizaje, pero no han de suplir en ningún momento al profesor sino complementar y enriquecer la labor de éste. Quien está realmente preparado para enseñar a leer o a resolver problemas matemáticos es el profesor.

Para finalizar este apartado conviene aclarar un último aspecto: ¿qué alumnos se pueden integrar? Incluso personas que están a favor de la integración piensan que ésta sólo es posible para determinados alumnos. Creo que la pregunta debería ser a la inversa: ¿qué escuelas pueden integrar? Cualquier alumno se puede integrar, pero no todas las escuelas tienen una actitud favorable o las condiciones necesarias. De hecho, hay escuelas comunes que son capaces de dar respuesta a niños gravemente afectados, y otras en cambio no responden a niños con altas capacidades. Esta situación nos demuestra que la decisión de quien es integrable no debe tomarse en función de las posibilidades o limitaciones del alumno, sino de las potencialidades o limitaciones de la escuela.

Hasta hace relativamente poco se hablaba de niños educables y no educables; sin embargo hoy ya nadie duda que todos los niños, incluso los más gravemente afectados, son educables. Posiblemente en un futuro no muy lejano tampoco se

cuestione qué niño se puede o no integrar, porque se habrá hecho efectivo el derecho a educarse y participar en todos los ámbitos comunes de la sociedad.

El nuevo rol de la educación especial y de los centros de educación especial en el contexto de la integración educativa

Un temor muy frecuente por parte de los profesionales de la educación especial es que ésta desaparezca como consecuencia de la integración. Este temor es infundado porque, como ya se ha señalado, existen algunas necesidades educativas que para ser resueltas requieren una serie de conocimientos, estrategias y recursos de carácter especializado. Es importante no asimilar educación especial con escuela especial. Lógicamente la generalización de la integración implica la reconversión progresiva de los centros de educación especial, pero no la eliminación de los profesionales y servicios de educación especial que habrán de realizar funciones distintas.

La educación especial ha de considerarse como el conjunto de conocimientos, técnicas, recursos y ayudas que van a favorecer el desarrollo integral y el proceso educativo de aquellos alumnos que, por la causa que fuere, presentan dificultades de aprendizaje o de adaptación a la escuela. Desde esta perspectiva la educación especial deja de ser un sistema paralelo que sólo se ocupa de los niños y niñas con discapacidad para convertirse en un conjunto de servicios y apoyos para todos los alumnos que lo requieran, contribuyendo así a la mejora de la calidad de la enseñanza.

En consecuencia, los centros de educación especial han de reconvertir progresivamente su rol y sus funciones, incorporándose a la red general del sistema educativo y los procesos de reforma. La tendencia general es que se conviertan en centros de recursos para la comunidad y las escuelas comunes, y que sólo escolaricen niños gravemente afectados, aunque existen experiencias, como algún estado de Canadá, en las que estos alumnos también están en la escuela común porque no hay escuelas especiales.

De la integración a la inclusión

Un nuevo término que encontramos en la literatura reciente es el de “inclusión”. Como suele ocurrir frecuentemente cuando aparece un nuevo término enseguida empieza a utilizarse sin cambiar realmente las concepciones y significaciones previas. Esto es lo que está sucediendo con el término de inclusión, que se está empezando a utilizar como sinónimo de integración, cuando se trata de dos conceptos y aproximaciones distintas. Como se ha visto anteriormente, la integración está referida al grupo específico de las personas con discapacidad y es un movimiento que surge desde la educación especial e implica la transformación de ésta. Obviamente, la integración también implica modificar las condiciones y funcionamiento de la escuela común, pero el énfasis ha estado más en lo primero que en lo segundo. Con gran frecuencia la integración ha implicado trasladar el enfoque educativo individualizado y rehabilitador, propio de la educación especial, al contexto de la escuela regular, de tal forma que en muchos casos no se ha modificado la práctica educativa de las escuelas, y sólo se ha ajustado la enseñanza y prestado apoyo específico a los niños “etiquetados como de integración”.

El concepto de inclusión es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, porque está relacionada con la naturaleza misma de la

educación general y de la escuela común. La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Mientras que en la integración el énfasis está en la adaptación de la enseñanza en función de las necesidades específicas de los niños integrados, en la inclusión el centro de atención es la transformación de la organización y respuesta educativa de la escuela para que acoja a todos los niños y tengan éxito en su aprendizaje.

La educación inclusiva implica una visión diferente de la educación común basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad. La atención a la diversidad es una responsabilidad de la educación común porque las diferencias son inherentes al ser humano y están presentes en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, al igual que ha ocurrido en la sociedad, las diferencias en el ámbito educativo se han obviado, lo que ha dado lugar a la creación de estructuras y propuestas educativas diferenciadas para distintos colectivos de alumnos y alumnas (niños con discapacidad, niños indígenas, etc.).

La escuela inclusiva no es, por otro lado, algo totalmente nuevo en la educación; un ejemplo claro es la escuela rural en la que todos los niños y niñas de esa comunidad se educan juntos. El desafío es avanzar hacia una mayor generalización, especialmente en las zonas urbanas y de mayores recursos, donde existe un mayor nivel de exclusión.

Los modelos y propuestas educativas están influidos por la percepción y connotaciones de valor que se tengan respecto de las diferencias. Cuando se habla de diferencias sociales se está hablando no sólo de alumnos diversos, sino de alumnos que tienen diferentes oportunidades (unos tienen más que otros).

Cuando se habla de diferencias culturales, suele considerarse que hay una cultura mayoritaria y otras minoritarias que tienen menos valor e influencia en la sociedad. Cuando hablamos de diferencias individuales suele haber una tendencia a valorar más a aquellos que tienen altas capacidades; especialmente las de tipo intelectual.

La atención educativa a la diversidad está condicionada asimismo por la concepción que se tenga sobre las dificultades de aprendizaje. Como señala Ainscow (1998), existe una tendencia muy arraigada a percibir las diferencias en función de criterios normativos, de tal manera que aquellos alumnos que no se ajustan a los criterios establecidos como normales o estándares, son considerados diferentes, con dificultades o anomalías, y en consecuencia han de ser objeto de programas o servicios diferenciados, o simplemente son excluidos del sistema. Otra forma distinta es considerar que cada alumno tiene unas capacidades, intereses, motivaciones y experiencia personal única, es decir, la diversidad está dentro de “normal”. Desde esta concepción el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social y no como un obstáculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, las opciones y modelos educativos están condicionados por las distintas concepciones que existen sobre la sociedad. Según Marchesi y Martín (1998) es posible diferenciar tres ideologías en educación: la liberal, la igualitaria y la pluralista y cada una de ellas tiene repercusiones diferentes en la respuesta a la diversidad, la calidad y la equidad.

La ideología liberal supone incorporar a la educación las leyes del mercado y se sustenta en tres supuestos básicos: la competencia entre los centros es positiva ya que les impulsa a un mejor funcionamiento para conseguir un mayor número de solicitudes; los padres deben recibir información sobre la eficiencia de las escuelas, basada sobre todo en el rendimiento de los alumnos; el instrumento fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza es asegurar la libertad de elección del centro. Desde esta perspectiva, las escuelas, presionadas por los resultados de los alumnos, tienden a seleccionar a aquellos con más posibilidades de éxito, y difícilmente los alumnos que viven en zonas sociales más desfavorecidas suelen tener acceso a los centros con imagen de mayor calidad.

En la ideología igualitaria se considera que la educación obligatoria debe ser común para todos los alumnos y refuerza los elementos compensadores para conseguir una mayor igualdad de oportunidades. Considera que los centros deben tender a ser iguales en la práctica, por lo que existe una alta regulación y centralización por parte del Estado. No se acepta que los centros puedan elaborar proyectos propios ni que exista una oferta más diferenciada y variada, lo que también dificulta la respuesta a la diversidad.

La ideología pluralista comparte con la igualitaria la creencia en la educación como servicio público, y su rechazo a la extensión de las reglas del mercado a la educación. Sin embargo, considera la autonomía de los centros para elaborar proyectos propios y ofertas diferenciadas, y las posibilidades de elección de centro por parte de los padres, pero estableciendo mecanismos de regulación que eviten la inequidad. En lo que se refiere a la autonomía de los centros, es necesario proporcionar mayores recursos a los que están en zonas sociales más desfavorecidas y el desarrollo de una normativa común que pueda ser adaptada por estos de acuerdo a su realidad. La evaluación de los centros ha de contemplar tanto la interna como la externa, y esta última ha de tener en cuenta el contexto socioeconómico, la disponibilidad de recursos y el punto de partida de los alumnos, centrándose no sólo en los resultados de los alumnos sino también en los procesos educativos. Para que la elección de los centros asegure la igualdad de oportunidades han de tenerse en cuenta los siguientes aspectos: las normas de admisión de los alumnos han de ser públicas y comunes para todos los centros; la proximidad al domicilio ha de ser un elemento prioritario cuando hay más demanda que puestos educativos; y la planificación educativa y la buena gestión de los recursos públicos ha de ser tenida en cuenta.

Condiciones para el desarrollo de escuelas inclusivas

Incluir a todos los alumnos en el sistema educativo y lograr que aprendan lo máximo posible es una tarea compleja, pero no por ello hay que renunciar a este objetivo. Actualmente existe un consenso mundial en relación con los principios y filosofía de la integración y de la inclusión educativa, razón por la cual el debate se centra ahora en analizar las condiciones y estrategias que facilitan su puesta en práctica.

Antes de abordar las condiciones, es importante hacer dos consideraciones. La primera es que el desarrollo de escuelas inclusivas es un proceso de cambio importante que lleva tiempo y ha de realizarse de forma gradual. No es necesario esperar a que se den todas las condiciones favorables para iniciar el proceso porque entonces no se empezaría nunca; lo importante es tener claro cuáles son para ir las construyendo gradualmente. La construcción gradual de estas condiciones forma parte del propio proceso de desarrollo de escuelas inclusivas.

La segunda es que las condiciones que se señalan a continuación no sólo favorecen la integración de niños con discapacidad a la escuela regular, sino que favorecen la calidad de la enseñanza para todos y contribuyen a frenar la desintegración de muchos otros niños que presentan dificultades de aprendizaje o de adaptación a la escuela como consecuencia de una enseñanza inadecuada.

Es decir, no hay diferencias significativas entre las condiciones que facilitan la integración y las que hacen posible el desarrollo de escuelas efectivas para todos. En este sentido es importante insertar las necesidades educativas especiales dentro de la diversidad y avanzar hacia escuelas que atiendan las necesidades de todos los alumnos y alumnas. Hablar de diversidad es hablar de niños con necesidades, intereses y motivaciones distintos, niños de la calle, trabajadores, migrantes, de minorías étnicas, lingüísticas y culturales, de niños de diferentes estratos socioeconómicos.

Valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social

La condición más importante para el desarrollo de escuelas inclusivas es que la sociedad en general y la comunidad educativa en particular tengan una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias. Es fundamental desarrollar una intensa actividad de información y sensibilización, en la que los medios de comunicación social pueden jugar un rol fundamental.

El tema de las actitudes tiene una gran trascendencia en el éxito de la inclusión educativa porque están muy relacionadas con la filosofía de los profesores y se reflejan en su práctica educativa. Las actitudes iniciales del profesorado y de la comunidad son una de las variables esenciales a tener en cuenta, especialmente en aquellos centros con un menor nivel de elaboración del proyecto educativo o de trabajo conjunto, porque las actitudes positivas pueden ser una vía para lograr o mejorar dichos aspectos.

Es fundamental desarrollar actividades de sensibilización y de capacitación de forma sostenida, porque uno de los obstáculos más importantes para el desarrollo de la educación inclusiva tiene que ver con la dificultad de cambiar las representaciones o concepciones sociales. Generalmente las actitudes negativas tienen que ver con el temor a lo desconocido y a no saber manejar las diferencias.

Es un hecho bastante demostrado que las actitudes de los profesores cambian cuando se sienten capaces de enseñar a los alumnos que presentan mayores dificultades. Es especialmente importante que los centros realicen debates que les permitan llegar al mayor acuerdo posible y que les faciliten solucionar los conflictos que puedan surgir. Un alto nivel de acuerdo consensuado y debatido en profundidad es una de las claves para el éxito de la inclusión educativa.

Políticas educativas y marcos legales que promuevan la inclusión en todas las etapas educativas

El desarrollo de escuelas inclusivas sólo será posible si existen una apuesta política clara y marcos legales que establezcan derechos y responsabilidades y la provisión de los recursos necesarios. La mayoría de los países adoptan en sus políticas y leyes la declaración de la educación para todos, pero en la práctica existen distintos factores que segregan y excluyen de diferentes maneras a numerosos alumnos del sistema educativo. La administración educativa debe reforzar y apoyar la acción de los centros porque muchas veces las políticas y normativas bloquean o dificultan las iniciativas de cambio que se proponen muchos docentes.

La educación inclusiva ha de ser una política del Ministerio de Educación en su conjunto, porque implica una transformación de la educación general y no sólo de la educación especial como en el caso de la integración. La integración se está impulsando, generalmente, desde las divisiones de educación especial de los ministerios, lo que dificulta su desarrollo y generalización.

Aunque la legislación por sí sola no asegura el éxito de la inclusión educativa es un aspecto muy importante, ya que contar con ella permite establecer derechos y responsabilidades, articular políticas intersectoriales y sectoriales y asegurar la prestación y mantenimiento de recursos y servicios. Es importante que la legislación de carácter general contemple la inclusión y la atención a la diversidad como un eje central, y desarrollar si fuera necesario normativas específicas que aseguren el acceso y la adecuada atención a determinados grupos de alumnos: niños con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, niños migrantes agrícolas, niños de la calle, etc.

La inclusión educativa implica un proyecto de transformación con objetivos y acciones de mediano y largo plazo. El objetivo fundamental de este proyecto ha de ser crear las condiciones que hagan posible las escuelas inclusivas. En el contexto de los planes de educación para todos, se pueden establecer, si fuera necesario, programas u orientaciones específicas para la integración de niños con discapacidad, niños trabajadores, educación intercultural, etc. Estos planes deben contemplar el suficiente grado de apertura para dar cabida a una amplia gama de aplicaciones diferentes en función de distintas necesidades y realidades y han de abarcar las diferentes etapas educativas.

Si bien la educación inclusiva es una opción de los responsables del sistema educativo, ésta no podrá ser realmente efectiva si no se desarrollan paralelamente programas sociales que aborden parte de las causas que están en el contexto social, por lo cual es necesario desarrollar políticas y normativas de carácter intersectorial: salud, justicia, bienestar social, trabajo, etc. En el caso de las personas con discapacidad existe un desarrollo cada vez mayor de políticas intersectoriales, en las que están implicados diferentes ministerios, asociaciones de padres y de personas con discapacidad.

Currículo amplio y flexible que se pueda diversificar y adaptar a las diferencias sociales, culturales e individuales

Un currículo abierto y flexible es una condición fundamental para dar respuesta a la diversidad, ya que permite tomar decisiones razonadas y ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales, pero no es una condición

suficiente. La respuesta a la diversidad implica además un currículo amplio y equilibrado en cuanto al tipo de capacidades y contenidos que contempla.

Los currículos tradicionales se han centrado en el desarrollo de capacidades de tipo cognoscitivo y contenidos de tipo conceptual, en detrimento de otro tipo de capacidades y de contenidos que también son esenciales para el desarrollo integral y la inserción en la sociedad.

Actualmente existe una tendencia cada vez mayor hacia currículos abiertos y flexibles que permiten dar respuesta al doble reto de la comprensividad y la diversidad. En estas propuestas, generalmente, la administración educativa establece unos aprendizajes mínimos, que aseguren la igualdad de oportunidades de todos los niños y niñas de un país, y los centros, a partir de estos mínimos, construyen su propuesta curricular adecuando, desarrollando y enriqueciendo el currículo oficial en función de las características de su alumnado y del contexto sociocultural de referencia.

Otro aspecto que puede facilitar la atención a la diversidad es que en todas las propuestas curriculares el constructivismo es el marco de referencia para explicar y orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este marco, a diferencia de otros predominantes en el pasado, respeta los procesos individuales en la construcción del conocimiento, rompiendo con el esquema homogeneizador que considera que todos los alumnos son iguales y aprenden de la misma forma. En todas las propuestas se enfatiza la necesidad de promover aprendizajes significativos y comprensivos, en lugar de mecánicos y repetitivos; la importancia de la actividad y protagonismo de los alumnos en su proceso de aprendizaje; la necesidad de partir de sus conocimientos y experiencias previas; el aprendizaje cooperativo; y la autonomía y autorregulación de su proceso de aprendizaje.

Si en el currículo escolar se expresan aquellos aprendizajes considerados esenciales para ser miembro activo en la sociedad, éste ha de ser el referente de la educación de todos y cada uno de los alumnos, haciendo las adaptaciones que sean precisas y proporcionándoles las ayudas y recursos que les faciliten avanzar en el logro de los aprendizajes en él establecidos. Existe consenso en los países de la región de América Latina y el Caribe respecto a que el currículo común con las adaptaciones necesarias ha de ser el referente para la educación de todos los niños y niñas, incluidos aquellos que están escolarizados en escuelas de educación especial. Por este motivo, se están eliminando progresivamente los programas paralelos, de larga tradición, para alumnos con diferentes tipos de discapacidad.

En el caso de niños y niñas de otras etnias o culturas, niños migrantes, niños de la calle, etc., la tendencia es también adecuar el currículo oficial a sus características y necesidades, respetando los mismos objetivos generales, y haciendo algunas modificaciones en los contenidos, estrategias y medios de enseñanza, para que el aprendizaje sea más significativo y funcional para ellos.

Los ajustes más frecuentes en relación con los contenidos suelen ser la selección de los contenidos más esenciales de cada área curricular, o dar prioridad a algunos de ellos, o la introducción de algunos aprendizajes más ajustados a sus necesidades. Hay que tener en cuenta que los niños migrantes, niños trabajadores o niños de la calle van muy poco tiempo a la escuela y tienen unas condiciones de vida muy difíciles y peculiares, por lo que es necesario seleccionar

los contenidos más relevantes del currículo oficial, o dar prioridad a determinados aprendizajes que son más funcionales para ellos y que contribuyen a mejorar su calidad de vida y su inserción en la sociedad.

Desde la lógica de un currículo abierto y flexible y de la concepción constructivista se pueden realizar adaptaciones curriculares individualizadas para aquellas necesidades específicas de un alumno o alumna que no están contempladas en la programación de su escuela y aula. Las adaptaciones curriculares individualizadas constituyen el último nivel de ajuste de la oferta educativa común.

Proyectos educativos institucionales que contemplan la diversidad y compromiso con el cambio

La inclusión es un proyecto de escuela y no de profesores aislados. Sólo en la medida que sea un proyecto colectivo se asegurará que toda la comunidad educativa se responsabilice del aprendizaje y avance de todos y cada uno de los alumnos.

Mejorar la calidad de la enseñanza y asegurar la igualdad de oportunidades exige que cada escuela reflexione y planifique de forma conjunta la acción educativa más acorde a su propia realidad, de forma que todo el equipo docente comparta unas mismas metas y visión educativa. Esto implica que las decisiones, tanto curriculares como de definición y funcionamiento del centro, deben tomarse por parte de aquellos que van a llevarlas a la práctica en función de su realidad, adecuando a sus características concretas las propuestas que establezca la administración educativa. Es un hecho bastante demostrado, por otro lado, que las escuelas que mejor responden a la diversidad del alumnado no sólo favorecen el adecuado desarrollo de éstos, sino que también son las que más crecen como institución.

Cuando los equipos docentes se enfrentan a la tarea de elaborar sus proyectos educativos y curriculares, la respuesta a la diversidad ha de ser un eje central en la toma de decisiones. Son varias las razones que justifican esta necesidad:

- facilitar un mayor grado de integración y participación de los alumnos en la dinámica escolar; prevenir la aparición o intensificación de dificultades de aprendizaje derivadas de planteamientos rígidos o excesivamente homogeneizadores;
- favorecer que los ajustes educativos que puedan requerir determinados alumnos de forma individual sean lo menos numerosos y significativos posibles.

La respuesta a la diversidad como todo proceso de innovación afecta a la globalidad del centro e implica cuestionar la práctica educativa tradicional, introduciendo cambios sustanciales en la misma. Estos cambios pueden producir ciertos temores e inseguridad en los profesores que pueden evitarse, en gran medida, si se toman decisiones compartidas. El cambio también se ve favorecido cuando existe un fuerte liderazgo, ya sea del director o de un grupo de docentes.

Es fundamental cambiar la cultura de las escuelas, el conjunto de creencias, valores y procedimientos que caracterizan y dan entidad propia a cada centro escolar y que tradicionalmente se ha focalizado en “el inexistente alumno medio” y no en las diferencias. La atención a la diversidad implica que se produzcan

cambios profundos en el currículo, la metodología y la organización de las escuelas, de forma que se modifiquen las condiciones que segregan o excluyen a los alumnos. En este sentido, los procesos de descentralización curricular y de gestión educativa que han emprendido muchos países facilitan que las escuelas puedan elaborar proyectos educativos acordes a las necesidades de sus alumnos y de su realidad. Si bien la existencia de un proyecto educativo es un buen punto de partida, la mera existencia no asegura el éxito.

El éxito depende de la calidad de este proyecto, del grado de participación de los profesores en el mismo y de su puesta en práctica.

Relación de colaboración entre todos los implicados en el proceso educativo

La adecuada atención a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos requiere un trabajo colaborativo entre todos los involucrados en el proceso educativo. En aquellas escuelas en las que existe un trabajo colaborativo entre los profesores, entre profesores y especialistas, entre profesores y padres y entre los propios alumnos, es más factible que se pueda atender la diversidad.

En el trabajo colaborativo las soluciones se buscan entre los distintos implicados, realizando aportaciones desde perspectivas diferentes y complementarias.

Existe una relación de igualdad en cuanto al nivel de relación, pero complementaria y diferenciada en lo que se refiere a los conocimientos, experiencias y formación de los distintos implicados. Es también fundamental el trabajo colaborativo con los padres. Estos han de participar en las actividades de la escuela, en la evaluación y planificación del currículo más adecuado para el niño, en el apoyo de determinados aprendizajes en el hogar y en el control de los progresos de sus hijos. Esta participación es especialmente importante en la primera infancia.

Enfoques metodológicos que faciliten la diversificación y flexibilidad de la enseñanza

Dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los niños hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales. La cuestión central es cómo organizar las situaciones de enseñanza de forma que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes, es decir, cómo lograr el mayor grado posible de interacción y participación de todos los alumnos, sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno. Cuanto más flexible sea esta organización, más fácil será, por otro lado, la incorporación de los profesores de apoyo a la dinámica del aula para facilitar el proceso de aprendizaje de todos los alumnos.

Aunque no se puede hablar del mejor estilo de enseñanza o del buen método en términos absolutos, las evaluaciones realizadas² demuestran que los profesores que tienen un estilo de enseñanza flexible que: se adapta a las necesidades, conocimientos e intereses de los alumnos; utiliza diversidad de estrategias; fomenta la autonomía de los alumnos y les da libertad; evalúa de forma continua el progreso de los alumnos en función de su punto de partida y no en comparación con otros; mantiene contactos frecuentes con los padres y

² Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias de España (1990).

programan periódica y conjuntamente con otros profesores, facilita la atención a la diversidad.

Supera las posibilidades de este artículo expresar los diferentes aspectos a considerar para dar respuesta a la diversidad en el aula, dada la extrema complejidad que caracteriza los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en ella; no obstante, algunos aspectos fundamentales son los siguientes:

- *Los profesores han de conocer bien las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos, los factores que facilitan el mismo y sus necesidades educativas más específicas.* Sólo a través de este conocimiento se podrán ajustar las ayudas pedagógicas al proceso de construcción personal de cada alumno. Conocer bien a los alumnos implica una intensa interacción y comunicación con ellos, una observación constante de sus procesos de aprendizaje y una revisión de la respuesta educativa que se les ofrece. Este conocimiento es un proceso continuo que no se agota en el momento inicial de elaborar la programación anual. Cada vez que se inicia un nuevo proceso de aprendizaje, hay que explorar los conocimientos, ideas y experiencias previas de los alumnos acerca de los nuevos contenidos, y durante el proceso mismo observar cómo progresan para proporcionarles las ayudas necesarias.

- *Ayudar a todos los alumnos a construir aprendizajes significativos.* La forma en que se plantean las situaciones de enseñanza -aprendizaje es determinante para conseguir o no un aprendizaje significativo. La construcción de aprendizajes significativos implica que todos y cada uno de los alumnos tengan una predisposición favorable para aprender, atribuyan un sentido personal a las experiencias de aprendizaje y establezcan relaciones substantivas entre los nuevos aprendizajes y lo que ya saben.

- *Atribuir un significado personal al aprendizaje implica que comprendan no sólo lo que tienen que hacer, sino también el porqué y para qué;* de esta manera será mucho más fácil que tengan una participación activa en dicho proceso.

Otro factor esencial es que todos los alumnos sientan que pueden tener éxito en su aprendizaje, especialmente cuando tienen dificultades o una historia de fracaso, para lo cual hay que plantear actividades que puedan resolver con las ayudas necesarias y reforzar el esfuerzo y no sólo los resultados.

Organizar las experiencias de aprendizaje de forma que todos los alumnos participen y progresen en función de sus posibilidades. Se trata de que aquellos que tienen objetivos o contenidos distintos a los del grupo de referencia, no trabajen en paralelo sino que participen lo máximo posible en las actividades del aula. En este sentido es esencial utilizar variedad de estrategias metodológicas, en el marco de unos principios pedagógicos esenciales, que permitan ajustar la ayuda pedagógica a las diferentes necesidades, estilos de aprendizaje y proceso de construcción de cada alumno. La concepción constructivista no prescribe métodos, sino una serie de principios que orientan y dan sentido a las distintas estrategias que se utilicen.

Una de las estrategias que se ha mostrado sumamente eficaz es la del aprendizaje cooperativo. Es ya un hecho bastante demostrado que los niños no aprenden sólo del profesor sino también de sus iguales. Las estrategias de aprendizaje cooperativo tienen efectos positivos en el rendimiento académico, la autoestima, las relaciones sociales y el desarrollo personal. La utilización de este tipo de técnicas supone una gran ayuda para el profesor, porque facilitan el trabajo autónomo de los alumnos y el docente puede dedicar más atención a

aquellos que más lo necesitan, siendo especialmente útiles en clases muy numerosas.

Se trata en definitiva de ofrecer variedad de actividades y materiales que permitan trabajar determinados contenidos con diferentes grados de complejidad e incluso contenidos distintos. Una misma actividad puede abordar contenidos diferentes y, a la inversa, un mismo contenido se puede trabajar a través de varias actividades.

Criterios y procedimientos flexibles de evaluación y de promoción

A pesar de que el constructivismo es el marco de referencia para orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje, el problema surge con la evaluación, la promoción y la acreditación. ¿Cómo conciliar una enseñanza respetuosa de los procesos individuales en la construcción del conocimiento con una evaluación que termina siendo igual para todos? Suele existir una asimilación entre evaluación, promoción y acreditación, cuando en realidad son cosas distintas. La larga tradición de considerar la evaluación con el fin fundamental de identificar los logros de los alumnos y decidir su promoción al curso siguiente, hace difícil introducir cambios substantivos en este aspecto. Desde la perspectiva de una educación inclusiva el fin de la evaluación no es clasificar o etiquetar a los alumnos, sino identificar el tipo de ayudas y recursos que precisan para facilitar su proceso de enseñanza-aprendizaje y de desarrollo personal y social.

Un aspecto que favorece la atención a la diversidad, es que en muchos países se ha superado el modelo curricular en el que se gradúan los aprendizajes curso por curso. En general se plantean objetivos y contenidos por ciclos de dos o tres años de duración, lo que permite dar respuesta a niños con diferentes ritmos y niveles de aprendizaje. Dado que los objetivos de las propuestas no son directamente evaluables, los profesores son los responsables de establecer criterios de evaluación para identificar el tipo y grado de aprendizaje logrado por los alumnos en relación con los contenidos de las diferentes áreas.

Esto plantea problemas en la práctica, porque los profesores están acostumbrados a modelos curriculares en los que se establecía de forma muy concreta y cerrada lo que los alumnos tenían que hacer o saber en cada curso escolar.

La respuesta a las diferencias implica utilizar una variedad de procedimientos de evaluación que se adapten a distintos estilos, capacidades y posibilidades de expresión de los alumnos. La evaluación a través de las actividades de enseñanza-aprendizaje y las producciones de los alumnos es un medio sumamente útil para que los docentes puedan ajustar la ayuda pedagógica al proceso de construcción de cada uno. Es importante que los alumnos conozcan los criterios a través de los cuales se van a evaluar sus producciones para que puedan ir las regulando, y dialogar con ellos acerca de sus potencialidades y dificultades, las estrategias que les dan mejor resultado para aprender, etc., de forma que se conozcan mejor como aprendices y se responsabilicen de su aprendizaje.

Buen clima afectivo y emocional en la escuela y el aula

Los componentes afectivos y relacionales son fundamentales para que los alumnos atribuyan sentido a lo que aprenden, por lo que es fundamental

tenerlos en cuenta cuando se planifican las actividades de enseñanza - aprendizaje o de evaluación. El éxito en el aprendizaje está muy relacionado con el autoconcepto y la autoestima, de tal forma que aquellos alumnos que tienen un alto nivel de autoestima consiguen mejores resultados en la escuela, pero, ¿qué ocurre con aquellos que fracasan? El autoconcepto se aprende, el niño se va formando una representación de sí mismo a través de las percepciones, actitudes y comentarios de los otros, por lo que hay que evitar comentarios descalificadores o que impliquen situaciones comparativas entre los alumnos, y no valorar sólo los resultados sino también el proceso y el esfuerzo. Es importante también tener altas expectativas respecto a lo que los alumnos pueden aprender; muchas veces los profesores ponen un techo que condiciona los resultados de los alumnos.

Las interacciones entre los alumnos también influyen notablemente en el aprendizaje, por lo que hay que crear un clima de respeto y valoración entre ellos, estableciendo diferentes canales de comunicación y de relación que propicien la cohesión del grupo y la regulación de la vida del aula.

La existencia de un buen clima en el centro no sólo favorece el desarrollo de los alumnos sino también el de la institución. Hay que revisar cuáles son las actitudes hacia las diferencias, el tipo y calidad de relaciones entre los distintos actores, el liderazgo del director, los espacios que se dedican a la participación y reflexión conjunta, etc. Se trata, en definitiva, de crear una escuela propicia para el aprendizaje de profesores y alumnos.

Disponibilidad de recursos de apoyo para todos los que los requieran

Los profesores necesitan apoyo para afrontar el desafío de una escuela inclusiva. La mayoría de los países cuentan con una serie de servicios de apoyo a la escuela que son de capital importancia para el éxito de las políticas educativas inclusivas. Los recursos son variados según los países y aún con los mismos nombres realizan funciones distintas. Lo importante no es tanto la cantidad de recursos, sino las funciones que se les asignan y el modelo de intervención de los mismos. No siempre es necesario aumentar los recursos existentes, en algunos casos se trata de utilizarlos de forma distinta.

La tendencia es introducir cambios en el rol y las funciones de los servicios de apoyo hacia una intervención más centrada en la escuela como globalidad, participando en la toma de decisiones curriculares de carácter general, y orientando a los profesores y familias para que sean cada vez más capaces de atender las necesidades de los niños. De esta forma, los profesionales de apoyo pueden contribuir a la mejora de los procesos educativos generales para que se beneficien todos los alumnos de la escuela, previniendo la aparición de dificultades de aprendizaje que tienen su origen en una enseñanza inadecuada.

En general, los recursos humanos con formación especializada son insuficientes para atender toda la demanda, motivo por lo que hay que aprovechar todos los recursos disponibles: alumnos de las carreras de formación docente en prácticas; padres y madres de familia; voluntarios de la comunidad y los propios alumnos. Un apoyo muy valioso es el que se pueden prestar las escuelas entre sí; es importante crear redes de escuelas que se reúnan para reflexionar conjuntamente e intercambiar experiencias.

Desarrollo profesional

La nueva perspectiva y práctica de la educación inclusiva y de la atención a las necesidades educativas especiales implica cambios sustanciales en la práctica educativa y en el rol de los profesores comunes y de los especialistas.

Consecuentemente, la formación es una estrategia fundamental para contribuir a estos cambios. Es también importante que los profesores tengan unas condiciones laborales adecuadas, una mayor valoración por el trabajo que realizan y una serie de incentivos que redunden en su desarrollo profesional.

Responder a la diversidad y personalizar las experiencias comunes de aprendizaje requiere un docente capaz de: diversificar y adaptar los contenidos, las actividades; que no establezca a priori lo que el alumno puede o no hacer, sino que brinde múltiples oportunidades; que evalúe el progreso de los alumnos en relación a su punto de partida y no en comparación con otros; que valore el esfuerzo y no sólo los resultados; que valore el error como punto de partida para el aprendizaje; que se atreva a probar nuevas estrategias; que esté dispuesto a aprender de sus alumnos; que valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional y no como un obstáculo; que conozca y aproveche las potencialidades de los alumnos; que sea consciente de sus propios conocimientos pedagógicos y actitudes y que reflexione sobre su práctica; que sea capaz de pedir ayuda, aprovechar todos los recursos a su alcance y trabajar colaborativamente con otros, sobre todo con los especialistas.

Sin embargo, por muy capaz y buen profesor que sea un docente, algunos alumnos pueden presentar necesidades muy complejas y específicas que requieren la intervención de otros profesionales con conocimientos más especializados.

En algunos casos se requieren especialistas que puedan abordar los diferentes tipos de discapacidad, o profesores que puedan atender las necesidades de niños con otras lenguas y culturas, o que puedan atender las necesidades específicas de niños migrantes o niños trabajadores. En América Latina existen proyectos para formar profesores que puedan atender alumnos que están en situaciones de desventaja o más vulnerables. En el caso de la educación intercultural y bilingüe la tendencia es formar profesores indígenas, porque además de conocer la lengua tienen la misma visión del mundo.

En relación con la formación docente inicial existe consenso sobre la necesidad de que todos los profesores, sea cual sea el nivel educativo en el que enseñen, tengan conocimientos básicos teórico-prácticos en relación con la atención a la diversidad, la detección de las necesidades educativas especiales, la adaptación del currículo, la evaluación diferenciada y las necesidades educativas más relevantes asociadas a diferentes tipos de discapacidad, situaciones sociales o culturales. Se ve necesario que la formación de especialistas sea a posteriori de la formación general, que los prepare para trabajar con alumnos con diferentes necesidades.

En cuanto a la formación en servicio, todos los países están destinando numerosos recursos financieros y humanos para formar a los profesores en relación con los desafíos que contemplan las diferentes reformas educativas, sin embargo los resultados no son satisfactorios porque la formación no logra que se modifique substancialmente la práctica de los docentes. La formación centrada

en la escuela como totalidad es una estrategia muy válida para transformar la práctica y lograr que los profesores tengan un proyecto educativo compartido que asegure la coherencia y continuidad del proceso de aprendizaje de los alumnos. La formación de profesores aislados no consigue que se produzcan cambios significativos en la cultura de la escuela. Obviamente esta modalidad implica mayor tiempo para llegar a todos los docentes, por lo cual no suele contemplarse en los planes de los Ministerios, pero a la larga es la más efectiva para que se produzcan cambios en las escuelas.

Muchos lectores pensarán que el desarrollo de escuelas inclusivas es una utopía y están en lo cierto, pero las utopías son necesarias para lograr un mundo mejor, y la educación es un instrumento esencial para transformar la sociedad. Así lo señala Jacques Delors en el Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: “Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (p. 9).

Bibliografía

- Ainscow, M. (1993). Las necesidades educativas especiales en el aula. Conjunto de materiales para la formación de profesores. París: UNESCO.
- . (1998). Llegar a todos los educandos: Lecciones derivadas de experiencias personales. Ponencia principal de la Conferencia sobre Efectividad y Mejoramiento Escolar, Manchester, enero de 1998.
- Blanco, R. (En prensa). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En A. Marchesi; C. Coll y J. Palacios (comps.). Desarrollo psicológico y Educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza Editorial.
- Delors, J. et al. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. París: UNESCO.
- Fierro, A. (1990). La escuela frente al déficit intelectual. En A. Marchesi; C. Coll y J. Palacios (comps.). Desarrollo psicológico y Educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza Editorial.
- Hegarty, S. (1994). Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principios y práctica. París: UNESCO.
- Marchesi, A. y Martín, M. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza Editorial.
- . (1990). Del lenguaje del déficit a las necesidades educativas especiales. En A. Marchesi; C. Coll y J. Palacios (comps.). Desarrollo psicológico y Educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza Editorial.
- UNESCO. (1994). Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y Calidad, Salamanca.
- VV.AA. (1990). Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias.

Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/CIDE.
Warnock Report. (1979). Special Educational Needs. Report of the Committee of
inquiry
into Education of Handicapped Children and Young People. London: HMSO.

Datos de identificación de la lectura

UNESCO. (1990). Declaración mundial de educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.

DECLARACION MUNDIAL SOBRE EDUCACION PARA TODOS

y

MARCO DE ACCION PARA SATISFACER LAS NECESIDADES BASICAS DE APRENDIZAJE

Aprobada por la

Conferencia Mundial sobre Educación
para Todos

*Satisfacción de las Necesidades Básicas
de Aprendizaje*

Jomtien, Tailandia
5 al 9 de marzo de 1990

Publicado por
UNESCO
para la
Secretaría del Foro Consultivo Internacional
sobre Educación para Todos

7, place de Fontenoy
75352 PARIS 07 SP, FRANCE

Primera impresión: Nueva York, abril de 1990
Segunda impresión: París, septiembre de 1994

Esta obra se puede citar y reproducir libremente.

La permanente demanda de este pequeño volumen refleja a la vez la preocupación general por las insuficiencias de los sistemas de educación en todo el mundo y el creciente reconocimiento de la vital importancia de la educación básica para el progreso social. La *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990), han demostrado ser una guía útil para los gobiernos, las organizaciones internacionales, los educadores y los profesionales del desarrollo cuando se trata de elaborar y de poner en práctica políticas y estrategias destinadas a perfeccionar los servicios de educación básica.

La Conferencia de Jomtien representó sin duda alguna un hito importante en el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano; el consenso en ella alcanzado ha dado renovado impulso a la campaña mundial dirigida a proporcionar una enseñanza primaria universal y a erradicar el analfabetismo de los adultos. Además ha suscitado esfuerzos con vistas a mejorar la calidad de la educación básica y a dar con los medios más eficaces y baratos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de diversos grupos desasistidos.

El primer prefacio, que se reproduce a continuación, ofrece al lector otros datos sobre la Conferencia de Jomtien y los dos textos por ella aprobados. La Comisión Interorganismos que organizó dicha Conferencia los publicó primero en un solo volumen. Posteriormente, la UNESCO se encargó de esta tarea en nombre del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, mecanismo mundial establecido para promover y controlar los progresos en relación con los objetivos de Jomtien.

Como nos acercamos a la mitad del decenio, ha llegado el momento de hacer un balance de los progresos realizados, de los obstáculos encontrados y de las perspectivas de nuevos avances hacia la consecución de la Educación para Todos. En esta tarea los dos textos incluidos en este volumen servirán como referencia importante a la hora de evaluar los progresos y de planificar nuevas acciones.

Para que la *Declaración* y el *Marco de Acción* sean aún más conocidos y estudiados, me gustaría pedir a los lectores que compartan este volumen con colegas, estudiantes y otras personas interesadas y, asimismo, que citen libremente los textos en sus propios escritos. Pueden obtenerse más ejemplares solicitándolos a la Secretaría del Foro en la Sede de la UNESCO en París.

Septiembre de 1990

Michael Lakin
Secretario Ejecutivo
Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos

Este volumen contiene los textos de los dos documentos aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 5-9 de marzo de 1990), convocada conjuntamente por los jefes ejecutivos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y el Banco Mundial. La Conferencia fue copatrocinada además por 18 gobiernos y organizaciones y se celebró en territorio tailandés por invitación del Gobierno Real de Tailandia.

La *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* y el *Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* son el resultado de un vasto y sistemático proceso de consulta iniciado en octubre de 1989 y que se prosiguió hasta fines de enero de 1990 bajo los auspicios de la Comisión Interinstitucional establecida para organizar la Conferencia Mundial. Con anterioridad se habían examinado los anteproyectos a lo largo de nueve consultas regionales y tres internacionales en las que participaron una amplia gama de expertos y representantes de diversos ministerios nacionales, organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, organismos de desarrollo multilaterales y bilaterales e institutos de investigación. Los relatores elegidos para las consultas regionales se constituyeron en un grupo de trabajo al que incumbirá asesorar a la Comisión Interinstitucional sobre la revisión de los dos textos que debían someterse a la Conferencia Mundial.

La Conferencia reunió en Jomtien a 1.500 participantes. Los delegados de 155 Estados, sobre todo autoridades nacionales y especialistas de la educación y de otros sectores importantes, además de los funcionarios y especialistas que participaron en calidad de representantes de unos 20 organismos intergubernamentales y de 150 organizaciones no gubernamentales, examinaron en 48 mesas redondas y en sesión plenaria los principales aspectos de la Educación para Todos. El Comité de Redacción elegido por la Conferencia examinó los textos revisados y las enmiendas presentadas por los delegados. Los textos de los documentos modificados por el Comité de Redacción fueron aprobados por aclamación en la sesión plenaria de clausura de la Conferencia el 9 de marzo de 1990.

Estos documentos representan, pues, un consenso mundial sobre una visión ampliada de la educación básica y constituyen un compromiso renovado para garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de todos, niños y niñas, jóvenes y personas de edad adulta, se satisfacen realmente en todos los países.

Quisiera recomendar encarecidamente a los lectores que no pudieron participar en la Conferencia Mundial que se sumen a este consenso y actúen, en sus respectivas esferas de competencia, para hacer realidad los objetivos de la Declaración Mundial y del Marco de Acción.

Abril de 1990

WadiD. Haddad.
Secretario Ejecutivo
Comisión Interinstitucional
Conferencia Mundial sobre Educación para Todos

Declaración Mundial sobre Educación para Todos

Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje

PREAMBULO

Hace más de cuarenta años, las naciones de la tierra afirmaron en la Declaración Universal de Derechos Humanos que “toda persona tiene derecho a la educación”. Sin embargo, pese a los importantes esfuerzos realizados por los países de todo el mundo para asegurar el derecho a la educación para todos, persisten las siguientes realidades:

- Más de 100 millones de niños y de niñas, de los cuales 60 por lo menos son niñas, no tienen acceso a la enseñanza primaria.
- Más de 960 millones de adultos — dos tercios de ellos mujeres—son analfabetos, y, el analfabetismo funcional es un problema importante en todos los países, tanto industrializados como en desarrollo.
- Más de la tercera parte de los adultos del mundo carecen de acceso al conocimiento impreso y a las nuevas capacidades y tecnologías que podrían mejorar la calidad de su vida y ayudarles a dar forma y adaptarse a los cambios sociales y culturales.
- Más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de educación básica; y hay millones que, aun completándolo, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales.

Al mismo tiempo, el mundo tiene que hacer frente a problemas pavorosos: en particular, el aumento de la carga de la deuda de muchos países, la amenaza de estancamiento y decadencia económicos, el rápido incremento de la población, las diferencias económicas crecientes entre las naciones y dentro de ellas, la guerra, la ocupación, las contiendas civiles, la violencia criminal, los millones de niños cuya muerte podría evitarse y la degradación generalizada del medio ambiente. Estos problemas frenan los esfuerzos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y, a su vez, la falta de educación básica de que sufre un porcentaje importante de la población impide a la sociedad hacer frente a esos problemas con el vigor y la determinación necesarios.

Tales problemas han sido la causa de retrocesos importantes de la educación básica durante el decenio de 1980 en muchos de los países menos desarrollados. En algunos otros el crecimiento económico ha permitido financiar la expansión de la educación, pero, aun así, muchos millones de seres humanos continúan inmersos en la pobreza, privados de escolaridad o analfabetos. Por otro lado, en ciertos países industrializados la reducción de los gastos públicos durante los años ochenta ha contribuido al deterioro de la educación.

Y, sin embargo, el mundo está en vísperas de un nuevo siglo, cargado de promesas y de posibilidades. Hoy somos testigos de un auténtico progreso hacia la distensión pacífica y de una mayor cooperación entre las naciones. Aparecen numerosas realizaciones científicas y culturales útiles. El volumen mismo de información existente en el mundo — marcha de ella útil para la supervivencia del hombre y para su bienestar elementales es inmensamente mayor que el disponible hace solo pocos años y su ritmo de crecimiento continúa acelerándose. Parte de esa información sirve para adquirir conocimientos útiles con objeto de mejorar la calidad de vida, o aprender a aprender. Y cuando una información importante va asociada a ese otro avance moderno que es nuestra nueva capacidad de comunicación, se produce un efecto de sinergia.

Estas nuevas fuerzas, combinadas con la experiencia acumulada de reformas, innovaciones e investigaciones y con el notable progreso de la educación en muchos países, convierten a la educación básica para todos, por primera vez en la historia, en un objetivo alcanzable.

En consecuencia, nosotros, los participantes en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, reunidos en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990:

Recordando que la educación es un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero,

Reconociendo que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional,

Conscientes de que la educación es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social.

Observando que los saberes tradicionales y el patrimonio cultural autóctono tienen una utilidad y una validez por sí mismos y que en ellos radica la capacidad de definir y de promover el desarrollo,

Constatando que, en términos generales, la educación que hoy se importe adolece de graves deficiencias, que es menester mejorar su adecuación y su calidad y que debe ponerse al alcance de todos,

Conscientes de que una adecuada educación básica es fundamental para fortalecer los niveles superiores de la educación y de la enseñanza y la formación científicas y tecnológicas y, por consiguiente, para alcanzar un desarrollo autónomo, y

Reconociendo la necesidad de ofrecer a las generaciones presentes y venideras una visión ampliada de la educación básica y un renovado compromiso en favor de ella, para hacer frente a la amplitud y a la complejidad del desafío,

proclamamos la siguiente

***Declaración Mundial sobre Educación para Todos:
Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje***

EDUCACION PARA TODOS: OBJETIVOS

ARTICULO 1 • SATISFACCION DE LAS NECESIDADES BASICAS DE APRENDIZAJE

1. Cada persona—niño, joven o adulto—deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.

2. La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez, la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente y de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente.

3. Otro objetivo, no menos esencial, del desarrollo de la educación es la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes. En esos valores asientan el y la sociedad su identidad y su dignidad.

4. La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación.

EDUCACION PARA TODOS: UNA VISION AMPLIADA Y UN COMPROMISO RENOVADO

ARTICULO 2 • PERFILANDO LA VISION

1. Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una “visión ampliada” que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso. Hoy día existen nuevas posibilidades que son fruto de la convergencia entre el incremento de la información y la capacidad sin precedentes de comunicación. Esas posibilidades debemos aprovecharlas con espíritu creador y con la determinación de acrecentar su eficacia.

Esa visión ampliada, tal como se expone en los Artículos 3 al 7 de esta Declaración, comprende lo siguiente:

- Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad;
- Prestar atención prioritaria al aprendizaje;
- Ampliar los medios y el alcance de la educación básica;
- Mejorar el ambiente para el aprendizaje;

- Fortalecer concertación de acciones.

Convertir en realidad el enorme potencial existente para el progreso y el incremento de las posibilidades de los individuos depende de que se posibilite a éstos para adquirir la educación y el impulso necesarios a fin de utilizar la masa en constante expansión de conocimientos útiles y aprovechar los nuevos medios de transmisión de esos conocimientos.

ARTICULO 3 • UNIVERSALIZAR EL ACCESO A LA EDUCACION Y FOMENTAR LA EQUIDAD

1. La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.

2. Para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.

3. La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y en suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos.

4. Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan' las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación.

5. Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo.

ARTICULO 4 • CONCENTRAR LA ATENCION EN EL APRENDIZAJE

Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdadera-

mente como resultado de esas posibilidades, este es, de que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores. En consecuencia, la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final. De ahí que sea necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados.

ARTICULO 5 • AMPLIAR LOS MEDIOS Y EL ALCANCE DE LA EDUCACION BASICA

La diversidad, la complejidad y el carácter cambiante de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos exigen ampliar y redefinir constantemente el alcance de la educación básica de modo que en ella se incluyan los siguientes elementos:

- El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga.
- El principal sistema para impartir la educación básica fuera de la familia es la escuela primaria. La educación primaria debe ser universal, garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños y tener en cuenta la cultura, las necesidades y las posibilidades de la comunidad. Otros programas alternativos pueden ayudar a atender las necesidades de aprendizaje de niños cuyo acceso a la escolaridad formal es limitado o no existe, siempre que compartan los mismos niveles de aprendizaje aplicados a la enseñanza escolar y que dispongan del adecuado apoyo.
- Las necesidades básicas de aprendizaje de jóvenes y adultos son diversas y pueden satisfacerse mediante sistemas variados. Los programas de alfabetización son indispensables, dado que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma y es la base de otras aptitudes vitales. La alfabetización en la lengua materna refuerza la identidad y la herencia cultural. Otras necesidades pueden satisfacerse mediante la capacitación técnica, el aprendizaje de oficios y los programas de educación formal y no formal en materias tales como la salud, la nutrición, la población,

las técnicas agrícolas, el medio ambiente, la ciencia, la tecnología, la vida familiar—incluida una sensibilización a las cuestiones de la natalidad—y otros problemas de la sociedad.

- Todos los instrumentos útiles y los canales de información, comunicación y acción social pueden emplearse para contribuir a transmitir conocimientos esenciales e informar y educar a los individuos acerca de las cuestiones sociales. Además de los medios tradicionales, pueden mobilizarse otros como las bibliotecas, la televisión y la radio, con el fin de utilizar sus posibilidades para satisfacer las necesidades de educación básica de todos.

Estos elementos deben constituir un sistema integrado y complementario, de modo que se refuercen mutuamente y respondan a pautas comparables de adquisición de conocimientos, y contribuir a crear y a desarrollar las posibilidades de aprendizaje permanente.

ARTICULO 6 • MEJORAR LAS CONDICIONES DE APRENDIZAJE

El aprendizaje no se produce en situación de aislamiento. De ahí que las sociedades deban conseguir que todos los que aprenden reciban nutrición, cuidados médicos y el apoyo físico y afectivo general que necesitan para participar activamente en su propia educación y beneficiarse de ella. Los conocimientos y las capacidades para mejorar las condiciones de aprendizaje de los niños deben integrarse en los programas comunitarios de aprendizaje para adultos. La educación de los niños y la de sus padres — u otras personas encargadas de ellos — se respaldan mutuamente, y esta interacción debería aprovecharse para crear, en beneficio de todos, un ambiente de aprendizaje cálido y estimulante.

ARTICULO 7 • FORTALECER LA CONCERTACION DE ACCIONES

Las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica a todos, pero no puede esperarse de ellas que suministren la totalidad de los elementos humanos, financieros y organizativos necesarios para esa tarea. Será necesaria la concertación de acciones entre todos los subsectores y todas las formas de educación, teniendo en cuenta el especial papel profesional del personal docente y el de los administradores y demás personal de

educación; la concertación de acciones entre el ministerio de educación y otros ministerios, entre ellos los de planificación, hacienda, salud, trabajo, comunicación y otros sectores sociales; la cooperación entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, el sector privado, las comunidades locales, los grupos religiosos y la familia. Es particularmente importante reconocer el papel vital de los educadores y de las familias. En este contexto, las condiciones de servicio y la situación social del personal docente, que representan un elemento decisivo para conseguir la educación para todos, deben mejorarse urgentemente en todos los países, en consonancia con la Recomendación OIT/Unesco relativa a la situación del personal docente (1966). La concertación genuina de acciones contribuye al planeamiento, la realización, la administración y la evaluación de los planes de educación básica. La acción concertada está en la base de lo que llamamos “una visión ampliada y un compromiso renovado”.

EDUCACION PARA TODOS : LAS CONDICIONES NECESARIAS

ARTICULO 7 • DESARROLLAR POLITICAS DE APOYO

1. Es necesario desarrollar políticas de apoyo en los sectores social, cultural y económico para poder impartir y aprovechar de manera cabal la educación básica con vistas al mejoramiento del individuo y de la sociedad. Dispensar educación básica a todos depende de un compromiso y una voluntad políticos apoyados en adecuadas medidas fiscales y reforzados por reformas de política educativa y por la vitalización de las instituciones. Una política apropiada en materia de economía, comercio, trabajo, empleo y salud fortalecerá los incentivos de quienes aprenden y su contribución al desarrollo de la sociedad.

2. La sociedad debe proporcionar además un sólido ambiente intelectual y científico a la educación básica. Ello requiere el mejoramiento de la enseñanza superior y el desarrollo de la investigación científica. En cada nivel de la educación debiera ser posible establecer un estrecho contacto con el conocimiento tecnológico y científico contemporáneo.

ARTICULO 9 • MOVILIZAR LOS RECURSOS

1. Si las necesidades básicas de aprendizaje para todos se han de satisfacer a través de acciones de alcance mucho más amplio que en

el pasado, será esencial movilizar tanto los recursos financieros y humanos existentes como los nuevos recursos, públicos, privados o voluntarios. Todos los miembros de la sociedad tienen una contribución que aportar, teniendo presente que el tiempo, la energía y los fondos consagrados a la educación básica constituyen quizás la inversión humana más importante que pueda hacerse para el futuro de un país.

2. Un apoyo más amplio del sector público significa atraer recursos de todos los organismos gubernamentales responsables del desarrollo humano, mediante el aumento en valor absoluto y relativo de las asignaciones a los servicios de educación básica, aunque sin olvidar las contrapuestas demandas que pesan sobre los recursos nacionales y que la educación es un sector importante pero no único. Prestar cuidadosa atención al mejoramiento de la utilización de los recursos disponibles para la educación y de la eficacia de los programas de educación actuales no sólo permitirá obtener un mayor rendimiento, sino que podrá además atraer nuevos recursos. La urgente tarea de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje puede requerir una redistribución de los recursos entre sectores, por ejemplo, una transferencia de fondos de los gastos militares a la educación. En particular, los países que llevan a cabo ajustes estructurales o que han de cargar con el angustioso fardo de la deuda externa necesitarán conceder protección especial a la educación básica. Ahora más que nunca, la educación debe considerarse una dimensión fundamental de todo proyecto social, cultural y económico.

ARTICULO 10 • FORTALECER LA SOLIDARIDAD INTERNACIONAL

1. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje constituye una común y universal tarea humana. Para llevar a cabo esa tarea se requieren la solidaridad internacional y unas relaciones económicas justas y equitativas a fin de corregir las actuales disparidades económicas. Todas las naciones tienen valiosos conocimientos y experiencias que compartir con vistas a elaborar políticas y programas de educación eficaces.

2. Será necesario un aumento sustancial y a largo plazo de los recursos destinados a la educación básica. La comunidad mundial, incluidos los organismos e instituciones intergubernamentales, tiene la responsabilidad urgente de atenuar las limitaciones que impiden a algunas naciones alcanzar la meta de la educación para todos. Ello requerirá adoptar medidas que incrementen los presupuestos

nacionales de los países más pobres o ayuden a aliviar la carga de la pesada deuda que padecen. Acreedores y deudores deben tratar de encontrar fórmulas nuevas y equitativas para reducir esa carga, ya que la capacidad de muchos países en desarrollo para hacer frente eficazmente a las necesidades de educación y a otras necesidades básicas se reforzaría considerablemente si se encontrasen soluciones al problema de la deuda.

3. Las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos y los niños deben atenderse allí donde existan. Los países menos adelantados y con bajos ingresos tienen necesidades particulares a las que se debe conceder prioridad en el apoyo internacional a la educación básica durante el decenio de 1990.

4. Todas las naciones deben también obrar conjuntamente para resolver conflictos y contiendas, terminar con las situaciones de ocupación militar y asentar a las poblaciones desplazadas o facilitar su retorno a sus países de origen, asegurándose de que se atienden sus necesidades básicas de aprendizaje. Sólo en un ambiente estable y pacífico pueden crearse las condiciones para que todos los seres humanos, niños y adultos por igual, puedan beneficiarse de los objetivos de la educación para todos.

• • •

Nosotros, los participantes en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, reafirmamos el derecho de todos a la educación. Tal es el fundamento de nuestra determinación individual y colectiva de conseguir la educación para todos.

Nos comprometemos a actuar en colaboración en nuestras propias esferas de responsabilidad, tomando todas las medidas necesarias para alcanzar los objetivos de la educación para todos. Juntos apelamos a los gobiernos, a las organizaciones interesadas y a los individuos para que se sumen a esta urgente empresa.

Las necesidades de aprendizaje básico para todos pueden y deben ser satisfechas. Ningún medio mejor que éste para empezar el Año Internacional de la Alfabetización y avanzar hacia las metas del Decenio Mundial de las Naciones Unidas para los Impedidos (1983-1992), del Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural (1988-1997), del Cuarto Decenio de las Naciones Unidas

para el Desarrollo (1990-1999), de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y las Estrategias para el Adelanto de la Mujer y de la Convención sobre Derechos del Niño. Nunca ha habido época más favorable para comprometernos a proporcionar oportunidades básicas de aprendizaje a todos los seres humanos del mundo.

Por todo lo cual adoptamos esta *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje* y aprobamos el *Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* con el fin de alcanzar los objetivos establecidos en la *Declaración*.

Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje

*Directrices para poner en práctica
la Declaración Mundial sobre Educación para Todos*

Introducción	1
Objetivos y Temas	2
Pautas de Acción	4
1. Acción prioritaria en el plano nacional	6
1.1 Evaluar las necesidades y planificar la acción	6
1.2 Desarrollo de un contexto político favorable	8
1.3 Concepción de políticas para mejorar la educación básica	8
1.4 Mejorar las capacidades analíticas, tecnológicas y de gestión	10
1.5 Movilizar canales de información y comunicación	11
1.6 Concertación de acciones y movilización de recursos	12
2. Acción prioritaria en el plano regional	14
2.1 Intercambiar la información, la experiencia y las competencias	15
2.2 Empezar actividades conjuntas	16
3. Acción prioritaria en el plano mundial	17
3.1 Cooperar en el marco internacional	17
3.2 Mejorar las capacidades nacionales	18
3.3 Prestar un apoyo sostenido y a largo plazo a las acciones nacionales y regionales	18
3.4 Consultas sobre cuestiones de política	22
Calendario indicativo de ejecución para el Decenio de 1990	22

INTRODUCCION

1. Este *Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* se deriva de la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, adoptada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, a la que asistieron representantes de gobiernos, organismos internacionales y bilaterales de desarrollo, y organizaciones no gubernamentales. Basado en lo mejor de los conocimientos colectivos y en el compromiso de estos participantes, el *Marco de Acción* debe entenderse como una referencia y una guía para la elaboración de los planes de ejecución de la *Declaración Mundial* por los gobiernos, los organismos internacionales, las instituciones de ayuda bilateral, las organizaciones no gubernamentales (ONG) y todos cuantos obran por alcanzar los objetivos de la educación para todos. El documento considera tres grandes niveles de acción concertada: (i) acción directa en distintos países; (ii) cooperación entre grupos de países que comparten ciertas características e intereses; y (iii) cooperación multilateral y bilateral en la comunidad mundial.

2. Los países y los grupos de países, así como las organizaciones internacionales, regionales y nacionales, podrán recurrir al Marco de Acción para elaborar sus propios planes de acción y programas de acuerdo con sus objetivos y su mandato y con los sectores que representan. Así ha funcionado desde hace diez años el Proyecto Principal de la Unesco sobre Educación para América Latina y el Caribe. Otros excelentes ejemplos de estas iniciativas son el Plan de Acción de la Unesco para la Erradicación del Analfabetismo antes del Año 2000 adoptado por la Conferencia General en su vigesimoquinta reunión (1989); el Programa Especial de la ISESCO (1990-2000); la revisión actual por el Banco Mundial de su política en materia de educación primaria; y el Programa para el Fomento de la Educación Básica y la Alfabetización del USAID. En la medida en que esos planes de acción, políticas y programas sean coherentes con este Marco de Acción, convergerán los esfuerzos a través del mundo para satisfacer las necesidades de aprendizaje básico y se facilitará la cooperación.

3. Aunque los países tengan muchos intereses comunes en satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de sus poblaciones, es evidente que el carácter y la intensidad de esas preocupaciones varían según cual sea la situación real de la educación básica y el contexto cultural y socioeconómico en cada país. A escala mundial, si los índices de matrícula se mantienen en los niveles actuales, antes del año 2000 habrá más de 160 millones de niños y niñas sin acceso a la enseñanza primaria, únicamente a causa del crecimiento demográfico. En gran parte del África subsahariana y en muchos países con bajos

ingresos de otras regiones, proporcionar educación primaria a todos continúa siendo un desafío a largo plazo debido al rápido crecimiento de la población infantil. A pesar de los progresos conseguidos en la alfabetización de adultos, la mayoría de esos países adolecen todavía de altos índices de analfabetismo, mientras que el analfabetismo funcional continúa aumentando y constituye un grave problema social en la mayor parte de Asia y de los Estados árabes, así como en Europa y Norteamérica. Muchas personas se ven privadas de la igualdad de acceso a la educación por razones de raza, sexo, lengua, invalidez física o mental, origen étnico o ideas políticas. Además, los altos porcentajes de abandono de los estudios y los mediocres resultados del aprendizaje son problemas corrientemente reconocidos en todo el mundo. Estas consideraciones muy generales ilustran la necesidad de una acción decisiva en gran escala, con objetivos y metas claramente definidos.

OBJETIVOS Y METAS

4. **La finalidad principal formulada** en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* es satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos. El esfuerzo a largo plazo para alcanzar esa meta podrá realizarse más eficazmente si se establecen objetivos intermedios y se miden los progresos conseguidos en su realización. Las autoridades correspondientes a los niveles nacionales y subnacionales pueden definir tales objetivos intermedios, teniendo en cuenta tanto los fines de la Declaración como las metas y las prioridades generales del desarrollo nacional.

5. Los objetivos intermedios pueden formularse como metas específicas dentro de los planes nacionales y subnacionales de desarrollo de la educación. En general tales metas: (i) indican, en relación con los criterios de rendimiento final, los logros y los resultados esperados en un determinado lapso de tiempo; (ii) precisan las categorías prioritarias (por ejemplo, los pobres, las personas impedidas); y (iii) se formulan en términos que permiten comprobar y medir los avances hacia ellos. Esas metas representan “un piso” — pero no un “techo” — para el desarrollo continuo de los servicios y los planes de educación.

6. Los objetivos limitados en el tiempo suscitan un sentimiento de urgencia y sirven de referencia con la cual pueden compararse los índices de ejecución y de cumplimiento. A medida que las condiciones de la sociedad cambian, los planes y objetivos pueden ser revisados y actualizados. Allí donde los esfuerzos en favor de la educa-

ción básica deben centrarse en la satisfacción de las necesidades de grupos sociales o categorías de población particulares, la vinculación de las metas con las categorías prioritarias de los educandos puede ayudar a los planificadores, los profesionales y los evaluadores a no perder de vista la satisfacción de las necesidades de éstos. Las metas observables y mensurables contribuyen a la evaluación objetiva de los progresos.

7. Las metas no necesitan basarse sólo en las tendencias y en los recursos actuales; los objetivos iniciales pueden reflejar una apreciación realista de las posibilidades que ofrece la Declaración de movilizar capacidades humanas, organizativas y financieras adicionales en función de un compromiso recíproco de desarrollo humano. Los países con bajo nivel de alfabetización, escasa matrícula escolar y recursos nacionales muy limitados tendrán que hacer opciones difíciles para establecer metas nacionales en plazos realistas.

8. Los países pueden establecer sus propias metas para el decenio de 1990 de acuerdo con las dimensiones que seguidamente se proponen:

1. Expansión de la asistencia y de las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluidas las intervenciones de la familia y de la comunidad, especialmente para los niños pobres, desasistidos e impedidos;
2. Acceso universal a la educación primaria (o a cualquier nivel más alto de educación considerado “básico”) y terminación de la misma, hacia el año 2000;
3. Mejoramiento de los resultados del aprendizaje de modo que un porcentaje convenido de una muestra de edad determinada (por ejemplo, 80% de los mayas —res de catorce años) alcance o sobrepase un nivel dado de logros de aprendizaje considerados necesarios;
4. Reducción de la tasa de analfabetismo de los adultos a la mitad del nivel de 1990 para el año 2000. El grupo de edad adecuado debe determinarse en cada país y debe hacerse suficiente hincapié en la alfabetización femenina a fin de modificar la desigualdad frecuente entre índices de alfabetización de los hombres y de las mujeres;

5. Ampliación de los servicios de educación básica y de capacitación a otras competencias esenciales necesarias para los jóvenes y adultos, evaluando la eficacia de los programas en función de la modificación de la conducta y del en la salud, el empleo y la productividad;
6. Aumento de la adquisición por los individuos y las familias de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor y para conseguir un desarrollo racional y sostenido por medio de todos los canales de la educación — incluidos los medios de información modernos, otras formas de comunicación tradicionales y modernas y la acción social — evaluándose la eficacia de estas intervenciones en función de la modificación de la conducta.

9. Cuando fuera posible, habría que establecer niveles de rendimiento en los aspectos antes indicados: estos niveles deberían ser coherentes con la importancia que la educación básica debe atribuir a la universalización del acceso y las adquisiciones del aprendizaje como aspiraciones unidas e inseparables. En todos los casos, las metas de rendimiento deben incluir la igualdad entre ambos sexos. Sin embargo, la determinación de los niveles de rendimiento y de la proporción de participantes en programas específicos de educación básica que se espera los alcancen debe ser una tarea autónoma de cada país.

PAUTAS DE ACCION

10. El primer paso consiste en identificar, de preferencia mediante un proceso participativo activo que involucre a los grupos y a la comunidad, los sistemas tradicionales de aprendizaje que existen en la sociedad y la demanda real de servicios de educación básica, ya sea en términos de escolaridad formal, ya en programas de educación no formal. Consiste en abordar las variadas necesidades de aprendizaje básico: asistencia y posibilidades de desarrollo para la primera infancia; enseñanza primaria adecuada de calidad o una educación extraescolar equivalente para los niños; y alfabetización, conocimientos básicos y capacitación de jóvenes y adultos en competencias para la vida ordinaria. Esto significa aprovechar las posibilidades de los medios de información tradicionales y modernos y de las tecnologías para educar al público en materias de interés social y para respaldar

las actividades de la educación básica. Tales elementos complementarios de la educación básica deben concebirse de manera que garanticen el acceso equitativo, la participación sostenida y los logros efectivos del aprendizaje. Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje también requiere acciones para mejorar los ambientes familiar y comunitario y correlacionar la educación básica con el contexto socioeconómico en que se lleva a cabo. Convendría reconocer los efectos complementarios y sinérgicos de esas inversiones de recursos humanos en materia de población, salud y nutrición.

11. Ya que las necesidades básicas de aprendizaje son complejas y diversas, su satisfacción requiere acciones y estrategias multisectoriales que sean parte integrante de los esfuerzos de desarrollo global. Si la educación básica ha de considerarse, una vez más, de responsabilidad de la sociedad entera, muchos profesores y agentes deberán unirse a las autoridades educacionales, los educadores y demás personal docente para su desarrollo. Esto implica que un amplio abanico de colaboradores — familias, profesores, comunidades, empresas privadas (incluidas las relativas a la información y la comunicación), organismos gubernamentales y no gubernamentales, instituciones, etc. — participen activamente en la planificación, gestión y evaluación de las numerosas formas que reviste la educación básica.

12. Las prácticas ordinarias y los dispositivos institucionales al servicio de la educación básica, y los mecanismos que regulan la cooperación en esta esfera, deben evaluarse cuidadosamente antes de crear nuevas instituciones o mecanismos. Construir sobre los esquemas de aprendizaje existentes rehabilitando las escuelas deterioradas y mejorando la capacitación y las condiciones laborales del personal docente y de los agentes de alfabetización, es probablemente más rentable y de resultados más inmediatos que los intentos de partir de cero.

13. La realización de acciones conjuntas con las organizaciones no gubernamentales a todos los niveles puede ofrecer grandes posibilidades. Estas entidades autónomas, al tiempo que defienden públicamente puntos de vista independientes y críticos, pueden desempeñar funciones de vigilancia, investigación, formación y producción de material en provecho de los procesos de la educación no formal y permanente.

14. El propósito primario de la cooperación bilateral y multilateral debería definirse con verdadero espíritu de asociación: no se trata de trasplantar modelos familiares sine de ayudar al desarrollo de la capacidad endógena de las autoridades de cada país y de sus colabora-

dores nacionales para satisfacer eficazmente las necesidades básicas de aprendizaje. Las acciones y los recursos deberían emplearse para fortalecer facetas esenciales de los servicios de educación básica, concentrándose en las capacidades de gestión y de análisis, que pueden suscitar nuevos progresos. La cooperación y la financiación internacionales pueden ser particularmente valiosas para respaldar reformas importantes o ajustes sectoriales y para contribuir a la elaboración y a la experimentación de enfoques innovadores en la enseñanza y en la administración, donde deben ensayarse nuevas opciones y/o asignar fondos extraordinarios y donde el conocimiento de experiencias ajenas pertinentes puede ser a menudo útil.

15. La cooperación internacional debería dar prioridad a los países actualmente menos capaces de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de sus poblaciones. Debería también ayudar a los países a corregir sus desigualdades internas en cuanto a las oportunidades de educación. Ya que dos tercios de los adultos analfabetos y de los niños que no van a la escuela son mujeres, donde quiera que existan esas injusticias habrá que dar máxima prioridad a mejorar el acceso a la educación de niñas y mujeres y a suprimir cuantos obstáculos impidan su activa participación.

1. ACCION PRIORITARIA EN EL PLANO NACIONAL

16. El progreso en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para todos dependerá finalmente de las acciones adoptadas en cada país. Si bien la cooperación y la ayuda financiera regional e internacional pueden apoyar y facilitar estas acciones, las autoridades públicas, las comunidades y los diversos agentes dentro del país son los factores clave de todo mejoramiento; los gobiernos nacionales tienen la responsabilidad principal en cuanto a la coordinación del uso efectivo de los recursos internos y externos. Dada la diversidad de situaciones, capacidades, planes y objetivos de desarrollo de los países, este Marco de Acción puede solamente sugerir ciertas esferas que merecen atención prioritaria. Cada país determinará soberanamente qué acciones concretas adicionales pueden ser necesarias en cada una de las esferas siguientes.

1.1 EVALUAR LAS NECESIDADES Y PLANIFICAR LA ACCION

17. Para alcanzar las metas autoasignadas, se invita a cada país a elaborar o actualizar planes de acción amplios y a largo plazo (desde los niveles locales a los nacionales) para satisfacer las necesidades de

aprendizaje definidas como “básicas”. En el contexto del sector educativo y de los planes y estrategias generales del desarrollo, un plan de acción de educación básica para todos será necesariamente multisectorial, para orientar las actividades de los sectores involucrados (por ejemplo, educación, información, medios de comunicación, trabajo, agricultura, salud). Los modelos de planificación estratégica varían por definición. Sin embargo, la mayoría de ellos entrañan ajustes permanentes entre los objetivos, los recursos, las acciones y las limitaciones. A nivel nacional, los objetivos se expresan normalmente en términos generales, y lo mismo ocurre respecto de los recursos del gobierno central. En cambio, las acciones se ejecutan a nivel local. Así, diversos planes locales en el mismo contexto nacional diferirán naturalmente, no sólo en cuanto a su alcance, sino también en cuanto a su contenido. Los marcos de acción nacionales y subnacionales y los planes locales deberían concebirse teniendo en cuenta la variación de las condiciones y circunstancias y podrían, en consecuencia, indicar:

- los estudios para la evaluación de los sistemas existentes (análisis de los problemas, los fracasos y los éxitos);
- las necesidades básicas de aprendizaje que deben satisfacerse, incluyendo tanto las capacidades cognoscitivas, los valores y las actitudes así como los conocimientos sobre materias determinadas;
- las lenguas que se utilizan en la educación;
- los medios para promover la demanda de educación básica y la participación en gran escala en la misma;
- las modalidades para movilizar el apoyo de las familias y de la comunidad local;
- metas y objetivos específicos;
- el capital necesario y los recursos ordinarios, debidamente evaluados, así como las posibles medidas para determinar su rentabilidad;
- los indicadores y procedimientos que se usarán para medir los progresos conseguidos en el cumplimiento de las metas;
- las prioridades en el uso de los recursos y en el desarrollo de los servicios y de los programas a lo largo del tiempo;
- los grupos prioritarios que requieren medidas especiales; los tipos de competencias requeridas para ejecutar el plan;
- los dispositivos institucionales y administrativos necesarios;

- los medios para asegurar que la información se comporta entre los servicios escolares y otros de educación básica; y
- la estrategia y el calendario de ejecución.

1.2 DESARROLLO DE UN CONTEXTO POLITICO FAVORABLE

18. Un plan de acción multisectorial implica ajustes de las políticas sectoriales para favorecer la interacción y la cooperación mutuamente provechosas entre los sectores de acuerdo con los objetivos del desarrollo global del país. Las acciones encaminadas a satisfacer las necesidades básicas de educación deberían formar parte integrante de las estrategias de desarrollo nacional y subnacional de un país, que a su vez deberían reflejar la prioridad dada al desarrollo humano. Pueden necesitarse medidas legislativas y de otro tipo para promover y facilitar la cooperación entre los diversos sectores involucrados. La defensa y la información pública respecto de la educación básica son importantes para crear un contexto político favorable en los planos nacional, subnacional y local.

19. Cuatro medidas concretas que merecen atención son: (i) la iniciación de actividades a nivel nacional y subnacional para renovar el compromiso amplio y público con el objetivo de la educación para todos; (ii) la reducción de la ineficacia del sector público y de las prácticas abusivas en el sector privado; (iii) la mejor capacitación de los administradores públicos y el establecimiento de incentivos para retener a hombres y mujeres calificados en el servicio público; y (iv) la adopción de medidas para fomentar la participación en la concepción y ejecución de los programas de educación básica.

1.3 CONCEPCION DE POLITICAS PARA MEJORAR LA EDUCACION BASICA

20. Las condiciones previas de calidad, equidad y eficacia de la educación se establecen en los años de la primera infancia, prestando atención al cuidado y desarrollo de la niñez, esencial para alcanzar los objetivos de la educación básica. Esta debe corresponder a las necesidades, los intereses y los problemas reales de los participantes en el proceso de aprendizaje. La idoneidad de los planes de estudios podría mejorarse vinculando la alfabetización y diversas técnicas y conceptos científicos con los intereses y las experiencias tempranas de los que aprenden, por ejemplo, las relaciones con la nutrición, la salud y el trabajo. Es cierto que las necesidades varían considerable-

mente entre los países y dentro de ellos, y que, en consecuencia, los planes de estudios podrían verse afectados a menudo por las condiciones locales, pero hay también muchas necesidades universales e intereses compartidos que deberían tenerse en cuenta en los planes de estudios y en los mensajes educativos. Cuestiones tales como la protección del medio ambiente, la consecución de un equilibrio entre población y recursos, la reducción de la propagación del SIDA y la prevención del consumo de drogas son problemas de todos.

21. Las estrategias dirigidas concretamente a mejorar las condiciones de la escolaridad pueden centrarse en los aspectos siguientes: los que aprenden y el proceso de aprendizaje; el personal (educadores, administradores y otros); los planes de estudios; la evaluación del aprendizaje; y los materiales didácticos y las instalaciones. Tales estrategias deberían aplicarse de manera integrada; su elaboración, gestión y evaluación deben tener en cuenta la adquisición de conocimientos y capacidades para resolver problemas, así como las dimensiones sociales, culturales y éticas del desarrollo humano. Según los resultados que se desee obtener, los educadores deben ser formados en consecuencia, permitiéndoles beneficiarse simultáneamente de los programas de capacitación durante el ejercicio de sus funciones y de otros incentivos relacionados con la consecución de esos resultados; los planes de estudios y la evaluación deben reflejar una variedad de criterios, mientras que los materiales e incluso los edificios y las instalaciones deben ser adaptados consecuentemente. En algunos países la estrategia puede incluir los medios para reducir el absentismo aumentando el horario de aprendizaje y mejorando las condiciones de enseñanza. Para satisfacer las necesidades educacionales de grupos que no participan en la escolaridad formal, se requieren estrategias adecuadas a la enseñanza no formal. Estas incluyen los aspectos ya mencionados, aunque sin limitarse a ellos pueden también conceder especial atención a la necesidad de coordinación con otras formas de educación, al apoyo de todos los interesados, a los recursos financieros permanentes y a la plena participación de la comunidad. En el Plan de Acción para la Erradicación del Analfabetismo antes del Año 2000 de la Unesco encontramos un ejemplo de este enfoque aplicado a la alfabetización. Otras estrategias pueden recurrir a los medios de comunicación para satisfacer las necesidades educacionales más amplias de la comunidad entera, debiendo vincularse estas estrategias con la educación formal, la educación no formal o una combinación de ambas. La utilización de los medios de comunicación entraña un tremendo potencial para educar al público y para compartir información importante entre quienes necesitan saber.

22. Ampliar el acceso a la educación básica de calidad satisfactoria es un medio eficaz para fomentar la equidad. Para que las niñas y las mujeres continúen el ciclo de la educación básica hasta alcanzar por lo menos un nivel de aprendizaje considerado aceptable, pueden ofrecerse incentivos por medio de medidas especiales, elaboradas siempre que sea posible en consulta con ellas. Enfoques similares se necesitan para incrementar las posibilidades de aprendizaje de otros grupos desasistidos.

23. Implantar una educación básica eficaz no significa ofrecer educación al costo más bajo, sino más bien utilizar más eficazmente todos los recursos (humanos, organizativos y financieros) para conseguir el deseado nivel de acceso a la educación y el necesario mejoramiento del rendimiento escolar. Las anteriores consideraciones acerca de la idoneidad, la calidad y la equidad no son incompatibles con la eficacia pero representan las condiciones concretas en que ésta debe conseguirse. Respecto de algunos programas, la eficacia requerirá aumentar los recursos. Sin embargo, si los recursos existentes pueden ser utilizados por un número mayor de individuos o si los mismos objetivos de aprendizaje pueden alcanzarse a un costo más bajo por alumno, se podrá aumentar la capacidad de la educación básica para alcanzar las metas de acceso y de rendimiento de los grupos actualmente desasistidos.

1.4 MEJORAR LAS CAPACIDADES ANALITICAS, TECNOLOGICAS Y DE GESTION

24. Para poner en práctica estas iniciativas serán necesarias numerosas competencias y aptitudes técnicas. Tanto el personal de administración y de supervisión como los planificadores, arquitectos de escuelas, profesores de escuela normal, especialistas en planes de estudios, investigadores, analistas, etc., son importantes para cualquier estrategia de mejoramiento de la educación básica. No obstante, son muchos los países que no les proporcionan capacitación especializada para prepararlos al ejercicio de sus funciones; este es especialmente cierto en la alfabetización y otras actividades de educación básica que se desarrollan fuera de la escuela. Un requisito previo crucial para la coordinación eficaz de esfuerzos entre estos numerosos participantes será una ampliación de la perspectiva de la educación básica, así como el fortalecimiento y el desarrollo de las capacidades de planificación y gestión a nivel regional y local, en muchos países, con responsabilidades ampliamente. Deberían emprenderse pro-

gramas de capacitación para el personal clave antes y durante el empleo o reforzarlos donde ya existan. Tal capacitación puede ser particularmente útil para la implantación de reformas administrativas y de técnicas innovadoras de gestión y de supervisión.

25. Los servicios técnicos y los mecanismos para recolectar, procesar y analizar datos concernientes a la educación básica pueden mejorarse en todos los países. Esta es una tarea urgente en muchos países donde faltan la información y/o las investigaciones fiables sobre las necesidades básicas de aprendizaje de su población y sobre las actividades de educación básica existentes. Disponer de una base de informaciones y de conocimientos en un país es vital para la preparación y ejecución de un plan de acción. Una consecuencia importante de la concentración en la adquisición del aprendizaje es la necesidad de elaborar sistemas eficaces para evaluar el rendimiento de los individuos y de los mecanismos de instrucción. Los datos resultantes de la evaluación de los procesos y de los resultados deberían servir de base a un sistema de información administrativa para la educación básica.

26. La calidad y la oferta de la educación básica pueden mejorarse mediante el uso prudente de las tecnologías educativas. Allá donde el empleo de tales tecnologías no es general, su introducción requerirá elegir y/o elaborar las tecnologías adecuadas, adquirir el equipo necesario y los sistemas operativos y contratar o formar a profesores y demás personal de la educación que trabaje con ellos. La definición de tecnología adecuada varía según las características de la sociedad y habrá de cambiar rápidamente a medida que los nuevos adelantos (radio y televisión educativas, computadoras y diversos auxiliares audiovisuales para la instrucción) resulten menos caros y más adaptables a los distintos contextos. El uso de la tecnología moderna permite también mejorar la gestión de la educación básica. Cada país puede revisar periódicamente su capacidad tecnológica presente y potencial en relación con sus necesidades básicas y sus recursos de educación.

1.5 MOVILIZAR CANALES DE INFORMACION Y COMUNICACION

27. Las nuevas posibilidades que hoy surgen ejercen un poderoso influjo en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, y es evidente que ese potencial educativo apenas ha sido aprovechado. Estas nuevas posibilidades aparecen como resultado de dos fuerzas convergentes, ambas subproductos recientes del proceso de desar-

rollo general. En primer lugar, la cantidad de información utilizable en el mundo — a menudo importante para la supervivencia y el bienestar básico — es inmensamente mayor que la que existía hace sólo pocos años y su ritmo de crecimiento continúa acelerándose. Por otro lado, cuando una información importante va asociada a otro gran adelanto — la nueva capacidad de comunicarse que tienen las personas en el mundo de hoy — se produce un efecto de sinergia. Existe la posibilidad de dominar esta fuerza y utilizarla positiva y metódicamente para contribuir a la satisfacción de necesidades de aprendizaje bien definidas.

1.6 CONCERTACION DE ACCIONES Y MOVILIZACION DE RECURSOS

28. En la concepción del plan de acción y en la creación de un contexto de políticas de apoyo para la promoción de la educación básica, habría que pensar en aprovechar al máximo las oportunidades de ampliar la colaboración existente y establecer una concertación entre los nuevos participantes: la familia y las organizaciones comunitarias, las organizaciones no gubernamentales y otras asociaciones voluntarias, los sindicatos del personal docente, otros grupos profesionales, los empleadores, los medios de comunicación, los partidos políticos, las cooperativas, las universidades, las instituciones de investigación, los organismos religiosos, las autoridades educativas y demás servicios y ministerios del gobierno (trabajo, agricultura, salud, información, comercio, industria, defensa, etc.). Los recursos humanos y organizativos que representan estos colaboradores nacionales han de movilizarse eficazmente para que desempeñen un papel en la ejecución del plan de acción. Debe estimularse la concertación de acciones en el plano de la comunidad y en los niveles intermedio y nacional, ya que puede contribuir a armonizar actividades, a utilizar los recursos más eficazmente y a obtener recursos financieros y humanos adicionales cuando sea necesario.

29. Los gobiernos y sus colaboradores pueden analizar el destino y el uso actuales de los recursos financieros y de otra índole para la educación y la capacitación en los distintos sectores a fin de determinar si el apoyo adicional a la educación básica puede obtenerse mediante: (i) el incremento de la eficacia, (ii) la movilización de fuentes de financiación adicionales dentro y fuera del presupuesto público, y (iii) la redistribución de los fondos en los presupuestos de educación y capacitación actuales, tomando en consideración los intereses de la eficacia y de la equidad. Los países en los que el aporte presupuestario total para la educación es escaso necesitan estudiar la posibili-

dad de destinar a la educación básica ciertos fondos públicos antes asignados a otros fines.

30. Hacer el inventario de los recursos efectiva o potencialmente disponibles para la educación básica, comparándolo con el presupuesto calculado para la ejecución del plan de acción, permite ayudar a detectar posibles insuficiencias de recursos que pueden afectar a la larga al calendario de las actividades programadas o imponer la elección de una u otra solución. Los países que necesitan asistencia externa para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de sus pueblos pueden utilizar el inventario de recursos y el plan de acción como base de discusión con sus copartícipes internacionales y para coordinar la financiación externa.

31. Los sujetos del aprendizaje constituyen en sí mismos un recurso humano vital que necesita ser movilizado. La demanda de educación y la participación en las actividades educativas no pueden sin más darse por supuestas, sino que hay que estimularlas activamente. Los alumnos potenciales necesitan ver que los beneficios de la educación básica son mayores que los costos que deben afrontar, sea por dejar de percibir ganancias, sea por la reducción del tiempo disponible para la comunidad, el ocio o las actividades domésticas. Especialmente, existe el riesgo de que se disuada a las mujeres y a las niñas de aprovechar las ventajas de la educación básica por razones propias de ciertas culturas. Estos obstáculos a la participación pueden superarse empleando incentivos y programas adaptados a la situación local, que los estudiantes, sus familias y las comunidades vean como “actividades productivas”. Además, quienes aprenden tienden a obtener mayor provecho de la educación cuando son parte integrante del proceso de instrucción, en lugar de ser considerados como simples “insumos” o “beneficiarios”. El esfuerzo por estimular la demanda y la participación contribuirá a que las capacidades personales de los que aprenden se utilicen para la educación.

32. Los recursos que aporta la familia, especialmente en tiempo y en apoyo recíproco, son vitales para el éxito de las actividades de educación básica. Pueden ofrecerse a las familias incentivos y ayudas que les aseguren que sus recursos se utilizan de modo que todos sus miembros sean capaces de beneficiarse lo más plena y equitativamente posible de las posibilidades de educación básica.

33. El destacado papel profesional de los educadores y del resto del personal de educación en el suministro de la educación básica de calidad ha de ser reconocido y desarrollado para optimizar su contribución. Esto requiere la adopción de medidas para garantizar el respeto de sus derechos sindicales y de sus libertades profesionales

y para mejorar sus condiciones de trabajo y su situación social, principalmente en relación con su contratación, su capacitación antes y durante el servicio, su remuneración y sus posibilidades de carrera, así como para que el personal docente pueda realizar plenamente sus aspiraciones y cumplir cabalmente con sus obligaciones sociales y sus responsabilidades éticas.

34. En asociación con el personal escolar y con los asistentes sociales, las bibliotecas deben constituir un vínculo esencial con vistas a proporcionar recursos educativos a todos los alumnos — desde la edad preescolar a la adulta — en los medios tanto escolares como no escolares. Hay pues que reconocer a las bibliotecas como inestimables fuentes de información.

35. Las asociaciones de comunidades, las cooperativas, las instituciones religiosas y otras organizaciones no gubernamentales desempeñan también un papel importante apoyando y dispensando la educación básica. Su experiencia, competencia, energía y relaciones directas con los distintos sectores que representan son posibilidades valiosas para determinar y satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Su activa participación en la concertación de acciones para la educación básica debe fomentarse mediante políticas y mecanismos que fortalezcan sus capacidades y reconozcan su autonomía.

2. ACCION PRIORITARIA EN EL PLANO REGIONAL

36. Las necesidades básicas de aprendizaje deben satisfacerse mediante acciones combinadas dentro de cada país, pero hay muchas formas de cooperación entre países con condiciones e intereses similares que podrían contribuir, y de hecho contribuyen, a ese esfuerzo. Algunas regiones han elaborado ya planes como el Plan de Acción de Yakarta para el Desarrollo de los Recursos Humanos, aprobado por la CESAP en 1988. Mediante el intercambio de información y experiencia, la colaboración entre especialistas, el uso común de instalaciones y los proyectos de actividades conjuntas, varios países, trabajando juntos, pueden incrementar sus recursos y disminuir sus costos en beneficio mutuo. Tales convenios se establecen a menudo entre naciones vecinas (nivel subregional), entre los países de una gran región geocultural o entre aquellos que comparten el mismo idioma o mantienen entre sí relaciones culturales y comerciales. Las organizaciones regionales e internacionales desempeñan a menudo un papel importante facilitando esa cooperación entre países. En la exposición siguiente, todas estas actividades quedan englobadas bajo el término

"regional". En general, los convenios regionales existentes deberían fortalecerse y proveerse de los recursos necesarios para que puedan funcionar eficazmente ayudando a los países a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de su población.

2.1 INTERCAMBIAR LA INFORMACIÓN, LA EXPERIENCIA Y LAS COMPETENCIAS

37. Diversos mecanismos regionales, de carácter tanto intergubernamental como no gubernamental, promueven la cooperación en materia de educación y capacitación, salud, desarrollo agrícola, investigación e información, comunicaciones y otros campos relativos a la satisfacción de las necesidades de aprendizaje básico. Tales mecanismos pueden ampliarse aún más para hacer frente a las necesidades cambiantes de los sectores correspondientes. Entre otros posibles ejemplos cabe indicar los cuatro programas regionales creados bajo la égida de la Unesco en el decenio de 1980 para apoyar los esfuerzos nacionales encaminados a implantar la educación primaria universal y a eliminar el analfabetismo de adultos:

- Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe;
- Programa Regional para la Erradicación del Analfabetismo en Africa;
- Programa de Educación para Todos en Asia y el Pacífico (APPEAL);
- Programa Regional para la Universalización y Renovación de la Educación Primaria y la Erradicación del Analfabetismo en los Estados Arabes para el Año 2000 (ARABUPEAL) ;

38. Además de las consultas técnicas y políticas organizadas en conexión con estos programas, pueden emplearse otros mecanismos de consulta en relación con los problemas de políticas de la educación básica. Podría recurrirse, en la medida en que se estime necesario, a las conferencias de ministros de educación auspiciadas por Unesco y por varias organizaciones regionales, a los periodos ordinarios de sesiones de las comisiones regionales de las Naciones Unidas y a ciertas reuniones transregionales organizadas por la Secretaría del Commonwealth, la CONFEMEN (Conferencia Permanente de Ministros de Educación de los Países Francófonos), la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización Islámica para la Educación, la Ciencia y la Cultura (ISESCO). Además, numerosas conferencias y encuentros organizados por organismos no

gubernamentales ofrecen a los profesionales la posibilidad de compartir información y puntos de vista sobre problemas técnicos y políticos. Los convocantes de esas conferencias y reuniones podrían examinar los medios de ampliar la participación para incluir, cuando convenga, a representantes de otros sectores comprometidos con la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.

39. Habría que aprovechar plenamente las posibilidades de compartir los programas y los mensajes de los medios de comunicación que pueden intercambiarse entre los diversos países o que pueden elaborarse en colaboración, especialmente allá donde los vínculos de lengua y de cultura se extienden más allá de las fronteras políticas.

2.2 EMPRENDER ACTIVIDADES CONJUNTAS

40. Hay numerosas actividades que los países podrían realizar conjuntamente en apoyo de los esfuerzos nacionales encaminados a ejecutar planes de acción para la educación básica. Las actividades conjuntas deberían concebirse con vistas al aprovechamiento de las economías de escala y de las ventajas comparativas de los países participantes. Esta forma de colaboración regional parece particularmente adecuada en las seis esferas siguientes: (i) la capacitación del personal principal, como los planificadores, los administradores, los profesores de institutos de formación, los investigadores, etc.; (ii) los esfuerzos para mejorar el acopio y el análisis de la información; (iii) la investigación; (iv) la producción de material educativo; (v) la utilización de los medios de comunicación para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje; y (vi) la gestión y utilización de los servicios de educación a distancia. También en este aspecto existen muchos mecanismos que podrían utilizarse para fomentar esas actividades, entre ellos el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Unesco y sus redes de capacitación e investigación, la red de información de la Oficina Internacional de Educación y el Instituto de Educación de la Unesco, las cinco redes de innovación educativa que funcionan con los auspicios de la Unesco, los grupos consultivos de investigación y estudio (RRAG) asociados con el Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo (IDRC), el Commonwealth of Learning, el Centro Cultural Asiático para la Unesco, la red común establecida por el Consejo Internacional para la Educación de Adultos, y la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, que sirve de vínculo entre las principales instituciones de investigación nacional en aproximadamente 35 países. Ciertas instituciones de desarrollo unilateral y bilateral que han acumulado experiencia valiosa en una o más de estas

esferas podrían interesarse en participar en actividades conjuntas. Las cinco comisiones regionales de las Naciones Unidas pueden prestar un apoyo adicional a esta colaboración regional, especialmente movilizan- do a los encargados de formular políticas con el fin de que tomen las medidas adecuadas.

3. ACCION PRIORITARIA EN EL PLANO MUNDIAL

41. La comunidad mundial tiene una sólida historia de cooperación en materia de educación y desarrollo. Sin embargo, la financiación internacional de la educación quedó estancada durante los primeras años del decenio de 1980; al mismo tiempo numerosos países queda- ron en situación de desventaja como resultado del incremento de la carga de su deuda y de unas relaciones económicas que canalizan sus recursos financieros y humanos hacia otros países más ricos. Ya que los países industrializados y los países en vías de desarrollo comparten un igual interés por la educación básica, la cooperación interna- cional puede suministrar un valioso apoyo a los esfuerzos nacionales y a las actividades regionales para poner en práctica la visión ampliada de la Educación Básica para Todos. El tiempo, la energía y los fondos dirigidos a esa educación son quizás la inversión humana más importante que puede hacerse con vistas al futuro de un país; hay pues una necesidad clara y unos argumentos morales y económi- cos muy fuertes para que la solidaridad internacional proporcione cooperación técnica y asistencia financiera a los países que carecen de recursos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de su población.

3.1 COOPERAR EN EL MARCO INTERNACIONAL

42. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje constituye una responsabilidad humana común y universal. Las perspectivas para la satisfacción de esas necesidades en todo el mundo vienen determinadas en parte por la dinámica de las rela- ciones internacionales y del intercambio. Gracias a la disminu- ción de las tensiones y al menor número de conflictos armados, hay ahora reales posibilidades de reducir el tremendo despilfarro de recursos que representan los gastos militares y desviar esos recursos hacia sectores socialmente útiles, entre ellos la educa- ción básica. La urgente tarea de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje puede obligar a redistribuir los recursos entre los diversos sectores; la comunidad mundial y los distintos gobier- nos necesitan planear esa reconversión de los recursos hacia usos pacíficos con valor e imaginación y de manera reflexiva

y cuidadosa; igualmente, las medidas internacionales para reducir o eliminar los desequilibrios actuales en las relaciones comerciales y para aligerar la carga de la deuda podría ayudar a muchos países con escasos ingresos a reconstruir su propia economía, permitiéndoles liberar y retener recursos humanos y financieros necesarios para el desarrollo y para proporcionar educación básica a su población. Las políticas de ajuste estructural deben proteger los niveles apropiados de financiación de la educación.

3.2 MEJORAR LAS CAPACIDADES NACIONALES

43. Previa solicitud, debería proporcionarse apoyo internacional a los países que tratan de desarrollar las capacidades nacionales necesarias para el planeamiento y la administración de programas y servicios de educación básica (ver sección 1.4). La responsabilidad fundamental de elaborar y administrar sus propios programas para satisfacer las necesidades educativas de su población incumbe en definitiva a cada país. La asistencia internacional podría aplicarse a la capacitación y el desarrollo institucional en las esferas del acopio de datos, el análisis, la investigación, la innovación tecnológica y las metodologías de la educación. Podrían introducirse también sistemas informáticos de gestión y otros métodos modernos de gestión, prestando atención especial a los administradores en los niveles local e intermedio. Estas capacidades serán aún más necesarias para respaldar el mejoramiento de la calidad de la educación primaria y para introducir programas extraescolares innovadores. Además del apoyo directo a los países y a las instituciones, la ayuda internacional puede también encauzarse útilmente hacia el apoyo a las actividades de los organismos internacionales, regionales y otras estructuras entre países que organicen conjuntas, programas de capacitación e intercambios de información. Estas iniciativas deben apoyarse en las instituciones y programas existentes, mejorados y reforzados, si es necesario, más que en la creación de nuevas estructuras. El apoyo resultará especialmente valioso con vistas a la cooperación técnica entre los países en desarrollo, en los cuales las situaciones y los recursos disponibles para responder a ellas son a menudo similares.

3.3 PRESTAR UN APOYO SOSTENIDO Y A LARGO PLAZO A LAS ACCIONES NACIONALES Y REGIONALES

44. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos en los países es evidentemente una empresa a largo plazo. Este Marco de Acción brinda directrices para preparar planes de acción

nacionales y subnacionales de cara al desarrollo de la educación básica mediante un compromiso duradero de los gobiernos y de sus colaboradores nacionales para trabajar juntos hacia la consecución de las metas que ellos mismos se han fijado. Los organismos y las organizaciones internacionales, muchos de los cuales son patrocinadores, copatrocinadores y patrocinadores asociados de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, deben procurar planear y mantener su apoyo a largo plazo a los tipos de actividades nacionales y regionales señaladas en las secciones anteriores. En particular, los principales promotores de la iniciativa en favor de la Educación para Todos (PNUD, Unesco, Unicef, Banco Mundial) declaran comprometerse a apoyar los sectores prioritarios de acción internacional que se indican más adelante y a adoptar las medidas adecuadas para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos, cada uno de ellos en el marco de su respectivo mandato y de sus responsabilidades especiales y de acuerdo con las decisiones de sus órganos de dirección. Dado que la Unesco es el organismo de las Naciones Unidas que tiene una responsabilidad particular en materia de educación, dará prioridad a la ejecución del Marco de Acción y facilitará el suministro de los servicios necesarios para el fortalecimiento de la cooperación y la coordinación internacionales.

45. Es preciso incrementar la asistencia financiera internacional para ayudar a los países menos desarrollados a ejecutar sus propios planes de acción autónomos de acuerdo con la visión ampliada de la Educación Básica para Todos. La auténtica concertación de acciones, caracterizada por la cooperación y los compromisos conjuntos a largo plazo, permitirá obtener mayores resultados y establecer las bases para un aumento considerable de la financiación global destinada a este importante sector de la educación. A petición de los gobiernos, los organismos multilaterales y bilaterales deberían concentrarse en las acciones prioritarias de apoyo, particularmente en cada país (véase sección 1), en esferas como las siguientes:

- a. Concepción o actualización de planes de acción multisectoriales, nacionales o subnacionales (véase la sección 1. 1), que deben formularse a comienzos del decenio de 1990. La asistencia financiera y técnica es necesaria para muchos países en desarrollo, particularmente en cuanto al acopio y análisis de datos y a la organización de consultorías internas.
- b. Esfuerzos nacionales y cooperación entre países para alcanzar un nivel satisfactorio de calidad e idoneidad de la enseñanza primaria (ver secciones 1.3 y 2 *supra*). Las

experiencias que conllevan la participación de las familias, las comunidades locales y las organizaciones no gubernamentales para aumentar la idoneidad de la educación y mejorar su calidad podrían compartirse provechosamente entre los países.

- c. Universalización de la educación primaria en los países económicamente más pobres. Los organismos internacionales de financiación deben estudiar la negociación de medidas convenientes para proporcionar apoyo a largo plazo, según cada caso, con miras a ayudar a cada país a avanzar hacia la educación primaria universal de acuerdo con su propio calendario. Los organismos externos deben revisar las prácticas comunes de asistencia para encontrar medios de ayudar eficazmente a los programas de educación básica que no requieren aportación intensiva de capital y de tecnología pero que necesitan a menudo un apoyo presupuestario a largo plazo. En este contexto debe prestarse mayor atención a los criterios relativos a la cooperación para el desarrollo en la educación, con objeto de tener en cuenta consideraciones que no sean meramente económicas.
- d. Programas concebidos para satisfacer las necesidades de aprendizaje básico de grupos desasistidos, jóvenes no escolarizados y adultos con poco o ningún acceso a la educación básica. Todos los participantes pueden compartir su experiencia y sus competencias en materia de concepción y ejecución de medidas y actividades innovadoras y concentrar su financiación de la educación básica en categorías y grupos particulares (por ejemplo, las mujeres, los campesinos pobres, los impedidos) para mejorar de manera importante las oportunidades y condiciones de aprendizaje que se les ofrecen.
- e. Programas de educación para mujeres y niñas. Estos programas deben tener por objeto suprimir las barreras sociales y culturales que han impedido a las mujeres y las niñas beneficiarse de los programas normales de educación o incluso las han excluido de ellos, así como promover la igualdad de oportunidades en todos los aspectos de su vida.
- f. Programas de educación para refugiados. Los programas a cargo de organizaciones tales como el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y el

Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina (OOPS), requieren un apoyo financiero a largo plazo más substancial y seguro para cumplir con esta responsabilidad internacional reconocida. En los casos en que los países de refugio necesitan asistencia financiera y técnica internacional para hacer frente a las necesidades básicas de los refugiados, incluidas las de aprendizaje, la comunidad internacional puede ayudar a compartir esta carga mediante el aumento de la cooperación. La comunidad mundial se esforzará también por lograr que las personas que viven en territorios ocupados o han sido desplazadas por la guerra u otras calamidades continúen teniendo acceso a unos programas de educación básica que preserven su identidad cultural.

- g. Programas de educación básica de toda clase en países con alto índice de analfabetismo (como el Africa subsahariana) y con abundante población iletrada (como en el sur de Asia). Se necesitará una asistencia considerable para reducir de manera importante el elevado número de adultos analfabetos en el mundo.
- h. Creación de capacidades para la investigación y la planificación y experimentación de innovaciones en pequeña escala. El éxito de las actividades de Educación Básica para Todos dependerá fundamentalmente de la capacidad de cada país de concebir y ejecutar programas que reflejan las condiciones nacionales. A este respecto, será indispensable una sólida base de conocimientos nutrida con los resultados de la investigación y con las conclusiones de los experimentos e innovaciones, así como la disponibilidad de planificadores de la educación competentes.

46. La coordinación de la financiación externa para la educación es un campo de responsabilidad compartida en los países, en el cual es necesario que los gobiernos beneficiarios tomen la iniciativa para garantizar el uso eficaz de los recursos de acuerdo con sus prioridades. Los organismos de financiación del desarrollo deben estudiar modalidades innovadoras y más flexibles de cooperación en consulta con los gobiernos y las instituciones con que trabajan y cooperar en las iniciativas regionales, tales como el Grupo de Trabajo de Donantes para la Educación en Africa. Hay que crear otras instancias en las cuales los organismos de financiación y los países en desarrollo

puedan cooperar en la elaboración de proyectos entre países y discutir soluciones generales relativas a la ayuda financiera.

3.4 CONSULTAS SOBRE CUESTIONES DE POLITICA

47. Los canales de comunicación y las instancias de consulta existentes entre las numerosas partes interesadas en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje deberán utilizarse plenamente durante el decenio de 1990 para mantener y ampliar el consenso internacional en que se basa este Marco de Acción. Algunos canales e instancias, como la Conferencia Internacional de Educación, de carácter bienal, operan a nivel mundial, mientras que otros se concentran en regiones particulares, grupos de países o y categorías de participantes. En la medida de lo posible, los organizadores deberían tratar de coordinar estas consultas y compartir los resultados.

48. Además, con el fin de mantener y desarrollar la iniciativa de la Educación para Todos, la comunidad internacional necesitará tomar medidas apropiadas que aseguren la cooperación entre los organismos interesados, de ser posible utilizando, los mecanismos existentes para: (i) continuar propugnando la Educación Básica para Todos, aprovechando el impulso generado por la Conferencia Mundial; (ii) facilitar el uso compartido de la información sobre los progresos realizados en el logro de las metas de la educación básica establecidas por los propios países y sobre los recursos y estructuras organizativas necesarios para el éxito de las iniciativas; (iii) alentar a nuevos participantes a sumarse a este esfuerzo mundial; y (iv) lograr que todos los participantes tengan plena conciencia de la importancia de mantener un fuerte apoyo a la educación básica.

CALENDARIO INDICATIVO DE EJECUCION PARA EL DECENIO DE 1990

49. Cada país, al determinar sus propios objetivos y metas intermedias y al preparar su plan de acción para alcanzarlos, deberá establecer un calendario a fin de armonizar y programar las actividades concretas. De igual manera, deberá proyectarse la acción regional e internacional para ayudar a los países a alcanzar a tiempo sus metas. El siguiente calendario general propone fases indicativas para los años noventa; por supuesto, es posible que ciertas fases deban superponerse y será preciso adaptar las fechas indicadas a las condiciones de cada país en particular y a su contexto organizativo.

1. Los gobiernos y las organizaciones establecen metas concretas y completan o ponen al día sus planes de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (véase Sección 1.1); adoptan medidas para crear un contexto político favorable (1.2); proyectan políticas para mejorar la adecuación, calidad, equidad y eficiencia de los servicios y programas de educación básica (1.3); definen cómo adaptar los medios de comunicación e información a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (1.5), y movilizan recursos y establecen convenios operacionales (1.6). Los colaboradores internacionales ayudan a los países mediante el apoyo directo y la cooperación regional, para completar esta etapa preparatoria (1990-1991).
2. Los organismos de desarrollo establecen políticas y planes para el decenio de 1990, de acuerdo con su compromiso de mantener a largo plazo el apoyo a las acciones nacionales y regionales, y aumentan en consecuencia la ayuda técnica y financiera a la educación básica, (3.3). Todos los participantes fortalecen y utilizan los mecanismos idóneos existentes de consulta y cooperación y establecen procedimientos para controlar los progresos a nivel regional e internacional (1990-1993)
3. Primera etapa de ejecución de los planes de acción: los organismos nacionales de coordinación examinan la ejecución y proponen ajustes adecuados a los planes. Se llevan a cabo acciones de apoyo regionales e internacionales (1990-1995)
4. Los gobiernos y las organizaciones inician la evaluación de mediados del periodo de ejecución de sus respectivos planes y los ajustan si fuera necesario. Los gobiernos, las organizaciones y los organismos de desarrollo emprenden una revisión amplia de las políticas a nivel regional y mundial (1995-1996).
5. Segunda etapa de ejecución de los planes de acción y del apoyo regional e internacional. Los organismos de desarrollo adecúan sus planes cuando sea necesario e incrementan en consecuencia su ayuda a la educación básica (1996-2000).
6. Los gobiernos, las organizaciones y los organismos de desarrollo evalúan los logros y emprenden una amplia

revisión de las políticas a nivel regional y mundial (2000-2001).

• • •

50. Nunca habrá un momento mejor para renovar el compromiso imprescindible y a largo plazo de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos. Este esfuerzo de educación básica y capacitación requerirá una inversión de recursos mayor y más racional que nunca, pero los beneficios empezarán a cosecharse de inmediato e irán a más, hasta que los grandes problemas mundiales de hoy se resuelvan, en buena medida gracias a la determinación y la perseverancia de la comunidad internacional en la persecución de la meta que se ha fijado: la Educación para Todos.

**PARA MAS INFORMACION
Y COPIAS ADICIONALES:**

**EFA Forum Secretariat
UNESCO
7, place de Fontenoy
75352 PARIS 07 SP
France**

Fax: 331 40 65 94 06

Datos de identificación de la lectura

García Cedillo, I., Escalante Herrera, I., Escandón Minutti, M. C., Fernández Torres, L. G., Mustri Dubbah, A., & Puga Vázquez, R. I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: Secretaria de Educación Pública.

CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Como ya se ha dicho, a lo largo de la historia se han utilizado diferentes términos para referirse a las personas con alguna deficiencia física o sensorial o a quienes presentan graves problemas de aprendizaje o de conducta. Algunos de estos términos son despectivos y peyorativos, por lo que actualmente se usan otros que valoran más la condición de persona de estos individuos que su discapacidad. Tal como señala Verdugo (1995), el enfoque actual es más humanista, ya que si se busca lograr la integración de estas personas, es necesario que desaparezcan las etiquetas y la clasificación. A continuación revisaremos algunos de esos términos.

De la discapacidad a las necesidades educativas especiales

Gracias a los esfuerzos conjuntos de las personas con discapacidad, los profesionales que las atienden y algunos sectores de la sociedad, se ha podido cambiar la terminología utilizada para referirse a éstas personas. En lugar de usar términos peyorativos como “idiotas”, “imbécil”, “inválido”, se trata de usar términos emocionalmente menos negativos; por ejemplo, se les ha llamado “personas excepcionales”. Sin embargo, el problema no estriba únicamente en eliminar la carga negativa de la terminología, sino también el modo de pensar y de sentir que refleja. Si al referirnos a Juan o a Pedro decimos “el sordo” o “el ciego”, antepone su limitación a su condición esencial de persona, de ser humano. Pero además, la terminología refleja otros prejuicios sociales, pues implica que estas personas están “enfermas”. Considerarlas como enfermas puede resultar muy cómodo, puesto que la enfermedad es un atributo que está dentro, que es inherente a ellas, y la sociedad no se responsabiliza de ello. Quien tiene que ayudarlas, en todo caso, es el sistema de salud, el médico, quien prescribirá un tratamiento que se aplicará exclusivamente a estas personas.

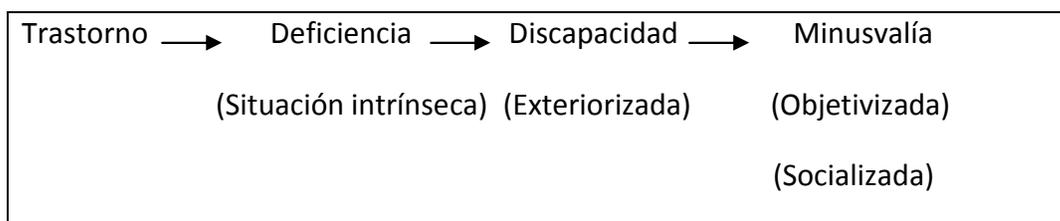
Esta actitud puede observarse en las definiciones de los términos. Por ejemplo, en 1941 Doll definía la deficiencia como “una incompetencia social debida a una capacidad por debajo de lo normal, detectada dentro del periodo evolutivo, de origen constitucional y esencialmente incurable” (Diccionario enciclopédico de educación especial, 1985). Es importante resaltar que “incompetencia social” significaba que estas personas no podían ser parte de la sociedad. De la misma manera, al catalogarlos como “incurables” se les estaba considerando como enfermos, además de que “incurable” puede significar que no

es rentable invertir en su bienestar. Lo mismo ocurre con las definiciones actuales que resaltan el problema o la deficiencia.

Ahora bien, los términos pueden ser destructivos cuando proyectan una imagen negativa de la persona, pero el hecho de buscar términos positivos, que no resalten la deficiencia, solo es una solución parcial. La otra parte, la más importante, es que la sociedad cambie de actitud ante estas personas, es decir, que deje de considerarlas como “anormales”. Según Verdugo (1995), el cambio de actitud no es un asunto meramente terminológico, es necesario modificar los valores subyacentes a esas expresiones. El mismo autor menciona lo siguiente:

Las modificaciones en los términos se han propuesto con la intención de eliminar las connotaciones negativas que adquirirían los términos usados. Pero lo cierto es que, hasta ahora, cualquier término utilizado para referirse a esta población alcanza connotaciones negativas, por el uso que de él se hace, más que por la significación que tenía previamente.

En cuanto a la diversidad de definiciones y términos utilizados, el mismo autor comenta que la Organización Mundial de la Salud hizo un esfuerzo particular para conformar una clasificación que pudiera ser utilizada por los distintos grupos de profesionales que atienden a las personas con discapacidad. En 1980 se publicó un documento en el que se plantea una nueva aproximación conceptual y se habla de tres niveles diferentes: deficiencia, discapacidad y minusvalía. Lo que se persigue con esta clasificación es facilitar la adopción de criterios comunes y reducir progresivamente la variedad terminológica, así como facilitar la comunicación entre los distintos profesionales relacionados con la discapacidad. El significado de cada uno de estos niveles se puede observar en el siguiente esquema:



Dicho de otra forma, se habla de deficiencia, cuando hay una pérdida o anomalía de alguna estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica; por ejemplo, “Juanito tiene problemas de audición”; los problemas de audición, obviamente son intrínsecos a Juanito, constituyen una limitación personal.

Se habla de una discapacidad cuando, debido a la deficiencia, hay restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias para realizar alguna actividad dentro de lo “normal” para el ser humano.

Es decir que cuando Juanito se enfrenta a una determinada situación, presenta ciertos problemas, principalmente una dificultad para comunicarse de manera adecuada. Decimos que es una minusvalía cuando, como consecuencia de la deficiencia y de la discapacidad y desde el punto de vista de los demás, Juanito tiene limitaciones para desempeñar un determinado rol (el que se esperaría de a cuerdo con su sexo, edad, factores sociales, etc.) y, por tanto, se encuentra en una situación desventajosa. Esta clasificación probablemente sea útil entre los profesionales de la salud; sin embargo, en educación no sólo resulta poco útil sino que puede ser dañina, pues condiciona a priori una actitud poco favorable.

De cualquier manera, sin importar la clasificación que se haga de estas personas, las definiciones que habitualmente se utilizan, sin duda implican una “etiqueta”. La etiquetación consiste en catalogar a las personas de cierta manera por ejemplo “el inteligente”, “el diabético”, “el conflictivo”, etc. Además y contrariamente a lo que podría pensarse, aún las etiquetas “positivas” son difíciles de soportar. Por ejemplo, a los niños “sobredotados” no les permiten fallas (ni ellos mismos se las permiten). Las etiquetas negativas por su parte, con frecuencia conducen a la segregación y al ostracismo. Así al relacionarnos con el niño Pedro Pérez, no nos relacionamos con él, sino con el “discapacitado”, el niño que no oye o no ve bien, que tiene problemas motores o de otra índole. Para ayudarlo lo juntamos con otros niños que comparten su etiqueta y los educamos a todos juntos, sin permitir que se relacionen con otros niños que conocemos como “normales”; incluso a estos niños se les diseña un currículo espacial, generalmente menos exigente.

La contraparte la observamos con el caso de que alguna persona “normal” llegue a tener necesidades “diferentes” o “especiales” en comparación con un grupo- ya sea en forma temporal o permanente- que afecten uno o varios aspectos de su vida (físico, social, educativo o económico): dado que no hay nada que justifique que esa persona tenga problemas, se espera que los resuelva por sí misma. En el caso del niño sin discapacidad y con serios problemas para aprender, no se le considera candidato a recibir el apoyo de educación especial, sino que se considera flojo, apático o rebelde.

Es importante reconocer que, como seres humanos, todos somos iguales a la vez que diferentes, y tenemos necesidades individuales diversas a las de las demás personas de nuestra misma comunidad, raza, religión e incluso de nuestra misma familia. Cuando existe alguna discapacidad, las limitaciones que esta puede imponer en la actualidad, no

van con respecto al individuo, sino que se dan en función de la relación que se establece entre la persona que la presenta y su medio ambiente familiar, educativo, social y laboral que le rodea. (Acosta *et al*, 1994; García Pastor, 1993; Van Steenlandt, 1991).

En el ámbito educativo se ha empezado a emplear el concepto *necesidades educativas especia/es* para referirnos a los apoyos adicionales que algunos alumnos con o sin discapacidad precisan para acceder al currículo. Surgió en los años sesenta, aunque se popularizó a partir de 1978, con la aparición del reporte Warnock, que describía la situación de la Educación Especial en Gran Bretaña (García Pastor, 1993) y del cual se derivaron muchas normas legales hoy vigentes en ese país. La situación se plantea de la siguiente manera:

En la sucesiva, ninguna persona debe ser considerada ineducable: la educación es un bien al que todas tienen derecho. Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas y desventajas de las diferentes personas. Estas fines son: primera, aumentar el conocimiento. Que la persona tiene del mundo. En el que vive, al igual que su comprensión imaginativa, tanta de las posibilidades de ese mundo, como de sus propias responsabilidades en él; y, segunda, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin la necesaria para que encuentre un trabajo. y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida. Evidentemente, las personas encuentran diferentes obstáculos en su camino hacia ese dable fin; para algunas, incluso, los obstáculos son tan enormes que la distancia que recorrerán no será muy larga. Sin embargo, en ellos cualquier progreso es significativa (Warnock, 1978).

Considerando lo anterior, se dice que: "Un **alumno** presenta **necesidades educativas especiales** cuando, en relación con sus compañeros de grupo tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que se logren los fines y objetivos educativos (SEP/DEE, 1994, núm. 4)."

Siempre se ha sabido que algunas personas con discapacidad tienen problemas para aprender así que, en un análisis superficial, parecería que el concepto de necesidades educativas especiales sólo es una manera "más bonita y menos fuerte" de decir lo mismo. Pero al señalar a alguien como "discapacitado" estamos diciendo que la causa del problema solamente está en él. De hecho, una acepción del prefijo "dis", según García Sánchez (1995), es "falta de", y se utiliza cuando se habla de un problema o de un retraso en el desarrollo, o bien de que no existe aprendizaje de alguna habilidad o área de habilidades, lo cual tiene implicaciones importantes:

1. Que la atención de estos niños sea más médica que educativa
2. Que el sistema educativo se comprometa y responsabilice menos respecto a ellos.
3. Que los profesores tengan expectativas bajas en cuanto a su rendimiento académico.

Al conceptualizar los alumnos con necesidades educativas especiales, estamos diciendo que sus dificultades para aprender no dependen sólo de ellos, sino que tienen un origen interactivo con el medio. Las necesidades educativas especiales aparecen cuando un alumno presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio; por lo tanto requiere de recursos mayores o diferentes, que pueden ser:

- a) Profesionales: maestro de apoyo, especialistas;
- b) Materiales: Mobiliario específico, prótesis, material didáctico;
- c) Arquitectónicos: construcción de rampas y adaptación de distintos espacios escolares;
- d) Curriculares: adecuación de las formas de enseñar del profesor, de los contenidos de incluso de los propósitos del grado.

Las necesidades educativas especiales son relativas, porque surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno educativo. Por esta razón, cualquier niño puede llegar a tener necesidades educativas especiales y no sólo aquél con discapacidad. Hay niños con discapacidad que asisten a clases regulares y no tienen problemas para aprender, mientras que hay niños sin discapacidad que sí los tienen.

En otras palabras, no todos los niños con discapacidad tienen necesidades educativas especiales ni todos los niños sin discapacidad están libres de ellas. Por ejemplo, un alumno con una discapacidad motora, cuyo problema es que no tiene movilidad en las piernas y se ve precisado a utilizar una silla de ruedas, no necesariamente tiene dificultades para aprender y por tanto no presenta necesidades educativas especiales.

Las necesidades educativas especiales pueden ser temporales o permanentes. Si un alumno o alumna tiene dificultades para acceder al currículo, puede requerir apoyo durante un tiempo o durante todo su proceso de escolarización.

En síntesis, el concepto de necesidades educativas especiales tiene su contraparte en los recursos que deben ofrecerse para satisfacerlas, lo cual abre el campo de acción para la educación de los niños que las presentan; por el contrario, si prevalece el concepto de discapacidad dicho campo de acción se mantiene muy restringido. Esto de ninguna manera significa negar la discapacidad. Las limitaciones existen. La discapacidad no desaparece simplemente porque al niño se le catalogue como alumno con necesidades educativas especiales. Lo que se resalta aquí es que la discapacidad no es destino y que es mucho lo que el sistema regular (conjuntamente con el especial) puede hacer para que estos niños aprendan de acuerdo con su potencial.

En el siguiente esquema se pueden observar las características y las implicaciones del concepto de necesidades educativas especiales:

CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES		
Implicaciones	Características	
<p>. Es normalizador, no peyorativo.</p> <p>. Todos los alumnos pueden tenerlas, no sólo los que tienen discapacidad.</p> <p>. Reclama nuevos recursos educativos para la escuela regular.</p> <p>. Pueden ser <u>temporales</u> o <u>permanentes</u>.</p>	<p>Las necesidades educativas Especiales son relativas.</p> <p>Dependen de:</p>	<p>Las necesidades educativas especiales tienen un carácter interactivo.</p> <p>Dependen de:</p>
	<p>Entorno Alumno</p> <p>. El nivel de competencia curricular de los compañeros.</p> <p>. Los recursos disponibles en la escuela.</p> <p>. Las dinámicas que se establezcan entre las características del entorno y las del alumno.</p>	<p>Entorno Alumno</p> <p>. El nivel participativo del maestro y del alumno.</p> <p>. El interés recíproco en el proceso Enseñanza-Aprendizaje.</p> <p>. Las dinámicas de interacción cognitiva, social, comunicativa, kinestésica y emocional.</p>

Ahora bien, es necesario reconocer que este concepto pudiera presentar la desventaja de que si no se determina qué lo genera, queda incompleto, impreciso y relativamente vago. Determinar las necesidades educativas especiales, lleva a tomar en cuenta y analizar las condiciones particulares del alumno y las de su entorno

Entonces, como dijimos, aun cuando las condiciones del alumno sean muy complejas, si su ambiente es favorable no presentará necesidades educativas especiales, incluso presentando alguna discapacidad. Veamos esto de manera más detallada.

Desde nuestro punto de vista, las necesidades educativas especiales pueden estar asociadas con tres grandes factores:

- a) Ambiente social y familiar en el que se desenvuelve el estudiante. Ciertas características del grupo social o familiar en el que vive y se desarrolla el alumno, tales como familias con padre o madre ausente, pobreza extrema, descuido o desdén hacia la escolarización; que entre otras, podrían repercutir seriamente en su aprendizaje y propiciar la aparición de necesidades educativas especiales.
- b) Ambiente escolar en el que se educa al alumno. Si la escuela a la que asiste el alumno está poco interesada en promover el aprendizaje de sus estudiantes con o sin n.e.e., si las relaciones entre sus profesores están muy deterioradas o si la plantilla de docentes no está lo suficientemente preparada (capacitada y actualizada respecto a la Integración Educativa), algunos alumnos podrán llegar a presentar necesidades educativas especiales
- c) Condiciones individuales del alumno. Existen algunas condiciones individuales, propias de la persona, que pueden influir en su aprendizaje, de tal forma que requiera de recursos adicionales o diferentes para acceder al currículo. Existen cuatro principales:
- Discapacidad.
 - Problemas emocionales
 - Problemas de comunicación
 - Otras condiciones de tipo médico (epilepsia y artritis, por ejemplo).

INTEGRACIÓN EDUCATIVA.

Es en el contexto normalizador donde surge la *integración educativa*.

Si se pretende que los niños con necesidades educativas especiales tengan una vida lo más normal posible, es necesario que asistan a una escuela regular, que convivan con compañeros sin necesidades educativas especiales y que trabajen con el currículo común. Las nociones de normalización e integración, aplicadas al ámbito escolar, han provocado una alteración considerable en el sistema educativo de muchos países. Se han implantado políticas y programas específicamente relacionados con la integración de los niños “deficientes” en escuelas regulares, lo cual ha generado cambios y temores y temores en las escuelas, tanto de educación regular como de educación especial. Además, ha sido descalificado progresivamente el diagnóstico que tiende a clasificar a los alumnos de acuerdo con lo que es “normal” y “anormal”(Echeita 1989).

Desde la perspectiva de la integración, los fines educativos son los mismos para todos los alumnos. No tiene sentido hablar de niños “deficientes” y “no deficientes”, los primeros con educación especial y los segundos con educación regular. Si las necesidades educativas de los alumnos se pueden representar en un continuo, la educación especial debe entenderse como un elemento más del conjunto de servicios con los que se busca dar

respuesta a las necesidades educativas especiales. Obviamente, esto implica un cambio en el trabajo que el personal de educación especial realiza, ya que deberá estar menos dirigido al diagnóstico y categorización de los alumnos y más orientado hacia el diseño de estrategias que permitan al niño con necesidades educativas especiales superar sus dificultades para aprender y que, además, beneficien el aprendizaje de todo el grupo.

Implica también un cambio en el trabajo del maestro regular, quien tendrá que diversificar sus prácticas.

La integración educativa se entiende de diferente manera, dependiendo del ámbito al que se refiera. Por ejemplo:

1. Para las *políticas educativas*, la integración educativa comprende un conjunto de medidas emprendidas por los gobiernos para que los niños que han sido atendidos tradicionalmente por el subsistema de educación especial puedan escolarizarse en el sistema regular.
2. Para la *forma de entender al mundo* (a veces se llama filosofía), la integración busca hacer realidad la igualdad de oportunidades para los niños con discapacidad, proporcionándoles ambientes cada vez más normalizados.
3. Para los *centros escolares*, la integración educativa requiere su reorganización interna y fortalecimiento, con el fin de que las escuelas sean más activas, convirtiéndose así en promotoras de iniciativas, en centros que aspiran a mejorar la calidad de la educación. Lo anterior implica que ha de buscar los recursos necesarios para poder atender a todos los niños, tengan o no necesidades educativas especiales.
4. Para la *práctica educativa cotidiana*, la integración es el esfuerzo de maestros, alumnos, padres de familia y autoridades, por mejorar el aprendizaje de todos los niños.

Algunas definiciones de integración educativa que suelen darse son las siguientes:

- La NARC (National Association for retarded citizens, EEUU) define la integración educativa como una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos que se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de clases que son apropiadas al plan educativo para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos "deficiente y no deficientes" durante la jornada escolar (Sanz del Río, 1988).

- La integración educativa implica mantener a un niño excepcional con sus compañeros no excepcionales en el ambiente menos restrictivo en el que pueda satisfacer sus necesidades. Para esto se requieren programas y servicios educativos flexibles que fluyan en un continuo y que permitan al niño con discapacidad integrarse en cualquier punto de este continuo cada vez sea necesario (Fairchild y Henson, 1976).
- La integración educativa es el proceso que implica educar a niños con y sin necesidades educativas especiales en el aula regular, con el apoyo necesario. El trabajo educativo con los niños que representan necesidades educativas especiales implica la realización de adecuaciones para que tengan acceso al currículo regular.

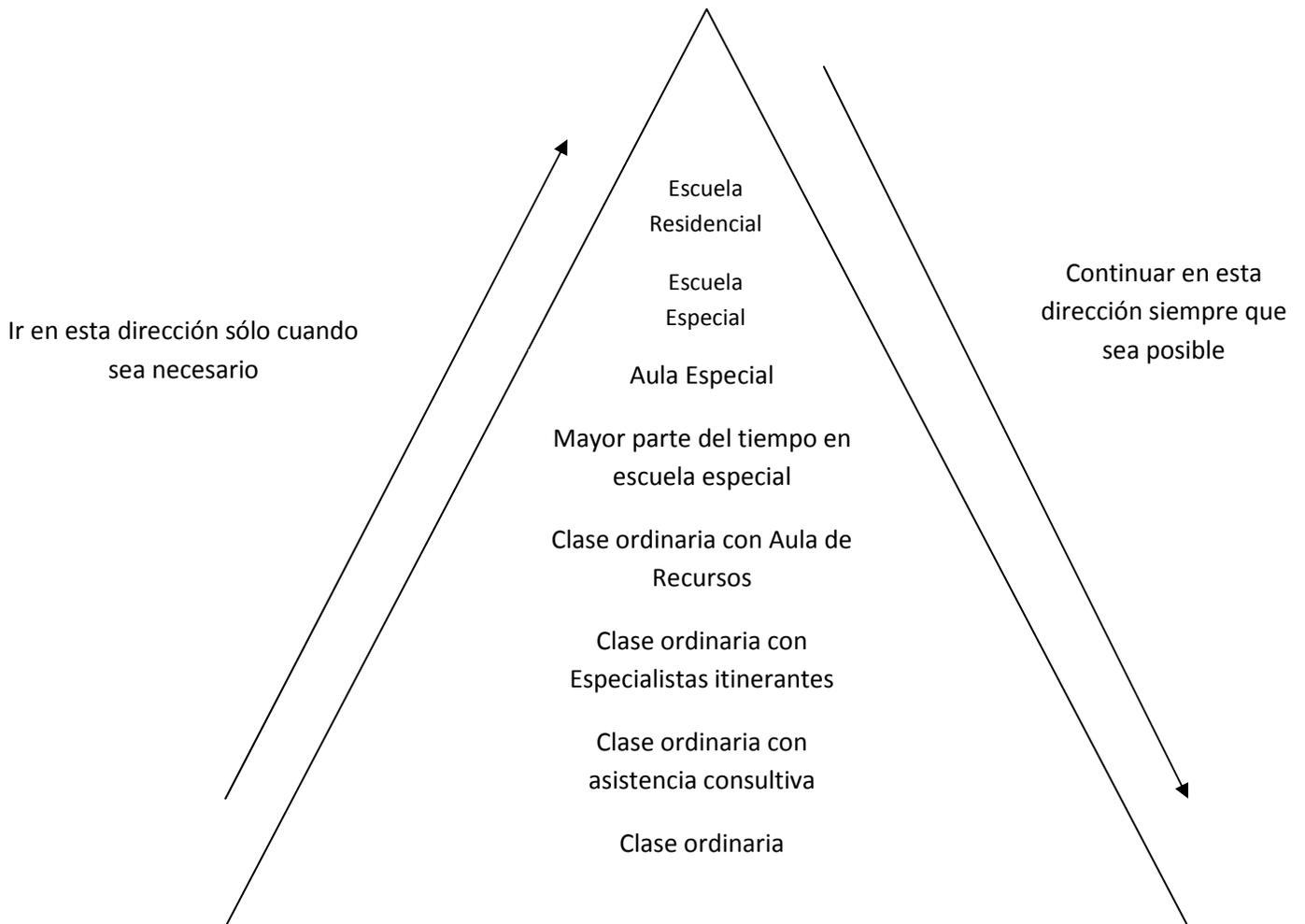
Como podemos observar en estas definiciones, la integración educativa abarca principalmente tres puntos:

- a) La posibilidad de que los niños con necesidades educativas especiales aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los demás niños.

El ideal es que todos los niños compartan los mismos espacios educativos y el mismo tipo de educación; lo que puede y debe variar es el tipo de apoyos que se ofrezcan a los niños con necesidades educativas especiales, asimismo, queda claro que la integración de un niño depende fundamentalmente de los apoyos que le ofrezca la escuela y su entorno. Se tiene que reconocer que en México como en muchos otros países, es necesario incrementar los esfuerzos para contar con las condiciones que permitan satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos dentro de las escuelas regulares. Conviene señalar también que hay diferentes niveles o modalidades de integración. Dado que está en un proceso gradual, existen los extremos: por un lado están las instituciones de educación especial en las que los niños permanecen tiempo completo y que, desde nuestro punto de vista, los segregan, y por el otro, la integración en el aula regular durante toda la jornada escolar. Un ejemplo de estos niveles es el Sistema de Cascada de Reynolds (Monereo, 1985).

SISTEMA EN CASCADA DE REYNOLDS.
ENTORNOS EDUCATIVOS EXTRAESCOLARES.

Centros especiales de diagnostico y tratamiento.
Hospitales
Enseñanza Domiciliaria



La dirección de educación especial del distrito federal, considera los siguientes niveles de integración:

1. Intregado en el aula con apoyo didáctico especial y con apoyo psicopedagógico en turno alterno.
2. integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con reforzamiento curricular de especialistas en aulas especiales, saliendo del aula regular de manera intermitente.
3. integrado la plantel asistiendo a aulas especiales para su educación especial y compartiendo actividades comunes y recreos.
4. integrado al plantel por determinados ciclos a) ecuación regular y después educación especial, b) educación especial y después educación regular y, c) ciclos intercalados entre educación regular y educación especial.

El modelo de integración que se establezca en un país, región o escuela va a estar mas relacionado con las características especificas del contexto que con las limitaciones del propio niño. Es necesario insistir en esta cuestión. El problema no radica en determinar los perfiles de los niños para ser candidatos a integrarse en la escuela regular; la cuestión es analizar si las características de la escuela son las apropiadas para integrar a los niños. Por tanto, el trabajo no consiste en normalizar al niño para su ingreso a la escuela regular, sino es hacer cada vez mejores las escuelas, pues es en estas instituciones donde se pueden integrar los niños. A medida que se cuente con mas recursos disponibles, será mas fácil alcanzar la integración de tiempo completo en el aula regular.

- b) La necesidad de ofrecerles todo el apoyo que requieran, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares para que las necesidades especificas de cada niño puedan ser satisfechas.

Este segundo punto nos remite a la necesidad de una evaluación basada en el currículo. Es decir, una evaluación que no solo tenga en cuenta las características o dificultades del niños, sino también sus posibilidades y los cambios que requiere el entorno que lo rodea; una evaluación mas interactiva, que tome en cuenta todos los elementos involucrados: alumnos, escuela y familia con el problema de aprendizaje de estos niños. Hablamos de una evaluación que permite determinar lo siguiente:

- Principales habilidades y dificultades del alumno en las distintas áreas.
- Naturaleza de sus necesidades educativas especiales.
- Tipo de apoyos que requieren para satisfacer estas necesidades.

La evaluación es identificar las características del alumno, de la institución, de los materiales didácticos, del personal docente y de la organización institucional; de esa manera, el trabajo que se realice con el niño estará basado en sus necesidades y características, así como posibilidades de desarrollar todas sus habilidades y lograr un buen trabajo académico.

- c) La importancia que el niño y/o el maestro reciban el apoyo y la orientación del personal de educación especial, siempre que sea necesario.

Es muy difícil la integración de un niño sin el apoyo de los profesionales de educación especial. Ellos son quienes orientan a las familias, al maestro y, en ocasiones, realizan un trabajo individual con el niño dentro y fuera del aula.

No se trata simplemente de trasladar a los niños de las escuelas de educación especial a la escuela regular y hacer desaparecer las primeras, por eso queremos referir aquí lo que Fairchild y Henson (1976) dicen de la Integración Educativa: integrar no es llevar (insertar) indiscriminadamente a los niños a las clases regulares, tampoco es eliminar las clases especiales o los materiales educativos especiales, ni mucho menos liberarse de los servicios de educación especial.

Mientras las escuelas regulares no cuenten con todos los recursos adicionales para satisfacer las necesidades educativas especiales de algunos niños, las escuelas especiales serán el entorno menos restringido para estos alumnos.

La inserción de los niños en la escuela no es una solución mágica para todos los problemas de los alumnos. La inserción de un niño a la escuela regular debe conducir, como resultado a la reflexión de la programación y de la intervención pedagógica sistematizada. A su integración (Cuomo, 1992). Esto significa que, además de llevar al alumno a la escuela regular, hay que ofrecerle, de acuerdo con sus necesidades particulares, el modelo de organización escolar y los servicios que precise para que pueda desarrollar plenamente sus posibilidades (García Pastor, 1993); solo así la inserción se convertirá en integración.

La integración educativa persigue una mejor educación para todos los niños en un contexto heterogéneo, en el que hay que ir enfrentando los retos que surgen de la diversidad. Se apoya en posturas democráticas- no sólo en principios educativos- y en una moral que detenta valores identificados con el apoyo mutuo y la colaboración, en contra del individualismo, la competencia y el desinterés, y pretende erradicar la segregación y la etiquetación en todos los ámbitos.

Datos de identificación de la lectura

ONNUEC-MECE. (1994). Declaración de Salamanca y marco de
acción para las necesidades educativas especiales.

DECLARACION DE SALAMANCA
y
MARCO DE ACCION
PARA LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Aprobada por la

CONFERENCIA MUNDIAL
SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES:
ACCESO Y CALIDAD

Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994

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

Ministerio
de Educación
y Ciencia
España

*Esta obra se puede citar
y reproducir libremente.*

Impreso en la UNESCO 1994.

ED-94/WS/18

Prefacio

*M*ás de 300 participantes, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, se reunieron en Salamanca, España, del 7 al 10 de junio de 1994, a fin de promover el objetivo de la Educación para Todos examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales. La Conferencia, organizada por el Gobierno español en cooperación con la UNESCO, congregó a altos funcionarios de educación, administradores, responsables de las políticas y especialistas, así como a representantes de las Naciones Unidas y las organizaciones especializadas, otras organizaciones gubernamentales internacionales, organizaciones no gubernamentales y organismos donantes.

La Conferencia aprobó la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y un Marco de Acción. Estos documentos están inspirados por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir "escuelas para todos" esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual. Como tales, constituyen una importante contribución al programa para lograr la Educación para Todos y dotar a las escuelas de más eficacia educativa.

Las prestaciones educativas especiales - problema que afecta por igual a los países del norte y a los del sur - no pueden progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de la educación y, desde luego, de nuevas políticas sociales y económicas. Requieren una reforma considerable de la escuela ordinaria.

Estos documentos reflejan un consenso mundial sobre las futuras orientaciones de las prestaciones educativas especiales. La UNESCO se siente orgullosa de haber participado en esta Conferencia y en sus importantes conclusiones. Todos los interesados deben aceptar ahora el reto y actuar de modo que la Educación para Todos signifique realmente PARA TODOS, en particular para los más vulnerables y los más necesitados. El futuro no está escrito, sino que lo configurarán nuestros valores, nuestra forma de pensar y de actuar. Nuestro éxito en los años venideros dependerá no tanto de lo que hagamos como de los frutos que de nuestros esfuerzos vayamos cosechando.

Confío en que todos los lectores de este documento contribuirán a aplicar las recomendaciones de la Conferencia de Salamanca, procurando poner en práctica su mensaje en sus respectivas esferas de competencia.

Federico Mayor



DECLARACION DE SALAMANCA

DE PRINCIPIOS, POLITICA Y PRACTICA
PARA LAS
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Reafirmando el derecho que todas las personas tienen a la educación, según recoge la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948; y renovando el empeño de la comunidad mundial en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990 de garantizar ese derecho a todos, independientemente de sus diferencias particulares,

Recordando las diversas declaraciones de las Naciones Unidas, que culminaron en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, en las que se insta a los Estados a garantizar que la educación de las personas con discapacidad forme parte integrante del sistema educativo,

Observando con agrado la mayor participación de gobiernos, grupos de apoyo, grupos comunitarios y de padres, y especialmente de las organizaciones de personas con discapacidad en los esfuerzos por mejorar el acceso a la enseñanza de la mayoría de las personas con necesidades especiales que siguen al margen; y reconociendo como prueba de este compromiso la participación activa de representantes de alto nivel de numerosos gobiernos, organizaciones especializadas y organizaciones intergubernamentales en esta Conferencia Mundial,

1.

Los delegados de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, reunidos aquí en Salamanca, España, del 7 al 10 de Junio de 1994, por la presente reafirmamos nuestro compromiso con la Educación para Todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, y respaldamos además el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, cuyo espíritu, reflejado en sus disposiciones y recomendaciones, debe guiar a organizaciones y gobiernos.

2.

Creemos y proclamamos que:

- todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos,
- cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,
- los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,
- 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,

- las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el media más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

3.

Apelamos a todos los gobiernos y les instamos a:

- dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales,
- adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario,
- desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios con países que tienen experiencia en escuelas integradoras,
- crear mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con necesidades educativas especiales,
- fomentar y facilitar la participación de padres, con unidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a las alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales,

- invertir mayores esfuerzos en la pronta identificación y las estrategias de intervención, así como en los aspectos profesionales,
- garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras.

4.

Asimismo apelamos a la comunidad internacional; en particular instamos a:

- los gobiernos con programas de cooperación internacional y las organizaciones internacionales de financiación, especialmente los patrocinadores de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, la UNESCO, el UNICEF, el PNUD, y el Banco Mundial:
 - a defender el enfoque de escolarización integradora y apoyar los programas de enseñanza que faciliten la educación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales;
 - a las Naciones Unidas y sus organizaciones especializadas, en la OIT, la OMS, la UNESCO, y el UNICEF;
 - a que aumenten su contribución a la cooperación técnica y refuercen su cooperación y redes de intercambio, para apoyar de forma más eficaz la atención ampliada e integradora a las personas con necesidades educativas especiales;

- a las organizaciones no gubernamentales que participan en la programación nacional y la prestación de servicios:
 - a que fortalezcan su colaboración con los organismos oficiales nacionales e intensifiquen su participación en la planificación, aplicación y evaluación de una educación integradora para los alumnos con necesidades educativas especiales;
- a la UNESCO, como organización de las Naciones Unidas para la educación, a:
 - velar porque las necesidades educativas especiales sean tenidas en cuenta en todo debate sobre la educación para todos en los distintos foros,
 - obtener el apoyo de organizaciones de docentes en los temas relacionados con el mejoramiento de la formación del profesorado en relación con las necesidades educativas especiales,
 - estimular a la comunidad académica para que fortalezca la investigación, las redes de intercambio y la creación de centros regionales de información y documentación; y a actuar también para difundir tales actividades y los resultados y avances concretos conseguidos en el plano nacional, en aplicación de la presente Declaración,
 - a recaudar fondos mediante la creación, en su próximo Plan a Plazo Medio (1996-2002), de un programa ampliado para escuelas integradoras y programas de apoyo de la comunidad, que posibilitarían la puesta en marcha de proyectos piloto que presenten nuevos modos de difusión y creen indicadores referentes a la necesidad y atención de las necesidades educativas especiales.

5.

Por último, expresamos nuestro más sincero agradecimiento al Gobierno de España y a la UNESCO por la organización de esta Conferencia y les exhortamos a realizar todos los esfuerzos necesarios para dar a conocer esta Declaración y el Marco de Acción a toda la comunidad mundial, especialmente en foros tan importantes como la Cumbre para el Desarrollo Social (Copenhague, 1995) y la Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995).

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

MARCO DE ACCION

SOBRE NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES

Índice

Introducción	5
I. Nuevas ideas sobre las necesidades educativas especiales	9
II. Directrices para la acción en el plano nacional	15
A. Política y organización	17
B. Factores escolares	21
C. Contratación y formación del personal docente	27
D. Servicios de apoyo exteriores	31
E. Áreas prioritarias	33
F. Participación de la comunidad	37
G. Recursos necesarios	41
III. Directrices para la acción en los planos regional e internacional	43

Introducción

1. El presente **Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales** fue aprobado por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, organizada por el Gobierno de España, en colaboración con la UNESCO, y celebrada en Salamanca del 7 al 10 de junio de 1994. Su objetivo es informar la política e inspirar la acción de los gobiernos, las organizaciones internacionales y nacionales de ayuda las organizaciones no gubernamentales y otros organismos, en la aplicación de la **Declaración de Salamanca de principios, política y practica para las necesidades educativas especiales**. El **Marco** se inspira en la experiencia nacional de los países participantes y en las resoluciones, recomendaciones y publicaciones del sistema de las Naciones Unidas y de otras organizaciones intergubernamentales, especialmente las **Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad**¹. Tiene en cuenta también las propuestas, directrices y recomendaciones formuladas por los cinco seminarios regionales de preparación de esta Conferencia Mundial.
2. El derecho que cada niño tiene a recibir educación se ha proclamado en la **Declaración de Derechos Humanos** y ha sido ratificado en la **Declaración Mundial sobre Educación para Todos**. Toda persona con discapacidad tiene derecho a expresar sus deseos en lo referente a su educación en la medida en que pueda haber certidumbre al respecto.

¹ Normas uniformes de las Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Resolución 48/96 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su 48ª reunión del 20 de diciembre de 1993.

Los padres tienen un derecho intrínseco a ser consultados sobre la forma de educación que mejor se adapte a las necesidades, circunstancias y aspiraciones de sus hijos.

3. 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. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. 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. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves. Cada vez existe un mayor en que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y niñas. Esta idea ha llevado al de escuela integradora. El reto con que se enfrentan las escuelas integradoras es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas comprendidos los que sufren discapacidades graves. 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.
4. Las necesidades educativas especiales incorporan los principios ya probados de una pedagogía razonable de la que todos los niños y niñas se puedan beneficiar. Da por sentado que todas las diferencias

humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo. Una pedagogía centrada en el niño es positiva para todos los alumnos y como consecuencia, para toda la sociedad. La experiencia nos ha demostrado que se puede reducir el número de fracasos escolares y de repetidores, algo muy común en muchos sistemas educativos, y garantizar un mayor nivel de éxito escolar. Una pedagogía centrada en el niño puede servir para evitar el desperdicio de recursos y la destrucción de esperanzas consecuencias frecuentes de la mala calidad de la enseñanza y de la mentalidad de que "la que sirve para uno sirve para todos". Las escuelas que se centran en el niño son además la base para la construcción de una sociedad centrada en las personas que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos. Existe la imperiosa necesidad de cambiar de perspectiva social. Durante demasiado tiempo, los problemas de las personas con discapacidades han sido agravados por una sociedad invalidante que se fijaba más en su discapacidad que en su potencial.

5. Este **Marco de Acción** comprende las partes siguientes:
 - I. Nuevas ideas sobre las necesidades educativas especiales
 - II. Directrices para la acción en el plano nacional
 - A. Política y organización
 - B. Factores escolares
 - C. Contratación y formación del personal docente
 - D. Servicios de apoyo exteriores
 - E. Areas prioritarias
 - F. Participación de la comunidad
 - G. Recursos necesarios
 - III. Directrices para la acción en los planos regional e internacional

I

NUEVAS IDEAS SOBRE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

6. La tendencia de la política social durante las dos décadas pasadas ha sido fomentar la integración y la participación y luchar contra la exclusión. La integración y la participación forman parte esencial de la dignidad humana y del disfrute y ejercicio de los derechos humanos. En el campo de la educación, esta situación se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades. La experiencia de muchos países demuestra que la integración de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales se consigue de forma más eficaz en escuelas integradoras para todos los niños de una comunidad. Es en este contexto en el que los que tienen necesidades educativas especiales pueden avanzar en el terreno educativo y en el de la integración social. Las escuelas integradoras representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación, pero para que tengan éxito es necesario realizar un esfuerzo en común, no sólo de los profesores y del resto del personal de la escuela, sino también de los compañeros, padres, familias y voluntarios. La reforma de las instituciones sociales no sólo es una tarea técnica, sino que depende ante todo de la convicción, el compromiso y la buena voluntad de todos los individuos que integran la sociedad.

7. El principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y

ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades. Debería ser, de hecho, una continua prestación de servicios y ayuda para satisfacer las continuas necesidades especiales que aparecen en la escuela.

8. En las escuelas integradoras, los niños con necesidades educativas especiales deben recibir todo el apoyo adicional necesario para garantizar una educación eficaz. La escolarización integradora es el medio más eficaz para fomentar la solidaridad entre los niños con necesidades especiales y sus compañeros. La escolarización de niños en escuelas especiales - o clases especiales en la escuela con carácter permanente - debiera ser una excepción, que sólo sería recomendable aplicar en aquellos casos, muy poco frecuentes, en los que se demuestre que la educación en las clases ordinarias no puede satisfacer las necesidades educativas o sociales del niño o cuando sea necesario para el bienestar del niño o de los otros niños.
9. La situación en cuanto a las necesidades educativas especiales varía mucho de un país a otro. Existen países, por ejemplo, en los que hay escuelas especiales bien establecidas para alumnos con discapacidades específicas. Esas escuelas especiales pueden suponer un recurso muy valioso para la creación de escuelas integradoras. El personal de estas instituciones especiales posee los conocimientos necesarios para la pronta identificación de los niños con discapacidades. Las escuelas especiales pueden servir también como centros de formación para el personal de las escuelas ordinarias. Finalmente, las escuelas especiales - o los departamentos dentro de las escuelas integradoras - pueden continuar ofreciendo una mejor educación a los relativamente pocos alumnos que no pueden ser atendidos en las escuelas o clases ordinarias. La inversión en las escuelas especiales existentes debería orientarse a facilitar su nuevo cometido de prestar apoyo profesional a las escuelas ordinarias para que éstas puedan atender a las necesidades educativas especiales. El

personal de las escuelas especiales puede aportar una contribución importante a las escuelas ordinarias por lo que respecta a la adaptación del contenido y método de los programas de estudios a las necesidades individuales de los alumnos.

10. Los países que tengan pocas o ninguna escuela especial harían bien, en general, en concentrar sus esfuerzos en la creación de escuelas integradoras y de servicios especializados -sobre todo en la formación del personal docente en las necesidades educativas especiales y en la creación de centros con buenos recursos de personal y equipo, a los que las escuelas podrían pedir ayuda- necesarios para que puedan servir a la mayoría de niños y jóvenes.

La experiencia, especialmente en los países en vías de desarrollo, índice que el alto costo de las escuelas especiales supone, en la práctica, que sólo una pequeña minoría de alumnos, que normalmente proceden de un medio urbano, se benefician de estas instituciones. La gran mayoría de alumnos con necesidades especiales, en particular en las áreas rurales, carecen en consecuencia de este tipo de servicios. En muchos países en desarrollo se calcula que están atendidos menos de uno por ciento de los alumnos con necesidades educativas especiales. La experiencia, además, índice que las escuelas integradoras, destinadas a todos los niños y niñas de la comunidad, tienen más éxito a la hora de obtener el apoyo de la comunidad y encontrar formas innovadoras e imaginativas para utilizar los limitados recursos disponibles.

11. El planeamiento gubernamental de la educación debería centrarse en la educación de **todas** las personas, de **todas** las regiones del país y de **cualquier** condición económica, tanto en las escuelas públicas como en las privadas.
12. Dado que en el pasado un número relativamente bajo de niños con discapacidad han podido acceder a la educación, especialmente en los países en desarrollo, existen millones de adultos con discapacidades que no tienen ni los rudimentos de una educación

básica. Es necesario, por tanto, realizar un esfuerzo en común para que todas las personas con discapacidades reciban la adecuada alfabetización a través de programas de educación de adultos.

13. Es particularmente importante darse cuenta que las mujeres han estado doblemente en desventaja, como mujeres y como personas con discapacidad. Tanto mujeres como hombres deberían participar por igual en el diseño de los programas de educación y tener las mismas oportunidades de beneficiarse de ellos. Sería necesario realizar en particular esfuerzos para fomentar la participación de las niñas y mujeres con discapacidades en los programas de educación.
14. Este **Marco de Acción** se ha pensado para que sirva de directriz para la planificación de acciones sobre necesidades educativas especiales. Evidentemente no puede recoger todas las situaciones que pueden darse en diferentes países y regiones y debe, por tanto, adaptarse para ajustarlo a las condiciones y circunstancias locales. Para que sea eficaz, debe ser completado por planes nacionales, regionales y locales inspirados por la voluntad política y popular de alcanzar la **educación para todos**.

II

DIRECTRICES
PARA
LA ACCION
EN EL PLANO
NACIONAL

A. POLITICA Y ORGANIZACION

15. *La educación integrada y la rehabilitación apoyada por la comunidad representan dos métodos complementarios de impartir enseñanza a las personas con necesidades educativas especiales. Ambos se basan en el principio de integración y participación y representan modelos bien comprobados y muy eficaces en cuanto a costo para fomentar la igualdad de acceso de las personas con necesidades educativas especiales, que es parte de una estrategia nacional cuyo objetivo es conseguir la **educación para todos**. Se invita a los países a que tengan en cuenta las acciones que a continuación se detallan a la hora de organizar y elaborar la política de sus sistemas de educación.*
16. La legislación debe reconocer el principio de igualdad de oportunidades de los niños, jóvenes y adultos con discapacidades en la enseñanza primaria, secundaria y superior, enseñanza impartida, en la medida de lo posible, en centros integrados.
17. Se deberían adoptar medidas legislativas paralelas y complementarias en sanidad, bienestar social formación profesional y empleo para apoyar y hacer efectivas las leyes sobre educación.
18. Las políticas de educación en todos los niveles, del nacional al local, deben estipular que un niño o niña con discapacidad asistan a la escuela más cercana: es decir, a la escuela a la que debería asistir si no tuviera esa discapacidad. Las excepciones a esta norma deberán preverse sólo en los casos en los que sea necesario recurrir a instituciones especiales.

19. La integración de niños con discapacidades deberá formar parte de los planes nacionales de **"educación para todos"**. Incluso en los casos excepcionales en que sea necesario escolarizar a los niños en escuelas especiales, no es necesario que su educación esté completamente aislada. Se deberá procurar que asistan a tiempo parcial a escuelas ordinarias. Se deberán tomar las medidas necesarias para conseguir la misma política integradora de jóvenes y adultos con necesidades especiales en la enseñanza secundaria y superior, así como en los programas de formación. También se deberá prestar la atención necesaria para garantizar la igualdad de acceso y oportunidades a las niñas y mujeres con discapacidades.
20. Deberá prestarse particular atención a las necesidades de los niños y jóvenes con discapacidades graves o múltiples. Tienen tanto derecho como los demás miembros de la comunidad a llegar a ser adultos que disfruten de un máximo de independencia, y su educación deberá estar orientada hacia ese fin, en la medida de sus capacidades.
21. Las políticas educativas deberán tener en cuenta las diferencias individuales y las distintas situaciones. Debe tenerse en cuenta la importancia de la lengua de signos como media de comunicación para los sordos, por ejemplo, y se deberá garantizar que todos los sordos tengan acceso a la enseñanza en la lengua de signos de su país. Por las necesidades específicas de comunicación de los sordos y los sordos/ciegos, sería más conveniente que se les impartiera una educación en escuelas especiales o en clases y unidades especiales dentro de las escuelas ordinarias.
22. La rehabilitación basada en la comunidad debe formar parte de una estrategia general destinada a impartir una enseñanza y una capacitación eficaces en función de los costos para personas con necesidades educativas especiales. La rehabilitación basada en la comunidad deberá constituir un método específico de desarrollo comunitario que tienda a rehabilitar, ofrecer igualdad de oportunidades y facilitar la integración social de las personas discapacitadas. Su aplicación debe ser el resultado de los esfuerzos

combinados de las propias personas discapacitadas, sus familias y comunidades y de los servicios educativos, sanitarios, profesionales y de asistencia social.

23. Tanto las políticas como los acuerdos de financiación deben fomentar y propiciar la creación de escuelas integradoras. Habrá que derribar los obstáculos que impidan el traslado de escuelas especiales a escuelas ordinarias y organizar una estructura administrativa común. Los progresos hacia la integración deberán ser evaluados por medio de estadísticas y encuestas en las que se pueda comprobar el número de alumnos con discapacidades que se benefician de los recursos, conocimientos técnicos y equipo destinado a las personas con necesidades educativas especiales, así como el número de alumnos con necesidades educativas especiales matriculados en escuelas ordinarias.
24. Se debe mejorar en todos los niveles la coordinación entre los responsables de la enseñanza y los de la salud y asistencia social, con objeto de establecer una convergencia y una complementariedad eficaz. En los procesos de planificación y coordinación también se deberá tener en cuenta el papel real y potencial que pueden desempeñar las organizaciones semipúblicas y las organizaciones no gubernamentales. Será necesario realizar un esfuerzo particular para conseguir el apoyo de la comunidad para atender a las necesidades educativas especiales.
25. Las autoridades nacionales se encargarán de supervisar la financiación externa de las necesidades educativas especiales y, en colaboración con los asociados a nivel internacional cerciorarse de que esté en consonancia con las políticas y prioridades nacionales cuyo objetivo es la **educación para todos**. Las organizaciones de ayuda bilaterales y multilaterales, por su parte, deberán estudiar detenidamente las políticas nacionales en lo que se refiere a las necesidades educativas especiales a la hora de la planificación y aplicación de los programas de enseñanza y áreas relacionadas con los mismos.

B. FACTORES ESCOLARES

26. *La creación de escuelas integradoras que atiendan un gran número de alumnos en zonas rurales y urbanas requiere la formulación de políticas claras y decididas de integración y una adecuada financiación, un esfuerzo a nivel de información pública para luchar contra los prejuicios y fomentar las actitudes positivas, un extenso programa de orientación y formación profesional y los necesarios servicios de apoyo. Será necesario introducir los cambios que a continuación se detallan en la escolarización, y muchos otros, para contribuir al éxito de las escuelas integradoras: programa de estudios, edificios, organización de la escuela, pedagogía, evaluación, dotación de personal, ética escolar y actividades extraescolares.*
27. La mayoría de los cambios necesarios no se limitan a la integración de los niños con discapacidades . Estos cambios forman parte de una reforma de la enseñanza necesaria para mejorar su calidad y pertinencia y la promoción de un mejor aprovechamiento escolar por parte de todos los alumnos. En la **Declaración Mundial sobre Educación para Todos** se recalca la necesidad de un modelo que garantice la escolarización satisfactoria de toda la población infantil. La adopción de sistemas más flexibles y adaptables capaces de tener en cuenta las diferentes necesidades de los niños contribuirán a conseguir el éxito en la enseñanza y en la integración. Las siguientes directrices se centran en los puntos que han de ser tenidos en cuenta

a la hora de integrar a los niños con necesidades educativas especiales en escuelas integradoras.

Flexibilidad del programa de estudios

28. Los programas de estudios deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés. Por consiguiente, las escuelas deberán ofrecer opciones curriculares que se adapten a los niños con capacidades e intereses diferentes.
29. Los niños y niñas con necesidades educativas especiales deben recibir un apoyo adicional en el programa regular de estudios, en vez de seguir un programa de estudios diferente. El principio rector será el de dar a todos los niños la misma educación, con la ayuda adicional necesaria para aquéllos que la requieran.
30. La adquisición de conocimientos no es sólo una mera cuestión de instrucción formal y teórica. El contenido de la enseñanza debe responder a las necesidades de los individuos a fin de que éstos puedan participar plenamente en el desarrollo. La instrucción debe relacionarse con la propia experiencia de los alumnos y con sus intereses concretos, para que se sientan así más motivados.
31. Para seguir los progresos de cada niño, habrá que revisar los procedimientos de evaluación. La evaluación formativa deberá integrarse en el proceso educativo ordinario para mantener al alumno y al profesor informados del dominio del aprendizaje alcanzado, determinar las dificultades y ayudar a los alumnos a superarlas.
32. Se deberá prestar un apoyo continuo a los niños con necesidades educativas especiales, desde una ayuda mínima en las aulas ordinarias hasta la aplicación de programas de apoyo pedagógico suplementarios en la escuela, ampliándolos, cuando sea necesario, para recibir la ayuda de profesores especializados y de personal de apoyo exterior.

33. Cuando sea necesario, se deberá recurrir a ayudas técnicas apropiadas y asequibles para conseguir una buena asimilación del programa de estudios y facilitar la comunicación, la movilidad y el aprendizaje. Las ayudas técnicas resultarán más económicas y eficaces si proceden de un centro común en cada localidad, donde se disponga de conocimientos técnicos para ajustar las ayudas a las necesidades individuales y mantenerlas actualizadas.
34. Deben crearse capacidades y efectuar investigaciones regionales y nacionales para elaborar la tecnología de apoyo apropiada para las necesidades educativas especiales. Se alentará a los Estados que han ratificado el Acuerdo de Florencia a que utilicen dicho instrumento para facilitar la libre circulación de material y equipo relacionados con las necesidades de personas con discapacidades. En cuanto a los Estados que no se hayan adherido al Acuerdo, se les invita a que lo hagan a fin de facilitar la libre circulación de servicios y bienes de carácter educativo y cultural.

Gestión escolar

35. Los administradores locales y los directores de establecimientos escolares pueden contribuir en gran medida a que las escuelas atiendan más a los niños con necesidades educativas especiales, si se les da la autoridad necesaria y la capacitación adecuada para ello. Debe invitárseles a establecer procedimientos de gestión más flexibles, reasignar los recursos pedagógicos, diversificar las opciones educativas, facilitar la ayuda mutua entre niños, respaldar a los alumnos que experimentan dificultades y establecer relaciones con los padres y la comunidad. Una buena gestión escolar depende de la participación activa y creativa de los profesores y el resto del personal, la colaboración y el trabajo en equipo para satisfacer las necesidades de los alumnos.

36. Los directores de los centros escolares deberán encargarse en particular de fomentar actitudes positivas en la comunidad escolar y de propiciar una cooperación eficaz entre profesores y personal de apoyo. Las modalidades adecuadas de apoyo y la función exacta de los distintos participantes en el proceso educativo deberán decidirse mediante consultas y negociaciones.
37. Cada escuela debe ser una comunidad colectivamente responsable del éxito o el de cada alumno. El equipo docente, y no cada profesor, deberá compartir la responsabilidad de la enseñanza impartida a los niños con necesidades especiales. Se deberá invitar a padres y voluntarios a participar de forma activa en la labor de la escuela. Los maestros, sin embargo, desempeñan un papel decisivo como encargados de la gestión del proceso educativo, al prestar apoyo a los niños mediante la utilización de los recursos disponibles tanto en el aula como fuera de ella.

Información e investigación

38. La difusión de ejemplos de prácticas acertadas puede contribuir a mejorar la enseñanza y el aprendizaje. También es muy valiosa la información sobre investigaciones pertinentes. Se deberá prestar apoyo en el plano nacional al aprovechamiento de las experiencias comunes y la creación de centros de documentación; asimismo se deberá mejorar el acceso a las fuentes de información.
39. Las prestaciones educativas especiales deberán integrarse en los programas de investigación y desarrollo de instituciones de investigación y centros de elaboración de programas de estudio. Se deberá prestar especial atención a este respecto a las investigaciones prácticas centradas en estrategias pedagógicas innovadoras. Los profesores deberán participar activamente en la realización y en el

estudio de tales programas de investigación. Se deberán efectuar asimismo experimentos piloto y estudios a fondo para orientar la adopción de decisiones y orientar las acciones futuras. Estos experimentos y estudios podrán ser el resultado de esfuerzos conjuntos de cooperación de varios países.

C. CONTRATACION Y FORMACION DEL PERSONAL DOCENTE

40. *La preparación adecuada de todos los profesionales de la educación también es uno de los factores clave para propiciar el cambio hacia las escuelas integradoras. Se podrán adoptar las disposiciones que a continuación se indican. Cada vez se reconoce más la importancia que tiene la contratación de profesores que sirvan de modelo para los niños con discapacidades.*
41. Los programas de formación inicial deberán inculcar en todos los profesores tanto de primaria como de secundaria, una orientación positiva hacia la discapacidad que permita entender qué es lo que puede conseguirse en las escuelas con servicios de apoyo locales. Los conocimientos y las aptitudes requeridos son básicamente los de una buena pedagogía, este es, la capacidad de evaluar las necesidades especiales, de adaptar el contenido del programa de estudios, de recurrir a la ayuda de la tecnología, de individualizar los procedimientos pedagógicos para responder a un mayor número de aptitudes, etc. En las escuelas normales prácticas se deberá prestar especial atención a preparar a todos los profesores a que ejerzan su autonomía y apliquen sus competencias a la adaptación de los programas de estudios y la pedagogía a fin de que respondan a las necesidades de los alumnos, y a que colaboren con los especialistas y con los padres.
42. Un problema que se repite en los sistemas de educación incluso en los que imparten una enseñanza excelente a los alumnos con discapacidades, es la falta de modelos para éstos. Los alumnos con

necesidades especiales necesitan oportunidades de relacionarse con adultos con discapacidades que han tenido éxito en la vida, para que puedan basar su vida y sus expectativas en algo real. Además, habrá que formar y presentar ejemplos a los alumnos con discapacidades de personas que las han superado, para que puedan contribuir a determinar las políticas que les afectarán más tarde a lo largo de su vida. Los sistemas de enseñanza deberán, por tanto, intentar contratar a profesores capacitados y a personal de educación con discapacidades, y deberán intentar también conseguir la participación de personas de la región con discapacidades, que han sabido abrirse camino, en la educación de los niños con necesidades educativas especiales.

43. Las aptitudes requeridas para responder a las necesidades educativas especiales deberán tenerse en cuenta al evaluar los estudios y al expedir el certificado de aptitud para la enseñanza.
44. Será prioritario preparar guías y organizar seminarios para administradores, supervisores, directores y profesores experimentados locales, con objeto de dotarlos de la capacidad de asumir funciones directivas en este ámbito y prestar apoyo y capacitar a personal docente con menos experiencia.
45. La dificultad principal estriba en impartir formación en el empleo a todos los profesores, teniendo en cuenta las variadas y muchas veces difíciles condiciones en las que desarrollan su profesión. La formación en el servicio, cuando sea posible, se deberá desarrollar en cada escuela mediante la interacción con formadores y recurriendo a la enseñanza a distancia y otras técnicas de autoaprendizaje.
46. La capacitación pedagógica especializada en necesidades especiales, que permite adquirir competencias adicionales, deberá impartirse normalmente en forma paralela a la formación ordinaria, con fines de complementación y movilidad.
47. La capacitación de profesores especializados se deberá reexaminar con miras a permitirles trabajar en diferentes contextos y desempeñar un papel clave en los programas relativos a las necesidades

educativas especiales. Su núcleo común deberá ser un método general que abarque todos los tipos de discapacidades, antes de especializarse en una o varias categorías particulares de discapacidad.

48. A las universidades corresponde un importante papel consultivo en la elaboración de prestaciones educativas especiales, en particular en relación con la investigación, la evaluación, la preparación de formadores de profesores y la elaboración de programas y materiales pedagógicos. Deberá fomentarse el establecimiento de redes entre universidades y centros de enseñanza superior en los países desarrollados y en desarrollo. Esta interrelación entre investigación y capacitación es de gran importancia. También es muy importante la activa participación de personas con discapacidades en la investigación y formación para garantizar que se tengan en cuenta sus puntos de vista.

D. SERVICIOS DE APOYO EXTERIORES

49. *Los servicios de apoyo son de capital importancia para el éxito de las políticas educativas integradoras. Para garantizar que se presten servicios exteriores en todos los niveles a los niños con necesidades especiales, las autoridades de educación deberán tener en cuenta los puntos siguientes.*
50. El apoyo a las escuelas ordinarias podría correr a cargo tanto de las instituciones de formación del profesorado como del personal de extensión de las escuelas especiales. Las escuelas ordinarias deberán utilizar cada vez más estas últimas como centros especializados que prestan apoyo directo a los niños con necesidades educativas especiales. Tanto las instituciones de formación como las escuelas especiales pueden dar acceso a dispositivos y materiales específicos que no existen en las aulas ordinarias.
51. Se deberá coordinar en el plano local el apoyo exterior prestado por personal especializado de distintos organismos, departamentos e instituciones, como profesores consultores, psicólogos de la educación, ortofonistas y reeducadores, etc. Las agrupaciones de escuelas han resultado una estrategia provechosa para movilizar los recursos educativos y fomentar la participación de la comunidad. Se les podría encomendar colectivamente que respondieran a las necesidades educativas especiales de alumnos de su sector, dándoles la posibilidad de asignar los recursos en consecuencia. Estas disposiciones deberán abarcar también los servicios extraeducativos. En efecto, la experiencia parece indicar que los servicios de

educación se beneficiarían considerablemente si se hicieran mayores esfuerzos para lograr una utilización óptima de todos los especialistas y todos los recursos disponibles.

E. AREAS PRIORITARIAS

52. *La integración de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sería más eficaz y correcta si se tuviesen especialmente en cuenta en los planes educativos las prestaciones siguientes: la educación preescolar para mejorar la educabilidad de todos los niños, la transición de la escuela a la vida laboral activa y la educación de las niñas.*

La educación preescolar

53. El éxito de las escuelas integradoras depende en gran medida de una pronta identificación, evaluación y estimulación de los niños muy pequeños con necesidades educativas especiales. Se deberán elaborar programas de atención y educación para niños de menos de 6 años de edad o reorientarlos para que fomenten el desarrollo físico, intelectual y social y la respuesta escolar. Estos programas tienen un importante valor económico para el individuo, la familia y la sociedad, ya que impiden que se agraven las condiciones invalidantes. Los programas de este nivel deben reconocer el principio de integración y desarrollarse de modo integral combinando las actividades preescolares y la atención sanitaria de la primera infancia.

54. Muchos países han adoptado políticas en favor de la educación preescolar, sea promoviendo la creación de jardines o escuelas infantiles, sea organizando la información a las familias y las

actividades de sensibilización juntamente con los servicios comunitarios (salud, maternidad y puericultura), las escuelas y las asociaciones locales familiares o de mujeres.

Preparación para la vida adulta

55. Se deberá ayudar a los jóvenes con necesidades educativas especiales a que vivan una correcta transición de la escuela a la vida adulta. Las escuelas deberán ayudarlos a ser económicamente activos e inculcarles las aptitudes necesarias para la vida cotidiana, enseñándoles habilidades funcionales que respondan a las demandas sociales y de comunicación y a las expectativas de la vida adulta. Esto exige técnicas de capacitación apropiadas y experiencias directas en situaciones reales fuera de la escuela. Los programas de estudios de los estudiantes con necesidades educativas especiales en clases superiores deberán incluir programas de transición específicos, apoyo para el ingreso en la enseñanza superior cuando sea posible, y la subsiguiente capacitación profesional para prepararlos a funcionar como miembros independientes y activos de sus comunidades al salir de la escuela. Estas actividades deberán llevarse a cabo con la participación activa de los orientadores profesionales, los sindicatos, las autoridades locales y los diferentes servicios y organismos interesados.

Educación de las niñas

56. Las niñas discapacitadas están doblemente desfavorecidas. Se requiere un esfuerzo especial para impartir capacitación y educación a las niñas con necesidades educativas especiales. Además del acceso a la escuela, ha de darse a las niñas con discapacidades acceso a la información, orientación y modelos que les ayuden a escoger opciones realistas, preparándolas así para su futuro papel de adultas.

Educación continua y de adultos

57. Se deberá prestar la necesaria atención a las personas con discapacidades a la hora de diseñar y aplicar los programas educativos. Estas personas deberán tener prioridad en tales programas. También se deberán diseñar cursos especiales que se ajusten a las necesidades y condiciones de los diferentes grupos de adultos con discapacidades.

F. PERSPECTIVAS COMUNITARIAS

58. *Los Ministerios de Educación y las escuelas no deben ser los únicos en perseguir el objetivo de impartir enseñanza a los niños con necesidades educativas especiales. Esto exige también la cooperación de las familias y la movilización de la comunidad y de las organizaciones de voluntarios así como el apoyo de todos los ciudadanos. Se pueden deducir varias lecciones muy útiles de la experiencia de países o regiones que han procurado igualar las prestaciones educativas para los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales.*

Asociación con los padres

59. La educación de los niños con necesidades educativas especiales es una tarea compartida por padres y profesionales. Una actitud positiva de los padres propicia la integración escolar y social. Los padres de un niño con necesidades educativas especiales necesitan apoyo para poder asumir sus responsabilidades. La función de las familias y los padres podría mejorarse facilitando la información necesaria de forma simple y clara; responder a sus necesidades de información y capacitación en atención de los hijos es una tarea de singular importancia en contextos culturales con escasa tradición de escolarización.

60. Los padres son los principales asociados en lo tocante a las necesidades educativas especiales de sus hijos, y a ellos debería

corresponder, en la medida de lo posible, la elección del tipo de educación que desean que se imparta a sus hijos.

61. Se deberán estrechar las relaciones de cooperación y de apoyo entre los administradores de las escuelas, los profesores y los padres. Se procurará que estos últimos participen en la adopción de decisiones, en actividades educativas en el hogar y en la escuela (donde podrían asistir a demostraciones de técnicas eficaces y recibir instrucciones sobre cómo organizar actividades extraescolares) y en la supervisión y apoyo del aprendizaje de sus hijos.
62. Los gobiernos deberán fomentar la asociación con los padres mediante declaraciones de política y la preparación de leyes sobre los derechos de los padres. Se deberá promover la creación de asociaciones de padres y hacer participar a sus representantes en la concepción y aplicación de programas destinados a mejorar la educación de sus hijos. También se deberá consultar a las organizaciones de personas con discapacidades a la hora de diseñar y aplicar los programas.

Participación de la comunidad

63. La descentralización y la planificación local favorecen una mayor participación de las comunidades en la educación y la capacitación de las personas con necesidades educativas especiales. Se deberá alentar a los administradores locales a suscitar la participación de la comunidad, prestando apoyo a las asociaciones representativas e invitándolas a participar en el proceso de adopción de decisiones. Para ello se deberán establecer mecanismos de movilización y supervisión que incluyan a la administración civil local, las autoridades educativas, sanitarias y sociales, los dirigentes comunitarios y las organizaciones de voluntarios en zonas geográficas suficientemente pequeñas para conseguir una participación comunitaria significativa.

64. Se deberá buscar la participación de la comunidad para complementar las actividades escolares, prestar ayuda a los niños en sus deberes en casa y compensar la falta de apoyo familiar. Hay que mencionar a este respecto el papel de las asociaciones de vecinos para facilitar locales, la función de las asociaciones familiares, clubes y movimientos juveniles y el papel potencial de las personas de edad y otros voluntarios, tanto en los programas escolares como extraescolares.
65. Cada vez que una acción de rehabilitación basada en la comunidad se inicie desde el exterior, corresponde a la comunidad decidir si ese programa formará parte de las actividades de desarrollo comunitario en curso. La responsabilidad del programa deberá incumbir a distintos actores de la comunidad, entre ellos las organizaciones de personas con discapacidades y otras organizaciones no gubernamentales. Cuando proceda, las organizaciones gubernamentales nacionales y regionales deberán también prestar apoyo y de otro tipo.

Función de las organizaciones de voluntarios

66. Como las asociaciones de voluntarios y las organizaciones no gubernamentales nacionales tienen mayor libertad para actuar y pueden responder más rápidamente a las necesidades manifestadas, se les deberá prestar apoyo para que formulen nuevas ideas y propongan prestaciones innovadoras. Pueden desempeñar un papel de innovación y catálisis y ampliar el alcance de los programas para la comunidad.
67. Se deberá invitar a las organizaciones de personas con discapacidades - esto es, las organizaciones en las que dichas personas influyen de forma decisiva - a que participen activamente en la determinación de las necesidades, la formulación de opiniones

y prioridades, la evaluación de los servicios y la promoción del cambio.

Sensibilización pública

68. Los responsables de la adopción de decisiones en todos los niveles, comprendido el de la educación, deberán reafirmar periódicamente su compromiso de fomentar la integración e inculcar una actitud positiva en los niños, los profesores y el público en general hacia las personas con necesidades educativas especiales.
69. Los medios de comunicación pueden desempeñar un papel predominante en el fomento de actitudes favorables a la integración social de las personas con discapacidades, venciendo los prejuicios, corrigiendo la información errónea e inculcando un mayor optimismo e imaginación sobre el potencial de las personas con discapacidades. Se deberán utilizar los medios de comunicación para informar al público de nuevos métodos pedagógicos, en particular las prestaciones educativas especiales en las escuelas ordinarias, divulgando ejemplos de prácticas acertadas y de experiencias satisfactorias.

G. RECURSOS NECESARIOS

70. *La creación de escuelas integradoras como forma más eficaz de conseguir una educación para todos debe ser reconocida como una política gubernamental clave que habrá que situar en lugar destacado en el programa de desarrollo de un país. Sólo así se podrán obtener los recursos necesarios. Los cambios introducidos en las políticas y en las prioridades no serán eficaces a no ser que se cumplan un mínimo de requisitos en materia de recursos. Será necesario llegar a un compromiso político, tanto a nivel nacional como de la comunidad, para la asignación de nuevos recursos o la reasignación de los ya existentes. Las comunidades deben desempeñar un papel esencial en la creación de escuelas integradoras, pero también es primordial el apoyo del gobierno para idear soluciones eficaces y viables.*
71. La distribución de recursos a las escuelas deberá tener en cuenta de manera realista las diferencias de gastos necesarios para impartir una educación apropiada a los niños con capacidades distintas. Lo más realista sería empezar por prestar apoyo a las escuelas que desean impartir una enseñanza integradora e iniciar proyectos piloto en determinadas zonas para adquirir la experiencia necesaria para la expansión y la generalización paulatina. En la generalización de la enseñanza integradora, la importancia del apoyo y de la participación de especialistas deberá corresponder a la naturaleza de la demanda.
72. También se deberán asignar recursos a los servicios de apoyo para la formación de profesores, los centros de recursos y los profesores encargados de la educación especial. También se deberá

proporcionar la asistencia técnica adecuada para la puesta en práctica de un sistema educativo integrador. Los modelos de integración, por tanto, deberán estar relacionados con el desarrollo de los servicios de asistencia a nivel central e intermedio.

73. La puesta en común de los recursos humanos, institucionales, logísticos, materiales y financieros de los distintos servicios ministeriales (educación, salud, bienestar social, trabajo, juventud, etc.), las autoridades territoriales y locales y otras instituciones especializadas es un medio eficaz de obtener el máximo provecho. Para combinar los criterios educativos y sociales sobre las prestaciones educativas especiales se requerirán estructuras de gestión eficaces que favorezcan la cooperación de los distintos servicios en el plano nacional y local y que permitan la colaboración entre las autoridades públicas y los organismos asociativos.

III

DIRECTRICES
PARA
LA ACCION
EN LOS PLANOS
REGIONAL E
INTERNACIONAL

:

74. *La cooperación internacional entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, regionales e interregionales puede desempeñar un papel muy importante en el fomento de las escuelas integradoras. En función de la experiencia pasada en la materia, las organizaciones internacionales, intergubernamentales y no gubernamentales, así como los organismos donantes bilaterales, podrían considerar la posibilidad de aunar sus esfuerzos en la aplicación de los siguientes enfoques estratégicos.*
75. La asistencia técnica se orientará a ámbitos de intervención estratégicos con efecto multiplicador, sobre todo en los países en desarrollo. Una de las principales tareas de la cooperación internacional será apoyar el inicio de proyectos piloto cuyo objetivo sea la comprobación de los enfoques y la creación de capacidades.
76. La organización de asociaciones regionales o entre países que comparten los mismos criterios acerca de las prestaciones educativas especiales podría desembocar en la planificación de actividades conjuntas bajo los auspicios de los mecanismos regionales y subregionales de cooperación existentes. Esas actividades podrían aprovechar las economías de escala, para basarse en la experiencia de los países participantes y fomentar la creación de capacidades nacionales.
77. Una misión prioritaria que incumbe a las organizaciones internacionales es facilitar entre países y regiones el intercambio de datos, información y resultados sobre los programas piloto relativos

a las prestaciones educativas especiales. El acopio de indicadores internacionales comparables sobre los avances de la integración en la enseñanza y en el empleo deberá formar parte de la base de datos mundial sobre educación. Se podrían establecer centros de enlace en las subregiones para facilitar los intercambios de información. Se deberán reforzar las estructuras existentes en el plano regional e internacional y extender sus actividades a ámbitos como las políticas, la programación, la capacitación de personal y la evaluación.

78. Un elevado porcentaje de casos de discapacidad es consecuencia directa de la falta de información, de la pobreza y de las malas condiciones sanitarias. Al estar aumentando en el mundo la frecuencia de los casos de discapacidad, en particular en los países en desarrollo, deberá llevarse a cabo una labor conjunta en el plano internacional, en estrecha coordinación con los esfuerzos realizados en el plano nacional, a fin de provenir las causas de discapacidad por medio de la educación, lo que a su vez reducirá la frecuencia de las discapacidades y también por consiguiente las demandas a las que cada país ha de atender con recursos financieros y humanos limitados.
79. La asistencia internacional y técnica para las necesidades educativas especiales procede de muchas fuentes. Por tanto, es esencial procurar que haya coherencia y complementariedad entre las organizaciones del sistema de las Naciones Unidas y otras organizaciones que prestan ayuda en este campo.
80. La cooperación internacional deberá apoyar la celebración de seminarios de capacitación avanzada para administradores de la educación y otros especialistas en el plano regional, y fomentar la colaboración entre departamentos universitarios e instituciones de capacitación en diferentes países para efectuar estudios comparados y publicar documentos de referencia y materiales didácticos.
81. Se deberá recurrir a la cooperación internacional para la creación de asociaciones regionales e internacionales de profesionales interesados

en la mejora de las prestaciones educativas especiales y apoyar la creación y difusión de boletines o revistas y la celebración de reuniones y conferencias regionales.

82. Se procurará que las reuniones internacionales y regionales sobre temas relacionados con la educación traten temas relativos a las prestaciones educativas especiales como parte integrante del debate y no como tema aparte. Así, por ejemplo, la cuestión de las prestaciones educativas especiales deberá inscribirse en el orden del día de las conferencias ministeriales regionales organizadas por la UNESCO y otros organismos intergubernamentales.
83. La cooperación técnica internacional y los organismos de financiación que apoyan y fomentan las iniciativas relacionadas con la Educación para Todos procurarán que las prestaciones educativas especiales se integren en todos los proyectos de desarrollo.
84. Se deberá establecer una coordinación en el plano internacional para favorecer, en las tecnologías de la comunicación, los requisitos de acceso universal que constituyen el fundamento de la nueva infraestructura de la información.
85. El presente Marco de Acción fue aprobado por aclamación, previa discusión y con las correspondientes enmiendas, en la sesión de clausura de la Conferencia el 10 de junio de 1994. Está destinado a orientar a los Estados Miembros y a las organizaciones no gubernamentales en la aplicación de la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales.

Para mayor información, sírvase dirigirse a:

UNESCO

Educación Especial. División de Educación Básica

7, place de Fontenoy, 75352 París 07-SP

Fax: 33 01 40 65 94 05

Datos de identificación de la lectura

Torres, R. M. (2000). ¿Qué paso en el foro mundial de educación?