

**EDUCACIÓN INTEGRADA: LOGRAR UNA EDUCACIÓN PARA TODOS,  
INCLUIDOS AQUELLOS CON DISCAPACIDADES Y NECESIDADES  
EDUCATIVAS ESPECIALES**

SUSAN J. PETERS, PH.D.\*

PREPARADO PARA EL GRUPO DE DISCAPACIDAD  
BANCO MUNDIAL  
30 de abril de 2003

Los resultados, interpretaciones y conclusiones expresados en este informe son de exclusiva responsabilidad de la autora y de ninguna manera se pueden atribuir al Banco Mundial, sus organizaciones afiliadas, miembros de su Directorio Ejecutivo o los países que ellos representan. El informe ha sido sometido a un proceso de análisis de colegas revisores externos y la autora les agradece sus comentarios.

---

\*Susan J. Peters es Profesora Adjunta del College of Education, Michigan State University, East Lansing, Michigan, Estados Unidos. Se ha desempeñado como educadora e investigadora de incapacidades durante los últimos 20 años y ha publicado en varias revistas internacionales. Es coautora y editora de dos libros: *Education and Disability in Cross-Cultural Perspective* (NY: Praxis Publishing, 1993) y *Disability and Special Needs Education in an African Context* (Harare: College Press, 2001). Se puede ubicar en [speters@msu.edu](mailto:speters@msu.edu)

## ÍNDICE DE CONTENIDO

Glosario de términos	4
Resumen ejecutivo	5
I. Introducción	14
Antecedentes	15
II. Prácticas de educación integrada: Lecciones de los países del Norte	21
Antecedentes	21
Prácticas óptimas de Estados Unidos y Canadá	23
Prácticas óptimas de Europa y otros países de la OCDE	26
Temas especiales: Responsabilidad por la gestión	30
Temas especiales: Participación de los padres	31
Temas especiales: Diferencias de género	31
Resumen	32
III. Prácticas de educación integrada: Lecciones de los países del Sur	33
Introducción	33
Educación integrada: la experiencia del “Sistema Escolar del Hemisferio Sur”	33
Esquema de la educación integrada:	35
Desafíos y respuestas para la educación integrada en el Sur	38
Vacíos en la literatura	48
Consideraciones para estudios futuros	53
(a) África al Sur del Sahara	53
(b) América Latina, democratización y descentralización	54
(c) Asia Oriental/Pacífico	55
(d) Asia Meridional, capacitación integrada de maestros	55
Resumen	57
IV. Temas económicos	59
Introducción / Antecedentes:	59
Fórmulas de financiamiento fiscal	60
Características interrelacionadas que comparten los modelos de financiamiento	63
Criterios para evaluar fórmulas de financiamiento de la educación especial	66
Medidas de ahorro de costos para dotar de recursos a la educación integrada	67
Resumen	71
V. Temas legales: Progresos en el derecho a la educación integrada	72
Introducción / Antecedentes:	72
La situación actual: Convenciones, declaraciones y normas uniformes	74
Avances legislativo / normativos hacia la educación integrada	77
Promoción del derecho a la educación integrada	78
Recomendaciones	79
VI: Repercusiones prácticas y normativas	81
Conclusión: <i>Educación para Todos: juntos</i>	93
ANEXOS	
Anexo 1: Clasificaciones de discapacidad y notas sobre definiciones	95
Anexo 2: Fuentes de información sobre discapacidad, educación integrada y derechos humanos	97
Anexo 3: Declaraciones	98
BIBLIOGRAFÍA	
Literatura en inglés comentada	106

La autora desea agradecer a las siguientes personas por la ayuda que le brindaron en este informe:

Carolyn Carpenter, American Institutes for Research  
William Divers, Michigan State University  
Pamela Dudzik, Grupo de Discapacidad /Banco Mundial  
Judy Heumann, Grupo de Discapacidad /Banco Mundial  
Christopher Johnstone, National Center for Educational Outcomes  
Shirley Miske, Miske Witt & Associates  
Penelope Price, Rehabilitation International  
Diane Prouty, American Institutes for Research  
Robert Prouty, Banco Mundial  
Diane Richler, Inclusion International  
Carlos Skliar, Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Sue Stubbs, International Disability & Development Consortium  
Leah Wasburn-Moses, Michigan State University

## GLOSARIO DE TÉRMINOS

AIR	American Institutes for Research (Institutos Americanos de Investigación)
BAAsD	Banco Asiático de Desarrollo
CDN	Convención sobre los Derechos del Niño
CERI	Centre for Educational Research and Innovation (Centro para Investigación e Innovación Educativa)
CESPAP	Comisión Económica y Social para Asia y el Pacífico
CIF	Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CNUDN	Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño
CSIE	Centre for Studies on Inclusive Education (Centro de Estudios sobre Educación Integrada)
DAES	Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (Naciones Unidas)
DELP	Documento de Estrategia de Lucha contra la Pobreza
DPEP	Programa de Educación Primaria por Distritos
EAP	Estrategia de Asistencia para el País
EI	Educación Integrada
EPT	Educación para Todos
EPU	Educación Primaria Universal
ICIDH-2	Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud
IDA	Alianza Internacional de Discapacidad
IDEA	Ley de Educación para Personas con Discapacidades
MDM	Metas de Desarrollo del Milenio
NCERI	National Centre on Educational Restructuring and Inclusion (Centro Nacional de Reestructuración e Inclusión Educativa)
NCERT	National Council for Educational Research and Training (Consejo Nacional para la Investigación y Formación Pedagógica)
OCDE	Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos
OMPD	Organización Mundial de Personas con Discapacidad
OMS	Organización Mundial de la Salud
OPD	Organización de Personas con Discapacidad
PEI	Programa de Educación Individualizada
PER	Revisión de la Eficacia del Programa
PIED	Proyecto de Integración de Estudiantes con Discapacidad
RBC	Rehabilitación Basada en la Comunidad
SEN	Necesidades Educativas Especiales
SIEDC	Scheme for Integrated Education of Disabled Children (Plan de Educación Integrada de Niños con Discapacidad)
SNE	Educación para Necesidades Especiales
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

## **Educación Integrada: Lograr una educación para todos, incluidos aquellos con discapacidades y necesidades educativas especiales**

### **Resumen ejecutivo**

#### **I. Introducción**

En un informe para la UNICEF, Bengt Lindqvist, Relator Especial de las Naciones Unidas en Derechos Humanos y Discapacidad, planteó lo siguiente:

“Un problema predominante en el campo de la discapacidad es la falta de acceso a la educación de parte de los niños y adultos con discapacidades. Puesto que la educación es un derecho fundamental para todos, validado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y está protegida por distintas convenciones internacionales, éste es un problema muy serio. En la mayoría de los países hay una enorme diferencia entre las oportunidades de educación disponibles para los niños con discapacidades y aquellas proporcionadas a los niños sin discapacidades. Simplemente, no podremos cumplir la meta de una Educación para Todos si no logramos revertir esta situación por completo”.

Para abordar esta necesidad de cambio ampliamente reconocida, el Marco de Acción de Dakar 2000 adoptó una Declaración Mundial sobre Educación para Todos en 2000, con la cual se reafirma el concepto de educación como derecho fundamental de todos los niños y niñas y establece que dentro de las metas del nuevo milenio, se debe proporcionar educación primaria a todos los niños sin distinción antes de 2015. En la declaración de Educación para Todos también se identifica claramente a la Educación Integrada como una de las estrategias primordiales para enfrentar los problemas de marginalización y exclusión. Si bien la Educación para Todos y la Educación Integrada comparten el principio fundamental de que todos los niños y niñas deben tener la oportunidad de aprender, esta última plantea que todos ellos deben tener la oportunidad de aprender *juntos*.

Una enorme cantidad de niños y jóvenes con discapacidades queda en gran medida excluida de las oportunidades educacionales que ofrece la escuela primaria y secundaria. Dado los vínculos existentes entre exclusión, pobreza y discapacidad, cualquier separación de la educación puede generar una creciente pérdida de libertad y de productividad en el mercado laboral. Por otra parte, todo el mundo reconoce que la educación es un medio para desarrollar el capital humano, mejorar los resultados de la economía y perfeccionar las capacidades y opciones de las personas. La comunidad internacional ha reconocido (al menos en el nivel normativo) que la educación es un derecho fundamental de los niños y niñas y por consiguiente, se ha comprometido a fijar un marco de acción para abordar este derecho y para revertir la exclusión de acuerdo con los lineamientos de Educación para Todos 2000.

Una Educación Integrada dentro del contexto de las metas de Educación para Todos es un asunto complejo y los estudios pertinentes no ofrecen un enfoque coherente. En primer lugar, en el nivel básico de las políticas y a diferencia del sector salud y los mercados laborales, la discapacidad se percibe como un conjunto de aspectos que afecta a las áreas de salud, educación, asistencia social, empleo, etc. Por este motivo, la formulación de políticas relacionadas con los discapacitados enfrenta el desafío de evitar servicios que sean fragmentados, desiguales y de difícil acceso. En segundo lugar, una Educación Integrada se puede implementar en diferentes niveles, incluir diferentes objetivos y estar basada en diferentes motivaciones, reflejar diferentes clasificaciones de las necesidades educativas especiales y proveer servicios en diferentes escenarios. Las metas específicas se pueden centrar ya sea en los avances logrados en los resultados educacionales y en la calidad de la educación, o bien en la autonomía, autodeterminación, proporcionalidad, satisfacción de los usuarios o alternativas de parte de los padres. Algunas de estas metas pueden ser incompatibles y generar tensiones. De igual modo, los motivos para la Educación para Todos pueden nacer de la falta de satisfacción con el sistema, las inquietudes económicas o respecto de la asignación de recursos, o bien de una visión centrada en la reforma educacional. Por último, los servicios implícitos en las necesidades educativas especiales se pueden considerar como una secuencia continua de opciones de colocación (enfoque de múltiples vías), un sistema de educación diferenciada (enfoque de dos vías) o una secuencia continua de servicios dentro de una única colocación, la escuela o sala de clases de

educación general (enfoque de una vía). La Educación Integrada se puede entender como el conjunto de variantes generadas a partir de estos diferentes objetivos, niveles, sistemas y motivos.

A fin de comprender la exclusión y las estrategias para avanzar hacia la integración, es necesario examinar las investigaciones sobre políticas y prácticas en el nivel microeconómico (escuelas y comunidades), nivel mesoeconómico (sistemas educacionales y servicios de apoyo de organismos externos) y nivel macroeconómico (políticas nacionales e internacionales y legislación nacional).

## **II. Prácticas de Educación Integrada: lecciones del hemisferio norte:**

Los estudios de gran envergadura realizados en diferentes países del hemisferio norte arrojan información variada sobre las mejores prácticas para una Educación Integrada. La formación pedagógica de los educadores es un elemento prioritario, lo que no es sorprendente si consideramos que los recursos en personal constituyen cerca del 80% del total de gastos en educación. En todos los estudios citados se recomienda centrar la formación docente en dotar a los maestros de destrezas en áreas como la pedagogía, la elaboración de planes de estudio y su adaptación. La capacitación tiene que tener un propósito claro y estar orientada a la educación presencial, además de ser intensiva y permanente, con el objetivo de promover una práctica eficaz y a la vez sostenible. La segunda prioridad es la reforma integral de la escuela para respaldar una práctica educativa presencial (en la sala de clases). Algunos de los factores importantes de esta reforma escolar integral son un liderazgo comprometido, la coordinación de los servicios, la planificación multidisciplinaria, la participación de los padres y madres en la toma de decisiones y los sistemas de apoyo internos de la escuela para promover la capacidad local.

Si bien en todos los países del hemisferio norte se nota una clara tendencia hacia la práctica integradora y un aumento de los programas de educación integrada, la diversidad en este campo es notable, en especial en las áreas de clasificación y decisiones de colocación. Por otra parte, todos los países enfrentan numerosos desafíos, dentro de los cuales los más importantes son cubrir las necesidades de los estudiantes que requieren una educación especial en la escuela secundaria, el financiamiento y las restricciones presupuestarias. Los problemas puntuales de rendición de cuentas ejercen grandes presiones sobre las escuelas para documentar la eficacia en términos de los resultados. Este énfasis en la rendición de cuentas representa un cambio importante de orientación desde los problemas de acceso hacia los problemas de calidad de los servicios. En este sentido, no existen sistemas de evaluación y documentación de la eficacia orientados a los resultados y es necesario prestarles atención. Si bien los estudios muestran algunas cifras positivas de los efectos de la Educación Integrada, esta área es la que adolece de los mayores déficit de investigación. Finalmente, las importantes diferencias de género que aún persisten revelan un sesgo en favor de los niños varones, constituyéndose en una potencial área de atención que en gran medida ha sido omitida en los estudios. Estas lecciones del hemisferio norte constituyen una primera oleada de reformas en relación con la práctica de la Educación Integrada.

## **III. Prácticas de Educación Integrada: lecciones del hemisferio sur**

Para describir la dinámica y exhaustividad de la Educación Integrada en el hemisferio sur, este examen recurre a un marco de análisis que incluye las cuatro esferas de un sistema abierto, a saber insumos, procesos, resultados y contexto. Un sistema abierto no sólo toma en cuenta los factores externos que influyen en la Educación Integrada (como políticas, leyes, cultura y condiciones económicas), sino que asimismo considera estos factores 'externos' como componentes integrales del desarrollo del conjunto de la Educación Integrada. Precisamente, este sistema abierto constituye la particular fortaleza de la Educación Integrada en los países del hemisferio sur.

Los factores más cruciales y que implican los mayores desafíos en el desarrollo de la Educación Integrada en términos de los *insumos* incluyen: (1) las tasas de acceso, retención y deserción de estudiantes, (2) la detección, identificación y estímulo para que niños y niñas asistan a la escuela, (3) la pobreza y características asociadas al historial de los estudiantes, (4) las actitudes frente a las necesidades de educación especial y los estudiantes con discapacidades, (5) las condiciones de trabajo de los docentes y (6) los planes de estudio flexibles, adaptables, funcionales y pertinentes a las destrezas y condiciones de vida de los estudiantes. Por otra parte, los elementos cruciales dentro del dominio del *proceso* son el entorno de las escuelas, la colaboración, el respaldo y

una capacitación y servicios integrados para los docentes. Los **resultados** de la Educación Integrada con frecuencia son ilusorios y difíciles de medir. Los test de rendimiento practicados a los estudiantes son el único indicador del efecto logrado. Sin embargo, no tienen una correlación directa con el éxito en la vida adulta y tampoco sirven de medida para las destrezas creativas y de solución de problemas analíticos que se requieren para sobrevivir. El desafío es medir el éxito en términos de indicadores de resultados y efectos que sean muy amplios. En este sentido, las investigaciones señalan que los programas de Educación Integrada deben aspirar a mejorar los **factores contextuales**: individuales, familiares, de la comunidad, la organización y el gobierno. Algunos indicadores específicos incluyen presencia, participación, opciones, respeto, conocimientos y destrezas.

### **Métodos validados de evaluación de los programas y principales lecciones**

1. Las metas educacionales con frecuencia son esquivas y difíciles de medir.
2. El desarrollo toma tiempo.
3. A menudo el proceso es tan importante como el producto.
4. La descentralización y la autonomía son herramientas importantes, pero de ningún modo constituyen panaceas para las soluciones.
5. En todos los niveles del sistema se requieren colaboraciones y redes.
6. Frente al aprendizaje, es crucial que se adopten enfoques integrales y multisectoriales.
7. Las buenas prácticas se deben analizar cuidadosamente y luego promover y los modelos de las buenas prácticas se deben utilizar de manera creativa.
8. La norma para los problemas complejos debe ser la diversidad, no las soluciones estándares.
9. La movilización y la promoción son cruciales en todos los niveles.

En los estudios pertinentes se advierten las siguientes carencias: (1) identificación y servicios de la mayoría de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales que no tienen impedimentos notorios, (2) estrategias y métodos exitosos para abordar los problemas de acceso y equidad en la matrícula y la participación, (3) estrategias para abordar el problema de retención de los docentes calificados, (4) información sobre el efecto y los resultados de cada programa, (5) modelos sistemáticos para encarar la transferencia de conocimientos, (6) programas alternativos para la educación secundaria, terciaria y de adultos, (7) el uso de las tecnologías para respaldar la Educación Integrada y (8) atención al entorno social. Este último déficit probablemente es el más importante de todos, en especial si se consideran los numerosos obstáculos del entorno social, político y económico que impiden la asistencia y la participación en la educación y que han sido identificados en las investigaciones.

De los estudios sobre Educación Integrada surgen numerosos problemas que permiten reorientar los esfuerzos en esta área y mejorar la práctica real. El presente examen deja al descubierto cuatro, los que parecen ser apremiantes: (1) los derechos humanos, (2) la descentralización, (3) las colaboraciones para el cambio y (4) la capacitación integral de los docentes. Los ejemplos de varios de los 24 países del hemisferio sur que cumplen los requisitos para la Autoridad de Negociación por la Vía Rápida (*Fast-Track*) revelan importantes necesidades en estas cuatro áreas que también parecen estar asociadas con las regiones específicas, al igual que con las fortalezas emergentes de las cuales se podría sacar provecho y que ameritan estudio en el futuro.

En *África al sur del Sahara*, las **Organizaciones Mundiales de Personas con Discapacidad (OMPD)** y los **derechos humanos** constituyen un área promisoría que vale la pena estudiar. Zambia, Zimbabwe y Sudáfrica comparten fronteras y también una historia de Organizaciones para los Derechos de las Personas Discapacitadas. La mayoría de las Organizaciones Mundiales de Personas con Discapacidad han participado activamente en actividades educacionales en el sector formal e informal durante al menos una década. La Federación de África Meridional de Personas Discapacitadas (SAFOD) tiene una fuerte presencia en la región y coordina y respalda las actividades dentro de los países. La Organización para la Unidad Africana declaró la Década Africana 2000-2009 de Personas Discapacitadas y fue respaldada por las Naciones Unidas. La Década Africana tiene numerosos objetivos clave, como el alivio y la reducción de la pobreza a través de apoyo económico y educación, la promoción y respaldo de las políticas y leyes pertinentes y la creación de conciencia sobre los problemas de los discapacitados y los derechos humanos en África. En **Zambia** se está llevando a cabo un Proyecto de Respaldo a un Programa de Inversiones en el Subsector de Educación Básica desde 1999, que contiene un fuerte componente legal y judicial. En este sentido, es posible aprovechar las fortalezas regionales de las actividades de derechos

humanos de las OMPD para mejorar la capacidad y el efecto del sector educación y salud para *todos* los niños y jóvenes tanto de Zimbabwe como de Zambia.

***América Latina, democratización y descentralización:*** Algunos de los programas más innovadores de Educación Integrada nacieron en varios de estos países, entre los cuales hay muchos que están en una etapa de transición de un sistema autoritario a un sistema democrático. Junto con la democratización se generó una fuerte tendencia hacia la descentralización de todos los sectores y tanto la transición como la ideología democrática han influido en la dirección de las escuelas y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Colombia, Honduras y Guatemala tienen el sistema de Escuelas Nuevas experimentales que funciona con una clara filosofía y visión de integración. En *Honduras*, los *Compañeros de las Américas Honduras-Vermont* han estado colaborando desde 1975 en temas como la formación de docentes, las Necesidades Educativas Especiales y la reestructuración de las escuelas para una Educación Integrada. Honduras es uno de los pocos países que informa tener una experiencia exitosa con la Educación Integrada en el nivel secundario, aunque sus iniciativas en este campo también incluyen la integración de varios grados y la educación intercultural y bilingüe. En el año 2001 y con el respaldo del Banco Mundial, se inició un Programa Educativo Comunitario orientado a mejorar la calidad de la educación intercultural y bilingüe en las comunidades indígenas. El programa incluye un fuerte componente de participación de los padres y las escuelas, ambas actividades fundamentales en los establecimientos de Educación Integrada de la Escuela Nueva. Estas experiencias permiten aprovechar las fortalezas y la filosofía y de los valiosos y vastos antecedentes de Educación Integrada en Honduras en beneficio de ambos programas.

#### ***(c) Asia Oriental y el Pacífico, economías de escala y colaboración para el cambio***

Casi dos tercios de las personas discapacitadas de todo el mundo viven en el Sur y Sureste Asiático. Tal vez en esta región las mujeres y las niñas enfrentan una discriminación más grave que en cualquier otra parte del planeta. En las sociedades asiáticas todavía persisten arraigadas creencias culturales acerca de la discapacidad como un castigo ancestral. Se estima que por ejemplo en *Vietnam*, uno de los países con mayor densidad demográfica del mundo, viven cerca de un millón de niños con discapacidades (aunque las tasas de incidencia y frecuencia pueden ser mayores debido a los efectos del Agente Naranja). Por tal motivo, es crucial que este país mejore la calidad de la educación y de la atención de salud básica, en especial para los pobres. Si bien el acceso a la educación primaria alcanza a 92%, el documento de estrategia de lucha contra la pobreza (DELP) insta al Gobierno de Vietnam a acentuar sus esfuerzos y formular estrategias detalladas para cubrir el último 6% a 8% que todavía carece de acceso escolar. En este sentido, se han llevado a cabo programas innovadores para identificar y enviar a los niños a otras escuelas y según esta revisión de los estudios pertinentes, la mayoría de ellos bien podrían ser niños con Necesidades Educativas Especiales y/o algún tipo de impedimento. En este momento, el Banco Mundial ha proporcionado fondos de inversión para tres proyectos que se encuentran en su etapa activa y que podrían ser pertinentes para la Educación Integrada en Vietnam: El *Proyecto de Educación Superior*, el *Proyecto Demográfico y de Salud Familiar* y el *Proyecto de Formación de Docentes para la Educación Primaria*. Para poder fortalecer estos proyectos, es posible aprovechar las experiencias y los conocimientos especializados adquiridos mediante el programa de colaboración entre el Equipo de Apoyo Técnico y la Red de Rehabilitación Comunitaria – Asia del Sur (EAT/RBC) destinado a unir los sectores de salud y educación con el objetivo de mejorar la calidad de vida de niñas y niños con impedimentos y sus familias. Si bien el Sur enfrenta importantes desafíos en materia de recursos y acceso dentro del Marco de Acción de Dakar, las soluciones creativas para alcanzar las metas de la Educación para Todos servirán de oportunidades para avanzar.

#### ***(d) Asia del Sur, Formación docente integrada***

*India* tiene cerca de 982,2 millones de habitantes (16,7% de la población mundial) y la mayor concentración de personas pobres en el mundo, dado que el 50% de su población vive bajo la línea de pobreza. El 40% de la población es menor de 18 años y el número de niños en edad escolar con discapacidades podría sumar hasta 50 millones. Si a esta estimación se agregan los niños pobres y aquellos que sufren otras desventajas que podrían verse beneficiados con el programa de Necesidades educativas especiales, la potencial demanda y nivel de necesidades no satisfechas por una Educación Especial es abrumadora.



Para cubrir esta demanda, la preparación de docentes que instruyan a los educandos con Necesidades educativas especiales es un aspecto clave. El informe de un banco de desarrollo de Asia (2002) pone de relieve que la preparación y la capacitación de docentes es una política primordial en toda la región de Asia - Pacífico. Esta nota de políticas recomienda implementar dos estrategias, esto es, reestructurar la preparación de docentes y perfeccionar al personal en forma permanente. En este sentido, una prioridad máxima es integrar estas políticas y estrategias a todas las políticas y estrategias de formación que ya están en aplicación para mejorar la instrucción escolar.

Tanto las políticas del Banco de Desarrollo de Asia (ADB) como la Comisión Económica y Social para Asia y el Pacífico (ESCAP) auspiciaron experiencias relacionadas con la preparación y la capacitación de docentes respaldadas por la Política Nacional de Educación de 1986, las que se pueden describir como ‘incorporadas. Esto es, ambos organismos consideran que la formación de los maestros necesariamente debe formar parte de la reforma educacional dentro de un contexto más amplio. Un proyecto ilustrativo de una práctica prometedora respecto de la formación ‘incorporada’ de docentes es el Proyecto TDI, el Proyecto de Educación Integrada para Personas con Discapacidad (PIED). Veintidós instituciones y organizaciones de toda India colaboraron en el proyecto, cuyo objetivo era promover la Educación Integrada como parte integral de los programas institucionales. La capacitación se diseñó en tres fases de formación cada vez más intensiva orientada hacia estrategias de enseñanza y aprendizaje centradas en los niños e incorporó sesiones de práctica y de retroalimentación. Como parte de la capacitación, cada escuela preparó su propia propuesta para implementar las acciones de investigación. Se demostraron efectos positivos en términos de cambios en la actitud de los docentes y alumnos frente a la enseñanza y el aprendizaje, como asimismo en el aprovechamiento escolar de los alumnos. Sin embargo, no se documentó bien la potencial oportunidad de una formación integrada de los docentes y de colaboración con los institutos pedagógicos y los departamentos de pedagogía de las universidades (tanto en materia de educación especial como general). La colaboración para la enseñanza “incorporada” en los niveles terciarios de la educación podría basarse en las fortalezas de la preparación permanente del personal en PIED, comenzando simultáneamente a abordar las necesidades de reestructuración de los programas de formación docente. El actual Proyecto DPEP auspiciado por el Banco Mundial también se podría basar en estas experiencias para crear una red uniforme de preparación y formación de personal para una Educación Integrada.

#### **IV: Aspectos económicos**

Tanto el financiamiento como el mantenimiento de los servicios educacionales para los estudiantes con necesidades especiales es un problema muy importante en todos los países, independiente de los recursos de los que dispongan, ya que los países del hemisferio norte y los países del hemisferio sur están enfrentando por igual restricciones presupuestarias (si bien con enormes diferencias). Los países del Norte sufrieron recortes presupuestarios generalizados durante la última década y las bases impositivas disminuyeron a la par con el enorme aumento del gasto. En estos países, las presiones sobre el gasto se acentuaron con las nuevas y costosas intervenciones médicas, los servicios y prestaciones sociales en expansión y una población en proceso de envejecimiento, lo que ha generado poderosos incentivos para controlar el presupuesto para la educación.

Al mismo tiempo, los países del Sur también han enfrentado presiones enormes, ya que el rápido crecimiento de su población, la creciente pobreza, las guerras y las enfermedades desestabilizaron su economía y obligaron a un riguroso control de sus limitados recursos financieros. Sin importar la riqueza relativa de los países, la educación tuvo que competir con otras prioridades económicas, como la atención de salud, la asistencia social y los presupuestos para defensa. Sin embargo, existe un consenso generalizado de que la educación es un medio para desarrollar el capital humano, mejorar el desempeño económico y perfeccionar las capacidades y las opciones personales para gozar las libertades ciudadanas. En Educación para Todos, la estrategia se basa en motivaciones de derechos humanos y en un claro propósito económico relacionado con el desarrollo.

Dentro de este contexto global, la Declaración de Salamanca de 1994 y un creciente conjunto de investigaciones afirman que la Educación Integrada no sólo es eficiente en función de los costos, sino también rentable, y que “la equidad es el camino para lograr la excelencia” (Skrtic, 1991, OCDE, 1999). Esta investigación parece prometer mejores logros y desempeños para todos los estudiantes (Dyson & Forlin, 1999: 35). Dentro del campo de la educación, los países están cada vez más conscientes de la ineficiencia de contar con múltiples

sistemas administrativos, estructuras orgánicas y servicios y de las opciones poco realistas que significan las escuelas especiales.

A pesar de la experiencia común en cuanto a presiones y restricciones económicas en los países del hemisferio norte y sur, la bibliografía sobre los problemas económicos de la Educación Integrada pone de relieve aspectos diferentes de la reforma económica. La profusión de enormes estudios comparativos de países realizados por los países del hemisferio norte suele centrarse en las fórmulas de financiamiento que utilizan los gobiernos nacionales y municipales para asignar los recursos fiscales. En los países del hemisferio sur, en cambio, la bibliografía sobre los recursos aportados a los servicios de educación integrada se concentra en promover la capacidad de las comunidades locales y los padres como un aporte importante de recursos humanos y en las fuentes de financiamiento no gubernamentales. Por otra parte, estos estudios suelen basarse en los casos de determinados países en lugar de estudios multinacionales de gran envergadura, como sucede en el Norte. En los países del Sur, las estrategias para captar recursos para la Educación Integrada son mucho más variadas y más amplias en su esfera de acción y se caracterizan por orientarse hacia la integración y coordinación de los servicios con los sectores de salud, universitario, programas de rehabilitación basados en la comunidad y programas de enseñanza técnico-profesional, etc.

La Evaluación Global de la Educación para Todos 2000 informa que a nivel mundial, los gobiernos cubren el 63% de los costos de educación, el sector privado el 35% y el 2% restante se financia con recursos externos. UNESCO (1995) aporta pruebas acerca de una combinación de aportes estatales, de organizaciones de beneficencia, ONG y padres para el financiamiento de la educación especial en 63 países. Un 40% de los países incluidos en este estudio nombraron al gobierno como la única fuente de recursos para la educación especial y en efecto, el estado suministró prácticamente todos los recursos para este tipo de educación en muchos países en desarrollo. Los organismos de beneficencia fueron las principales fuentes alternativas (como en Lesotho, Malawi) e incluso la más importante en Uganda.

En un cierto sentido y en la mayoría de los países, el problema de los recursos no parece estar tanto relacionado con el nivel de los fondos disponibles como con su distribución y asignación. Específicamente, las políticas fiscales y los incentivos (o desincentivos) implícitos para la Educación Integrada “pueden tener tanta o más importancia que los montos asignados para la realización del programa” (Parrish, 2002). En el ámbito gubernamental, las políticas fiscales se centran en modelos de formulación que se pueden clasificar en tres tipos: basados en los niños, basados en los recursos y basados en los resultados. Prácticamente todos los países incluidos en los estudios examinados informaron que combinaban uno o más de estos tipos básicos.

Según un estudio realizado en diecisiete países europeos, la mejor opción es utilizar el financiamiento directo basado en los recursos, con la salvedad de que es necesario establecer alguna forma simultánea de financiamiento basado en los resultados (como fondos ligados al desempeño de los estudiantes). En términos generales, los modelos basados en los recursos fomentan las iniciativas locales para crear programas y servicios, pero si no existe algún mecanismo de evaluación o monitoreo, no hay incentivos suficientes para producir programas de calidad o para realizar mejoramientos. Sin embargo, se considera que este tipo de modelo tiene un gran potencial en Europa, porque el financiamiento se basa en los recursos y el apoyo de los docentes para entregar un educación de calidad para los estudiantes con necesidades especiales.

Varias características de los modelos de financiamiento son inherentes a todos los tipos, como: (a) formas de descentralización de acuerdo al lugar de destino, (b) incentivos y desincentivos implícitos que generan distintas formas de comportamiento estratégico (ya se apoyando u obstaculizando la Educación Integrada) por parte de las escuelas, distritos y gobiernos nacionales y (c) la eficacia dependiente de las medidas de evaluación, monitoreo y rendición de cuentas implementadas. Aunque no hay acuerdo acerca de la eficacia y eficiencia de ninguna de las fórmulas de financiamiento existentes en el mundo, numerosos estudios apuntan a los siguientes parámetros generales: (1) las fórmulas deben evitar las prácticas restrictivas en la colocación de los estudiantes y (2) el financiamiento debe brindar servicios ‘fluidos’ hacia la Educación para Todos (esto es, utilizar el enfoque de escuela general y combinar el apoyo financiero para los programas de educación especial y general). Algunos de los estados que fueron más exitosos pusieron énfasis en los incentivos monetarios para la Educación Integrada, un

sistema integral de desarrollo profesional y asistencia técnica permanente a las escuelas (Bowers & Parrish, 2000).

Debido a la escasez de recursos, en los países en desarrollo se generaron diversas iniciativas eficaces en función de los costos para promover la Educación Integrada, como las siguientes: (a) modelos de instructores de formadores para el desarrollo profesional, (b) vinculación de estudiantes universitarios en instituciones de formación teórica con escuelas para obtener experiencia práctica, (c) transformación de escuelas para necesidades educativas especiales en centros de recursos para entregar conocimientos especializados y asistencia a agrupaciones de educación general; formación de capacidades en los padres y vinculación con los recursos locales; utilización de los mismos niños en programas de tutoría.

### **V: Aspectos legales - Avances en dirección al derecho de tener una Educación Integrada**

No hay que subestimar la importancia de los aspectos legales; esto explica que gran parte de los documentos sobre políticas de Educación Integrada comiencen con la recomendación de tener implementado un marco normativo y contar con el respaldo legislativo para asegurar el acceso y una participación igualitaria en los programas de este tipo. Los estudios pertinentes también dejan en claro que las organizaciones mundiales de personas con discapacidad (OMPD) dieron la alerta e impulsaron la Educación Integrada. Para la consecución de su temario, las OMPD recurrieron a las presiones políticas organizadas y a la movilización de sus partidarios. En el transcurso de los últimos veinticinco años, todos estos esfuerzos ayudaron a avanzar de manera lenta, pero sostenida, hacia el logro de una Educación Integrada.

Las actuales convenciones e instrumentos que apoyan las Necesidades Educativas Especiales y los derechos de los niños discapacitados a una Educación Integrada incluyen los siguientes:

- Convención Internacional sobre Derechos Civiles y Políticos (1966)
- Acuerdo Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1976)
- Convención sobre los Derechos del Niño (1990)
- Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para los discapacitados

En lo que se refiere a asegurar el cumplimiento de estos derechos, en varios informes se entrega algo de información básica al respecto y, específicamente, se presentan pruebas de la existencia de leyes sobre la Educación Integrada en la mayoría de los países incluidos en los informes. Sin embargo, no se conoce la medida en la cual están implementados los respectivos servicios ni el nivel de acceso de niños y jóvenes. Por otra parte, las metas de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (UNCRC) para el nuevo milenio incluyen a todas las personas con necesidades especiales, pero existen vacíos en las estrategias de garantía y monitoreo. El objetivo estratégico del nuevo Proyecto Puntero sobre Educación para Todos y Derechos de las Personas con Discapacidades es cerrar este vacío. Los datos recopilados sobre niños y jóvenes con discapacidades y necesidades educativas especiales serán cruciales para efectos de la futura planificación. Por otra parte, los datos comparativos recopilados sobre los niños que asisten a la escuela y los que no tienen acceso a ella entregan un indicio de que las necesidades a este respecto van en aumento: en 1990 (Jomtien) 599 millones de niños asistieron a la escuela y este número había aumentado a 681 millones en 2000 (Dakar), mientras que el número de niños que no tenía acceso a la escuela se incrementó de 106 millones a 117 millones en ese mismo período. Es probable que a esta última categoría pertenezcan muchos niños discapacitados y con Necesidades educativas especiales. Los datos disponibles, junto con la falta de una convención internacional integral, son dos motivos de importancia que impulsaron a las organizaciones de personas discapacitadas a recomendar encarecidamente la creación de una Convención Especial de las Naciones Unidas.

La *Reunión del Grupo Consultivo de Expertos sobre reglas y normas internacionales relativas a los discapacitados (1998)* promulgó estrategias específicas para implementar los derechos legales de estas personas, tanto a nivel nacional como internacional. En este primer nivel, varias de estas estrategias podrían tener consecuencias importantes para la Educación Integrada. Respecto de los proyectos financiados mediante la ayuda multilateral y por intermedio de las instituciones financieras internacionales como el Banco Mundial, el Grupo Consultivo de Expertos recomienda lo siguiente:

- (a) alentar a los estados para que adopten políticas y leyes especiales que promuevan la total inserción de las personas con discapacidades en todos los aspectos de la vida social, cultural y económica;
- (b) elaborar y promover normas mínimas relacionados con los aspectos de los derechos de accesibilidad y demás de las personas discapacitadas en relación con los proyectos que estas instituciones auspician y financian;
- (c) instar y ayudar a facilitar el desarrollo de relaciones de trabajo entre las agrupaciones locales de defensa de personas discapacitadas en los diversos países, con la ayuda de las redes y colaboraciones que tienen en todo el mundo, fomentando simultáneamente la creación de estrategias transnacionales para abordar los problemas identificados;
- (d) las agrupaciones de defensa de los discapacitados en los países / regiones afectados por la operación de transnacionales deben explorar estrategias tales como la presentación de querrelas contra las corporaciones que funcionan en sus países, con el objetivo de hacer cumplir las disposiciones de extraterritorialidad de la ley de discapacidad de los países de origen de tales empresas.

Una importante política que comparten muchas de las propuestas para avanzar en este tema es que se incluyan a las personas con discapacidades y Necesidades Educativas Especiales como participantes plenos en los organismos y procedimientos mediante los cuales se formulan, implementan y evalúan las leyes y políticas y las disposiciones para los servicios.

Claramente se ha logrado mucho, pero también queda mucho por hacer, en el camino hacia lograr una sociedad integrada y el derecho a una Educación Integrada dentro de la sociedad.

## **VI: Repercusiones para las políticas y las prácticas: aspectos cruciales de la Educación Integrada**

Los estudios existentes sobre Educación Integrada dejan en claro que los niveles (macro, meso, micro) de los sistemas y sus dimensiones de insumos, procesos, resultados y factores externos están interrelacionados y son dependientes del contexto. Visto en conjunto, el presente examen proporciona un terreno fértil en el cual podrán prosperar los próximos pasos de políticas y prácticas que se derivan de dichos estudios. Se incluyen además numerosos marcos y recomendaciones normativas de carácter integral que se pueden adoptar en relación con los Objetivos de Desarrollo del Milenio, tanto generales como específicos para los estudiantes con Necesidades educativas especiales. En el presente capítulo no es posible comenzar a enunciar las recomendaciones normativas para la Educación Integrada con el mismo detalle que ofrecen estos documentos. De hecho, sería presuntuoso que un único autor intentara abordar esta tarea.

Sin embargo, en este examen específico se aclaran varios aspectos cruciales en materia de políticas y prácticas y sus repercusiones para la Educación Integrada. Es habitual que cualquier política pertinente a la Educación Integrada comience con una declaración (como la Declaración de Salamanca) o una convención (como la Convención sobre los Derechos del Niño), seguida de un Marco para la Acción o un Manual de Implementación (CRC). Entre estas declaraciones y marcos queda un amplio terreno de políticas y prácticas que son cruciales para implementar la Educación Integrada. Las políticas / prácticas se pueden caracterizar como una batalla que adopta diferentes formas, en la cual participan los actores sociales en diferentes niveles con diferentes objetivos y bajo condiciones y relaciones de poder también diferentes. En este sentido, se identificaron los siguientes nueve aspectos cruciales:

- (1) Descentralización
- (2) Asignación financiera / de recursos
- (3) Acceso y participación
- (4) Formación inicial de docentes y perfeccionamiento profesional en el servicio
- (5) Derechos humanos universales y políticas / leyes de Educación Integrada
- (6) Reestructuración de las escuelas y reforma de la escuela global
- (7) Identificación y colocación
- (8) Evaluación, rendición de cuentas, eficiencia y eficacia
- (9) Formación de la capacidad local y de la sostenibilidad mediante la participación de las ONG, comunidades y múltiples sectores

Cada uno de estos aspectos se analiza en términos de su potencial para facilitar o inhibir la Educación Integrada, aunque las formas de las políticas y las medidas de las personas responsables que en definitiva hacen valer la política relacionada con estos aspectos son las que determinan sus potenciales. Se analizan las repercusiones de políticas específicas que se derivan de este análisis, las que debieran ser de utilidad para los educadores y las autoridades responsables.

Las actuales desigualdades y el estado de avance hacia una Educación Integrada implican tanto desafíos como oportunidades. Si la meta es alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio ratificados por 152 países de todo el mundo, enfrentamos el reto de comprometernos con las Directrices de CRC y el Marco de Acción de la Educación para Todos. Nuestras oportunidades se nos plantearán en las labores cotidianas que emprendemos con cada niño y niña en las salas de clases, en las escuelas y en la sociedad. La Educación Primaria Universal y las *Educación para Todos—Juntos* son objetivos loables y esperamos que este examen contribuya a convertirlos en realidad.

## **I. Educación integrada: Lograr una educación para todos, incluidos aquellos con discapacidades y necesidades educativas especiales**

### **Introducción**

En un informe para la UNICEF, Bengt Lindqvist, Relator Especial de las Naciones Unidas en Derechos Humanos y Discapacidad, planteó el siguiente desafío:

“Un problema predominante en el campo de la discapacidad es la falta de acceso a la educación de parte de los niños y adultos con discapacidades. Puesto que la educación es un derecho fundamental para todos, validado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y está protegida por distintas convenciones internacionales, éste es un problema muy serio. En la mayoría de los países hay una enorme diferencia entre las oportunidades de educación disponibles para los niños con discapacidades y aquellas proporcionadas a los niños sin discapacidades. Simplemente, no podremos cumplir la meta de una Educación para Todos si no logramos revertir esta situación por completo”<sup>1</sup>.

Para abordar esta necesidad de cambio ampliamente reconocida, el Marco de Acción de Dakar 2000 adoptó una Declaración Mundial sobre Educación para Todos que reafirma el concepto de educación como derecho fundamental y establece que dentro de las metas del nuevo milenio de aquí al año 2015 se debe proporcionar educación primaria a todos los niños sin distinción. En la Educación para Todos también se identifica claramente la Educación Integrada como una de las estrategias primordiales para enfrentar los problemas de marginalización y exclusión. “La inclusión se considera la filosofía fundamental en todos los programas de la UNESCO y el principio rector para el desarrollo de la Educación para Todos” (UNESCO, 2002: pág. 17). Este principio surge de varias declaraciones internacionales clave que abordan en forma específica a las personas con Necesidades educativas especiales (SEN). La Declaración de Salamanca y Marco de Acción reviste una importancia especial entre todas ellas y fue secundada por 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales en la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales celebrada en junio de 1994 en Salamanca, España. Este documento clave identifica la Educación Integrada como el medio con el cual se puede lograr una Educación para Todos. La Declaración de Salamanca afirma que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que les son propios y que “aquellos con necesidades educativas especiales deben tener acceso a escuelas ordinarias que deben integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades”. La Declaración de Salamanca también afirma que los sistemas educacionales que toman en cuenta la amplia diversidad de características y necesidades de los niños “representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integrada 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”<sup>2</sup>.

Debido al alto nivel de participación en esta evolución, el Marco de Acción de Salamanca proporciona quizás la mejor definición intercultural de la Educación Integrada en acción.

---

<sup>1</sup> Lindqvist, B. (1999). Education as a fundamental right (Educación como derecho fundamental). *Education Update*, 2(4),7.

<sup>2</sup> *The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education (Declaración de Salamanca sobre principios, política y práctica de necesidades educativas especiales)*, párrafo 2.

[www.unesco.org/education/educprog/sne/salamanc/stateme.html](http://www.unesco.org/education/educprog/sne/salamanc/stateme.html)

## La escuela integradora

El principio fundamental que rige la escuela integradora es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades o diferencias. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudio apropiado, una buena organización escolar, estrategias de enseñanza acordes, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades. Debería ser, de hecho, una continua prestación de servicios y ayuda para satisfacerlas continuas necesidades especiales que aparecen en la escuela.

¶7, Marco de Acción de Salamanca, 1994.

Un número cada vez mayor de estudios respalda la Declaración de Salamanca y sus principios<sup>3</sup>. El informe de Metts (2000) es característico de la información que apoya la Educación Integrada. En términos específicos, Metts cita un estudio de 1993 del Banco Mundial sobre educación especial en Asia, que concluía que 1) la educación de los niños en edad escolar con necesidades educativas especiales en escuelas integradoras genera dividendos en el ámbito personal, social y económico, 2) la mayor parte de las necesidades educativas especiales se puede adaptar de manera exitosa y menos costosa a las escuelas integradoras que a entornos institucionales segregados y 3) la gran mayoría de los niños con necesidades educativas especiales se puede integrar en forma eficiente en función de los costos a las escuelas primarias normales<sup>4</sup>.

## Antecedentes

En el marco de los objetivos de la Educación para Todos, la Educación Integrada es un tema complejo y en la bibliografía pertinente no se percibe ningún planteamiento coherente. En primero lugar, en el ámbito básico de las políticas y a diferencia de la salud y los mercados laborales, la discapacidad se percibe como un conjunto de problemas que abarcan los sectores salud, educación, asistencia social, empleo, etc.<sup>5</sup>. Por este motivo, la formulación de políticas para los individuos con discapacidades enfrenta el desafío de evitar los servicios que sean fragmentados, irregulares y de difícil acceso. En segundo lugar, la Educación Integrada se puede implementar en diferentes niveles, incluir diferentes objetivos y se podría basar en diferentes causas, reflejar diferentes clasificaciones de las necesidades educativas especiales y proporcionar servicios en distintos escenarios. Por ejemplo, Kobi identificó seis niveles de Educación Integrada: física, terminológica, administrativa, social, curricular y psicológica<sup>6</sup>. Los objetivos se pueden centrar en la integración de ‘necesidades educativas especiales’ (SEN) en las salas de clase o en cambiar las actitudes de la sociedad para promover la integración a la sociedad<sup>7</sup>. Los objetivos específicos se podrían centrar en mejorar el rendimiento educacional y la calidad de la educación o en la autonomía, autodeterminación, proporcionalidad, satisfacción del consumidor u opciones de los padres. Algunos de estos objetivos podrían ser incompatibles y generar tensiones. De manera similar, los motivos para la Educación Integrada se pueden derivar de la insatisfacción con el sistema, las inquietudes económicas o respecto de la asignación de recursos o de una visión centrada en la reforma educacional. Por último, los servicios implícitos en las necesidades educativas especiales se podrían considerar como una secuencia continua de opciones de colocación (enfoque de múltiples vías), un sistema de educación

<sup>3</sup> Ferguson, D., 1992; Baker, Wang y Walberg, 1994; Lipsky y Gartner, 1997; J. Allan, 1999; Armstrong, Armstrong & Barton, 2000; Sailor, 2002; Thomas y Glenny, 2002, Vinneau, 2002.

<sup>4</sup> Informe sobre el Desarrollo Mundial, 1993, mencionado en Robert Metts, *Disability, Issues, Trends and Recommendations for the World Bank. Social Protection Discussion Paper 0007*, Banco Mundial, Washington, D.C.: Banco Mundial, 2000, pág. xi. Más detalles sobre las diferencias de costos se encuentran en la sección Temas económicos de este informe.

<sup>5</sup> D. Cameron & F. Valentine (2001). *Disability and Federalism: Comparing different approaches to full participation*. McGill-Queens University Press: Montreal.

<sup>6</sup> En C. J. W. Meijer, Sip Jan Pijl & S. Hegarty (1994). *New Perspectives in Special Education: A six country study of integration*. Routledge: Londres y Nueva York. Págs. 5-6.

<sup>7</sup> Los términos ‘necesidades educativas especiales’ (SEN) o ‘educación para necesidades especiales’ (SNE) se usan con bastante frecuencia en la literatura sobre Educación Integrada. Cuando se empleen estos términos, se deben considerar en relación con el contexto y definiciones más generales del término; es decir, toda forma de apoyo y enseñanza dentro de la educación separada e ‘integral’. Informado en EADSNE, 1999: pág. 18.

diferenciada (enfoque de dos vías) o como una secuencia continua de servicios dentro de una única colocación: la escuela y sala de clases de educación general (enfoque de una vía)<sup>8</sup>.

Todas las variantes generadas por estos diversos objetivos, niveles, sistemas y motivos se podrían denominar Educación Integrada. Sin embargo, surge mayor confusión cuando la educación integrada se considera como un estado fijo en lugar de un proceso dinámico, como se destaca en *Review of the Present Situation of Special Education (Análisis de la Actual Situación de la Educación Especial)* (Hegarty, 1988) de la UNESCO. Un nivel adicional de complejidad incluye la definición de la necesidad educativa especial. Los sistemas de clasificación varían en un alto grado de un país a otro e incluso dentro de un mismo país. Algunos países han adoptado una definición basada en la necesidad de servicios educativos especiales y no cuentan ni rotulan a los estudiantes. El Reino Unido en su informe Warnock de 1978, por ejemplo, definió la discapacidad según este concepto. Otros países aplican una definición de dos niveles basada en el grado y el tipo de discapacidad. Estos países basan el derecho a Educación Especial en dos condiciones: rendimiento educativo bajo la norma (observado o pronosticado) y “causa objetiva”. Para los países que utilizan rótulos tradicionales de “causa objetiva” para determinarlas necesidades educativas especiales, las categorías varían. Por ejemplo, en Dinamarca se usan dos categorías, mientras que en Polonia y Estados Unidos existen más de diez categorías de discapacidad. La mayoría de los países utiliza el enfoque de categorías con un margen de 4 a 10 tipos de necesidades especiales. En las sociedades ‘tradicionales’, por lo general, se reconocen cuatro categorías / tipos de discapacidad: discapacidad física, ceguera, sordera y retraso mental. Además, los países en ocasiones también incluyen a individuos no discapacitados en las categorías de necesidades educativas especiales; por ejemplo, niños refugiados, niños superdotados y talentosos (que también podrían tener impedimentos) y aquellos con dificultades de aprendizaje y desventajas de diversa índole que pueden generar un bajo rendimiento educativo (por ejemplo, niños trabajadores y de la calle, niños de poblaciones nómadas, niños que han perdido a sus padres a causa del SIDA o de luchas civiles, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales)<sup>9</sup>.

En un intento por estandarizar las clasificaciones y por elaborar una definición de trabajo operacional de las necesidades educativas especiales, los países miembros de la OCDE adoptaron la nueva definición de CINE-97 (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación). Esta definición utiliza un enfoque por el lado de la oferta basado en los recursos; es decir, la definición admite que “aquellos con necesidades educativas especiales están definidos por los recursos adicionales públicos y/o privados entregados para solventar su educación”<sup>10</sup>. Estos recursos adicionales pueden ser de personal (por ejemplo, relación maestro - estudiantes en las salas de clase o formación de maestros), materiales (adaptaciones de planes de estudios) o financieros (por ejemplo, fórmulas que reserven dinero para las necesidades educativas especiales dentro de la asignación presupuestaria normal). Este enfoque de recursos para definir las necesidades educativas especiales reúne a estudiantes con una amplia variedad de dificultades de aprendizaje y de este modo la OCDE, basándose en las causas percibidas del fracaso educacional, creó un sistema de categorización tripartita que se utiliza en un número cada vez mayor de países del Norte y del Sur.

---

<sup>8</sup> Agencia Europea de Desarrollo en Necesidades Educativas Especiales (2003). *Special Needs Education in Europe*. A Thematic Publication by EADSNE. Bruselas. [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

<sup>9</sup> Una lista detallada de los términos utilizados para describir a los niños con necesidades educativas especiales se encuentra en *Anexo I: Clasificaciones de discapacidad y notas sobre definiciones*.

<sup>10</sup> OCDE (2000). *Special Needs Education Statistics and Indicators (Estadísticas e Indicadores de Educación para Necesidades especiales)*, pág. 8.

<sup>10</sup> President's Commission on Excellence in Special Education (Comisión Presidencial sobre Excelencia en Educación Especial) (2002). *A New Era: Revitalizing Special Education for Children and Their Families*. Washington, D.C.: Ministerios de Educación de Estados Unidos. Disponible en: [www.ed.gov/inits/commissionsboards/whspecialeducation/](http://www.ed.gov/inits/commissionsboards/whspecialeducation/)



**Definición de educación para necesidades especiales y de necesidades educativas especiales según CINE 97**

Intervención y apoyo educacionales destinados a abordar las necesidades educativas especiales. El concepto de necesidades educativas especiales se extiende más allá de aquellos a quienes se podría incluir en las categorías de individuos que padecen deficiencias y cubre a los que fracasan en la escuela debido a varias otras razones, consideradas como posibles obstáculos para el óptimo progreso de un niño. El que este grupo de niños definido en términos más generales necesite apoyo adicional o no depende de la medida en que la escuela deba adaptar su plan de estudios, enseñanza y organización y/o deba proporcionar recursos humanos o materiales adicionales para estimular el aprendizaje eficiente y eficaz de estos alumnos.

**Sistema de categorización tripartita**

Categoría A: estudiantes cuyas discapacidades tienen claras causas biológicas

Categoría B: estudiantes que experimentan dificultades de aprendizaje sin ningún motivo en especial

Categoría C: estudiantes que tienen dificultades surgidas debido a alguna desventaja

Este sistema de categorización tripartita sitúa a los estudiantes con diferentes discapacidades en la misma categoría. El enfoque de ‘categorización cruzada’ representa una tendencia cada vez mayor. Un reciente informe de Estados Unidos de la *President’s Commission on Excellence in Special Education*, por ejemplo, cuestiona la “proliferación de categorías” y “no se pudieron identificar motivos prácticos ni científicos para apoyar la actual clasificación de discapacidades en IDEA (Ley de Educación para Personas con Discapacidades)” (pág.22)<sup>11</sup>. En este informe se constató que el 90% de todos los estudiantes atendidos en el marco de IDEA incluía discapacidades de ‘alta incidencia’, como aquellos con discapacidades de aprendizaje, trastornos de habla y lenguaje, perturbaciones emocionales y retrasos mentales leves. Para estos estudiantes, la Comisión expresó su preocupación de que los sistemas de clasificación “desperdiciaran valiosos recursos de educación especial para determinar a qué categoría se ajusta un niño, en lugar de proporcionar las intervenciones de instrucción que éste requiere” (pág. 22). La Comisión asimismo constata que la intervención centrada en la lectura aplicada en una etapa temprana, junto con métodos basados en la sala de clases que incidan en una disciplina positiva, previene muchas discapacidades y permite mejorar el rendimiento académico y así reduce en forma significativa la necesidad de remitir e identificar a los estudiantes<sup>12</sup>. De acuerdo con estas conclusiones, la Comisión recomienda simplificar la evaluación e identificación, siempre que sea posible, y orientar las evaluaciones hacia la prestación de los servicios.

Las conclusiones y recomendaciones de la Comisión, al igual que la definición de CINE 97, indican que cada vez se comprende mejor que para la mayoría de los estudiantes, el entorno ocupa un lugar significativo en activar la discapacidad de éstos. La nueva Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) creada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) apoya este concepto. En 2001, bajo la presión concertada de las organizaciones internacionales de los derechos de discapacitados, la OMS adoptó este nuevo sistema de clasificación, el que reemplaza a la ICIDH-2 y organiza la discapacidad en función de dos dimensiones: el funcionamiento y la discapacidad (incluidas las funciones / estructuras corporales y las actividades / participación en la sociedad) y los factores contextuales (ambientales y personales). Esta definición de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud traslada el eje central de la discapacidad como una insuficiencia innata a una discapacidad originada de la interacción entre el individuo y el entorno. Este modelo conceptual de discapacidad recomienda centrar la atención en los tipos y niveles de intervenciones adecuadas para las necesidades de discapacidad de los individuos dentro de marcos específicos y es consecuente con el modelo social de discapacidad defendido por las organizaciones de derechos de los

---

<sup>12</sup> Esta observación se refiere al National Research Council (Consejo Nacional de Investigación) (2002). Division of Behavioral and Social Sciences and Education (División de Ciencias Sociales, de Educación y del Comportamiento). *Minority Students in Special and Gifted Education*. Washington, D.C.: National Academy Press.

discapacitados y muchas personas con discapacidades<sup>13</sup>. Ingstad (2001) informa que este sistema de clasificación de CIF se creó con la ayuda de un proceso de consenso que incluía países desarrollados y en desarrollo. Ingstad sostiene que las distinciones de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud son de especial importancia para muchos países en desarrollo en que la individualidad de las personas depende más de la identidad social y del cumplimiento de las obligaciones que de la capacidad individual<sup>14</sup>.

Es importante reconocer la diferencia entre impedimento y discapacidad. Disabled Persons International (1981) promueve la siguiente distinción: “El impedimento es la pérdida o limitación de una función física, mental o sensorial a largo plazo o permanente. La discapacidad es la pérdida o limitación de oportunidades de formar parte de la vida normal de la comunidad en un nivel igualitario con otros, debido a barreras físicas y sociales”<sup>15</sup>. En términos específicos, el *modelo social de la discapacidad* se centra en el entorno. El *modelo médico de discapacidad* se centra en un individuo que necesita curación, ya sea con terapia, medicamentos, cirugía o tratamiento especial. Para ilustrar la importancia de esta distinción, es posible que se considere que una niña con un impedimento en un dedo no podrá casarse y que ende no necesita educación. Por otra parte, a un niño con múltiples y graves impedimentos se le podrían entregar servicios integrales de apoyo en la escuela y mecanismos tecnológicos de comunicación que minimizarían en gran medida su impedimento funcional. Aunque el impedimento de esta niña estrictamente es mínimo, el efecto en las opciones y oportunidades de la vida es significativo. Como resultado, no se debe suponer de antemano que la gravedad de un impedimento sea equivalente a una aguda limitación o discapacidad funcional.

La distinción entre impedimento y discapacidad también es importante para la Educación Integrada. Cuando el entorno es el eje central, significa que las escuelas y los maestros se deben adaptar a cada alumno individual, lo que implica que alumnos se deben ‘curar’ o adaptar si desean acceder a la educación ‘normal’. Ballard, en *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice (Educación Integrada: Voces internacionales sobre discapacidad y justicia)*, constató que: “Los que apoyan la Educación Integrada y los que se oponen a ella están de acuerdo en que no hay nada en la educación especial que a estas alturas no forme parte de la práctica en las escuelas normales. La educación especial más bien recibe apoyo como una estrategia política para garantizar que algunos estudiantes (que se ajustan a ciertas categorías predeterminadas) reciban servicios adicionales y no sean ignorados o descuidados” (pág. 169)<sup>16</sup>.

Los términos ‘educación especial’ y estudiantes con ‘necesidades educativas especiales’ son de uso habitual en la literatura. Sin embargo, como lo señala Ballard, ‘especial’ establece una distinción innecesaria. Lynch (2001) apoya este punto y advierte que el término necesidades educativas especiales se debe usar con cautela, ya que podría perpetuar la división binaria entre estudiantes y sistemas ‘comunes’ y ‘especiales’. Segundo, el rótulo podría implicar una barrera para el desarrollo de la práctica integrada y no resulta muy útil para indicar las dificultades educativas del alumno. Tercero, el rótulo tiende a imponer una carga en el alumno y destacar las deficiencias individuales, en lugar de las características de la escuela y del entorno y, por lo tanto, exige a las escuelas de tener que cambiar<sup>17</sup>.

Las grandes diferencias en la identificación y clasificación de los niños y jóvenes en edad escolar con discapacidades y necesidades educativas especiales hace difícil estimar la potencial demanda (esto es, las tasas de incidencia y prevalencia) por una educación que satisfaga sus necesidades.<sup>18</sup> Sin embargo, en un informe de

---

<sup>13</sup> Se puede encontrar información completa sobre clasificación CIF de la OMS en [www.who.int/icf](http://www.who.int/icf). Ver también P. Dudzik y D. McLeod (2000). Including the Most Vulnerable: Social Funds and People with Disabilities. Documento de trabajo N° 0023 sobre protección social, Banco Mundial, pág. 23.

<sup>14</sup> B. Ingstad (2001). Disability in the Developing World. En *Handbook of Disability Studies*. G. Albrecht, K. Seelman & M. Bury (Eds). Londres: Sage Publications. Págs. 772-792.

<sup>15</sup> Según lo informado en R. Rieser. (2000). History of our oppression. Why the social model in education is inclusive education. Documento presentado ante el International Special Education Congress (Congreso Internacional sobre Educación Especial). Manchester, Inglaterra. 23 de julio de 2000.

<sup>16</sup> Ballard, K. (ed.) (1999). *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice*. Londres: Falmer Press.

<sup>17</sup> J. Lynch (2001). *Inclusion in Education: The Participation of Disabled Learners*. France: UNESCO.

<sup>18</sup> Una estimación de la población total de personas discapacitadas por países se presenta en Metts (2000), págs. 62-67.

1991 preparado por el Relator Especial de Derechos Humanos y Discapacidades se determinó que al menos 1 de cada 10 personas en la mayoría de los países tiene un impedimento físico, mental o sensorial. Debido a que estas personas residen dentro de familias, se estima que a lo menos el 25% de toda la población sufre las consecuencias de alguna discapacidad<sup>19</sup>. De 500 millones de personas discapacitadas en el mundo, entre 120 - 150 millones son niños. El 80% reside en países en desarrollo. Además, hay indicios reales de que este número está aumentando debido a las condiciones mundiales de una creciente pobreza, conflictos armados, prácticas laborales infantiles, violencia y abuso y VIH/SIDA. A modo de ejemplo, la OIT informa que de los 250 millones de niños que trabajan, más de dos tercios (69%) están afectados por lesiones o enfermedades. Casi un tercio de todas las personas que viven con VIH/SIDA tiene entre 15 y 24 años de edad, lo que significa 10 millones de niños y jóvenes, de los cuales 2,2 millones residen en África al sur del Sahara<sup>20</sup>.

Un número significativo de impedimentos se debe a factores relacionados con la pobreza: la desnutrición es la causa principal, seguida por las enfermedades infecciosas, enfermedades no infecciosas y enfermedades congénitas. Además, se estima que un 15,6% (78 millones) de los impedimentos es causado por accidentes / traumas / guerra<sup>21</sup>. En los países en desarrollo, el 50% de todas las discapacidades se adquiere antes de los 15 años, de modo que la prevalencia de discapacidades estimada entre niños y jóvenes en edad escolar podría ser más alta que la tasa de incidencia del 10%. Si al número total de niños identificados con necesidades educativas especiales se agregan los niños con discapacidades por "causas objetivas", la OCDE estima que entre un 15% y 20% de todos los estudiantes requerirán educación para necesidades especiales durante los años de educación primaria y secundaria<sup>22</sup>. También es posible que estas cifras difieran fuertemente entre las poblaciones urbanas y rurales. Coleridge (1996) informa un probable sesgo urbano en la prevalencia, debido a un mayor riesgo de lesiones, la atracción de los potenciales servicios e instituciones, una mejor atención médica y la posibilidad de mendigar. Sin embargo, este mismo autor señala que las tasas de prevalencia promedio pueden ser más altas en algunas áreas rurales y cita como ejemplo algunos poblados de Zaire, en que más del 30% de la población puede estar afectada por oncocercosis (ceguera de los ríos)<sup>23</sup>. Por último, las estimaciones del porcentaje de niños y jóvenes discapacitados que asisten a la escuela en los países en desarrollo fluctúan entre menos del 1% (Salamanca Framework for Action), y 10% a 5% (Habibi 1999)<sup>24</sup>.

En resumen, hay un número importante de niños y jóvenes discapacitados que están excluidos en gran medida del nivel primario y secundario de las oportunidades educacionales. Se está cuestionando la utilidad de las clasificaciones categóricas de la discapacidad en cuanto a su eficacia en función de los costos y su capacidad de identificar los servicios requeridos. Por otra parte, los factores ambientales desempeñan un papel importante en incapacitar a una gran mayoría de los estudiantes, ya que la exclusión, la pobreza y la discapacidad están vinculadas. A nivel general, se sabe que la educación es un medio de formar capital humano, mejorar los resultados económicos e incrementar las capacidades y gama de opciones de la gente, de modo que la exclusión de la educación puede generar un nivel de pérdida asombroso de libertad y productividad en el mercado laboral<sup>25</sup>. La comunidad internacional reconoce (al menos en el nivel normativo) que la educación es un derecho básico de los niños y ha declarado su compromiso con un marco de acción para abordar este derecho y corregir la exclusión según las directrices de la Educación para Todos 2000.

A fin de comprender la exclusión y las estrategias para trabajar en el esfuerzo por la inclusión, es necesario examinar los estudios realizados sobre políticas y prácticas a nivel micro (escuelas y comunidades), a

---

<sup>19</sup> Informado en *It Is Our World Too! A Report on the Lives of Disabled Children*. Publicado por Disability Awareness in Action, 2001. Londres. Preparado por Gerison Lansdown.

<sup>20</sup> Lansdown, pág. 9.

<sup>21</sup> Las estadísticas provienen de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, informadas en *It's Our World Too!* (2001).

<sup>22</sup> OCDE 1999, pág. 13, informado en Dudzik, TOR 2003

<sup>23</sup> P. Coleridge (1996). *Disability, Liberation, and Development*. Oxfam: Reino Unido e Irlanda. Pág. 106.

<sup>24</sup> Habibi, 1999, informado en Peters 2003, pág. 12.

<sup>25</sup> En el *Informe sobre el Desarrollo Mundial de 1993* del Banco Mundial, por ejemplo, se constató que la pérdida de productividad debido tan sólo a la desnutrición fue equivalente a 46 millones de años en 1990, según lo informado en Rasheed, 1999. Metts (2000) informa que el valor anual total de pérdidas en términos de PIB debido a la discapacidad fluctuó entre 1.300 y 1.900 millones de dólares estadounidenses en todo el mundo. Pág. 71.

nivel medio (sistemas educacionales y servicios de apoyo de organismos externos) y a nivel macro (política nacional / internacional y legislación nacional). Después de presentar antecedentes en términos de la complejidad de los problemas relacionados con la educación integrada, en la siguiente sección se examina la práctica a nivel micro, donde se originan tanto las iniciativas como la aplicación de la Educación Integrada. La primera ola de información sustancial se originó en el Norte, de modo que a continuación se presenta un breve análisis de las enseñanzas recogidas en cuanto a las prácticas en estos países. Luego de esta revisión, se presenta un análisis más sustantivo de la segunda ola de información sobre prácticas en los países del Sur. Puesto que en esta segunda ola los países del Sur, como se informa en Stubbs (1996) y otros, aprovecharon lo mejor de las ‘soluciones’ internacionales encontradas en los escenarios occidentales y se basaron en las fortalezas de la práctica indígena, han producido programas de educación integrada pertinentes y sostenibles culturalmente<sup>26</sup>. En último término, la práctica en materia de Educación Integrada en todos los países se lleva a cabo dentro de marcos económicos y políticos sostenidos por valores culturales. Las secciones finales de este análisis proporcionan una visión general sustantiva del financiamiento de las necesidades educativas especiales a nivel medio y de la política y legislación nacional / internacional a nivel macro en relación con la Educación Integrada.

[Nota de la autora: En este análisis se utilizan los términos Países del Norte y del Sur, en lugar de los términos países desarrollados y en desarrollo, una alternativa que coincide con la tendencia en la bibliografía pertinente. En este análisis, se emplea ‘Norte’ y ‘Sur’ como abreviatura para describir a los países ricos e industrializados y a los países que aún se encuentran en el proceso de desarrollo económico (definición adoptada del Estudio Temático de la UNESCO, 2001: *Inclusion in Education: The Participation of Disabled Learners*)].

---

<sup>26</sup> S. Stubbs (1996). Poverty and Membership of the Mainstream: Lessons learned from the South. Publicado por EENET: [www.eenet.org.uk/theory\\_practice/poverty.shtml](http://www.eenet.org.uk/theory_practice/poverty.shtml)

## II. Prácticas de educación integrada: Lecciones de los países del Norte

### **Integración: un enfoque de escuela integral**

La integración no se debe considerar como un complemento a una escuela tradicional, sino como un componente intrínseco de la misión, filosofía, valores, prácticas y actividades de la escuela. La integración total debe estar inserta profundamente en las bases mismas de la escuela, en sus misiones, en su sistema de pensamiento y en sus actividades cotidianas y no debe ser tan sólo un anexo que se agrega a la escuela tradicional.

Henry M. Levin (1997)<sup>27</sup>

### **Introducción:**

Existe abundante bibliografía en materia de investigaciones sobre prácticas óptimas provenientes de estudios de Canadá, Estados Unidos, Europa y otros países de la OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos). Esta sección se inicia con breves antecedentes históricos, seguidos de una visión general de los estudios y movimientos de reformas a gran escala a nivel micro de la práctica en las salas de clases y escuelas. En la Sección V, Temas legales, se presenta por separado un análisis detallado de los temas a nivel macro relacionados con el desarrollo legal y normativo de la Educación Integrada. La subsección final de este capítulo aborda tres aspectos especiales relacionados con la Práctica de Educación Integrada: Responsabilidad por la eficacia de la Educación Integrada, participación de los padres y diferencias de género.

### **Antecedentes:**

La entrega de servicios para las necesidades educativas especiales comenzó con escuelas residenciales para estudiantes no videntes y sordos. Estas escuelas, establecidas por primera vez en el siglo XVIII en Europa, crecieron rápidamente durante el siglo XIX. Más tarde, a principios del siglo XX, surgieron las escuelas especiales para las personas con impedimentos de movilidad. Norteamérica siguió un camino similar, aunque comenzó después de Europa. Al mismo tiempo, los individuos afectados por impedimentos intelectuales se dejaron en gran medida al cuidado de instituciones especiales, tanto en Europa como en Norteamérica, al ser considerados como ineducables. Estos primeros pasos en la entrega de servicios para necesidades educativas especiales en los países del Norte estuvieron impulsados por profesionales que elaboraron diagnósticos, intervenciones y tratamiento enfocados en impedimentos específicos y por este motivo, el modelo médico de la discapacidad pasó a ser plenamente aceptado y afianzado. Las organizaciones benéficas y religiosas desempeñaron un papel importante en la entrega de servicios durante estos primeros años, generando lo que se conoció como el modelo de servicios de 'beneficencia'. Esto significó que la educación de niños y jóvenes con discapacidades no se considerara un derecho, sino un medio benéfico para *cuidar* de ellos.

La Segunda Guerra Mundial y el período posterior a ésta fue testigo de la aparición de modelos familiares, comunitarios y de consumidores en la entrega de servicios para estudiantes con necesidades educativas especiales. Se comenzó a elaborar el modelo social y los padres presionaron por no atender a estos niños y jóvenes en instituciones especiales en Europa (como el concepto de normalización promovido por Wolfensberger) y en Norteamérica (como la decisión que marcó un hito en PARC versus la Junta de Educación en Estados Unidos). Un número cada vez mayor de personas discapacitadas, padres y coaliciones de preconizadores comenzó a organizarse para presionar políticamente a fin de lograr que se revirtiera la discriminación y las desigualdades en la sociedad y la educación. En los años setenta, se fortaleció el Movimiento de Vida Independiente y los principios de auto-abogacía. Como resultado, en 1975 se aprobó la decisiva ley de educación estadounidense, PL-94-142, que disponía el acceso a la educación para los estudiantes con cualquier tipo y grado de discapacidad. La ley PL94-142 tuvo varias enmiendas (cada 5 años) y culminó en las enmiendas de 1997 y un cambio de nombre: Ley de Educación para Personas con Discapacidades (IDEA). IDEA elevó el nivel de expectativas, puesto que exigía el máximo acceso a los planes de estudio generales para los estudiantes con discapacidades y disponía

<sup>27</sup> H. Levin (1997). Doing What Comes Naturally: Full Inclusion in Accelerated Schools. En *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms*. D. K. Lipsky y A. Gartner (Eds). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. Págs. 389-400. Cita de la pág. 390.

nuevas medidas de responsabilidad por la gestión para garantizar su progreso y éxito. La Ley Nacional 118 (1971) y la Ley Nacional 517 (1977) de Italia, únicas en Europa, establecían la Educación Integrada como política nacional. Otras leyes importantes para los derechos de los discapacitados de Canadá, Gran Bretaña (la Ley de Discriminación de la Discapacidad, de 1995) y Estados Unidos (Ley para Estadounidenses con Discapacidades, de 1990) ordenaban terminar con la discriminación en todos los aspectos de la vida y exigían la eliminación de todos los tipos de obstáculos que impedían la participación en la sociedad. Como resultado, el término del siglo XX vio nacer el establecimiento de una nueva era basada en los derechos civiles, participación social y una perspectiva emergente en materia de discapacidad.

***Paralelos con la reforma de la eficacia escolar:*** Al mismo tiempo que la Educación Integrada ganaba adherentes y apoyo legal y normativo, acumulaba impulso un crecimiento paralelo de lo que en los años ochenta se llegó a conocer como el movimiento y reforma de la Eficacia Escolar. A comienzos del siglo XXI, la reforma de la Eficacia Escolar, basada en un planteamiento de mercado para la educación, se arraigaba en los países del Norte. La Educación Integrada, con su énfasis en la calidad y en los beneficios del capital social (y en la excelencia y el rendimiento académico) con frecuencia ha parecido coincidir con el movimiento de Eficacia Escolar. Por ejemplo, aunque se ha sostenido que la reforma de la Eficacia Escolar beneficia a todos los estudiantes, Slee y otros (1998) aseveran que esta reforma excluye a los niños con necesidades especiales y “es normativa y reguladora (funciona con un conjunto limitado de indicadores de rendimiento), es burocrática y deshabilitadora. Se centra exclusivamente en los procesos e interpretaciones internas de la escolaridad y al parecer está desconectada del fin social de la educación: la adultez. La eficacia escolar parece no estar interesada ni ser muy eficaz en preparar a los niños para su papel de ciudadano, padre o madre y laboral (Ranson, 1997)”<sup>28</sup>.

Parte de la investigación actual sobre Educación Integrada indica que al menos algunas de las políticas de responsabilidad por la gestión de la Eficacia Escolar tienen un efecto adverso en los estudiantes con necesidades educativas especiales (más indicios sobre estos efectos adversos se presentan en la “Sección IV: Temas económicos” de este análisis). A pesar de estas preocupaciones, Ferguson sostiene que después de años de investigaciones en el tema de la Educación Integrada, “ahora existe cada vez mayor certeza entre algunos educadores de que se deben realizar reformas integradoras de la educación especial en términos de una reestructuración y mejoramiento general de la educación” y “que a menos que se materialice esta combinación de esfuerzos, las reformas de la educación especial sólo lograrán un éxito parcial en el mejor de los casos y terminarán reforzando y manteniendo los mismos supuestos y prácticas que las reformas [en Educación Integrada] pretenden cambiar”<sup>29</sup>.

En la literatura general sobre cambios y reforma educacional, el trabajo de Michael Fullan refuerza el paralelismo entre la reforma de la educación general y de la Educación Integrada. Según Fullan (1991), el cambio educacional está constituido por tres dimensiones básicas: convicciones, métodos y recursos materiales. Estas tres dimensiones coexisten dentro de una interrelación dinámica. Al abordar la Educación Integrada dentro del marco general de la reforma escolar, Fullan afirma que:

La integración es uno de los cambios más complejos en el actual escenario educacional y como tal, destaca las dimensiones del cambio y de la magnitud de la tarea de generar una reforma importante en la educación: valorar las nuevas convicciones, comprender en forma cognoscitiva la interrelación entre los principios filosóficos y el diagnóstico y tratamiento concretos, cambiar las funciones y las relaciones de las funciones entre los maestros de escuelas normales y los maestros de educación especial y entre el personal escolar y los miembros de la comunidad y los profesionales ajenos a la escuela<sup>30</sup>.

---

<sup>28</sup> R. Slee y G. Weiner (1998). *School Effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements*. Londres: Falmer Press. Pág. 5

<sup>29</sup> D. L. Ferguson (1998). Changing Tactics: Embedding Inclusion Reforms within General Education Restructuring Efforts. En *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. S. J. Vitello y D. E. Mithaug (Eds). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Págs. 35-53. Cita de las Págs. 35-36.

<sup>30</sup> M. G. Fullan (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Nueva York: Teachers College Press. Págs. 41-42.

Apoyando este concepto de fusión, Lynch (2001) informa que muchas organizaciones mundiales (por ejemplo, Salvemos a los Niños y UNICEF) y organismos donantes, como el Banco Mundial, han comenzado a basarse en el trabajo de las escuelas eficaces “combinarlo con los resultados del trabajo e investigación del mundo en desarrollo para identificar las políticas, los enfoques y los aportes que puedan optimizar las oportunidades de aprendizaje, según una evaluación participativa de las necesidades locales”<sup>31</sup>. El Marco de Acción de Salamanca también exige una “política clara y convincente acerca de la integración” y afirma que la mayoría de los cambios requeridos para satisfacer las necesidades de los estudiantes con necesidades educativas especiales “forman parte de una reforma más amplia de la educación, necesaria para mejorar su calidad y pertinencia y para promover mejores resultados en el aprendizaje de todos los estudiantes”<sup>32</sup>. El Marco de Acción de Salamanca también subraya que en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos se recalca la necesidad de modelos de aprendizaje centrados en el niño y sistemas más flexibles y adaptables capaces de tener en cuenta una amplia gama de estudiantes con diferentes necesidades, todas las cuales son compatibles con las prácticas óptimas reconocidas de Educación Integrada. Estos antecedentes históricos y el análisis de los actuales movimientos de reforma proporcionan un marco clave para revisar las prácticas óptimas de Educación Integrada en los países del Norte.

### **Prácticas óptimas de Estados Unidos y Canadá**

*En Canadá*, más de dos décadas de experiencia con la Educación Integrada han influido significativamente en los países del Norte. Marsha Forest se encuentra entre las pioneras reconocidas de la Educación Integrada en Norteamérica. Comenzó su carrera como consultora especial en 1968 en la Montreal Oral School for the Deaf (Escuela para Sordos de Montreal). Después de años de luchar por hacer de la Educación Integrada una realidad en las escuelas canadienses, organizó una confrontación con las autoridades de educación que habían negado la admisión de estudiantes con impedimentos mentales a las escuelas de Ontario. A la larga, varias escuelas de Ontario se transformaron en modelos de Educación Integrada. Como escuelas experimentales, recibían a visitantes de todo Norteamérica y de los países de Europa. El centro de esta visión integradora era la confianza de Marsha en los niños y sus capacidades. Esta confianza se manifestó en varias prácticas óptimas adoptadas de manera generalizada que se implementaron por primera vez en las escuelas de Ontario: Planificación Centrada en la Persona, Elaboración de Planes de Acción (MAPS), Círculos de Amigos y PATH (Planificación de un Mañana Alternativo con Esperanza)<sup>33</sup>. Estos programas educacionales constituyen herramientas poderosas para crear conexiones entre escuelas, padres y comunidades y para resolver problemas complejos en el ámbito individual, familiar y de sistemas que podrían interferir con la Educación Integrada. En la literatura abundan indicios acerca del efecto del trabajo pionero de Marsha y de las escuelas de Ontario<sup>34</sup>. En 1989, Marsha y su esposo, Jack Pearpoint, crearon el Centre for Integrated Education and Community (Centro para la Integración de la Comunidad y la Educación) en Toronto, Canadá. Este centro continúa introduciendo y apoyando actividades innovadoras para avanzar en la integración de la educación y las comunidades<sup>35</sup>.

Además de Ontario, en la provincia de New Brunswick, Canadá, existe un enfoque para la Educación Integrada en el ámbito de todo el sistema que cabe mencionar. Ya en 1968, la Educación Integrada se convirtió en política oficial en New Brunswick y se reforzó en 1985 con la Ley de Enmienda de la Ley de Escuelas. Según ésta, conocida como Ley 85, cada escuela de la provincia debe proporcionar Educación Integrada. Italia es el único otro miembro de la OCDE que iguala este nivel normativo y legal oficial para la Educación Integrada. En New Brunswick, al igual que en Italia, casi todos los estudiantes reciben formación en clases normales (con apoyo especializado cuando es necesario) basada en un Plan de Educación Individualizada para un determinado

---

<sup>31</sup> J. Lynch (2001). Pág. 32

<sup>32</sup> Marco de Acción de Salamanca. Págs. 26 y 27.

<sup>33</sup> Un excelente libro de consulta que explica estos programas y otras prácticas óptimas es *Inclusion: A Guide for Educators* (1996). S. Stainback y W. Stainback (Eds). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

<sup>34</sup> Por ejemplo, *The Making of the Inclusive School* (Thomas, Walker y Webb, 1998) describe una implementación integral de Educación Integrada en varios conglomerados de escuelas del Reino Unido que se desarrolló con el apoyo técnico del Marsha Forest Centre de Toronto.

<sup>35</sup> El nombre del Centro se cambió a Marsha Forest Centre en su memoria después de su muerte en 2000. Este Centro mantiene un sitio Web, Inclusion Press e Inclusion Network en [www.inclusion.com](http://www.inclusion.com)

estudiante. Los aspectos clave de las prácticas óptimas de New Brunswick incluyen lo siguiente: la convicción de que todos los niños pueden aprender cuando se les otorgan las oportunidades de aprendizaje apropiadas y si se planifica el aprendizaje individualizado, se crean equipos de apoyo, se estimulan las capacidades y responsabilidades sociales entre los niños, se evalúa el rendimiento infantil, se planifica la transición de una etapa de la educación a la siguiente, se trabaja en colaboración con los padres y otros miembros de la comunidad, se aplican planes de formación del personal y existe responsabilidad por la gestión (Departamento de Educación de New Brunswick, 1994)<sup>36</sup>. Un distrito de New Brunswick obtuvo la clasificación más alta en las pruebas normalizadas de Inglés y Matemática correspondientes a los años informados y una de las tasas de graduación más altas en Canadá (OCDE, 1999: 98).

Los factores externos considerados como un aporte significativo al éxito sostenido de las escuelas de New Brunswick incluían lo siguiente (OCDE, 1999: 109-110):

- el equipo de servicios de apoyo del distrito debe contribuir a la educación de los niños en general, no sólo a la educación de los niños con necesidades especiales;
- el equipo de servicios de apoyo a los estudiantes del distrito debe capacitar de manera permanente y regular durante el servicio a los expertos en metodologías y recursos pedagógicos empleados como consultores en educación especial en las escuelas, permitiéndoles desarrollar y mantener las destrezas y la credibilidad requeridas;
- los maestros y los maestros auxiliares deben recibir capacitación regular durante el servicio en los métodos de enseñanza necesarios;
- los directores de escuela deben involucrar a los expertos en metodologías y recursos pedagógicos en las reuniones de análisis regulares de la gestión escolar en general y no sólo en aquellas relacionados con las necesidades especiales;
- los padres deben participar activamente en el proceso educativo, no sólo a modo de clientes.

*En Estados Unidos*, los programas de Educación Integrada han aumentado en forma exponencial desde la aprobación de la ley PL94-142 en 1975. Lipsky y Gartner (1997) informan que entre 1994 y 1995, el número de distritos escolares que declararon tener programas de Educación Integrada se triplicó en Estados Unidos<sup>37</sup>. En 1994, el Centro Nacional de Reestructuración e Inclusión Educacional (NCERI, por su sigla en inglés) informó la existencia de programas de integración en cada estado, en todos los niveles de cursos, con estudiantes de toda la gama de discapacidades. Ese mismo año, un Foro de Trabajo sobre Escuelas Integradoras convocado por diez organizaciones estadounidenses a nivel nacional identificó las siguientes características de prácticas óptimas para la Educación Integrada<sup>38</sup>:

**Sentido de comunidad:** filosofía y visión de que todos los niños pertenecen a la comunidad y pueden aprender

**Liderazgo:** los administradores de escuelas ocupan un lugar primordial en la implementación

**Altos estándares:** altas expectativas para todos los niños, en consonancia con sus necesidades

**Colaboración y cooperación:** aprendizaje cooperativo y apoyo

**Cambiantes funciones y responsabilidades:** de todo el personal

**Serie de servicios:** por ejemplo, salud, salud mental y servicios sociales

**Colaboración con los padres:** colaboradores igualitarios en la educación de los niños

**Entornos de aprendizaje flexibles:** sincronización, coordinación y ubicación

**Estrategias basadas en la investigación:** estrategias de prácticas óptimas para la enseñanza y el aprendizaje

**Nuevas formas de responsabilidad:** pruebas normalizadas y múltiples fuentes

**Acceso:** entorno físico y tecnología

**Desarrollo profesional continuo:** permanente

---

<sup>36</sup> OCDE (1999). *Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools*. París: OCDE. pág. 89.

<sup>37</sup> D. K. Lipsky y A. Gardner (1997). *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms*. Paul Brookes Publishing Co: Baltimore. Pág. 100.

<sup>2</sup> Lipsky y Gartner (1997). Págs. 102-103.



De este trabajo y los estudios de los programas de Educación Integrada en Estados Unidos, NCERI elaboró la siguiente definición institucional de la Educación Integrada:

**Definición institucional de NCERI de una escuela integradora**

Una organización orientada a la resolución de diversos problemas con una misión en común que pone de relieve el aprendizaje para todos los estudiantes. Emplea y apoya a maestros y personal comprometidos a trabajar en conjunto con el fin de crear y mantener un entorno propicio para el aprendizaje. Se comparte la responsabilidad por todos los estudiantes. Una escuela eficaz e integral reconoce que tal compromiso requiere un liderazgo administrativo, asistencia técnica permanente y desarrollo profesional a largo plazo. En las escuelas integradoras, existe una responsabilidad compartida por cualquier problema o éxito de los estudiantes de las escuelas. (*Creating Schools*, 1995. pág. vii.)

En Estados Unidos, cabe mencionar dos modelos de reforma específicos que fueron elogiados en forma generalizada por sus éxitos y concentraron la atención de la prensa popular y los medios noticiosos. Ambas reformas atañen a grandes redes de escuelas que intentan efectuar cambios globales en todos los aspectos de la organización e instrucción escolar. Las dos reformas reportan bajos costos (US\$30 por estudiante en la segunda reforma). La primera, la reforma escolar Éxito para Todos de Robert Slavin, comienza con dos principios esenciales: prevención e intervención intensiva inmediata en el primer, segundo y tercer año de la escuela primaria. Los componentes clave de la reforma incluyen: (i) tutores de lectura (instrucción individual), (ii) instrucción de 90 minutos diarios a un grupo heterogéneo de lectura distribuido por edad, (iii) un equipo de apoyo familiar que instruye a los padres en cómo apoyar a los hijos y (iv) capacitación permanente e intensiva de los maestros. Se realizan todos los esfuerzos posibles por abordar todos los problemas de aprendizaje de los estudiantes dentro del marco de la clase normal. Los estudiantes con necesidades educativas especiales se integran por completo con el apoyo de tutores. Los estudiantes con discapacidades más graves reciben asistencia en clase de asesores (personal para-profesional capacitado) y maestros de educación especial. La investigación muestra resultados sumamente positivos en términos de un mayor rendimiento académico a nivel de todo el curso<sup>39</sup>.

El segundo programa de reforma, Proyecto de Escuelas Aceleradas (ASP), ha sido adoptado por más de 100 escuelas primarias e intermedias en 41 estados desde su inicio en 1986. Cualquier escuela (pública o privada) puede presentar la solicitud para convertirse en Escuela Acelerada. Las escuelas que adoptan el proceso de Escuelas Aceleradas en la reforma de la escuela integral se comprometen a tratar a todos los estudiantes como si fueran superdotados y talentosos. El aprendizaje se acelera y enriquece, en lugar de moderarse y atenuarse. El sello de las Escuelas Aceleradas es su alta expectativa, un plan de estudios enriquecido que acelera el aprendizaje y un elevado nivel de participación de los padres. La estrategia de enseñanza básica es un “aprendizaje poderoso”, definido como “la incorporación de cambios en la organización, clima, plan de estudios y estrategias de instrucción para basarse en las fortalezas de los estudiantes, el personal y la comunidad para lograr un aprendizaje óptimo”<sup>40</sup>. Muchas reformas en Estados Unidos proporcionan paquetes de guías de planes de estudio y reformas poco sistemáticas centradas en la enseñanza y el aprendizaje en las salas de clase. El Proyecto de Escuelas Aceleradas es un modelo de reforma de la escuela integral que se basa en las capacidades de los maestros y de las escuelas a través de una capacitación generalizada dentro de un proceso de resolución de problemas basado en la investigación. Las escuelas crean sus propios planes de estudio adaptados a las necesidades específicas de sus propios alumnos. Usado en forma amplia en las escuelas con grandes cantidades de estudiantes con necesidades educativas especiales y de “alto riesgo” (muchos de los cuales provienen de familias pertenecientes a distintos niveles de pobreza), las evaluaciones del programa han mostrado grandes progresos en el rendimiento de los estudiantes, una mayor asistencia, menos suspensiones y un bajo grado de repetición<sup>41</sup>.

<sup>39</sup> R.E. Slavin, en Lipsky y Gartner (1997), pág. 382.

<sup>40</sup> H. M. Levin en Lipsky y Gartner (1997), “Doing what comes naturally: Inclusive Education in Accelerated Schools”, pág. 395.

<sup>41</sup> En [www.acceleratedschools.net](http://www.acceleratedschools.net) se puede obtener información sobre las escuelas del Proyecto de Escuelas Aceleradas.

Para la mayor parte de los programas de Educación en Estados Unidos, la investigación y la evaluación de los resultados se basa en gran medida en estudios de casos y datos cualitativos. Sin embargo, se realizaron algunos estudios cuantitativos de gran envergadura. En un primer meta-análisis de 50 estudios (Weiner, 1985), se comparó el rendimiento académico de estudiantes integrados y segregados con impedimentos leves. La media del rendimiento académico de los grupos integrados estuvo en el percentil 80, mientras que los estudiantes segregados se ubicaron en el percentil 50<sup>42</sup>. Baker, Wang y Walberg (1994) realizaron un meta-análisis de los estudios sobre Educación Integrada que generó una medida común de la magnitud del efecto. Esta medida demostró que la Educación Integrada tenía un efecto beneficioso de pequeño a moderado en los resultados académicos y sociales de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Más recientemente, en la literatura se informó de varios estudios longitudinales a gran escala de pruebas decisivas en el ámbito estatal realizadas en Kentucky que incluían estudiantes con discapacidades en entornos integrados. Los resultados han sido diversos. Sin embargo, en uno de los estudios (Koretz y Hamilton, 2000), se informó que los estudiantes con discapacidades de aprendizaje que recibieron adaptaciones de las pruebas obtuvieron calificaciones muy superiores a los estudiantes no discapacitados en todas las materias, excepto en matemáticas<sup>43</sup>. Otro reciente estudio longitudinal a gran escala realizado en las escuelas de Chicago midió el rendimiento de los estudiantes con discapacidades en pruebas de rendimiento normalizadas después de ser ubicados en clases de educación especial. Los estudiantes no obtuvieron mejores resultados y la tendencia general fue alejarse aún más, en términos de rendimiento, de los estudiantes comparables no admitidos a clases de educación especial<sup>44</sup>.

### **Prácticas óptimas de Europa y otros países de la OCDE**

En cuanto a los estudios europeos y de la OCDE sobre Educación Integrada, entre 1994 y 2003 se llevaron a cabo varios estudios en múltiples países. En las siguientes subsecciones se destacan algunas de las principales conclusiones obtenidas de tres estudios importantes en relación con prácticas óptimas, comenzando con los más antiguos y terminando con los más recientes.

- (a) *The Integration of Disabled Children into Mainstream Education: Ambitions, Theories and Practices (La integración de los niños con discapacidades a la educación general: ambiciones, teorías y prácticas)*. OCDE, París, 1994.

Este estudio de 23 países miembros se realizó para identificar las áreas comunes de éxito y dificultad experimentadas al integrar a los alumnos con discapacidades a las escuelas comunes. Las conclusiones del estudio se centran en: (1) las decisiones de colocación, (2) los problemas de opciones de los padres, (3) la igualdad de acceso e integración, (4) las formas y modelos de integración y (5) la formación pedagógica de los maestros y el apoyo del personal.

En términos de colocación, la secuencia más habitual en los países miembros es un continuo de colocaciones, desde el menos integrado (escuelas especiales) hasta el más integrado (ubicación en clases comunes con apoyo). Dinamarca se destaca por sus 5 principios para decidir las colocaciones. Los diferentes tipos de disposiciones para los estudiantes con necesidades educativas especiales están guiados por los principios de proximidad, intervención mínima, integración, eficacia y motivación (pág. 23). Diferentes factores influyen en la colocación en todos los países estudiados. (i) las regulaciones (en Suecia, por ejemplo, la política oficial es ubicar a los estudiantes sordos y con retraso mental agudo en escuelas especiales, mientras que la política nacional de Italia supone que se integrará a todos los niños), (ii) la disposición de los maestros de aceptar a un niño, (iii) la disponibilidad de recursos y (iv) el nivel social de la familia.

Una vez determinada la colocación, la mayoría de los países recurre a Planes para Programas de Educación Individualizada (PEI, por su sigla en inglés) para definir las necesidades académicas de los

---

<sup>42</sup> R. Weiner (1985). *Impact on the Schools*. Capitol Publications.

<sup>43</sup> D. Koretz y L. Hamilton (2000). Assessment of Students with Disabilities in Kentucky: Inclusion, Student Performance, and Validity. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 22, Nº 3, págs. 255-272.

<sup>44</sup> A. J. Reynolds, B. Wolfe (1999). Special Education and School Achievement: An Exploratory Analysis with a Central-City Sample. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 21, Nº 3, págs. 249-269.

estudiantes con necesidades educativas especiales. Los programas PEI se denominan de diversas formas, como “programas de acción focalizada (países escandinavos), “programación didáctica” (Italia), programas de intervención personalizada (Canadá). Cuando se elaboran los PEI, en general se aplica un enfoque basado en las fortalezas y evaluaciones basadas en las necesidades para determinar los ajustes y adaptaciones pertinentes en los planes de estudio. Las prácticas pedagógicas eficaces, como el aprendizaje cooperativo, la tutoría de los pares y las agrupaciones heterogéneas, son reconocidas de manera generalizada como de mayor eficacia.

Por último, con respecto a la formación de los maestros, las prácticas óptimas se caracterizan por un enfoque global: servicios internos en la escuela con “capacitación intencional” (apoyo individualizado de los maestros en la clase) y cursos universitarios. Una tendencia prometedora informada es la conversión de las escuelas especiales en centros de recursos pedagógicos y capacitación, donde el personal apoya las actividades de extensión para las escuelas. En Francia, las “zones d’éducation prioritaires” son un ejemplo muy conocido de la entrega de mayores recursos a las áreas con grandes cantidades de estudiantes especialmente desfavorecidos. En general, la capacitación tiene una alta prioridad y el informe recomienda concentrarse en los enfoques para resolver problemas, al igual que en la capacitación en técnicas de colaboración y destreza para la negociación, más que en áreas específicas de conocimiento sobre discapacidades. Los países miembros también informaron haber tenido mayores niveles de éxito en las escuelas primarias que en las secundarias.

(b) *Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools (Educación Integrada en funcionamiento: estudiantes con discapacidades en escuelas generales*. OCDE, París. 1999.

La OCDE realizó este estudio entre 1995 y 1998 en ocho países de tres regiones (Norteamérica, Europa y el Pacífico). Una conclusión importante de este estudio es la siguiente: “Desde el punto de vista pedagógico, de la organización y los planes de estudio, dadas ciertas salvaguardias, no existen motivos para segregar de manera general a los estudiantes con discapacidades en los sistemas de educación pública”. De hecho, se constató que los cambios en la pedagogía y la elaboración de los planes de estudio favorecerían a todos los estudiantes. Los profundos análisis de los estudios proporcionaron un “argumento sustancial, incluso abrumador, en pro de la integración total de los niños discapacitados a las escuelas generales” (página 22). Además, los datos sugieren que la Educación Integrada mejora el rendimiento de los estudiantes sin necesidades educativas especiales, en parte porque todos los estudiantes se benefician de las destrezas pedagógicas surgidas de la mayor atención que se presta a la pedagogía y a la adaptación de los planes de estudio<sup>45</sup>. Sin embargo, una salvedad importante para estas conclusiones es que se debe prestar mucha atención a los marcos normativos, opciones de los padres, organización y financiamiento de las escuelas y sistemas de apoyo para maestros, estudiantes y la familia para que la programación de la Educación Integrada sea eficaz.

En la mayoría de los países aún se considera necesario mantener alguna forma de educación segregada, ya sea mediante clases especiales dentro de las escuelas normales o mediante escuelas especiales. Las escuelas informan un número cada vez mayor de problemas con los estudiantes con problemas emocionales y de conducta, transformándose éstos en los casos que requerirían con mayor frecuencia una segregación. Además, en la mayoría de los países todavía se dispone de pocos programas de Educación Integrada, aunque definitivamente la tendencia muestra un aumento de este tipo de programas.

A continuación se describen brevemente varios de los factores decisivos de mayor prioridad considerados como promotores de prácticas óptimas en la Educación Integrada:

- (i) Se otorga una alta prioridad a la **formación de los maestros**. El contenido debe ser práctico (presencial), debe centrarse en las actitudes de los maestros y en los cambios de funciones. Las

---

<sup>45</sup> En este informe de la OCDE se constata que los beneficios para los estudiantes sin necesidades educativas especiales son un indicador importante, pero se requiere más investigación para establecer las relaciones entre los costos y los resultados (página 49).

prácticas óptimas sólo son sostenibles con una capacitación permanente (pág. 37). Entre las destrezas específicas para la formación de maestros expertos, se incluyen:

- trabajar como coordinador de educación especial
- enseñar en equipo
- desarrollar un apoyo recíproco entre maestros y aprendizaje para lograr una colaboración eficaz a través reuniones y métodos de resolución de problemas
- las pedagogías de la diferenciación de los planes de estudio
- la creación de programas de educación individuales
- el control del progreso

Dadas estas habilidades, los maestros expertos trabajarán con los maestros de educación general en las clases con el objeto de servir como una fuente permanente de desarrollo para estos últimos; una práctica conocida como “formación de destrezas” en los maestros. En el mejor de los casos, estos maestros de apoyo se encuentran totalmente integrados dentro de la escuela en general.

Además, las políticas de educación afectan la capacitación. Las políticas que apoyan la capacitación eficaz son aquellas que apoyan la coordinación de servicios y la planificación de equipos multidisciplinarios. La capacitación multiprofesional para un sistema coordinado de servicios incluye destrezas específicas (pág. 311):

- conocimiento de los conceptos de integración y coordinación de servicios en todos los niveles (política, programa y práctica)
- conocimiento de las funciones de las diversas disciplinas que atienden a los estudiantes con necesidades educativas especiales
- preparación para el funcionamiento como un miembro eficaz del equipo (a nivel de servicio y a nivel de planificación)
- preparación para coordinar los servicios para las familias

#### (ii) *Enfoques para la escuela integral*

El personal administrativo de la escuela debe participar activamente en las innovaciones, en especial porque es responsable por el desempeño de la escuela en general. Los programas de “disciplina asertiva” (conocidos también como Apoyos del Comportamiento Positivo en Estados Unidos) son enfoques para la escuela integral que pretenden abordar la creciente violencia que se experimenta en las escuelas, un área que preocupa profundamente a los países miembros. Por otra parte, se recomienda una estrategia de apoyo dentro de la escuela por sobre los conocimientos especializados externos, según la filosofía que “Si una escuela puede manejar las chispas, no requerirá la brigada contra incendios” (pág. 39). Entre las características de un método de apoyo dentro de la escuela se incluyen las siguientes (página 47):

- flexibilidad adicional para determinar el tamaño de los cursos y su composición
- apoyo inmediato a los maestros de clases normales por parte de maestros expertos dentro la escuela y por parte de los auxiliares
- disminución de las relaciones maestro-estudiantes y adulto-estudiantes
- aumento de las habilidades en la diferenciación de los planes de estudio y la creación de pedagogías más flexibles mediante la preparación compartida de las evaluaciones y la redacción de planes de educación individualizada.
- elaboración colectiva de los planes de estudio, incluida la preparación de sus materiales para satisfacer las necesidades de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

#### (iii) *Elaboración de los planes de estudio*

Existe la tendencia de elaborar planes de estudio basados en los resultados en el nivel primario y ofrecer ‘prácticas’ en el nivel secundario. En Estados Unidos, este ofrecimiento se denomina aprendizaje basado en el trabajo y se considera como el principal indicador del éxito de los estudiantes con necesidades educativas especiales luego que egresan de la escuela].

(c) *Special Needs Education In Europe (Educación para necesidades especiales en Europa)*. Agencia Europea para de Desarrollo en Necesidades Educativas Especiales y EURYDICE. Bruselas, 2003.

Este estudio de 30 países se concentró en cinco áreas de la Educación Integrada: (i) políticas y prácticas de educación integrada, (ii) financiamiento de la educación para necesidades especiales, (iii) maestros y educación para necesidades especiales, (iv) Tecnología de la Información y las Comunicaciones en educación para necesidades especiales e (v) Intervención temprana. En términos de las prácticas de la Educación Integrada, las conclusiones de este estudio refuerzan los resultados de estudios anteriores de la OCDE en algunas áreas. Específicamente, se nota una tendencia general de las políticas hacia una Educación Integrada. Sin embargo, las escuelas especiales aún matriculan entre un 1% y un 6% de todos los alumnos en escuelas y clases segregadas. Existe una alta correlación entre el porcentaje de alumnos en la educación segregada y la densidad de población. Al parecer, hay claras desventajas en materia de segregación en los países con una baja densidad demográfica con respecto a los factores de la eficacia en función de los costos.

Las principales tendencias en las prácticas óptimas incluyen las siguientes:

(i) **la transformación de escuelas especiales en centros de recursos** sigue siendo una tendencia habitual. En general, estos centros proporcionan los siguientes apoyos eficaces en función de los costos:

- proporcionan formación y cursos para maestros y otros profesionales
- elaboran y difunden materiales y métodos
- apoyan las escuelas generales y a los padres
- proporcionan ayuda a corto plazo o en jornada parcial a cada estudiante
- apoyan a los estudiantes al momento de integrarse al mercado laboral

(ii) **los planes educativos individualizados** siguen ocupando un lugar importante en la programación para determinar el grado y tipo de adaptaciones necesarias y para evaluar el progreso de los estudiantes

Parte significativa de este informe se centra en los **obstáculos y dificultades** experimentados por los países europeos, indicados a continuación:

- (i) **Educación de nivel secundario:** los países declaran tener “serios problemas” en este nivel en comparación con la educación primaria y atribuyen estos problemas a la insuficiente capacitación de los maestros, las actitudes menos positivas por parte de los maestros, una mayor brecha de rendimiento entre los estudiantes con necesidades educativas especiales y sus pares, la mayor especialización de las materias académicas y una organización escolar diferente.
- (ii) **Papel de los padres:** la mayoría de los países informó que los padres tenían actitudes positivas frente a la Educación Integrada y que está aumentando su presión por una Educación Integrada. Sin embargo, las familias que tienen estudiantes con discapacidades graves a veces prefieren entornos segregados. Además, la tendencia hacia la descentralización ha generado un mayor poder de decisión de los padres.
- (iii) **Financiamiento:** se menciona como el principal obstáculo para la Educación Integrada y la capacitación. Los países se encuentran realizando importantes reformas en materia de financiamiento (en la sección sobre Financiamiento de las necesidades educativas especiales se presente un análisis adicional de este tema).
- (iv) **Legislación:** Se han logrado avances, pero aún siguen existiendo algunos problemas (en la sección sobre Legislación de SEN, “Sección V: ‘Temas legales’ de este análisis se presenta un análisis adicional de este tema).
- (v) **Descentralización:** La clara tendencia generalizada en pro de la descentralización desempeña un papel clave en la Educación Integrada. Se considera que el traspaso de los recursos y el poder de decisión a las autoridades locales aumenta la flexibilidad y permite una mejor adaptación a las circunstancias locales específicas. Entre las desventajas, sin embargo, se pueden mencionar las grandes variaciones de calidad y de nivel de servicio.

El primer tema importante, recurrente en los principales estudios, es el de los problemas y dificultades que plantea la responsabilidad por la gestión. El énfasis en la responsabilidad por la educación está aumentando en los países del Norte debido a las presiones del público, el rendimiento escolar inferior al esperado y la escasez de recursos. El eje de atención ha pasado de los temas de acceso y calidad al de los resultados. En McLaughlin y Rouse (2000)<sup>46</sup> se presenta el tratamiento más global de este tema. En muchos países se está recurriendo a planes de estudio basados en nuevas normativas y nuevas leyes, las que exigen mejores resultados escolares en las pruebas normalizadas que se están utilizando para medir el desempeño de las escuelas. En el Reino Unido se publican tablas de calificaciones y en Estados Unidos, la legislación No Dejar Ningún Niño Atrás (2002) dispone fuertes sanciones económicas a las escuelas que no aplican estas medidas. Estas políticas y leyes ejercen enormes presiones en las escuelas y afectan negativamente a los estudiantes con necesidades educativas especiales. En términos específicos, los informes indican que estas políticas han generado renuencia a aceptar a los estudiantes con necesidades educativas especiales, ya que éstos podrían hacer bajar el promedio de las calificaciones en las pruebas<sup>47</sup>. Por otra parte, las escuelas se ven tentadas por marginar a los niños con dificultades de aprendizaje de las pruebas normalizadas y es posible que se vean alentadas a expulsar a los estudiantes que tienen dificultades para aprender (OCDE, 1999, pág. 34).

También EURYDICE informa que la tendencia hacia la responsabilidad por la gestión tiene un efecto adverso en la Educación Integrada y en los estudiantes con necesidades educativas especiales. En su informe 2003, por ejemplo, constata un leve aumento reciente en las colocaciones segregadas y también destaca la necesidad general en todos los países de Europa de mejorar los procedimientos de control y evaluación. Sin embargo, lo que complica los esfuerzos de evaluación es que el desarrollo hacia la Educación Integrada requiere justamente que disminuyan los procedimientos calificadores y de valoración.

En respuesta a la necesidad ampliamente reconocida de que se requiere una evaluación sistemática de los Programas de Educación Integrada, el *Centre for Studies on Inclusive Education* (Centro de Estudios sobre Educación Integrada) (CSIE) creó, probó y perfeccionó un *Índice de Escolaridad Integrada*. El Índice “toma como punto de partida el modelo social de discapacidad, se basa en las prácticas óptimas y luego organiza el trabajo del Índice en torno a un ciclo de actividades que guían a las escuelas por las etapas de preparación, investigación, desarrollo y revisión”<sup>48</sup>. El Índice entrega indicadores detallados específicos del éxito en cinco áreas: organización, comunicación, experiencias en clase, clima social y relaciones. A continuación se detalla un conjunto de indicadores para la dimensión de las experiencias en clase (informado en Sebba, Thurlow y Goertz 2000):

**Índice de la escolaridad integrada: indicadores esquemáticos para la dimensión de la experiencia en clases**

- 3.1 Los alumnos tienen derecho a tomar parte en todas las asignaciones y actividades
- 3.2 La planificación de la enseñanza y el aprendizaje se realiza considerando a todos los alumnos
- 3.3 El plan de estudios crea comprensión y respeto por las diferencias
- 3.4 Todos los alumnos participan en las lecciones
- 3.5 Se utilizan diversos estilos y estrategias de docencia
- 3.6 Los alumnos experimentan el éxito en su aprendizaje
- 3.7 El plan de estudios intenta crear comprensión por las diferentes culturas de la sociedad
- 3.8 Los alumnos participan en los sistemas de evaluación y certificación
- 3.9 Las dificultades del aprendizaje se consideran oportunidades para el desarrollo de la práctica

<sup>46</sup> M. McLaughlin y M. Rouse (2000). *Special Education and School Reform in the United States and Britain*. Routledge: Londres y Nueva York.

<sup>47</sup> Sin embargo, existen datos de que la Educación Integrada puede mejorar los resultados de las pruebas para todos los estudiantes. Ver J. Sebba y M. Ainscow (1996). *International developments in inclusive schooling: mapping the issues*. *Cambridge Journal of Education*, 26: 5-18.

<sup>48</sup> Centre for Studies on Inclusive Education (2003). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Sitio Web de CSIE. <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/indexlaunch.htm>. Pág. 1

El Índice, elaborado por Booth y Ainscow, recurre al trabajos realizados en Australia y Estados Unidos y se ha promovido masivamente como un interesante nuevo avance en el tema de la evaluación<sup>49</sup>.

#### *Temas especiales recurrentes en todos los estudios de los países del Norte: participación de los padres*

Un tema recurrente en la literatura sobre Educación Integrada en el Norte es el que destaca la importancia de la participación de los padres en la educación de sus hijos. La mayoría de los países del Norte imponen por ley alguna forma de participación de los padres en la toma de decisiones cuando se trata de los servicios de necesidades educativas especiales relacionados con sus hijos. Sin embargo, las escuelas aún luchan por incluir a los padres como colaboradores en la Educación Integrada. Los problemas parecen ser complejos. A modo de ejemplo, algunos estudios apuntan a que el nivel de participación de los padres depende de la clase y/o raza. En términos específicos, los padres con diversos antecedentes lingüísticos y culturales específicos “en general no participan ni contradicen las decisiones educacionales relacionadas con sus hijos, porque se sienten segregados o impotentes al momento de interactuar con el personal de las escuelas”<sup>50</sup>. Otros indican que la burocracia profesional de las escuelas crea barreras que de facto excluyen a los padres de participar de manera válida<sup>51</sup>. Por otra parte, los padres que se sienten motivados a participar en general lo hacen debido a su descontento con el sistema escolar y pertenecen mayoritariamente a la clase media o alta (blancos). Las escuelas con frecuencia consideran a estos padres como adversarios y tienden a culparlos de los problemas de aprendizaje y comportamiento de los estudiantes (Soodak, 1998).

La literatura sobre Educación Integrada en el Norte recalca la importancia de la participación de los padres y sugiere varias estrategias primordiales para las prácticas óptimas<sup>52</sup>. Sin embargo, existen pocos modelos sistemáticos de prácticas óptimas que ayuden a las escuelas<sup>53</sup>, aunque la literatura es clara al afirmar que los padres son las principales partes interesadas en el éxito de la Educación Integrada y que se necesita prestar mayor atención a sus perspectivas, se debe contraer el compromiso de aprovechar sus conocimientos especializados y de incluirlos en todos los aspectos de la escuela integradora.

#### *Temas especiales recurrentes en todos los estudios de los países del Norte: diferencias de género*

OECD 2000 (*Estadísticas e indicadores de las necesidades especiales*) informa sobre un efecto sistemático de género en las necesidades educativas especiales. Esto es, en los sistemas de educación especial aparece una relación aproximada de 60:40 entre hombres y mujeres en todas las categorías nacionales. El informe concluye: “Esta conclusión sólida no es fácil de interpretar, pero su ubicuidad nos tienta a sugerir que refleja una diferencia sistemática en el grado en que se perciben necesidades educativas especiales en los hombres y mujeres” (OCDE 2000, pág. 102). La diferencia constante entre los géneros plantea importantes preguntas en materia de políticas relacionadas con la identificación y trato de niñas y niños. Un análisis más completo de estos temas se presenta en Evans (2000)<sup>54</sup>.

---

<sup>49</sup> Sebba, J., Thurlow, M. y M. Goertz (2000). Educational accountability and students with disabilities in the United States and in England and Wales. En *Special Education and School Reform in the United States and Britain*. McLaughlin y Rouse (Eds). Londres: Routledge. Pág. 117.

<sup>50</sup> L. C. Soodak (1998). Parents and Inclusive Schooling: Advocating for and Participating in the Reform of Special Education. En *Inclusive Schools: National and International Perspectives*. S. J. Vitello y D. E. Mithaug (Eds). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Págs. 113—131. Cita correspondiente a la página 128.

<sup>51</sup> L. Ware (1999). My Kid and Kids Kinda Like Him. En *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice*. K. Ballard (Ed). Londres: Falmer Press. Págs. 43-66.

<sup>52</sup> OCDE (1995). *Integrating Students with Special Needs into Mainstream Schools*. Pág. 198.

<sup>53</sup> Las excepciones destacables son el Proyecto de Escuela Acelerada, en que los padres son primordiales para el desarrollo. Además, el sistema COACH (Elección de Opciones y Adaptaciones para Niños) es un modelo de participación de los padres y estudiantes en la toma de decisiones que es utilizado con éxito en la elaboración de planes para estudiantes sordociegos y otros con graves impedimentos múltiples. [Ver M. Giangreco (1996). Curriculum Planning for Students with Disabilities in General Education Classrooms. En Stainback y Stainback (Eds). *Inclusion: A Guide for Educators*. Págs. 237-254.

<sup>54</sup> P. Evans (2000). *Developing Equity Indicators based on Additional Resources supplied for Disabled and disadvantaged Students*. OCDE. París.

## Resumen

Los estudios de gran envergadura llevados a cabo en los países del Norte proporcionan abundante información sobre las prácticas óptimas para la Educación Integrada. La formación de los maestros ocupa un lugar prioritario, lo que no debe sorprender si se considera que los recursos de personal constituyen aproximadamente el 80% de todos los gastos de una escuela. Todos los estudios citados recomiendan que la capacitación de los maestros se centre en la formación de destrezas en las áreas de pedagogía, creación y adaptación de planes de estudio entre en los maestros de escuela. La capacitación debe ser intencional y presencial, intensiva y permanente cuando se trata de promover prácticas eficaces sostenibles. El segundo lugar en las prioridades es la reforma de la escuela integral, con el objeto de apoyar las prácticas en la sala de clase. Entre los factores importantes en la reforma de la escuela integral hay que mencionar el liderazgo participativo, la coordinación de los servicios, la planificación multidisciplinaria, la participación de los padres en la toma de decisiones y los sistemas de apoyo en la escuela para la formación de capacidades.

Aunque en todos los países del Norte se evidencia una tendencia definida hacia la práctica integradora y un aumento en la programación de la educación integrada, existen variaciones considerables, especialmente en las áreas de clasificación y decisiones de colocación. Además, todos los países se enfrentan con diversas dificultades. La más importante de ellas es la satisfacción de las necesidades de los estudiantes con necesidades educativas especiales en las escuelas secundarias, el financiamiento y la escasez de recursos. Los problemas especiales de responsabilidad por la gestión ejercen una enorme presión en las escuelas para que documenten su eficacia en cuanto a los resultados. Este énfasis en la responsabilidad representa un desplazamiento significativo desde los problemas de acceso y calidad de los servicios. Los sistemas de evaluación y documentación de la eficacia en términos de los resultados son escasos y necesitan más atención. Aunque los estudios proporcionan ciertos indicios acerca de los efectos positivos de la Educación Integrada, lo más evidente en esta área son los vacíos en la investigación. Por último, existen diferencias significativas entre los géneros que revelan un sesgo hacia los niños como un área de preocupación que puede ser de gran importancia y que en gran medida ha sido omitida en los estudios.

Estas lecciones de los países del Norte representan una primera ola de reformas de la Educación Integrada en términos de prácticas. En la siguiente sección se analizan las lecciones de los países del Sur, la segunda ola de reformas.



### III. Prácticas de educación integrada: Lecciones de los países del Sur

La integración es un proceso dinámico en que las personas participan dentro de una red de relaciones. Este proceso legitima las interacciones dentro de los grupos sociales. La integración significa reciprocidad. Así, la perspectiva con respecto a la educación para necesidades especiales está variando hacia una posición más democrática, una que supone específicamente que la educación para necesidades especiales forma parte de la enseñanza pública normal y universal.

**Secretario de Educación para Necesidades Especiales, Ministerio de Educación de Brasil<sup>55</sup>**

#### **Introducción:**

En lugar de entregar una lista de “indicadores” para lograr una Educación Integrada eficaz, esta sección comienza con la historia compuesta de un éxito que intenta captar la Educación Integrada como un proceso dinámico. En la literatura de los Países del Norte predominan los indicadores de eficacia. Sin embargo, los indicadores ayudan poco a comprender el desarrollo y tratan a la Educación Integrada como si fuera un suceso. La siguiente historia compuesta incluye elementos que son comunes para los países y también las estrategias únicas para determinados programas que resultaron especialmente exitosas. Aunque el caso compuesto se basa en las prácticas óptimas del Sur, no se debe considerar como un modelo ideal de Educación Integrada. Esta historia tampoco pretende ser exhaustiva, sino ilustrar una variedad de posibilidades, puesto que todos los contextos locales, como las sensibilidades culturales, fortalezas específicas, necesidades y prioridades identificadas, forzosamente intervendrán en la toma de decisiones relacionada con los diferentes aspectos de la Educación Integrada. El caso compuesto se basa en un análisis de los Programas de Educación Integrada y de Apoyo Comunitario, Fase II, (*Inclusive Education and Community Support Programs, Phase II*) de la UNESCO que se implementaron entre 1998 y 2001. El objetivo del programa de la UNESCO era implementar proyectos piloto de Educación Integrada en 12 países y luego difundirlos en el ámbito nacional. Estos países se seleccionaron por considerarlos terreno fértil para una práctica prometedora, invitándolos luego a participar<sup>56</sup>. De los 12 países que iniciaron los proyectos piloto, cuatro fueron especialmente exitosos: los países de la ‘Vía rápida’ Ghana, India, Vietnam y Yemen. Gran parte de la siguiente historia se basa en las experiencias de estos cuatro países.

Este caso compuesto del “Sistema Escolar del Hemisferio Sur” ficticio proporciona antecedentes para las siguientes secciones, las cuales explican las experiencias en términos de temas, contextos y tendencias específicos.

#### **Educación integrada: la experiencia del “Sistema Escolar del Hemisferio Sur”**

Una ley nacional del Hemisferio Sur dispone que la Educación Integrada es un derecho. El Ministerio de Educación ha determinado una agenda con prioridades claras destinadas a promover la Educación Integrada para todos aquellos que tradicionalmente han sido excluidos (como niños con discapacidades) y para aquellos que tengan desventajas específicas, como los niños refugiados, niños que trabajan y niñas. El organismo donante internacional consideró estas condiciones importantes, pero no como un requisito previo suficiente para iniciar reuniones informales y luego formales con el Ministerio de Educación para la entrega de apoyo financiero a las iniciativas de Educación Integrada. Una vez finalizadas las negociaciones formales, se realizó una reunión a nivel nacional. Esta reunión incluyó a representantes de las partes interesadas cuyo apoyo sería necesario para garantizar el éxito de la iniciativa, entre ellas personal de los Ministerios de Educación (divisiones de educación especial y general), Salud y Bienestar Social, representantes de funcionarios elegidos de la comunidad, ONG con antecedentes de participación exitosa en programas integrados no formales, representantes de Organizaciones de Personas con Discapacidad (ODP), personal de programas universitarios de capacitación para maestros y representantes sindicales. La reunión duró tres días y tuvo tres propósitos: 1) introducir / analizar los conceptos de

<sup>55</sup> UNESCO (2001). *Inclusive Schools & Community Support Programs. Phase Two*. París: Autor. Pág. 76.

<sup>56</sup> Los doce países incluidos en los Programas de Escuelas Integradoras y de Apoyo Comunitario Fase II de la UNESCO son: Camerún, República Dominicana, Egipto, Ghana, India, Madagascar, Mauricio, Nicaragua, Paraguay, Sudáfrica, Vietnam, Yemen.

Educación Integrada, (2) despertar conciencia y compartir conocimientos especializados relacionados con los temas involucrados y (3) establecer un compromiso multisectorial para emprender la iniciativa.

Luego se seleccionó y acordó una unidad administrativa rectora y se designó a un coordinador. Se consideraron varios criterios para el organismo rector, incluido el nivel de compromiso, la experiencia previa, la capacidad institucional y las relaciones positivas establecidas con las escuelas. La primera tarea del organismo rector fue la creación de un comité coordinador representativo que elaborara un plan de acción, con responsabilidades claras y cronogramas para las actividades. El plan de acción requería la selección de una región geográfica en que se aplicarían las iniciativas de Educación Integrada. La selección se basaba en los conocimientos especializados, las prioridades, las necesidades relativas y otros factores contextuales. Se abordó a las autoridades regionales y se formaron equipos de apoyo local compuestos de ONG que trabajaban en el área, dirigentes locales, asociaciones de padres y maestros y otros organismos que entregaran servicios de apoyo pertinentes para el proyecto. Entre los representantes de los padres había algunos que tenían niños con discapacidades, otros que no los tenían y los padres / defensores de otros niños con desventajas. Este equipo de apoyo local se sometió a un proceso de orientación similar al realizado en el ámbito nacional. Luego de la orientación, este equipo de apoyo local emprendió un proceso de selección de las escuelas (3 como mínimo, 15 como máximo). El proceso de selección incluyó visitas en terreno y un estudio de factibilidad de la demografía y las características de las escuelas, al igual que la demanda por Educación Integrada.

Al seleccionar las escuelas, el equipo estuvo especialmente interesado en las fortalezas y experiencias previas de cada escuela y comunidad. Para elaborar una planificación integrada, el equipo eligió 6 escuelas bastante cercanas entre sí que en su totalidad habían colaborado con un programa de Rehabilitación Basada en la Comunidad. Había tres escuelas de párvulos y tres escuelas primarias. Esta selección tenía las ventajas de sustentarse en la experiencia, fomentar la colaboración la proximidad y además, proporcionar apoyo a través de todo el continuo de los programas escolares.

Una vez seleccionadas las escuelas y realizada la invitación para participar, se llevó a cabo una serie de talleres que contaron con la participación de un grupo de trabajo conjunto conformado por el equipo de apoyo local, el personal escolar (incluido el Director y/o Maestros a cargo), grupos de padres y consejos estudiantiles. Los conocimientos técnicos especializados y sensibles y el apoyo del organismo donante facilitaron todo el proceso. Se realizaron talleres en cada escuela y se comenzó con el formato de orientación similar al utilizado en el nivel regional y nacional. Una vez que se hubo logrado el compromiso con el proyecto, los talleres siguientes se centraron en las estrategias específicas para maestros, con especial atención en las estrategias de enseñanza en clases numerosas y con diversidad de estudiantes. Todos los talleres se estructuraron para que fueran interactivos y estimularan la solución de problemas, el pensamiento creativo y la colaboración. Como parte del proceso de solución de problemas, se incluyó a personas con discapacidades en los talleres.

En todos los talleres, los maestros tuvieron amplias oportunidades para relatar sus dificultades, expresar sus inquietudes y aplicar estrategias a través de actividades de aprendizaje prácticas basadas en la experiencia. Se introdujo la Guía de Recursos para Maestros de la UNESCO y los participantes evaluaron en forma crítica si requerían adaptaciones para ajustarse a las necesidades de sus propias salas de clases. Uno de los talleres se centró específicamente en estrategias de evaluación, pruebas basadas en los planes de estudio y procedimientos generales de evaluación de programas. En las escuelas participantes, los maestros también visitaron las clases de los demás. Eligieron representantes de cada una de las escuelas para que asistieran a un seminario regional auspiciado por los donantes, con el objeto de aumentar su pericia y compartir conocimientos. Como parte del seminario regional, el organismo donante auspició viajes de estudio de las clases y escuelas establecidas de Educación Integrada. Al regresar, los participantes compartieron sus experiencias en el ámbito escolar.

Algunos maestros inicialmente se mostraron reticentes, al considerar que la iniciativa era una carga adicional en las condiciones de trabajo ya de por sí sobrecargadas, pero los participantes comenzaron a entusiasmarse a medida que avanzaba el trabajo. Se reunían en forma semanal o bimensual para compartir sus éxitos y pronto descubrieron que su capacitación estaba facilitando el aprendizaje para todos los estudiantes. Estas reuniones también brindaron las oportunidades necesarias para resolver problemas respecto de los obstáculos que se enfrentaban. Además, los maestros recibían apoyo permanente de las visitas del equipo de apoyo local. Los

miembros del equipo se reunieron con cada maestro para conversar sobre sus inquietudes y también en grupos. En cierta forma, habían estado creando habilidades pertinentes mediante otro programa de donantes relacionado que involucraba la elaboración de planes de estudio. Este programa de planes de estudio había introducido la enseñanza en equipo y los materiales de aprendizaje interactivos simples. Los maestros descubrieron que podían basarse en su experiencia previa para implementar la Educación Integrada.

Al mismo tiempo que los maestros acumulaban pericia y fortalecían su confianza, el equipo de apoyo local había comenzado una campaña de información pública concertada y trabajaba duro para crear redes de apoyo comunitario. La televisión y los medios de comunicación locales presentaban programas sobre la iniciativa. Se elaboraban y difundían materiales a nivel general. Se realizaba capacitación y sesiones de información para padres. Los Consejos Estudiantiles de las escuelas trabajaban con las organizaciones locales de personas con discapacidad para crear un programa niño a niño de tutoría de pares. Todas estas estrategias permitían asegurar que la Educación Integrada llegara a ser parte integral de toda la escuela y la comunidad y que no sólo se centrara en el plan de estudios y la instrucción en la clase. A medida que se corría la voz, cada vez más personas deseaban conocer el programa y participar. Varias personas jubiladas de la comunidad se ofrecieron como voluntarios para ayudar a los maestros en las clases.

Al proceso de implementación se incorporó la evaluación, de modo que se pudieran efectuar ajustes antes de que los problemas adquirieran una magnitud tal que fuera imposible manejarlos. Una decisión que se tomó en una etapa temprana fue que inicialmente los esfuerzos se concentrarían sólo en los primeros tres años de la educación primaria antes de intentar con los cursos superiores. Esta decisión se basó en parte en los problemas de recursos, pero también en el hecho de que los cursos superiores tenían un plan de estudios más competitivo. Se consideró que los niños tendrían más éxito si podían comenzar antes y formar habilidades en los cursos inferiores.

Los maestros y los equipos de las escuelas locales se reunían periódicamente para evaluar su progreso e identificar los obstáculos. La iniciativa no estuvo exenta de problemas, aunque la capacitación de los participantes en la solución de problemas y colaboración resultó ser de valor inestimable. La base del equipo de apoyo local que había formado redes comunitarias proporcionó una red de seguridad y fuentes de apoyo invaluable. Aunque la comunidad, el personal y los estudiantes de las escuelas piloto pensaran que siempre se encontrarían en el proceso de convertirse en una Educación Integrada, sus éxitos iniciales contribuían a los éxitos posteriores. El compromiso con la integración se ha establecido firmemente y será la base del futuro desarrollo de los programas.

### **Esquema de la educación integrada**

El caso del ‘Sistema de Escuelas del Hemisferio Sur’ ilustra las posibilidades, y también las complejidades de la creación de un programa de Educación Integrada. Para comprender la dinámica y la globalidad de la Educación Integrada, se requiere un esquema. El esquema representado en la figura a continuación se propone como una guía conceptual al momento de meditar acerca de la red de relaciones y factores inherentes al desarrollo de la Educación Integrada. Se puede usar como un esquema conceptual para planificar y evaluar la educación junto con instrumentos como el *Índice de integración*. Este esquema se basa en el esquema para evaluar calidad del Cuadro 2.14 del Informe de Seguimiento 2002 de la Educación para Todos (UNESCO) y se elaboró para todos los países, tanto del Norte como del Sur. La figura aquí representada incluye muchos de los mismos componentes del esquema de la Educación para Todos, pero contiene factores con valor agregado y nuevas perspectivas surgidas de los estudios sobre la Educación Integrada en el Sur<sup>57</sup>.

El esquema propuesto incluye cuatro dominios de aportes, procesos, resultados y factores circunstanciales en un sistema abierto. Un sistema abierto no sólo representa los factores externos que influyen en la Educación Integrada (por ejemplo, políticas, legislación, condiciones culturales y socioeconómicas), sino que considera estos factores ‘externos’ como componentes integrales de la Educación Integrada en conjunto. Este sistema abierto es

---

<sup>57</sup> Entre la literatura específica utilizada para elaborar este esquema propuesto, se incluye: *Save The Children School for All Report 2002*, pág. 15; documentos y artículos de *Enabling Education Network, Inclusion International, Report of the Expert Group on International Norms and Standards Relating to Disability (1998); the Disability Rights Charter of South Africa*; y los cinco componentes fundamentales de la UNICEF para una educación de calidad.

una fortaleza especial de la Educación Integrada en los países del Sur. En la literatura sobre educación integrada en los países del Norte, los enfoques más habituales para la educación integrada fueron las escuela integrales y no los enfoques a nivel de comunidad. En el Norte tampoco se prestó la misma atención a los factores externos como en el Sur. Aunque aquí se utiliza el esquema como un concepto organizador para examinar la literatura acerca de la Educación Integrada en el Sur, los países del Norte también se podrían beneficiar con este sistema abierto de cuatro componentes.

La primera subsección que se presenta a continuación se concentra en las áreas de prioridad que se han considerado como dificultades fundamentales para la Educación Integrada en el Sur en los cuatro dominios de aporte, proceso, resultados y circunstancias. En estos dominios se superponen varios factores. Por ejemplo, la participación, la conciencia, la sensibilización y la transferencia de conocimientos se podrían considerar en forma simultánea como aportes, procesos y resultados. Para los fines de este análisis, cada factor se ha asignado arbitrariamente a un dominio como estrategia práctica. Luego de esta subsección sobre dificultades en áreas clave de la creación de programas de Educación Integrada se presenta un análisis de los vacíos surgidos en la literatura y las barreras relacionadas con estos vacíos. Por otra parte, estos ejemplos no son exhaustivos, sino ilustrativos. Específicamente, el análisis se basa en alto grado en 24 países que participan en la Iniciativa de Vía Expedita del Banco Mundial, los que se eligieron porque enfrentan algunos de los obstáculos más difíciles para la Educación Integrada y también porque ilustran algunas de las iniciativas más prometedoras. La última subsección propone alguna orientación para futuros estudios.

## Esquema de aporte-proceso-resultado-contexto para la Educación Integrada

### APORTES

#### Escuela

- Contenido del plan de estudios
- Libros de texto y materiales de aprendizaje
- Calificaciones y capacitación de los maestros
- Moral y compromiso
- Instalaciones accesibles
- Apoyo de los padres / comunidad
- Apoyo para lenguaje Braille / de señales
- Evaluaciones de los planes de acción y necesidades
- Plan de evaluación.

#### Características de los estudiantes

- Valoración y apoyo de las diversas características
- Discapacidad, género, en riesgo, niños refugiados, minorías, bajos ingresos

#### Características de la familia /comunidad

- Actitudes /Capacitación de los padres
- Ingreso familiar
- Condiciones económicas
- Factores culturales /religiosos
- Coordinación y colaboración multisectorial

↑

### PROCESO

#### Entorno escolar propicio

- Altas expectativas /respeto
- Filosofía /Misión orientadora
- Participación /elección
- Actitud positiva de los maestros
- Entorno seguro y de apoyo
- Plan de estudios flexible
- Incentivos para participar
- Sistema de escuela integral
- Equipos de apoyo colaboradores

- -

#### Enseñanza /Aprendizaje

- Suficiente tiempo de aprendizaje
- Métodos activos de aprendizaje
- Sistemas integrados de evaluación y retroinformación
- Adecuado tamaño de la clase
- Plan de estudios adaptado para satisfacer las necesidades individuales
- Participación activa de los estudiantes
- Apoyo adecuado
- Funciones y responsabilidades claras

### RESULTADOS

#### Logro

- Alfabetización, nociones elementales de cálculo aritmético
- Buena ciudadanía
- Desarrollo personal
- Actitud positiva hacia el aprendizaje
- Autodeterminación /abogacía
- Autoestima
- Pericias sociales y de independencia de vida

#### Rendimiento

- Finalización formal
- Diplomas /calificación
- Preparación para la vida adulta

#### Estándares

- Objetivos oficiales de aprendizaje [resultados deseados]
- Objetivos a nivel escolar
- Efecto en la familia y la comunidad
- Política fiscal sustentadora

-

#### Factores circunstanciales

- Políticas macroeconómicas y fiscales
- Estabilidad política, descentralización,
- Coordinación internacional
- Recopilación y análisis de datos

- Metas y estándares nacionales para la educación integrada,
- Fuentes de financiamiento y asignación
- Transferencia sistemática de conocimientos

- Administración del sistema de educación
- Participación de los padres y de la comunidad
- Sensibilización y conciencia de la comunidad

## Desafíos y respuestas para la educación integrada en el Sur

Esta subsección destaca los aspectos más difíciles y críticos del desarrollo de la Educación Integrada en términos de aportes, proceso, resultados y circunstancias.

### (a) *Aportes para la Educación Integrada*

Se podría afirmar que los **problemas de demanda** son los que plantean las principales dificultades para la Educación Integrada. Para satisfacer la demanda de educación para necesidades especiales, el **acceso y las tasas de retención y deserción** han complicado los esfuerzos en esta área. Los **problemas de acceso** se ven afectados por factores en todos los niveles de los aportes: estudiantil, escolar, familiar /comunitario y nacional. Es probable que los factores que ejercen mayor influencia sean los socioeconómicos y culturales dentro de la familia: necesidades de supervivencia económica de la familia (por ejemplo, elección de las madres entre enviar a sus hijos a la escuela o enviarlos a trabajar para que generen los ingresos necesarios para la supervivencia de la familia) y actitudes tradicionales de la sociedad con respecto a la discapacidad que podría incluir vergüenza, culpa, bajas expectativas, sobreprotección /condescendencia. Estos factores con frecuencia se combinan con los problemas de distancia a la escuela, movilidad, accesibilidad del edificio de la escuela, discriminación, escasez de maestros capacitados y de apoyo en forma de recursos para abordar las condiciones de trabajo de los maestros y la falta de vacantes en la escuela. Las respuestas comunes a los problemas de acceso han sido la modificación de los edificios, las campañas de difusión de conocimientos y sensibilización, y la capacitación de maestros y padres en educación para necesidades especiales.

Aunque estos esfuerzos han resultado ser útiles, las respuestas innovadoras que han demostrado ser más exitosas van más allá de la simple información, capacitación y acceso físico, dando como resultado **estrategias de extensión o divulgación orientadas hacia grupos específicos**. En Colombia, por ejemplo, “Colombia Previene en Familia” auspició concursos literarios de cuentos cortos sobre testimonios de niños con discapacidades y concursos de arte para que los niños representen la educación integrada mediante dibujos. Se formularon varias otras estrategias como parte de una campaña de abogacía nacional dirigida a los padres, que incluía diálogos en los medios de comunicación sobre los derechos del niño<sup>58</sup>. La introducción de un Programa Comunitario en Guyana incluyó la difusión personal en iglesias, mezquitas y templos hindúes en un radio de 24 kilómetros (15 millas) y se entró en contacto con todas las escuelas y consultorios médicos de la región. Los padres crearon espectáculos de títeres para presentarlos en las escuelas y se mantuvo una columna en el periódico del domingo durante 16 semanas. Como resultado, entre 3 y 5 veces más personas que las necesarias solicitaron capacitación como voluntarios en el programa y un 25% de éstas pertenecían a familias con niños con discapacidades<sup>59</sup>.

**Encontrar, identificar y estimular a los niños para que vayan a la escuela** ha sido otra dificultad crucial. Los programas que combinan la educación de los padres y la sensibilización de la comunidad con las estrategias para dar con los niños han sido las más acertadas. En Guyana, los voluntarios de un programa local de Rehabilitación Basada en la Comunidad formaron un Comité de Salud del Poblado y llevaron a cabo encuesta conjunta de 4500

---

<sup>58</sup> Melgarejo, H. Sembrando Cultura de Prevención (2001). *Disability World*. Edición N° 10. Septiembre- Octubre de 2001.

<sup>59</sup> O, Toole, B. (1994). Involvement of volunteer, parents and community members with children with special needs. En *Making It Happen: Examples of good practice in special needs education & community-based programmes*. París: UNESCO. Págs. 25-31.

habitantes del poblado. La encuesta identificó a los niños que necesitaban de estos servicios y los padres que realizaron la encuesta ayudaron a estimular a los padres para que enviaran a sus hijos a recibir los servicios pertinentes<sup>60</sup>. En la escuela primaria Kabale de Mpika, Zambia, un programa Niño a Niño realizó una encuesta comunitaria que identificó a 30 niños con necesidades educativas especiales que permanecían en casa y logró que éstos accedieran a Kabale<sup>61</sup>.

Ingstad (2001) sostiene que las encuestas son “herramientas muy apreciadas por los planificadores y los políticos, los que por lo general estiman que este tipo de información es absolutamente necesaria” antes de iniciar los proyectos. Sin embargo, las encuestas tienden a ser costosas y por este motivo se ha planteado, en especial por parte de las Organizaciones de Personas con Discapacidad, que las encuestas se deben limitar (dosificar) y comenzar a entregar desde ya la ayuda, en pequeña escala, a los que la necesitan e de ir aumentándola a medida que surjan las necesidades<sup>62</sup>.

Las *características de los estudiantes* son otro factor decisivo que hay que tener en cuenta. La mayoría de los países del Sur ha concentrado sus iniciativas de Educación Integrada en los niños con discapacidades moderadas y graves dentro de cuatro categorías: impedimentos físicos /de movilidad, ceguera, sordera e impedimentos cognoscitivos. Este enfoque es comprensible por diversas razones: (a) estos niños poseen características fáciles de identificar, (b) entregar estos servicios es positivo en términos políticos, (c) son los niños más desfavorecidos y marginados. Sin embargo, la gran mayoría de los niños con discapacidades tiene impedimentos leves u es muy probable que represente un alto porcentaje de las deserciones y repeticiones de nivel de curso. La Federación de Organizaciones de Personas con Discapacidad de Mozambique (FAMOD), por ejemplo, sostiene que la mayor parte de los estudiantes que no acuden a la escuela en ese país tiene alguna discapacidad o dificultad de aprendizaje que requiere educación especial<sup>63</sup>. Los informes de Vietnam indican que muchos estudiantes con discapacidades leves suelen abandonar la escuela debido a la “falta de atención”<sup>64</sup>. Por otra parte, estos estudiantes tienen más posibilidades de involucrarse en actividades ilegales y presentar un comportamiento socialmente anormal que sus compañeros con impedimentos moderados y graves. Varios países del Sur informan que el número de estos niños, como los niños de la calle (muchos de los cuales tienen impedimentos), los huérfanos de padres con VIH/SIDA o los niños que sufren de diferentes formas de abuso y descuido, va en aumento. El programa de necesidades educativas especiales debe ocuparse sistemáticamente de estos grupos de niños. Diversos programas innovadores están abriendo su campo de acción para incluir una amplia gama de estudiantes con necesidades educativas especiales. En India, por ejemplo, las Escuelas de la Sociedad de Espásticos han redefinido su misión y han eliminado la segregación en las escuelas, abriendo la admisión a los niños de ‘tugurios’ y a los niños más desfavorecidos en términos de barreras étnicas, lingüísticas y de género<sup>65</sup>.

---

<sup>60</sup> O’Toole, B. (1994).

<sup>61</sup> Miles, S. (2000). Enabling Inclusive Education: Challenges and Dilemmas. Documento presentado en un Simposio sobre Política de Desarrollo titulado “Children with Disabilities and the Convention on the Rights of the Child”. Institut Gustav Stresemann, Bonn, Alemania. 27-29 de octubre. Fuente del documento: [www.eenet.org.uk/theory\\_practice/bonn\\_2.shtml](http://www.eenet.org.uk/theory_practice/bonn_2.shtml)

<sup>62</sup> B. Ingstad (2001). Disability in the Developing World. En *Handbook of Disability Studies*. Pág. 774.

<sup>63</sup> Lehtomaki, E. (2002). Inclusive Schools in Mozambique. *EENET*, Edición 6, abril 2002, pág. 4.

<sup>64</sup> EENET, Focusing on Community Support for Inclusive Education. EENET, Edición 2, octubre 1998, pág. 5.

<sup>65</sup> UNESCO (2001). *Developing Sustainable Inclusion Policies and Practices*. Pág. 85.

Las estrategias exitosas para abordar las características de los estudiantes también han considerado las necesidades económicas de los estudiantes, incluidas los estipendios estatales para matrículas escolares subsidiadas y costos de los uniformes escolares. También se están adoptando enfoques de planes de estudio flexibles que permitan a los niños estar en casa cuando se les necesite para las tareas domésticas (y/o trabajar para generar ingresos familiares)<sup>66</sup>.

Las **actitudes son una tercera dificultad clave** en términos de los aportes a la Educación Integrada. Los enfoques tradicionales en esta materia se centran en las actitudes de los maestros en clases. Sin embargo, en los programas exitosos de Educación Integrada se está observando que uno de los “problemas fundamentales” en materia de acceso es la falta de voluntad política basada en las actitudes de los funcionarios de gobierno. Los programas de capacitación están comenzando a focalizarse en estos grupos antes de implementar los programas. En Malasia, por ejemplo, un estudio financiado por CESPAP (Comisión Económica y Social para Asia y el Pacífico) capacitó a personas discapacitadas en la organización de talleres nacionales de capacitación para funcionarios de gobierno cuando se comprendió que aun cuando existía la legislación sobre accesibilidad y códigos /normas de construcción, no se estaba implementando. Estas experiencias de Malasia se tradujeron en la recomendación de entregar capacitación específica en el tema de la discapacidad a las personas que toman e implementan las decisiones, a las personas del gobierno local y, en especial, al personal técnico que tiene la responsabilidad de diseñar el entorno construido [como las escuelas]<sup>67</sup>.

En cuanto a las actitudes dentro de la comunidades locales, Avoke sugiere que “las personas mayores y las iglesias de la comunidad pueden desempeñar un papel vital para impulsar un cambio radical en las actitudes” y que deben participar en la creación de políticas, al igual que en su puesta en práctica<sup>68</sup>.

La literatura sobre Educación Integrada con frecuencia cita las actitudes de los padres como obstáculos importantes para que los niños con discapacidades asistan y participen en la escuela. El trabajo de SAMADHAN (ONG de India) se centra en la colaboración entre los padres y los profesionales. El principio subyacente de su trabajo es que la aceptación es un requisito previo a la participación. Comenzando en el nivel parvulario, los consultores llegan a las familias y proporcionan apoyo emocional. “En muchas sociedades, aún existen mitos y supersticiones en torno al nacimiento de un niño con discapacidades. Es crucial que se destruyan tales mitos, en especial cuando la causa de la discapacidad infantil se atribuye a la madre”. Muchos programas de la literatura consideran la participación de los padres como fundamental, pero en general capacitan en ‘sensibilización’ en talleres grupales y no prestan el tipo de apoyo emocional individual que entrega SAMADHAN (y/o en las etapas iniciales clave de la discapacidad de un niño).

Las **condiciones de trabajo de los maestros** son un cuarto componente de vital importancia para los programas de Educación Integrada. La mayor parte de los esfuerzos de implementación se centra en capacitar a los maestros en estrategias eficaces de instrucción e ignora las condiciones en que éstos deben aplicarlas. De proyectos analizados en los estudios, muchos tampoco cumplieron las metas debido a la rotación y transferencias de los maestros o personal.

---

<sup>66</sup> UNESCO (2001). Including the excluded: Meeting diversity in education. Example from Uganda. *Combating Exclusion in Education*. París: UNESCO.

<sup>67</sup> CESPAP (2001). *Pathfinders: Towards Full Participation and Equality of Persons with Disabilities in the ESCAP Region*. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas. Pág. 31.

<sup>68</sup> Avoke, M. (2002). Models of disability in the labeling and attitudinal discourse in Ghana. *Disability & Society*. 17(7). Págs. 769-777.



El Informe de Seguimiento 2002 de la Educación para Todos indica que los organismos donantes, de los cuales dependen los países del Sur para formar a los maestros, son reacios a pagar los costos recurrentes de los salarios de estos maestros. Sin embargo, estos salarios representan el grueso de los presupuestos escolares y los países no pueden afrontar los costos de pagar tan sólo un salario mínimo a los maestros. Otras condiciones del trabajo de los maestros que según los informes influían de manera significativa en su capacidad de entregar una instrucción eficaz son las siguientes: relaciones maestro-estudiantes de la clase, disposición física de la clase, apoyo y supervisión administrativos, incentivos para la participación y tiempo libre para la preparación y evaluación<sup>69</sup>. La Iniciativa de Formación de Maestros de India no consideró estos factores y se constató que: “El obstáculo más grave para el proyecto ha sido la actitud de los administradores que no tienen el tiempo ni la paciencia suficientes como para aprender o comprender sus objetivos [del programa] (página 38)”<sup>70</sup>. Como consecuencia de la falta de apoyo, al igual que de planes de estudio prescriptivos y orientados a los exámenes, los maestros se vieron desalentados de intentar innovaciones y “les resultó difícil implementar los nuevos métodos que estaban aprendiendo” (página 38). Por otra parte, se ha establecido que existe una relación directa entre una actitud positiva frente a la Educación Integrada y el apoyo a los maestros<sup>71</sup>. La experiencia con la capacitación de maestros en Uganda también apuntó a la necesidad de definir claramente las funciones de éstos y no sólo entregarles destrezas específicas. Por último, mejorar las destrezas de los maestros es un proceso de desarrollo que escapa al horizonte de los talleres y otras actividades de formación durante el servicio. Los maestros necesitan tiempo para crear confianza y manejar las estrategias y para hacerlo en el marco del apoyo permanente en la sala de clase<sup>72</sup>.

Se ha determinado que existe una relación entre las *tasas de retención y deserción* y los *planes de estudio y la instrucción*. En general, los esfuerzos se han centrado específicamente en adaptar los planes de estudio y mejorar las destrezas de los maestros entregando formación en pedagogía / instrucción activa y centrada en los niños. El contenido mismo de los planes de estudio se cuestiona mucho menos. Sin embargo, los enfoques innovadores para crear planes de estudio pertinentes vinculados a las destrezas vitales y funcionales y homologados a las creencias y prioridades culturales se relacionan directamente con mejores tasas de retención<sup>73</sup>. La enseñanza recogida es que adaptar un plan de estudios que no sea pertinente o que en primer lugar no enseñe destrezas vitales y funcionales, contribuye muy poco a motivar a los estudiantes a permanecer en la escuela. En India, por ejemplo, la UNESCO informa que muchos padres mencionan la falta de pertinencia del plan de estudios como motivo para no enviar a sus hijos a la escuela. Consideran que el plan de estudios no está orientado a la vida real y que el niño perderá años productivos de generación de ingresos incluso si sólo recibe una educación primaria<sup>74</sup>. Por este motivo, la elaboración de los planes de estudio se considera tanto un **aporte** como un proceso importante para los programas de Educación Integrada. En el detenido estudio de casos 2001 de la UNESCO sobre Uganda se describe un programa alternativo de educación básica que se centra en las destrezas vitales funcionales y se basa en los valores

---

<sup>69</sup> Jangira, N., Ahuja, A. (1994). Teacher development initiative (TDI) to meet special needs in the classroom. En *Making it Happen*. París: OCDE

<sup>70</sup> Jangira y Ahuja (1994).

<sup>71</sup> Arbetter, S., y S. Hartley (2002). Teachers' and Pupils' Experiences of Integrated Education in Uganda. *International Journal of Disability, Development and Education*. 49(1). Págs. 61-78.

<sup>72</sup> Arbetter and Hartley, 2002.

<sup>73</sup> UNESCO (2001). Including the excluded: Meeting diversity in education. Example from Uganda. *Combating Exclusion in Education*. París: UNESCO.

<sup>74</sup> UNESCO (2001). *Developing Sustainable Inclusion Policies and Practices*. Pág. 84.

culturales de las familias seminómadas de Karaimojong. Aunque todavía se encuentra en su fase de implementación, el proyecto ya ha llegado a 8.000 niños<sup>75</sup>.

En un estudio temático, *Education for All and Children who are Excluded* sobre educación para todos y los niños excluidos (2001), se presenta una documentación global de los patrones de la exclusión, las causas y las condiciones en el nivel nacional, administrativo y de la escuela que afectan la exclusión y las tasas de deserción. El informe identifica a los alumnos excluidos como aquellos que: (i) se considera que no se ‘ajustan’ a las clases en términos generales, (ii) contradicen las normas aceptadas de los que pueden o deben aprender, (iii) no pueden afrontar el costo del tiempo de la enseñanza escolar, (iv) no son libres o no se encuentran disponibles para participar (por ejemplo, niños geográficamente aislados, niños soldados o emigrantes no registrados) y (v) viven en una situación de desastre<sup>76</sup>.

Las escuelas contribuyen a excluir a los niños cuando: (i) aplican estrechos paradigmas y son incapaces de manejar la diversidad, (ii) no se preocupan por los niños que no se presentan y no efectúan seguimientos de los ausentes, (iii) no asisten en forma proactiva a las familias de los niños que son los más vulnerables<sup>77</sup>. Con respecto a este último factor, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) recalca que las familias y padres deben ocupar el lugar más importante en la intervención y el apoyo de los niños. “Las familias son la clave para alejar a los niños de las condiciones de trabajo explotadoras y mantenerlos en la escuela, aunque lo contrario tiene la misma validez”<sup>78</sup>.

Un programa de Brasil que aborda la exclusión y se centra en los vínculos entre el plan de estudios y las tasas de retención proporciona un modelo ejemplar de lo que se puede hacer.

### **La metodología de la escuela abierta de Brasil**

Los mismos estudiantes determinan su propia trayectoria a su propio ritmo y no según un calendario dictado por el sistema. Diariamente, en cuanto realiza una tarea específica, se evalúa el progreso del estudiante hacia el siguiente nivel, al igual que su rendimiento y su comportamiento. Si el estudiante considera que necesita interrumpir su enseñanza, puede reanudarla en el punto que quedó. No hay repetición y la promoción tienen lugar cuando corresponde al aprendizaje del estudiante. No existen exámenes formales. Con una ‘tarjeta de pase’, los estudiantes determinan su propio día y agenda escolar, planifican sus propias actividades y determinan su aprendizaje. El plan de estudios con el cual trabajan los maestros se basa en las vidas diarias de los estudiantes. Aparte de aprender habilidades básicas, los estudiantes también aprenden acerca de la salud y la nutrición básica. La escuela está abierta todo el día y los estudiantes reciben allí sus comidas. La regla básica de la escuela es nunca darse por vencido con un estudiante.

Fuente: *Extracto de un estudio de casos de educación integrada en Brasil, encargado por la UNESCO, 1998, indicado en Lynch, 2001, pág. 36.*

<sup>75</sup> UNESCO (2001) *Including the excluded*. Pág. 23.

<sup>76</sup> A. K. Bernard (2001). *Education for All and Children who are Excluded*. París: UNESCO. Pág. 11.

<sup>77</sup> A. K. Bernard (2001). Págs. 5-6.

<sup>78</sup> A. K. Bernard (2001). Pág.

Un informe publicado por la UNESCO (2001) apunta a determinados elementos clave para el plan de estudios integrado que se derivan del trabajo de varios países<sup>79</sup>. Es posible que estos elementos también influyan en la retención (página 9):

- v Metas comunes generales definidas para todos, como el conocimiento, las destrezas y los valores que se deben adquirir;
- v Una estructura flexible que facilite la respuesta ante la diversidad y proporcione diferentes oportunidades para la práctica y el desempeño en términos del contenido, los métodos y el nivel de participación;
- v Evaluación basada en el progreso individual;
- v Reconocimiento de la diversidad cultural, religiosa y lingüística de los alumnos y
- v Contenido, conocimiento y destrezas pertinentes para las circunstancias de los alumnos (UNESCO, 1999b).

La Ley de Escuelas Sudafricanas de 1996 es un ejemplo nacional de la participación de los padres para abordar las tasas de retención y de deserción. Esta Ley sustenta la participación óptima de los padres en la educación de sus hijos y además exige que los padres tengan una representación mayoritaria en los consejos directivos de las escuelas. Para formar la capacidad de participación de los padres y reducir las tasas de deserción, en Sudáfrica las organizaciones manejadas por los padres proporcionan diversos tipos de apoyo: realizan programas de ‘autoempoderamiento’ para los padres de niños con discapacidades en áreas rurales y desfavorecidas, promueven los derechos de los padres y los niños, divulgan información a los padres a través de talleres y boletines, entregan asesoría a los padres<sup>80</sup>.

#### **(b) Procesos de la Educación Integrada**

El modelo de aporte-proceso-resultado-contexto para la Educación Integrada indica que el Entorno Escolar y la Enseñanza /Aprendizaje son dos amplias áreas relacionadas con el proceso. Dentro de estas áreas del proceso, surge un enfoque de escuela integral para la Educación Integrada como factor clave para una implementación eficaz, al igual que en los países del Norte. Los principios básicos de los enfoques para la escuela integral incluyen la participación y la colaboración. La participación ha llegado a significar más que tan sólo profesionales y comunidades. En Nicaragua, por ejemplo, una escuela primaria rural fue una de las primeras en establecer un consejo de estudiantes bajo el cual los estudiantes participaban en forma activa en la toma de decisiones<sup>81</sup>. Un principio básico de los programas Niño a Niño también destaca la responsabilidad de los estudiantes por el aprendizaje y la participación en las iniciativas de la escuela integral. Un proceso de cambio personal parece ser importante para cambiar las actitudes como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. En Uganda, los maestros informaron que la ignorancia, el temor y la falta de confianza eran causas fundamentales de sus actitudes frente a los niños con discapacidades antes de que éstos ingresaran a sus clases. A medida que se “acostumbraron” a estos niños, indicaron que aumentó

---

<sup>79</sup> UNESCO (2001). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A Challenge and a Vision*. París: UNESCO

<sup>80</sup> P. Engelbrecht, L. Green, S. Naicker y L. Engelbrecht (1999). *Inclusive education in action in South Africa*. Pretoria: J. L. van Schaik Publishers. Pág. 177.

<sup>81</sup> UNESCO (2001). *Inclusive Schools and Community Support Programmes. Phase Two*. París: UNESCO

su confianza, crearon estrategias de manejo y cambiaron a una actitud positiva<sup>82</sup>. Los adultos con discapacidades como modelos a imitar en las escuelas también han resultado ser positivos como métodos innovadores alternativos a los apoyos escolares tradicionales. En la Educación para Sordos, con frecuencia los estudiantes salen de la clase para aprender el lenguaje de signos. Okwaput (2001) recomienda que *todos* los niños reciban capacitación en lenguaje de signos para promover la integración social y un entorno escolar positivo<sup>83</sup>.

Aparte de un enfoque de ‘escuela integral’ para implementar la Educación Integrada, el esquema propuesto apunta a un sistema abierto. Una práctica prometedora y sostenible en Educación Integrada va más allá de los esfuerzos de colaboración dentro de la escuela y en toda la escuela para vincularse con otros sectores y la comunidad. Los Equipos de Apoyo Colaborativo constituyen un enfoque innovador adoptado en Vietnam. En este país, un programa global de Rehabilitación Basada en la Comunidad incluye a varias de sus principales provincias. El programa vincula los sectores de educación y salud para entregar una capacitación conjunta en los servicios y está completamente integrado a la Red de Atención de Salud Primaria de hospitales, consultorios y centros de rehabilitación. Los Equipos Locales de Apoyo Comunitario constan de líderes y trabajadores del sector de educación y salud de la comunidad y de asistentes sociales, representantes de los sindicatos de mujeres y jóvenes y padres de niños con discapacidades. El objetivo es perfeccionar las condiciones requeridas para asegurar la preparación para la escuela y la asistencia escolar apoyando a las familias y para llegar a una mayor cantidad de niños. El programa funciona a un nivel de costos que permite que las comunidades locales lo puedan mantener<sup>84</sup>.

### **(c) Resultados de la Educación Integrada**

Esta área quizás es una de las menos desarrolladas de todas las correspondientes a los Programas de Educación Integrada, tanto en los países del Sur como del Norte. Además de su falta de desarrollo, las evaluaciones tradicionalmente se han centrado en datos acumulativos para interpretar los efectos de los programas. En la actualidad, en cambio, los programas de Educación Integrada analizados en los estudios están comenzando a dar mayor importancia a las evaluaciones permanentes de los aportes (como las evaluaciones de las necesidades y los estudios de factibilidad), los procesos (evaluaciones operacionales y acumulativas de las actividades de implementación) y los resultados /efectos de los programas de Educación Integrada. Como ejemplo de una *evaluación de aportes*, en Nicaragua se utilizaron cuatro instrumentos de datos para realizar un análisis de situación en cada escuela antes de implementar un proyecto de Educación Integrada<sup>85</sup>. Estas evaluaciones de los aportes con frecuencia promueven de manera exitosa la sostenibilidad. Otro ejemplo de una sostenibilidad acertada en la literatura proviene de Guyana. Su proyecto de Rehabilitación Basada en la Comunidad incorporaba activamente a los padres, los que establecieron un Comité de Salud del Poblado y evaluaron las necesidades. Como resultado de esta evaluación, instalaron un Centro de Recursos en el poblado cercano al complejo de los líderes ancianos. Luego convirtieron el Centro en una Escuela Regional y ahora dirigen un programa de Rehabilitación Basada en la Comunidad en el ámbito regional<sup>86</sup>.

---

<sup>82</sup> Arbetter, S., y S. Hartley (2002).

<sup>83</sup> Okwaput, S. (2001). A conducive environment for inclusive education: Some experiences from north-eastern Uganda. *African Journal of Special Needs Education*. 6(2). Págs. 95-98.

<sup>84</sup> Hai, T. T., Thu Nhan, N. (1995). Linking with Primary Health Care Services: Experiences from Vietnam. En *Innovations in Developing Countries for People with Disabilities*. O’Toole, B. y R. McConkey (Eds). Lancashire: Lisieux Hall Publications. Págs. 199-210.

<sup>85</sup> UNESCO (2001). *Inclusive Schools & Community Support Programmes: Phase II*

<sup>86</sup> O’Toole, B. (1994). En *Making it Happen*. Págs. 25-31.

Las *evaluaciones de procesos* surgen en forma de proyectos de investigación de las gestiones llevados a cabo por los maestros con capacitación y apoyo técnicos. El proyecto de Escuelas Integradoras apoyado por la UNESCO en Nicaragua utilizó este modelo con los maestros que participaban en proyectos de investigación de las gestiones. Se programaron reuniones periódicas para que compartieran experiencias y profundizaran el proceso de investigación de las gestiones<sup>87</sup>. El proyecto se enfrentó a varios obstáculos para la implementación eficaz del modelo: como una debilidad clave se citó la falta de un plan de coordinación para orientar la implementación.

Para abordar la dificultad de planificar una evaluación, el gobierno de Uganda reestructuró su sistema educacional para que sustentara la Educación Integrada. La supervisión administrativa se descentralizó hacia las regiones y se asignó a cada una de ellas un miembro del Personal del Servicio de Evaluación y Recursos Educativos. La función del personal de Evaluación Educativa era (1) garantizar que los estudiantes con necesidades educativas especiales se matricularan en las escuelas, que continuaran asistiendo y que se satisficieran sus necesidades. Dos comités tenían a cargo la supervisión de las escuelas: el Comité de Gestión Escolar y el Comité de Finanzas Escolares. La Asociación de Padres y Maestros también participó en la supervisión<sup>88</sup>.

Para realizar las evaluaciones se requieren destrezas y capacitación y ahora más programas informan un enfoque específico en la evaluación dentro de sus actividades de capacitación. La UNESCO recientemente preparó un manual para los administradores y autoridades de educación. Este *Open File on Inclusive Education* (Archivo abierto sobre Educación Integrada) contiene una sección global acerca de las evaluaciones de la educación para entregar la información requerida a las tareas de planificación y prestación de servicios como parte de una Educación Integrada de calidad. Los aspectos de la evaluación tratados incluyen estrategias en el ámbito de escuela, comunidad y clase<sup>89</sup>. El Índice de Integración (*Index for Inclusion*) se ha ensayado en varios países del Sur (India, Sudáfrica, Brasil) y es otra herramienta para evaluar la calidad de la Educación Integrada realizando un estudio de las actividades de desarrollo<sup>90</sup>.

Lehtomäki (2002) informó una aproximación interesante al proceso que combina los aspectos de investigar las gestiones de los maestros y la transferencia de conocimientos. La provincia de Maputo en Mozambique organizó una competencia de educación integrada. Se invitó a los maestros para que presentaran informes de casos acerca de las estrategias que utilizaban para identificar y enseñar a los estudiantes con necesidades educativas especiales en sus clases. Un panel de maestros y funcionarios de educación evaluó los informes. Juristas leyeron los informes, escucharon las presentaciones de los maestros, analizaron la práctica de la escuela integradora y evaluaron las necesidades de capacitación. Los premios para los mejores informes de casos incluyeron bicicletas, radios y libros sobre Educación Integrada. La segunda etapa de la competencia comprendía la transferencia de conocimientos a las escuelas de Maputo y actividades de educación pública.<sup>91</sup>

---

<sup>87</sup> UNESCO (2001). *Inclusive Schools and Community Support Programmes. Phase Two*. París: UNESCO

<sup>88</sup> UNESCO (2001). *Combating Exclusion in Education*

<sup>89</sup> UNESCO (2001). *Open File on Inclusive Education: Support Materials for Managers and Administrators*. París: UNESCO.

<sup>90</sup> Booth, T., K. Black-Hawkins (2001) *Developing Learning and Participation in Countries of the South: The Role of an Index for Inclusion*. París: UNESCO.

<sup>91</sup> Lehtomäki, E. (2002). *Inclusive Schools in Mozambique*. *EENET*. Edición 6. Abril de 2002. Págs. 4-5.

Los **resultados de la Educación Integrada** con frecuencia son engañosos y difíciles de medir. Las pruebas de aprovechamiento respecto del conocimiento del contenido de los estudiantes sólo proporcionan un indicador del efecto y no tienen un vínculo estrecho con el éxito en la vida adulta ni entregan una medida de las destrezas creativas y analíticas para resolver problemas tan necesarias para la supervivencia. La dificultad entonces es medir el éxito en términos de indicadores generales de resultados y efectos. Stubbs (1993) sugiere que los programas de Educación Integrada deben aspirar a progresos en todos los niveles (del individuo, la familia, la comunidad, la organización y el gobierno) e incluir indicadores específicos respecto de la presencia, la participación, la elección, el respeto, los conocimientos y las destrezas<sup>92</sup>. Lynch (2001) aboga por evaluar los programas de Educación Integrada en todos los niveles (rendimiento institucional y de los maestros, al igual que rendimiento de los estudiantes) y con respecto a las metas de integración dentro de un entorno democrático basado en los derechos humanos<sup>93</sup>.

Las subsecciones anteriores destacaron ejemplos de las prácticas óptimas de Educación Integrada utilizadas en el Sur. Estos ejemplos parecen ser 'islas de excelencia'. Es decir, las prácticas óptimas no están generalizadas, pero los programas que se han creado proporcionan ejemplos que se podrían adaptar y aplicar en forma más amplia, tanto dentro de los países como a través de ellos. Estos ejemplares incluyen los siguientes indicadores de calidad para la Educación Integrada en el Sur:

- v Intervención temprana, cuando los niños aún se encuentran en la etapa de desarrollo formativo
- v Clases pequeñas
- v Maestros bien capacitados y valorados
- v Grupos de múltiples capacidades
- v Entornos propicios para el aprendizaje (esto es, con sentido de comunidad y de compromiso para el beneficio mutuo)
- v Intensa participación de los padres

Estos ejemplos de prácticas óptimas también hicieron resaltar varios obstáculos que se deben encarar para elaborar y extender programas exitosos de Educación Integrada, los que representan dificultades y necesidades en todos los niveles del sistema (micro, medio y macro)<sup>94</sup>:

•**Actitudes**: las actitudes negativas con respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales generan discriminación, prejuicio, exclusión de la escuela y/o exclusión de la participación plena en la escuela.

•**Ley/política**: en muchos países no se han promulgado leyes y políticas que sustenten la Educación Integrada y/o es posible que no se fiscalice su cumplimiento.

•**Factores socioeconómicos**: La insuficiencia de los recursos en las escuelas, la falta de maestros calificados, la pobreza en las familias que impide costear la escuela o que obliga a los niños /jóvenes a no asistir a ella para trabajar.

---

<sup>92</sup> Stubbs, S. (1993). *Integrating Disability into Development Programmes*. EENET. Fuente: [www.eenet.org.uk/theory\\_practice/integrat.shtml](http://www.eenet.org.uk/theory_practice/integrat.shtml).

<sup>93</sup> J. Lynch (2001). Pág. 22.

<sup>94</sup> Esta lista está adaptada de *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education*, UNESCO (2001), págs. 5-6.

•**Entorno**: edificios escolares inaccesibles (en especial para aquellos que tienen discapacidades físicas), medios poco saludables o inseguros de transporte hacia la escuela y/o entornos inseguros dentro de las escuelas.

**Idioma y comunicación**: El idioma /formato de la instrucción en algunos casos no es el idioma materno de los alumnos, en especial para los alumnos sordos, ciegos y sordo ciegos.

•**Recursos**: falta de textos y materiales necesarios para adaptarse al plan de estudios e instrucción, falta de apoyo adecuado para los maestros en clase

•**Plan de estudios**: cantidad insuficiente de maestros formados en una pedagogía que satisfagan las necesidades de diferentes capacidades en clases numerosas, planes que en muchos casos no son pertinentes, altas tasas de repetición y deserción asociadas con los problemas de los planes de estudio

•**Inadecuado o descoordinado desarrollo de los recursos humanos**: falta de acceso a atención de salud de calidad; no se cuenta con servicios de intervención temprana para prevenir y mejorar las discapacidades, los servicios son inaccesibles debido a las distancias que deben recorrer las familias o no están capacitados para atender más que a una fracción de aquellos que necesitan los servicios

•**Organización y control**: falta de infraestructura, capacitación y personal que dirija y apoye los programas

•**Base de conocimientos**: no existe una descripción exacta de la cantidad de alumnos excluidos del sistema o de cuántos de ellos tienen impedimentos, lo que junto con la escasez de datos sobre la eficacia del programa de Educación Integrada inhibe planificar estos programas.

Barton and Armstrong (2001) sostienen que los obstáculos surgen de la forma en que se elaboran, interpretan y promulgan las políticas en los planos del discurso formal, las actitudes, la evaluación, el plan de estudios y la pedagogía, y de la distribución de los recursos<sup>95</sup>. En su esencia, los obstáculos a la Educación Integrada son interactivos. La deserción, la no-matriculación y el fracaso escolar son en su totalidad síntomas de “una complicada red de factores relacionados con la educación que intervienen en un proceso de ser y llegar a ser excluido” en el ámbito individual, grupal o de la sociedad<sup>96</sup>. Lynch (2001) afirma que las presiones por pasar a sistemas más integrales están enfrentando fuertes presiones contrapuestas. Así, “si se requiere cumplir con la meta de una Educación para Todos, es fundamental contar con una estrategia coordinada (que incluya los parámetros financieros y normativos adecuados) que identifique y enfrente de manera explícita las presiones contrapuestas y todos los obstáculos que se interponen con la integración y que lidie con éstos en forma eficaz para facilitar el cumplimiento de esta meta”<sup>97</sup>.

Este análisis de dificultades, obstáculos y respuestas relacionados con la Educación Integrada en el Sur nos deja algunas enseñanzas primordiales que son similares a las enseñanzas del

---

<sup>95</sup> L. Barton y F. Armstrong (2001). Disability, Education, and Inclusion: Cross-Cultural Issues and Dilemmas. En *Handbook of Disability Studies*. G. Albrecht, K. Seelman y M. Bury (Eds). Londres: Sage Publications. Págs. 693-710. Cita de Pág. 703.

<sup>96</sup> A. K. Bernard (2001). Pág. 4

<sup>97</sup> J. Lynch (2001). *Inclusion in Education: The Participation of Disabled Learners*. París: UNESCO. Pág. 5.

informe 2002 de la UNICEF, “The Global Agenda for Children: Learning for the 21<sup>st</sup> Century” (“Agenda global para los niños: aprendizaje para el siglo XXI”). A modo de conclusión de esta subsección, a continuación se resumen estas enseñanzas:

#### **Enfoques validados para el programa y enseñanzas más importantes**

1. Los objetivos de la educación con frecuencia son esquivos y difíciles de medir.
2. El desarrollo requiere tiempo.
3. El proceso a menudo es tan importante como el producto
4. La descentralización y la autonomía son herramientas importantes, pero no la panacea para las soluciones.
5. Se necesitan colaboraciones y redes en todos los niveles del sistema.
6. Son esenciales los enfoques integrados y multisectoriales frente al aprendizaje.
7. Se deben analizar y promover cuidadosamente las prácticas óptimas y los modelos de éstas se deben aplicar en forma creativa.
8. La norma a los problemas complejos debe ser la diversidad y no las soluciones estándar.
9. La movilización y la promoción son esenciales en todos los niveles.

### **Vacíos en la literatura**

El análisis recién presentados de las dificultades y las prácticas prometedoras en la Educación Integrada en los países del Sur revela diversos vacíos en la literatura, lo que se resumen a continuación.

#### **1) Identificación y ubicación**

La mayoría de los países del Sur ha concentrado sus esfuerzos de Educación Integrada en niños con discapacidades moderadas o graves en cuatro categorías: impedimentos físicos /de movilidad, ceguera, sordera e impedimentos cognoscitivos. Además de estas cuatro, en la información y prestación de servicios de los países al parecer se ha ignorado una quinta categoría: la de los sordo-ciegos. Este grupo tiene necesidades categóricas únicas interrelacionadas que se deben abordar. La desnutrición es la causa principal de los impedimentos cognoscitivos leves y sus efectos duran toda la vida. Varios países del Sur indican un número cada vez mayor de niños de la calle, muchos de los cuales tienen impedimentos (Brasil, Mozambique, Uganda, Zambia). Los estudios actuales ofrecen muy poca información y estrategias en esta área. Una excepción notable es el volumen editado de Artiles y Hallahan, *Special Education in Latin America* (1995)<sup>98</sup>.

#### **2) Temas de acceso /equidad**

Los obstáculos que enfrentan los estudiantes y que impiden su asistencia y participación en la escuela son bien conocidas y se han mencionado en este análisis. Hay más desconocimiento y menos información sobre las estrategias y ejemplos específicos de enfoques exitosos para abordar el problema del acceso. Este problema y el de la equidad están interrelacionados y se ven agravados por la discriminación. Casi todos los países del Sur informan tener leyes, regulaciones y políticas que abordan los temas de la equidad. Existe menos conocimiento y documentación sobre las formas en que se hacen cumplir, se supervisan y se evalúan estas leyes y políticas. Por último, la literatura prácticamente no menciona los problemas de género en relación con el acceso y la equidad para los niños con discapacidades. Las niñas y los niños, con discapacidades o sin ellas, enfrentan diferentes obstáculos. La falta de atención a las diferencias

---

<sup>98</sup> Artiles, A., Hallahan, D. (1995). *Special Education in Latin America: Experiences and Issues*. Londres: Praeger.



de género podría revelar que aún persiste el modelo médico de la discapacidad que se centra en los impedimentos y que excluye de todas las demás características humanas.

### **3) *Formación de maestros, dotación de personal y retención***

El enfoque predominante en la literatura ha sido en la formación permanente y durante el servicio. Esto es comprensible dada la apremiante crisis de escasez de maestros en muchos países, de modo que es imperante mejorar las destrezas de los maestros existentes (en parte para lidiar con clases más numerosas que han resultado de las políticas de Educación Primaria Universal). El enorme desafío es preparar más maestros con mayor rapidez y dentro de un riguroso marco profesional. En los estudios se da cierta importancia a la formación de los maestros antes de ingresar a la enseñanza, pero no tanta como se supondría dada la necesidad de soluciones a largo y corto plazo en esta área. Coordinar la entrega de actividades de formación con las facultades universitarias de pedagogía y los institutos pedagógicos contribuiría a la sostenibilidad y la formación de capacidades. Además, la formación en pedagogía centrada en el niño y en otras estrategias de enseñanza eficaces no es exclusiva de la Educación Integrada ni son los estudiantes con necesidades educativas especiales los únicos que se benefician con estos métodos. De hecho, estas estrategias ocupan un lugar primordial en la actual formación en educación general y son esenciales para el éxito académico de todos los alumnos, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales. Básicamente, si un alumno no tiene la oportunidad de recibir una enseñanza y aprendizaje eficaz, se pondrán en riesgo sus actuales y futuras opciones<sup>99</sup>. A pesar de la importancia crucial de una eficaz formación de los maestros para todos los estudiantes (de educación general y con necesidades educativas especiales), la literatura no entrega muchas pruebas acerca de la integración o de una “educación integrada” en el nivel universitario, donde se realiza la formación de los maestros de manera sostenida e intensiva.

Muchos proyectos fracasan o no logran sus objetivos debido a la alta rotación de maestros y/o personal. En los estudios se ha dedicado poca atención a los enfoques de la escuela integral para abordar los factores primordiales de la retención, esto es, las condiciones en que trabajan los maestros. Estos factores van más allá del problema permanente de las relaciones maestro-estudiantes de la clase e incluyen una forma más práctica y relativamente más fácil de abordar las condiciones físicas: supervisión y apoyo administrativos, incentivos para la participación y tiempo libre para la preparación y evaluación. Los salarios de los maestros son un problema importante, ya que representan el 80% del costo total de una escuela, pero los organismos donantes (de los cuales dependen los países del Sur), son reacios a pagar los costos recurrentes. No existe ninguna documentación sobre programas que proporcionen incentivos a los maestros y que tengan una tasa de retención más alta.

### **4) *Evaluación***

Existe una enorme falta de herramientas analíticas alternativas para determinar los beneficios de la inversión en educación, ampliar su esfera de acción y examinar los beneficios sociales. Además hay muy poca investigación comparativa sobre Educación Integrada en la literatura. La mayor parte de la bibliografía presenta estudios de casos de un solo país, región o programa. Los estudios comparativos ayudarían en gran medida a explicar las diferencias en el desarrollo de la Educación Integrada en lugar de concentrarse en el enfoque actual de “necesidades y situaciones únicas”. Por ejemplo, los escasos recursos y el gran tamaño de las clases no implican una diferencia per se en la calidad de la educación: es posible que variables en el ámbito gubernamental y los factores socioculturales ocupen un lugar más importante. Willms (2000) sostiene que existen cada vez mayores pruebas de que el capital social (por

---

<sup>99</sup> A. K. Bernard (2001). Pág. 4

ejemplo, sociedades integradoras, normas y valores de las comunidades) y las desigualdades en los resultados sociales parecen ser un factor determinante muy fuerte de la salud y el bienestar y que estos últimos se relacionan con los indicadores de desarrollo<sup>100</sup>.

En los países del Norte y del Sur se carecen incluso de datos básicos sobre la cantidad de niños y la demanda por los servicios de Educación Integrada /necesidades educativas especiales. Hegarty (1998) sostiene que “la base de información que serviría de cimiento para una relación global de la educación especial en Europa simplemente no se encuentra disponible”<sup>101</sup>. El Informe de Seguimiento Global de la Educación para Todos (2002) incluye afirmaciones similares, como “no se encuentran disponibles o no son confiables los datos internacionales que serían de importancia clave para la planificación” y “ existe una necesidad urgente de mejorar la calidad y la disponibilidad de una amplia gama de datos internacionales”<sup>102</sup>. Bernard (2001) informa que los indicios de tipo anecdótico sugieren que las innovaciones están demostrando efectos positivos, pero aún hay poca evaluación sistemática de su calidad y consecuencias. Además, “Aún quedan instancias de exclusión seria e interactiva, sin buenas explicaciones sobre cómo librarse de ellas”<sup>103</sup>. Estas observaciones coinciden con los resultados del presente análisis de la bibliografía existente.

Por último, en términos de resultados de los estudiantes, el esquema de aporte-proceso-resultado-contexto propuesto para Educación Integrada hace distinciones entre los resultados en materia de aprovechamiento, rendimiento, nivel y estándares de los alumnos. El esquema de Educación para Todos hace las mismas distinciones, de modo que el aprovechamiento mide lo que los estudiantes ‘en realidad’ aprenden; el rendimiento mide el número de estudiantes que obtienen calificaciones formales y/o deseadas y los estándares miden los resultados a los que aspira la sociedad. Para los estudiantes con necesidades educativas especiales que participan en la Educación Integrada, es de especial importancia hacer estas distinciones, aunque rara vez se encuentran en la literatura. Además, se deben reconocer que los resultados sociales y académicos son interdependientes<sup>104</sup>.

Es importante hacer notar aquí la participación de los países de bajos ingresos en los estudios a gran escala del aprovechamiento académico de los estudiantes, como el estudio TIMSS (Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias). La literatura (partidaria y crítica) prestó bastante atención al estudio TIMSS en lo que se refiere a la metodología y a cómo informar los resultados del aprovechamiento académico de los estudiantes. Por ejemplo, Willms (2000: pág. 2) constata que los datos de este estudio no han entregado información sobre los efectos de los Servicios de Educación Especializada, el género ni la calidad de la enseñanza [y se podría agregar, la discapacidad]. Otro estudio a gran escala realizado por Willms y Somers examina los efectos de la repetición de curso en los países latinoamericanos. El estudio constató fuertes vínculos entre la repetición de curso y las calificaciones obtenidas en las pruebas de aprovechamiento. Además, dos de los factores más importantes que afectan los resultados fueron el entorno de aprendizaje en la sala de clases y la medida en que participan los padres. Estos estudios apuntan a la necesidad de evaluar las circunstancias predominantes en las

---

<sup>100</sup> J. D. Willms (2000). *Standards of Care: Investments to Improve Children's Educational Outcomes in Latin America*. Documento presentado en la Conferencia del año 2000 sobre desarrollo de la primera infancia. 8 de abril de 2000. Washington, D.C.

<sup>101</sup> Hegarty, S. (1998). Challenges to Inclusive Education: A European Perspective. En *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. S. Vitello y D. Mithaug (Eds). Londres: Lawrence Erlbaum Associates. Págs. 151-165. Cita, pág. 152.

<sup>102</sup> UNESCO (2002). *Education for All: Is the World on Track?* París: UNESCO, pág. 192.

<sup>103</sup> A. K. Bernard (2001). Pág. 20.

<sup>104</sup> J. Lynch (2001). 36

escuelas y las características de los alumnos y de interpretar las calificaciones de las pruebas de aprovechamiento con la debida prudencia.

Las calificaciones en las pruebas normalizadas se están sometiendo a un examen cada vez más crítico en la literatura (ver, por ejemplo, H. M. Levin en *Educational Researcher*)<sup>105</sup>. Algunas de las falencias de estas pruebas y sus usos incluyen las siguientes: estimulan la acumulación y recordación de hechos y destrezas fragmentados y fuera de contexto, se utilizan para clasificar y calificar a las escuelas y los niños, limitan el plan de estudios, puesto que los maestros concentran la enseñanza en la información, formas y formatos exigidos en las pruebas y refuerzan el sesgo en cuanto al género, raza, origen étnico y clase social (Supovitz & Brennan, 1997)<sup>106</sup>. Cada vez se aplican más las evaluaciones y adaptaciones alternativas a las pruebas normalizadas. Entre los ejemplos se incluye las evaluaciones basadas en el plan de estudios y las evaluaciones de cartera. Estas alternativas abordan una necesidad identificada en el Comentario Ampliado sobre el Marco de Acción de Dakar: “Dado que el ritmo, estilo, lenguaje y circunstancias de aprendizaje nunca serán los mismos para todos, debe haber cabida para diversos enfoques formales o menos formales, siempre que garanticen un sólido aprendizaje y confieran un nivel equivalente”<sup>107</sup>. En el Sur se carece de bibliografía sobre evaluaciones alternativas, su preparación, uso y efecto. De hecho, algunos de los ejemplos entregados en este análisis testimonian que muchos países aún dependen en gran medida de las calificaciones en pruebas normalizadas para medir el aprovechamiento de los estudiantes (y el desempeño de los maestros).

##### **5) *Transferencia de conocimientos***

Se considera que la coordinación internacional y local son condiciones sine qua non para el desarrollo de la educación. En la literatura se han mencionado varias estrategias de coordinación, pero se ha entregado poca información sobre modelos o esquemas sistemáticos. Además, sería importante estudiar los efectos que ejerce la descentralización del gobierno en la transferencia de conocimientos.

##### **6) *Programas de educación secundaria, terciaria, adulta y alternativa***

Como primera prioridad, las Metas de Desarrollo del Milenio se centran en la educación primaria universal. Este centro de atención es comprensible, dada la gran cantidad de estudiantes primarios (con necesidades educativas especiales y sin ellas) que actualmente no tienen acceso a la educación. En este análisis se encontraron pocos casos de Educación Integrada más allá del nivel primario. Una excepción es América Latina. En Honduras, el Proyecto *Partners of the Americas* ha apoyado programas para Educación Integrada por más de dos décadas. Este período tan extendido ha permitido que el sistema escolar incorpore la Educación Integrada en el nivel secundario. El otro ejemplo de América Latina es México. Este país recientemente elaboró políticas para la integración de estudiantes con discapacidades en los niveles primario, secundario y también terciario<sup>108</sup>. Por último, en el nivel primario y secundario se encuentran algunos pocos ejemplos de planes de estudio funcionales y programas

---

<sup>105</sup> H. M. Levin (1998). Educational Performance Standards and the Economy. *Educational Researcher*. Vol. 27, Nº 4. Págs. 4-10.

<sup>106</sup> J. Supovitz y R. Brennan (1997). Mirror, Mirror on the Wall, Which is the Fairest Test of All? An examination of the equitability of portfolio assessment relative to standardized tests. *Harvard Educational Review*. Vol. 67, Nº3. Tercer trimestre. Informado en UNESCO (2001), pág. 10.

<sup>107</sup> World Education Forum 2000, párrafo 8. Informado en J. Lynch. Pág. 11.

<sup>108</sup> En *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa y Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*, Secretaría de Educación Pública, 2002, se entregan más detalles sobre las políticas de México. El documento también se puede descargar en: [www.discapacidad.presidencia.gob.mx](http://www.discapacidad.presidencia.gob.mx)

alternativos. Si la Educación Integrada tiene como meta preparar a los estudiantes para la vida adulta, este vacío en la literatura es un obstáculo importante para comprender las formas en que se puede alcanzar este objetivo.

### 7) *Uso de la tecnología para promover la Educación Integrada.*

En los países del Norte y en particular en Estados Unidos, se ha introducido con éxito el uso de apoyo tecnológico para los estudiantes con discapacidades leves y moderadas a graves. En la actualidad, la ley estadounidense exige que se consideren y documenten apoyos tecnológicos en los planes de educación individualizados para los estudiantes con necesidades educativas especiales. Con respecto al Sur, David Werner (*Disabled Village Children*) describe varias formas en que se ha desarrollado y utilizado una tecnología simple y de bajo costo con alumnos que presentan diversos impedimentos<sup>109</sup>. La tecnología tiene diferentes usos en los niños con discapacidades. Por ejemplo, puede mejorar la comunicación (simuladores de voces) o proporcionar software individualizado de la materia del área de contenido para los niños y jóvenes con dificultades de aprendizaje. El único ejemplo de la utilización de tecnología encontrado en este análisis fue un proyecto en Brasil que recurría a computadoras para entregar educación a los niños de la calle y a los niños con impedimentos físicos<sup>110</sup>. La nueva tecnología requiere recursos que posiblemente estarán más allá del alcance de la mayor parte de los sistemas escolares del Sur y, por lo tanto, no ha recibido mucha atención. Sin embargo, a medida que se introduzca la tecnología en las escuelas, será necesario asegurar el acceso y uso de ella de parte de los estudiantes con necesidades educativas especiales y vigilar y evaluar los resultados. En general, la tecnología y la integración son terrenos muy fértiles para mejorar la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el futuro.

#### **Nueva tecnología e integración**

La vía de la información le ha proporcionado nuevas ventajas y oportunidades nunca antes disponibles a las personas con discapacidades. Incluso las personas con los impedimentos de movilidad más serios ahora pueden participar en industrias basadas en los conocimientos sin abandonar sus hogares, las personas no videntes pueden utilizar dispositivos adaptables poco costosos que convierten el texto impreso en sonido o Braille y mediante tecnologías de interfaz de voz a texto, es decir, computadoras a las cuales se les puede hablar, la tecnología ahora es accesible para las personas que no pueden usar teclados. Y desde luego, la comunicación electrónica tiene especial importancia para las personas sordas o que tienen impedimentos de audición. Pero quizás la mayor ventaja de la nueva tecnología es que la gente se puede comunicar entre sí sin estereotipos preconcebidos basados en el color, sexo, edad, origen o discapacidad de una persona. En Internet, todos son iguales.

Fuente: *Extracto de un discurso de Michell Falardeau-Ramsay, Comisionado Jefe, Comisión de Derechos Humanos de Canadá, Ciudad de Québec, 22 de octubre de 1999; reimpresión en Lynch (2001), pág. 46.*

### 8) *Contexto social*

Las Metas de Desarrollo del Milenio (MDM) y gran parte de la literatura sobre Educación Integrada se centran en análisis de sistemas educacionales aislados del contexto más amplio de la sociedad. Esta última falencia tal vez es la más importante de todas, en especial al considerar los numerosos obstáculos de índole social, política y económica que dificultan la asistencia y participación identificados en la literatura.

<sup>109</sup> D. Werner (1988). *Disabled Village Children*. Palo Alto: Hesperian Foundation

<sup>110</sup> Valente, J. (1995). The Use of Computers with Disadvantaged Children in Brazil. En *Special Education in Latin America: Experiences and issues*. A. Artiles \* D. Hallahan (Eds). Londres: Praeger. Págs. 77-114.

## Consideraciones para estudios futuros

De la literatura sobre Educación Integrada se desprenden varios temas decisivos que sirven de oportunidad para reorientar los esfuerzos en este asunto y para mejorar la práctica eficaz. Este análisis ha revelado cuatro que parecen ser apremiantes: (1) derechos humanos, (2) descentralización, (3) colaboraciones para el cambio y (4) capacitación integrada de maestros. Los ejemplos de varios de los 24 Países de 'Vía Rápida' del Sur revelan importantes necesidades en estas cuatro áreas que también parecen estar asociadas a determinadas regiones específicas y al parecer asimismo a algunas fortalezas incipientes que se podrían aprovechar para estudios futuros. Esta subsección explora las posibilidades de estos cuatro temas clave por región. En cada región se analiza un caso que se centra en un país específico, basándose en un análisis de Documentos de Estrategia de Lucha contra la Pobreza (DELP) y actuales proyectos de asistencia para el país. Aunque se sugieren países específicos, también se deben considerar las oportunidades para realizar comparaciones regionales entre países.

### *(a) África al Sur del Sahara, Organizaciones de Personas con Discapacidad y Derechos Humanos*

Zambia, Zimbabwe y Sudáfrica comparten fronteras y una sólida historia de activas Organizaciones de Derechos de los Discapacitados. Muchas Organizaciones de Personas con Discapacidad de la región han participado activamente a lo menos durante una década en actividades de educación en el sector formal, informal y no formal. La Federación Sudafricana de Discapacitados (SAFOD) tiene una fuerte presencia regional y presta coordinación y apoyo a las iniciativas en el ámbito nacional. La Organización para la Unidad Africana declaró la Década Africana para Personas con Discapacidad 2000-2009 y ha recibido apoyo de las Naciones Unidas. La Década Africana tiene varios objetivos clave, como el alivio y reducción de la pobreza mediante el apoyo económico y la educación; la promoción y cabildeo de las políticas y legislación y la sensibilización acerca de los problemas de la discapacidad y los derechos humanos en África.

Un estudio de investigación realizado por Elweke entrega pruebas acerca de las fuertes correlaciones entre las Organizaciones de Personas con Discapacidad activas y la legislación nacional centrada en los derechos de los discapacitados<sup>111</sup>. Si se considera la participación de las Organizaciones de Personas con Discapacidad (OPD) en la región al Sur del Sahara, tal vez no sea sorprendente que justamente Zimbabwe y Sudáfrica tengan una sólida legislación y política educacional específica para la Educación Integrada. En la bibliografía pertinente se identifica a la legislación nacional y a la política de educación integrada como requisitos previos para una Educación Integrada eficaz. La situación de la región proporciona un terreno fértil para avanzar en el conocimiento relacionado con el desarrollo legislativo y normativo. Investigar la historia de las actividades de las OPD, sus estrategias políticas y el efecto en los servicios permitiría mejorar el historial en este tema.

**Zambia** ha sido identificada como un país de Vía Rápida para recibir apoyo y se considera que su cumplimiento de las metas de Educación para Todos a más tardar el año 2015 está en serio riesgo. El PIB de Zambia ha disminuido y tiene la asignación fiscal para educación más baja de todos los países africanos. Los Documentos de Estrategia de Lucha contra la Pobreza constatan que esta área tiene una alta prioridad y que es necesario profundizar el análisis entre pobreza y políticas

---

<sup>111</sup> Eleweke, J. (2001). Physician Heal Thyself: The role of Disability Organizations in countries of the south towards improvements in Special Needs Provision. *African Journal of Special Needs Education*. 6(2), septiembre de 2001. Págs. 107-113.

que promuevan el crecimiento. Desde 1999 está en curso un Proyecto de Apoyo para Programas de Inversión en el Subsector de Educación Básica. El proyecto tiene un sólido componente de ley y justicia y el 20% de los fondos del proyecto se ha asignado al Ministerio de Educación para que emprenda planes de construcción de escuelas y de ayuda para los niños pobres. Se considera que el vecino de Zambia, Zimbabwe, posiblemente logre cumplir las metas del milenio de Educación para Todos. ¿Cuáles son las diferencias? ¿Cómo se podrían usar las fortalezas regionales de las actividades de derechos humanos de las OPD para mejorar la capacidad /efecto de los sectores educación y salud en *todos* los niños y jóvenes de estos dos países? Por otra parte, Zimbabwe y Zambia son dos de los países más afectados por la pandemia del VIH/SIDA. ¿Cuáles son las relaciones entre salud, educación y discapacidad en estos países? ¿Cómo respondió la comunidad de la discapacidad a la crisis del VIH/SIDA? ¿Cómo se podría emplear este conocimiento para mejorar la situación en las escuelas?

### **(b) América Latina, democratización y descentralización**

La literatura sobre Educación Integrada tal vez presta menos atención a esta región que a cualquier otra región del mundo. Sin embargo, algunos de los programas más innovadores de Educación Integrada surgieron en varios de estos países. Muchos son estados en transición de regímenes autoritarios a estados democráticos. La democratización ha ido a la par con una fuerte tendencia hacia la descentralización en todos los sectores. La transición y sus ideologías democráticas han influido en la dirección de las escuelas y también en la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, Colombia, Honduras y Guatemala tienen Escuelas Nuevas experimentales que funcionan con una clara filosofía y la visión de integración.

En América Latina, los maestros han participado en intensas actividades políticas siguiendo la tradición de alfabetización y pedagogía de concientización de Paulo Freire. Esta pedagogía integra la conciencia política con el conocimiento del contenido. En toda la literatura se han citado la ideología, las actitudes y la voluntad /compromiso político con la Educación Integrada como la clave del éxito. Por otra parte, se ha planteado la hipótesis generalizada de que la fortaleza económica y la riqueza están muy correlacionadas con el acceso y la calidad de la educación. Sin embargo, varios países de América Latina no se ajustan a este patrón (Artiles y Hallahan, 1995). Los estudios de casos que investiguen, por ejemplo, el efecto de las influencias sistémicas en las actitudes de los maestros hacia la Educación Integrada y los niños /jóvenes con impedimentos mejorarían nuestros conocimientos sobre el factor clave de las influencias de las actitudes. En términos específicos, se sabe en general que las actitudes de los maestros influyen en la enseñanza y el aprendizaje, pero ¿cómo intervienen los factores sistémicos relacionados con la descentralización y los contextos sociales en estas actitudes? ¿Con qué efecto? ¿Qué papel desempeña la descentralización en la moral escolar? ¿En la equidad y el acceso para los estudiantes marginados?

El libro *Special Education in Latin America* es uno de los pocos que adopta un enfoque teórico y a nivel macro para comprender la Educación Integrada. El libro utiliza este enfoque conceptual en las abundantes descripciones de múltiples niveles de los programas innovadores que hacen los autores del capítulo. Uno de los modelos que produce mayor reflexión en este volumen es el modelo de cooperación internacional de programas de educación integrada especial /formación de maestros de *Honduras*. La *colaboración Vermont-Honduras* ha estado colaborando en la capacitación de maestros, reestructuración de necesidades educativas especiales y escuelas para Educación Integrada desde 1975. El programa equivalente en Vermont (Estados Unidos) es el hogar de Thousand and Villa, dos investigadores estadounidenses que tienen numerosas publicaciones sobre la Educación Integrada y que han sido pioneros en las iniciativas de Educación Integrada en Estados Unidos. La colaboración parecer haber beneficiado a ambos países. Honduras es uno de los pocos países en la literatura que informa tener experiencia y haber sido exitoso en el terreno de la

Educación Integrada a nivel secundario<sup>112</sup>. Los esfuerzos de las escuelas de Educación Integrada en Honduras también han incluido la integración en la enseñanza simultánea de varios grados y en la educación intercultural y bilingüe. Un consorcio de universidades centroamericanas, dirigidas por la Universidad Pedagógica de Honduras, actualmente está elaborando un plan de acción para preparar a los maestros antes de ingresar al servicio para la enseñanza integrada<sup>113</sup>. En 2001, en Honduras se inició un Programa de Educación Comunitaria (CBE) que contó con el respaldo del Banco Mundial. El objetivo de este programa es mejorar la calidad de la educación intercultural y bilingüe en las comunidades indígenas. El Programa incluye un componente fuertemente basado en los padres y la escuela, que constituye una actividad básica de las Escuelas Nuevas de Educación Integrada. Estas condiciones ofrecen la oportunidad de sacar provecho de las fortalezas y filosofía y de la rica y extensa historia de la Educación Integrada de Honduras para el beneficio de ambos programas.

### *(c) Asia Oriental/Pacífico, economías de escala y colaboraciones para el cambio*

Casi dos tercios de las personas discapacitadas del mundo viven en Asia del Sur y del Sudeste. En estas regiones, las mujeres y niñas con discapacidades posiblemente enfrenten una de las discriminaciones más graves de cualquier región del mundo, ya que las arraigadas creencias culturales acerca de la discapacidad como un castigo ancestral aún predominan en las sociedades asiáticas. Las tasas de matrícula en la educación primaria siguen siendo inferiores al 70% en algunos países. *Vietnam* es uno de los países con mayor densidad de población del mundo, con aproximadamente un millón de niños con discapacidades, aunque las tasas de incidencia y prevalencia de la discapacidad en los niños tal vez estén aumentadas debido a los efectos del Agente Naranja. Mejorar la calidad de la educación y de la atención de salud básica, especialmente entre los pobres, es un tema prioritario en Vietnam. Si bien el acceso a la educación primaria llega al 92%, los DELP instan al Gobierno vietnamita a intensificar los esfuerzos y a delinear estrategias detalladas para lograr cubrir el último 6% a 8% que aún no tiene acceso a la escuela. Se han emprendido programas innovadores para identificar y remitir a los niños. Este análisis de literatura indica que la mayoría de estos niños bien podrían ser aquellos con necesidades educativas especiales y/o impedimentos. En la actualidad, el Banco Mundial, por medio de fondos de inversión, está prestando su apoyo a tres proyectos activos en Vietnam que podrían ser pertinentes para la Educación Integrada. El *Proyecto de Educación Superior*, el *Proyecto de Salud para la Población y la Familia* y el *Proyecto de Formación de Maestros Primarios*. Para fortalecer estos proyectos, se podría sacar provecho de las experiencias y conocimientos especializados existentes en el programa de colaboración CST/RBC para vincular los sectores salud y educación y así mejorar las vidas de los niños con impedimentos y sus familias<sup>114</sup>.

### *(d) Asia Meridional, capacitación integrada de maestros*

*India* tiene una población de aproximadamente 982,2 millones de personas (el 16,7% de la población mundial). Dado que el 50% de la población vive bajo los niveles de pobreza, el país tiene la mayor concentración de pobres del mundo. El 40% de la población es menor de 18 años. Se estima que el número de personas con discapacidades fluctúa entre el 1% y el 10% de la población

---

<sup>112</sup> McNeil, M., Villa, R., Thousand, J. (1995). Enhancing Special Education Teacher Education in Honduras: An International Cooperation Model. En *Special Education in Latin America*. Londres: Praeger. Págs. 209-230.

<sup>113</sup> G. Roehler (1999) *Agreement for Partnership and Cooperation with Pedagogical University of Honduras*. Toronto: The G. Allan Roehler Institute. Indicado en G. Porter (2001). *Disability and Education: Toward an Inclusive Approach*. Banco Interamericano de Desarrollo, pág. 18.

<sup>114</sup> Este proyecto se describió en una parte anterior de esta sección como un planteamiento ejemplar de 'sistema abierto' para la Educación Integrada.

total<sup>115</sup> y Salvemos a los Niños informa que entre el 5% y el 33% de todos los niños de India tiene algún tipo de impedimento<sup>116</sup>. Al mismo tiempo, en un estudio de la UNESCO realizado en 2001 se estimó que el 98% de los niños con discapacidades de este país no está cubierto por ningún servicio del Estado<sup>117</sup>. Basándose en la cifra de 393 millones de menores de 18 años (40% de la población total) y un promedio de 14,5% de niños con discapacidades, el número de niños en edad escolar con discapacidades en India podría ser de hasta 50 millones. Si a esta estimación se agregan los niños pobres o aquellos con otra forma de desventaja que se podrían beneficiar con el programa para niños con necesidades educativas especiales, la posible demanda y magnitud de las necesidades educativas especiales no satisfechas es abrumadora.

Dada la cantidad de proyectos de educación auspiciados por los donantes que las organizaciones multinacionales y organismos estatales informan en la literatura sobre India, se podría suponer con cierta certeza que los niveles de inversión son relativamente altos. La formación y capacitación de maestros ha sido uno de los componentes de la mayoría de estos proyectos. Un informe del Banco Asiático de Desarrollo (BASD) 2002 destaca la preparación y capacitación de maestros como una política primordial en toda la Región Asia Pacífico y recomienda implementar dos estrategias: reestructurar la preparación de maestros y perfeccionar de manera permanente el personal<sup>118</sup>. Como prioridad, estas políticas /estrategias “se deben integrar a toda política y estrategia de instrucción existente para mejorar la enseñanza” (Pág. 44).

CESPAP (Comisión Económica y Social para Asia y el Pacífico) se ha centrado en la discapacidad por medio de un programa estrella: *La Década de Asia Pacífico de Personas con Discapacidad 1993-2002 y Agenda de Acción* (que fue adoptado en 1995 y modificado y fortalecido en 1999). La educación es una de las 12 categorías normativas de la *Agenda de Acción*. Un informe de CESPAP (2001) -- *Pathfinders: Towards Full Participation and Equality of Persons with Disabilities in the ESCAP Region (Pioneros: hacia la participación y la igualdad plenas de las personas con discapacidades de la región de CESPAP)*, evalúa los logros de la Década. Para este informe, CESPAP auspició un estudio de casos de Gujarat en India, en que se describe la educación integrada de India como “hasta cierta medida obligada a surgir en lugar de haber sido promovida como una opción en un sistema escolar cohesivo” debido a la escasez de recursos<sup>119</sup>.

Las políticas del BASD en Asia y la experiencia de CESPAP recién mencionada con respecto a la preparación y capacitación de maestros están apoyadas por la Política Nacional sobre Educación de 1986 y se pueden describir como ‘integradas’. Es decir, ambos organismos consideran que la capacitación de maestros es un componente necesario dentro del marco más amplio de la reforma del sistema escolar. Varios proyectos ilustran prácticas prometedoras con respecto a la capacitación integrada de maestros. Éstos incluyen:

- Iniciativa de Formación de Maestros (TDI) iniciada en 1994

---

<sup>115</sup> Ver el informe de Metts, pág. 67, y el informe de la ONU de 1999 realizado por CESPAP, pág. 83. Un desglose de las cifras según discapacidad y categoría de necesidades educativas especiales se presenta en la página 83 de *Asian and Pacific Decade of Disabled Persons: mid-point ~ country perspectives*, CESPAP (1999). Nueva York: ONU

<sup>116</sup> Save The Children (2000). Informe del país: India 2000. pág. 7.

<sup>117</sup> UNESCO (2001). Developing Sustainable Inclusion Policies and Practices. En *Inclusive Schools & Community Support Programmes: Phase II*. Pág. 80. París: UNESCO.

<sup>118</sup> D. Chapman y D. Adams (2002). *The Quality of Education: Dimensions and Strategies*. Manila: Banco Asiático de Desarrollo. Págs. 44-45.

<sup>119</sup> ESCAP (2001). *Pathfinders: Towards Full Participation and Equality of Persons with Disabilities in the ESCAP Region*. Nueva York: ONU. Págs. 48-49.



- Proyecto de Integración de Estudiantes con Discapacidad, PIED, apoyado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Programa de Educación Primaria por Distritos (DPEP) iniciado en 1994 y auspiciado por el Banco Mundial
- Plan de Educación Integrada de Niños con Discapacidad (*Scheme for Integrated Education of Disabled Children*, SIEDC)

En todos estos proyectos, la capacitación desempeña un papel crucial en la preparación de maestros para la Educación Integrada. Este análisis se centrará en el Proyecto de Integración de Estudiantes con Discapacidad, PIED, del Proyecto TDI, puesto que sus objetivos y métodos se informan en detalle y las actividades ejemplifican las posibilidades de capacitación integrada de los maestros<sup>120</sup>. El Consejo Nacional para la Investigación y Formación Pedagógica (NCERT), que se conoce en el ámbito internacional por apoyar a los programas educacionales innovadores, inició el proyecto PIED y en él colaboraron 22 instituciones y organizaciones de toda la India con el objetivo general de desarrollar la Educación Integrada como parte integral de los programas institucionales (pág. 36). La capacitación se diseñó en tres fases de formación cada vez más intensiva orientada hacia las estrategias de enseñanza y aprendizaje centradas en el niño e incorporó sesiones de práctica y retroinformación. Como parte de la capacitación, cada escuela elaboró la propuesta de investigación-acción que deseaba implementar. Los efectos positivos se documentaron en términos de los cambios de actitud de los maestros y alumnos con respecto a la enseñanza y el aprendizaje y del aprovechamiento de los alumnos (págs. 36-38).

Una de las falencias del Proyecto PIED es que no aborda las condiciones de trabajo de los maestros. El plan SIEDC, en cambio, implementado a través de los departamentos de educación del gobierno, establece y dota a las salas de clases de dispositivos y medios auxiliares ayuda, entrega bonificaciones para libros y artículos de papelería y subsidios para manuales de lectura destinados a los niños no videntes, entre otros apoyos en materia de recursos.

En todos los proyectos de India mencionados en este análisis no se documenta la potencial oportunidad de capacitación integrada de maestros y colaboración con los departamentos de pedagogía de las Universidades e Instituciones de Educación Superior para Maestros (tanto de educación especial como general). La colaboración para la enseñanza integrada en los niveles terciarios de la educación se podría basar en las fortalezas de la formación permanente de maestros de PIED y al mismo tiempo comenzar a abordar la necesidad de reestructuración de los programas de preparación de maestros. El actual Proyecto DPEP auspiciado por el Banco Mundial podría basarse en estas experiencias para crear una red fluida de preparación y formación de personal para la Educación Integrada.

### **Resumen:**

Esta sección analizó las prácticas prometedoras de la Educación Integrada en los países del Sur. Dado que la mayor parte de la literatura se centra en estrategias dentro de los países, es difícil obtener una imagen general de la medida en que las regiones del Sur y esta región en conjunto abordan las necesidades educativas especiales. Sin embargo, la imagen general que surge de los informes de estos países es que los esfuerzos se centran en aumentar el acceso, capacitar a los maestros y maximizar la eficiencia del sistema y de la capacidad de recursos a través de una mejor la coordinación multisectorial y la colaboración de la comunidad. Dado lo anterior, la Integración ha surgido como un proceso dinámico de participación dentro de una red de relaciones. El esquema

---

<sup>120</sup> N. K. Jangira y A. Ahuja (1994). Teacher Development initiative (TDI) to meet special needs in the classroom. En *Making It Happen*, París: OCDE.

de aporte-proceso-resultado-contexto utilizado en el análisis ha intentado captar el carácter predominante de la Educación Integrada como un proyecto de desarrollo dentro de un sistema abierto. Aunque el Sur encara desafíos importantes en términos de recursos y acceso dentro del Marco de Dakar, las soluciones creativas para cumplir con las metas de la Educación para Todos proporcionan oportunidades para avanzar. De las enseñanzas recogidas surgen los principios para reorientar el centro de atención en cuatro imperativos clave para el éxito: derechos humanos, descentralización que promueva la participación, colaboraciones para el cambio y capacitación integrada de maestros.

En su *Manual de Aplicación para la Convención de los Derechos del Niño (Edición completamente revisada, 2002)*, el Comité sobre los Derechos del Niño expresa su inquietud respecto del derecho básico a la educación de los niños con discapacidades (artículo 28) y acerca de la baja proporción de niños con discapacidades matriculados en las escuelas en el ámbito mundial. Las nuevas directrices de declaración de datos para 2002/2003 pedirán que los países documenten sus avances en varias actividades específicas, como: (i) el acceso a la educación de los niños con discapacidades y la atención que se presta a su integración al sistema de educación general, (ii) las medidas tomadas para garantizar una evaluación eficaz de la situación de los niños con discapacidades, incluida la creación de un sistema de identificación y seguimiento de los niños con discapacidades, la evaluación de los avances, las dificultades encontradas y las metas fijadas para el futuro, (iii) las medidas tomadas para asegurar la formación adecuada de los encargados de la enseñanza de los niños con discapacidades (pág. 321). Con esta información, debería surgir una imagen más precisa y detallada de los esfuerzos generales por abordar las necesidades educativas especiales en los países del Norte y del Sur.

#### **IV. Temas económicos: Financiamiento y movilización de recursos eficaces en función de los costos para programas de Educación Integrada**

“No somos la fuente de los problemas. Somos los recursos necesarios para resolverlos. No significamos gastos, sino inversiones. Somos los niños del mundo y a pesar de nuestros diferentes orígenes, compartimos una misma realidad. Estamos unidos en nuestra lucha por lograr que este el mundo sea un lugar mejor para todos”.

**Discurso de apertura ante la Sesión Especial de la ONU en Favor de la Infancia de 2002.  
Gabriela Arrieta (Bolivia) y Audrey Cheynut (Mónaco).**

##### **Introducción / Antecedentes:**

Cuando se examina la bibliografía sobre Educación Integrada, no queda duda alguna que el financiamiento y apoyo prestados a los servicios educacionales para estudiantes con necesidades especiales es una consideración primordial en todos los países, sin importar los recursos disponibles. Tanto los países del Norte como los del Sur están experimentando restricciones, si bien con considerables diferencias. En la década pasada, los países del Norte sufrieron un recorte económico generalizado, las bases tributarias disminuyeron y simultáneamente los costos aumentaron de manera significativa. En estos países, las nuevas y costosas intervenciones de salud, la expansión de los servicios sociales y beneficios de la asistencia y el creciente envejecimiento de la población aumentaron las presiones sobre el gasto, lo que ha generado fuertes incentivos para controlar los presupuestos de educación.

Al mismo tiempo, los Países del Sur también han estado sometidos a enormes presiones: el rápido crecimiento de la población, la pobreza, la guerra y las enfermedades desestabilizaron las economías y restringieron drásticamente los recursos financieros. Sin considerar la prosperidad relativa, la educación ha tenido que competir con otras prioridades económicas en todos los países, como la atención de salud, la asistencia social y los presupuestos de defensa. Sin embargo, la educación se considera de manera generalizada como un medio para fortalecer el capital humano, mejorar los resultados económicos y acrecentar las capacidades y opciones individuales para poder disfrutar de las libertades ciudadanas. La fuerza motriz de la estrategia de Educación para Todos tiene un claro propósito económico y está vinculada con el desarrollo<sup>121</sup>.

Dentro de este marco global, en la Declaración de Salamanca de 1994 y en una cantidad cada vez mayor de estudios, se afirma que la Educación Integrada no sólo es eficiente en función de los costos, sino también eficaz en función de los costos y que “la equidad es el camino hacia la excelencia” (Skrtic, 1991, OCDE, 1999)<sup>122</sup>. Estos estudios parecen prometer un mayor aprovechamiento y rendimiento para todos los alumnos (Dyson & Forlin, 1999: 35)<sup>123</sup>. En educación, los países comprenden cada vez mejor la ineficacia de una multiplicidad de sistemas administrativos, estructuras orgánicas y servicios y las opciones irrealistas en términos financieros de las escuelas especiales<sup>124</sup>. En un informe de la OCDE (1994), por ejemplo, se estima que el costo

---

<sup>121</sup> Un análisis más completo de este tema se presenta en *EFA 2002 Monitoring Report, Chapter One: EFA is Development*.

<sup>122</sup> Skrtic, T.M. (1991). The special education paradox: equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), págs. 148-206.

<sup>123</sup> Dyson, A. & C. Forlin (1999). An international perspective on inclusion. En *Inclusive Education in action in South Africa*. P. Wengelbrecht y otros (Eds). Pretoria: van Schaik Publishers. Págs. 24-42.

<sup>124</sup> Este entendimiento es una secuencia común en los estados analizados. Las principales fuentes incluyen OCDE, 1994; OCDE, 1995; OCDE 1999; OCDE 2000; O'Toole y McConkey (1995) *Innovations in Developing Countries for People with Disabilities*; EURYDICE, 2003.

de las colocaciones segregadas de los estudiantes con necesidades educativas especiales es 7 a 9 veces mayor que la integración de estos estudiantes en las clases de educación general<sup>125</sup>.

A pesar de que los países del Norte y del Sur comparten la misma experiencia en materia de presiones y restricciones económicas, los estudios relacionados con los temas económicos de la Educación Integrada toman caminos muy divergentes. La amplia gama de estudios comparativos a gran escala realizados en diversos países del Norte en general se centra en las fórmulas de financiamiento fiscal en el ámbito nacional y municipal para asignar los dineros públicos. En los países del Sur, en cambio, la literatura sobre apoyo en materia de recursos para los servicios de educación integrada se centra en formar las capacidades locales de las comunidades y los padres como un importante aporte de recursos humanos y en las fuentes de financiamiento no gubernamental. Esta literatura en general también se basa en casos de países, regiones o programas específicos, en lugar de estudios multinacionales a gran escala como en el Norte. Las estrategias para dotar de recursos a la Educación Integrada en los países del Sur son mucho más variadas y amplias en su esfera de acción: se caracterizan por centrarse en vincular y coordinar los servicios con los sectores de salud, las universidades, los programas de rehabilitación comunitarios, los programas de capacitación técnica, etc.

Al parecer, ambos enfoques (Norte y Sur) tienen algo que ofrecer al otro. En la siguiente subsección se presenta un análisis de diferentes modelos de financiamiento fiscal y sus relativas ventajas según el estudio pertinente. Luego de este análisis se describen las estrategias más generales para dotar de recursos a la Educación Integrada, surgidas en gran parte en los países del Sur, y finalmente se condensan varias tendencias comunes emergentes en las estrategias económicas. La subsección final proporciona una visión general de varias recomendaciones sólidas surgidas de estudios realizados tanto en los países del Norte como del Sur.

### **Fórmulas de financiamiento fiscal**

La Evaluación Global 2000 de la Educación para Todos indica que en todo el mundo, el 63% de los costos de educación son cubiertos por los gobiernos, el 35% por el sector privado y el 2% por medio de ayuda externa<sup>126</sup>. La UNESCO (1995) apoya con pruebas que la educación especial de 63 países se financia mediante una combinación de aportes del estado, organizaciones voluntarias, ONG y padres. El 40% de los países de este informe indicó que el gobierno era la única fuente que entrega educación especial. De hecho, el estado suministra todo o casi todo el financiamiento para la educación especial en muchos países en desarrollo y los organismos voluntarios son la principal fuente en Uganda y la principal fuente alternativa (por ejemplo, Lesoto, Malawi)<sup>127</sup>.

Es importante mencionar que el problema de los recursos en muchos países no parece ser tanto un problema de niveles de financiamiento, sino de distribución y asignación de fondos. En términos específicos, las políticas fiscales y los incentivos (o disuasivos) incorporados para la Educación Integrada “podrían influir en la misma medida en el suministro de los programas como las cantidades asignadas” (Parrish, 2002)<sup>128</sup>. A nivel de gobierno, las políticas fiscales se centran en

---

<sup>125</sup> Este informe (página 40) entrega un desglose detallado de los costos promedio en 3 tipos de establecimientos para 8 países.

<sup>126</sup> Informado en R. M. Torres, Instituto Fronesis, mayo de 2000. Pág. 4. “What Happened at the World Education Forum (Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000)”

<sup>127</sup> UNESCO (1995) *Review of the Present Situation in Special Needs Education*. París: Autor.

<sup>128</sup> Parrish, T. (2002). Fiscal Policies in Support of Inclusive Education. En *Whole-School Success and Inclusive Education: Building Partnerships for Learning, Achievement and Accountability*. W. Sailor (Ed). Nueva York: Teachers College Press. Págs. 213-227.

los modelos formulaicos que se pueden categorizar en tres tipos básicos. Casi todos los países de los estudios analizados informaron que combinan uno o más de estos tipos básicos.

**(a) Modelos basados en los niños**

Las fórmulas de financiamiento basadas en los niños esencialmente cuentan la cantidad de niños identificados con necesidades educativas especiales. Estos modelos, basados en forma teórica en las necesidades individuales, son modelos de aportes basados en la demanda de los servicios. Los países que entregaron información y que tienen altas proporciones de estudiantes en escuelas especiales utilizan con mucha frecuencia los modelos en que los servicios son financiados por el gobierno central según el número de niños (EADSNE, 1999). Es posible que estos fondos se destinen a regiones o municipios (1) como una donación fija (ponderada en forma equitativa entre todas las categorías de estudiantes identificados), (2) como un plan ponderado según los alumnos o (3) como un recuento basado en un censo en el cual se registran todos los estudiantes y se asume que todos los municipios tienen un porcentaje equitativo de estudiantes con necesidades especiales. En algunos casos, el financiamiento basado en el censo se ajusta según el nivel socioeconómico de la región. El gobierno estadounidense asigna el financiamiento a los estados de la primera forma; es decir una donación fija basada en las cantidades de niños indicada por cada estado. El Reino Unido utiliza una unidad global de alumnos ponderados según la edad, en conjunto con escalas basadas en la gravedad de la discapacidad.

Un modelo de financiamiento basado en los niños tiene la ventaja de vincular los fondos con cada estudiante individual. Sin embargo, supone varios incentivos y disuasivos. Primero, una donación fija motiva a las escuelas a integrar a los estudiantes en programas de bajo costo, lo que se ha mencionado como incentivo para la Educación Integrada, aunque los costos son altos dada la necesidad de diagnosticar e identificar a cada uno de los estudiantes. También se ha informado que genera costos adicionales relacionados con controversias judiciales respecto de la identificación y colocación. Todas las fórmulas basadas en los niños fomentan las decisiones subjetivas con respecto a los estudiantes que califican para los servicios, lo que puede tener efectos positivos o negativos en la Educación Integrada. Algunos estudios indican que estas fórmulas aumentan el poder de los padres (Pijl y Dyson, 1998; EADSNE, 2003; OCDE, 1994) y a este respecto se sostiene que las fórmulas se podrían considerar como “modelos de vales” debido a que el financiamiento depende del niño. Se afirma que los padres que tienen poderes participativos en la toma de decisiones (lo que se informa en la mayoría de los países) harán elecciones guiados por el mercado, de modo que mejora la responsabilidad por la gestión y eficacia de las escuelas. Una debilidad específica del modelo es su enfoque en el rótulo de discapacidad y no en las necesidades educativas, de modo que el recuento de los niños no constituye un indicador verdadero de los costos reales. Por ejemplo, cada estudiante dentro de las categorías de discapacidad, al igual que a través de estas categorías, podría necesitar una amplia variedad e intensidad de servicios. Por último, de acuerdo al sistema de ponderación aplicado, se podría o no estimular la Educación Integrada. Según estas variaciones, es posible que las escuelas se beneficien con la Educación Integrada dado el mayor presupuesto o bien que se vean perjudicadas.

El modelo de financiamiento basado en los niños es el que se aplica con mayor frecuencia, pero también es el que ha generado las opiniones más negativas dentro de los países que informan usarlo. Los problemas que se mencionan más a menudo son menos integración, más calificación y un aumento en los costos (EADSNE, 1999).

**(b) Modelos basados en los recursos**

Los modelos basados en los recursos también se conocen como modelos de “rendimiento”, porque el financiamiento se basa en los servicios entregados y no en la cantidad de niños. Los estudios multinacionales indican que estos modelos están desplazando cada vez más a los modelos

de financiamiento basados en los niños. Por lo general, los modelos basados en los recursos están acompañados por políticas fiscales que exigen establecer programas o unidades calificadas de instrucción. Por ejemplo, en un estudio del financiamiento de la educación especial realizado en tres países, Pijl y Dyson (1998)<sup>129</sup> describen una fórmula utilizada en Alemania, mediante la cual se asigna tiempo adicional a los maestros de clases “integradas” según la gravedad de la discapacidad de los estudiantes. Las clases integradas deben estar compuestas por 18 alumnos ‘normales’ y entre 2 y 3 alumnos con necesidades especiales. En Austria se definen y financian tres tipos de clases de integración: (1) clases de Educación Integrada compuestas por 20 estudiantes (4 de los cuales tienen discapacidades), (2) clases pequeñas y (3) clases cooperativas. De esta forma, se define y se financia un continuo de servicios. Varios investigadores sostienen que este modelo contiene un incentivo para adaptar los estudiantes a los programas existentes, en lugar de adaptar los programas para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Además, es posible que las escuelas sean perjudicadas por el éxito y recompensadas por el fracaso, ya que los estudiantes que tienen éxito ya no necesitarán esos servicios y la escuela pierde el financiamiento.

Aparte de estas falencias, un estudio de 17 países (EADSNE, 1999) recomendó el financiamiento del rendimiento basado en los recursos como la mejor opción, con la salvedad de que debe estar acompañado por alguna forma de financiamiento según los resultados (es decir, los fondos deben estar vinculados a los resultados de los estudiantes). Los modelos basados en los recursos en general estimulan las iniciativas locales para crear programas y servicios, pero sin cierto mecanismo de evaluación o seguimiento no habrá incentivos para producir programas de calidad ni para intentar mejoramientos. En general, se considera que los modelos basados en los recursos tienen gran potencial, porque el financiamiento se centra en los recursos constituidos por los maestros y en apoyarlos, a fin de proporcionar educación de calidad a los estudiantes con necesidades especiales.

### ***(c) Modelos basados en los resultados***

Aunque todos los países examinados en los estudios internacionales reconocieron que la responsabilidad por la gestión y la evaluación de los programas en cuanto a su eficacia en función de los costos son pasos necesarios, casi ninguno de ellos utilizaba en gran medida un modelo basado en los resultados. Una excepción notable es la reciente legislación estadounidense ‘No Dejar Ningún Niño Atrás’. En esta legislación se vincula directamente el financiamiento y la certificación de las escuelas con las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las pruebas de aprovechamiento y se aplican fuertes sanciones económicas por el “fracaso”. Es demasiado pronto para saber cuáles serán los efectos económicos de esta legislación. En el Reino Unido, la publicación de las “tablas de calificaciones”, que esencialmente son certificados escolares de las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las pruebas de cada escuela, ha sido vinculada a un número cada vez mayor de estudiantes con necesidades especiales ubicados en entornos segregados (Sebba, Thurlow y Goertz, 2000)<sup>130</sup>. Todos los investigadores predicen potencia les efectos adversos para la Educación Integrada que utiliza este modelo. Señalan que las escuelas tienen un incentivo adicional para remitir a los estudiantes a programas de educación especial, para evitar que en las calificaciones de aprovechamiento se informen estudiantes con niveles bajo el rendimiento del curso. Por otra parte, Peters (2002) y otros (Slee y Weiner, 1998) constataron que los modelos de financiamiento basados en los resultados en muchos casos castigan a las escuelas por circunstancias que escapan a su control, como altas tasas de movilidad y ausentismo de los estudiantes,

---

<sup>129</sup> Pijl, S. & A. Dyson (1998). Funding Special Education: a three-country study of demand-oriented models. *Comparative Education*, 34(2). Págs. 261-279.

<sup>130</sup> Sebba, J., Thurlow, M. y M. Goertz (2000). Educational accountability and students with disabilities in the United States and in England and Wales. En *Special Education and School Reform in the United States and Britain*. M. McLaughlin & M. Rouse (Eds). Londres: Routledge.

financiamiento inadecuado para libros de texto de actualidad y materiales adaptados al plan de estudios<sup>131</sup>.

### **Características interrelacionadas que comparten los modelos de financiamiento**

Varias características de los modelos de financiamiento, que se describen brevemente a continuación, son inherentes a todos los tipos:

#### **(a) Descentralización**

Todos los modelos de financiamiento están sujetos a un parámetro descrito como ‘lugar de destino’<sup>132</sup>. En los estudios de fórmulas de financiamiento se ha observado una tendencia generalizada hacia la descentralización, un escenario en que los gobiernos otorgan dinero a través del financiamiento en bloque a cada una de las localidades, escuelas y/o alumnos. Luego, estas autoridades locales asignan el dinero de acuerdo a las necesidades locales. La descentralización genera flexibilidad e iniciativas locales que surgen desde abajo. Sin embargo, un resultado detectado de manera consecuente en los estudios son las grandes variaciones locales y regionales en los servicios como consecuencia de la pérdida del control central sobre las asignaciones (Gross, 1996)<sup>133</sup>. Por otra parte, Evans y Gerber (2000) sostienen que “al parecer no es suficiente con simplemente estrechar la distancia entre la autoridad encargada de decidir las asignaciones y la sala de clases para garantizar una educación especial eficaz, de calidad o incluso tan sólo adecuada en las escuelas autónomas o semi autónomas”<sup>134</sup>. Varios investigadores sostienen que para ser eficaz, la descentralización debe ir a la par con controles. Por ejemplo, Thomas, Walker y Webb (1998) plantean que se necesita un enfoque descendente y ascendente. Específicamente, las iniciativas que provienen del nivel inferior (escuelas) deben estar complementadas por estructuras legales y financieras en el nivel superior que estimulen y sustenten las iniciativas de la Educación Integrada<sup>135</sup>. En Uganda se ha elaborado un modelo que incorpora estos enfoques y controles recomendados. Las escuelas primarias de Uganda reciben nueve pagos mensuales en derechos de matrícula y donaciones de capitación y la información relacionada con el desembolso de estos fondos se debe exhibir en todos los tableros de anuncios de las escuelas primarias. Por otra parte, un Comité Escolar de Finanzas controla el financiamiento de cada escuela y debe asignar las donaciones de capitación según una fórmula establecida: 50% para materiales de instrucción, 30% para actividades extracurriculares, 15% para la gestión de la escuela (mantenimiento, agua y electricidad) y 5% para la administración<sup>136</sup>.

#### **(b) Comportamiento estratégico**

Meijer, Pijl y Waslander (1999) recomiendan un “enfoque de actores” como una herramienta sociológica poderosa para predecir las influencias de las entidades ejecutoras y sus

---

<sup>131</sup> Peters, S. (2002) Inclusive education in accelerated and professional development schools: a case-based study of two school reform efforts in the USA. *International Journal of Inclusive Education*. 6(4), págs. 287-308.

Slee, R., y G. Weiner (1998). *School Effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements*. Reino Unido: Falmer Press.

<sup>132</sup> EADSNE, 2003

<sup>133</sup> Gross, J. (1996). The weight of parental evidence: Parental advocacy and resource allocation to children with statements of special education needs. *Support for Learning*, 11(1), págs. 3-8.

<sup>134</sup> Evans, J., y M. Gerber (2000). The changing governance of education and its comparative impact on special education in the United Kingdom and the United States. En *Special Education and School Reform in the United States and Britain*. M. McLaughlin & M. Rouse (Eds). Londres: Routledge.

<sup>135</sup> Thomas, G., Walker, D. & J. Webb (1998). *The Making of the Inclusive School*. Londres: Routledge.

<sup>136</sup> UNESCO (2001) Including the excluded: Meeting diversity in education. Example from Uganda. En *Combating Exclusion in Education*. París: Autor. Pág. 15.

entornos normativos<sup>137</sup>. Aplican este enfoque para explicar las consecuencias de determinadas fórmulas de financiamiento en cuatro países europeos. Los actores pueden ser individuos, grupos u organizaciones cuyo comportamiento se vea afectado por los incentivos y los disuasivos. Sus acciones tienen el objeto de maximizar sus propios intereses (como la seguridad del empleo) y minimizar el esfuerzo aplicado (como evitar el papeleo burocrático). Estos autores sostienen que “de esta forma, el vínculo entre financiamiento e integración puede considerarse como los incentivos y disuasivos financieros que influyen en una cadena de actores, quienes toman sus propias decisiones y actúan por cuenta propia y así generan una mayor o menor integración de los niños con necesidades especiales”. Los tres modelos de financiamiento básico tienen incorporados incentivos y disuasivos, con grados relativos de autonomía y toma de decisiones que influyen en los resultados. Los comportamientos estratégicos nunca se pueden eliminar por completo, pero se pueden minimizar. Por ejemplo, Bowers y Parrish (2000) sugieren una salvaguardia en la forma de fórmulas que estimulen la neutralidad en las colocaciones<sup>138</sup>. Para lograr esta neutralidad, las autoridades a cargo del financiamiento deben establecer políticas y procedimientos para restringir aquellas colocaciones que infrinjan las exigencias menos restrictivas en materia del entorno y fomentar la preferencia por colocaciones en educación integrada.

***(c) medidas de evaluación, seguimiento y responsabilidad por la gestión***

La mayoría de los países de Europa y los estados de Estados Unidos en este momento están alterando sus fórmulas de financiamiento, de modo que la actual situación relacionada con el financiamiento de la educación para necesidades especiales se puede caracterizar como un estado de permanente cambio. Estos cambios surgen del análisis de los incentivos y disuasivos de la Educación Integrada señalados en la descripción anterior de los tres modelos básicos. Aunque han aumentado las presiones por la responsabilidad de la gestión relacionada con las necesidades especiales y la educación integrada vs. educación general, existen pocos estudios y/o modelos de eficacia en función de los costos para la evaluarla. Cabe mencionar cuatro modelos que se centran en la eficiencia económica, pero cada uno de ellos en un aspecto específico de las consideraciones económicas: los aportes, el rendimiento, los resultados y los estudios de factibilidad para determinar la demanda.

Un ejemplo es el *estudio de la eficacia en función de los costos de los resultados* que realizó el Centre for Educational Research and Innovation (Centro para Investigación e Innovación Educativa) respecto de la Educación Integrada. En este estudio de 8 países de la OCDE, se constató que los costos de la Educación Integrada y las Escuelas Especiales eran comparables (si bien los costos de la Educación Integrada eran levemente más altos), pero los progresos académicos de los alumnos según las calificaciones en las pruebas de lectura normalizadas eran significativamente más altos que en las Escuelas Especiales<sup>139</sup>. El estudio aplicó un ‘modelo de producción de bienestar’ que examinaba las relaciones entre los aportes de recursos (personal, edificios, equipos y otros costos mensurables) y los resultados finales (cambios en el nivel de educación). También se incluyeron resultados intermedios (como los servicios y su calidad) y los aportes no relacionados con recursos (como la calidad de las relaciones maestro-alumno, clima en la escuela-moral) en el análisis de costo-efecto “como indicadores importantes de las prácticas y cualidades de la escuela” (pág. 335).

---

<sup>137</sup> Meijer, C., Pijl, S. J. y S. Waslander (1999) Special Education Funding and Integration: Cases from Europe. En Funding Special Education. T. Parrish, J. Chambers y M. Guarino (Eds). Págs. 63-85.

<sup>138</sup> Bowers, T., y T. Parrish (2000). Funding of special education in the United States and England and Wales. Special Education and School Reform in the United States and Britain. Londres: Routledge. Págs. 167-193.

<sup>139</sup> Beecham, J., y M. Knapp (1999). Inclusive and Special Education: Issues of Cost-Effectiveness. En *Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools*. París: OCDE.



Un modelo prometedor para evaluar los *indicadores de rendimiento* en la Educación Integrada es el *Índice de Integración* británico creado por Booth y Ainscow. Este *Índice* se ensayó en India (provincias de Mumbai y Chennai), Sudáfrica y Brasil como parte de un ‘Proyecto de Cuatro Naciones’ para elaborar indicadores de eficacia para la Educación Integrada que se pudieran aplicar en los países del Norte y del Sur. El estudio piloto tuvo ciertos resultados positivos<sup>140</sup>. Sin embargo, el propósito del *Índice* es ayudar a las escuelas y comunidades a elaborar programas de calidad (resultados intermedios) y no aborda directamente los indicadores de los resultados finales. En términos específicos, el proceso de usar el *Índice* tiene el objeto de contribuir a la creación de programas de Educación Integrada eficaces prestando apoyo a los conocimientos especializados internos y formando capacidades en los maestros y personal de apoyo.

La evaluación de las fórmulas de financiamiento representa una *evaluación de los aportes*. Aunque no existe consenso con respecto a la eficacia y a la eficiencia de ninguna fórmula de financiamiento, los estudios apuntan a parámetros generales: (1) las fórmulas deben evitar restricciones en la colocación de los estudiantes y (2) el financiamiento debe entregar servicios ‘fluidos’ para la Educación para Todos (es decir, usar un enfoque de escuela integral y combinar el apoyo financiero entre los programas de educación especial y de educación general). En Estados Unidos, los estados que informan los mayores éxitos destacan la importancia de los incentivos monetarios entregados para la Educación Integrada, para un sistema integral de desarrollo profesional y para el apoyo técnico permanente a las escuelas (Bowers y Parrish, 2000). Parrish (2002) ha ideado los siguientes criterios para evaluar la eficacia y la eficiencia de las fórmulas de financiamiento<sup>141</sup>, los que son representativos de las recomendaciones que surgen de toda la bibliografía.

---

<sup>140</sup> Booth, T., y K. Black-Hawkins (2001). *Developing Learning and Participation in Countries of the South: The role of an Index for Inclusion*. París: UNESCO.

<sup>141</sup> Parrish, T. (2002). *Fiscal Policies in Support of Inclusive Education*. En *Whole-School Success and Inclusive Education*. W. Sailor (Ed). Nueva York: Teachers College Press. Págs. 213-227.

## Crterios para evaluar las fórmulas de financiamiento de la educación especial<sup>142</sup>

Equidad	Niveles estudiantil, escolar y regional
Suficiencia	niveles mínimos adecuados
Predictibilidad	niveles estables de financiamiento
Flexibilidad	posibilidad de lidiar con las condiciones locales
Neutralidad de identificación	no es necesario calificar a los estudiantes para que reciban servicios
Carga razonable de información	minimización de costos de administración
Responsabilidad fiscal	los procedimientos contienen costos excesivos o inapropiados
Basado en los costos	financiamiento vinculado a los costos reales de los servicios
Control de costos	estabilización de los patrones de crecimiento
Neutralidad de la colocación	el financiamiento no se basa en el tipo de colocación ni en el calificativo de la discapacidad
Responsabilidad por los resultados	el control se basa en diversas medidas de los resultados de los estudiantes (como el progreso con respecto a las metas).
Conexión con el financiamiento de la educación general	la fórmula debe tener un claro vínculo conceptual con los servicios y la educación integrada
Aceptabilidad política	la implementación de la educación y servicios no implica mayores perturbaciones para los servicios existentes

Una cuarta categoría de evaluación que es pertinente a los temas económicos son los *estudios de factibilidad*. Un estudio ejemplar realizado por Salvemos a los Niños (co-auspiciado por varios organismos donantes) seleccionó a 10 escuelas piloto de Lesoto para determinar la factibilidad de introducir la Educación Integrada. Durante seis meses se reunieron datos de referencia sobre: (1) cantidad y tipo de estudiantes con discapacidades, (2) nivel de destrezas de los maestros, (3) disposiciones de los padres, estudiantes y maestros con respecto a la Educación Integrada; (4) condiciones físicas de las escuelas. Los resultados del estudio confirmaron la factibilidad de ese sistema, pero también destacaron varios obstáculos: falta de recursos, carencia de libros y equipos, existencia de políticas contradictorias, falta de directrices para la implementación. Esta información se utilizó para concentrar los esfuerzos de la implementación en lo siguiente: (1) creación de materiales para los planes de estudios y capacitación en su uso, (2) ensayo de los materiales y de la integración de los niños a las 10 escuelas piloto, (3) elaboración de un manual de

<sup>142</sup> Adaptados del Cuadro 13.1 de las páginas 22-23 de Parrish, 2002.

capacitación para padres, (4) toma permanente de conciencia en todos los niveles e (5) integración del plan de estudios a los programas de Capacitación Nacional de Maestros<sup>143</sup>.

### **Medidas de ahorro de costos para dotar de recursos a la educación integrada**

La escasez de recursos en los países en desarrollo ha generado varias iniciativas eficaces en función de los costos para promover la Educación Integrada. Por otra parte, mientras los esfuerzos de reforma económica en los países del Norte están dominados por estrategias para llegar a la escuela integral, las iniciativas economizadoras del Sur están orientadas a lograr una comunidad integral. Junto con estas iniciativas en el Sur, existe la meta de lograr que la educación prepare a los individuos con discapacidades para vivir y trabajar en sus comunidades<sup>144</sup>. Desde este punto de vista, la educación comprende más que escolaridad y calificaciones en las pruebas de aprovechamiento (según los conceptos de necesidades individuales / modelo de beneficencia). La educación se considera una oportunidad de desarrollo centrada en los resultados durante la vida que se basa en los conceptos de dignidad humana, productividad y calidad de vida. El desarrollo como un principio básico y el objetivo de la educación necesariamente “comienza en el nivel en que ya se encuentran las personas y la comunidad e intenta utilizar las habilidades y capacidades existentes (C. McIvor, *The work of Save the Children in Morocco*, pág. 96). Esta visión amplia de la educación exige y depende de una sociedad integradora, al igual que de un sistema de educación integrada. En consecuencia, las estrategias para desarrollar y apoyar la educación integrada se basan en una amplia gama de recursos, tanto internos como externos a las escuelas. Las siguientes estrategias y ejemplos destacan algunas de estas medidas para ahorrar costos.

#### **(a) *Estrategias para la capacitación y el desarrollo profesional de los maestros***

Los costos de personal constituyen el grueso de las necesidades de financiamiento en educación. Los maestros y sus habilidades en pedagogía y en la elaboración de planes de estudios también son indicadores clave de buenos resultados en los estudiantes y de programas de calidad. Gran parte de los esfuerzos por ahorrar costos se centra en esta área. Varias estrategias relacionadas con la capacitación de maestros son un buen ejemplo en esta área. En primer lugar, los países **utilizan los conocimientos especializados de las personas con discapacidades** para capacitar a los maestros. Mozambique recurre a adultos sordos para enseñar a los sordos. Estos adultos imparten sus enseñanzas en clases con un reducido número de niños sordos en Maputo, donde existe una gran escasez de maestros. Papua Nueva Guinea incorporó a adultos sordos en la prestación de servicios y para obtener apoyo para la Educación Integrada en el ámbito de la comunidad. Segundo, un **modelo de instructor de instructores** permite ahorrar costos y se usa en muchos países del Norte y del Sur. En América Latina, en una estrategia de capacitación regional llamada “modelo en cascada” participaron 28 países. Primero se capacitó a dos especialistas de cada país en el tema de las necesidades educativas especiales. Estos especialistas capacitaron a otros 30 en cada país, hasta que por último hubo 3000 especialistas capacitados<sup>145</sup>. En Honduras, el Programa Socio de América recurrió a una estrategia similar con un ahorro de costos significativo<sup>146</sup>. Otra estrategia que para Costa Rica resultó ser eficaz y positiva dado la gran escasez de maestros fue la entrega de

---

<sup>143</sup> Pholoho, K., Mariga, L., Phachaka, L. y S., Stubbs (1995). *Schools for All: National Planning in Lesotho*. En *Innovations in Developing Countries for People with Disabilities*. Págs. 135-160. Inglaterra: Lisieux Hall.

<sup>144</sup> Engelbrecht, P., Howell, C. y D. Bassett. (2002). *Educational Reform and the Delivery of Transition Services in South Africa: Vision, Reform, and Change. Career Development for Exceptional Individuals*, 25(1), Págs. 59-72

<sup>145</sup> UNESCO (1995c). *Las necesidades educativas especiales. Conjunto de materiales para la formación de profesores*. París, UNESCO

<sup>146</sup> McNeil, M., Villa, R. & J. Thousand (1995). *Enhancing Special Education Teacher Education in Honduras: An International Cooperation Model*. En *Special Education in Latin America: Experiences and Issues*. A. Artiles & D. Hallahan (Eds). Londres: Praeger. Págs. 209-230.

capacitación en el servicio a maestros de educación general y el pago de horas extraordinarias por realizar clases adicionales a estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas clases se realizaban después de la jornada normal, como apoyo complementario a las clases normales de la mañana en que habían participado los niños<sup>147</sup>. Papua Nueva Guinea también concentró sus esfuerzos en capacitar a los maestros de educación general con el apoyo de adultos con discapacidades como modelos a imitar en las salas de clase.

(b) **Las estrategias de perfeccionamiento antes de ingresar a la enseñanza** también generan ahorro de costos. Hasta hace poco, Botswana había dependido de otros países para la capacitación de sus educadores especiales. En 1994, el gobierno promulgó una Política Nacional Modificada para la educación. El primer paso importante era adaptar la capacitación al entorno local incorporando planes de estudios para necesidades educativas especiales en los pedagógicos de todo el país, produciendo así maestros superiores calificados<sup>148</sup>. En Malta, como en muchos países, el apoyo para la capacitación se originó en las ONG. La Eden Foundation vinculó sus servicios con la Universidad de Malta para preparar un Programa de Educación Integrada con el Departamento de Psicología, Facultad de Educación. Con los esfuerzos combinados de este acuerdo se obtuvieron dos logros: (1) en enero de 2000, el Parlamento promulgó una ley de Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidades que marcó un hito y (2) una Comisión Nacional para Personas con Discapacidades para controlar la discriminación en la educación y el empleo<sup>149</sup>. En Guatemala, los profesores universitarios supervisan a sus estudiantes en las experiencias clínicas en que proporcionan servicios psicológicos de extensión a los estudiantes con discapacidades. Los padres se benefician con el tratamiento gratuito, el niño se beneficia con el tratamiento más expedito y los psicólogos se benefician con la experiencia clínica directa antes de iniciar su carrera profesional.

(c) Otra estrategia para ahorrar costos incluye los **centros de recursos centralizados, programas de extensión y cooperativas**. Primero, las escuelas especiales se convierten en centros de recursos y el personal de estas escuelas entrega servicios de extensión y apoyo técnico a los maestros de educación general de las escuelas primarias y secundarias. De manera similar, en el Reino Unido se han desarrollado escuelas de prestaciones especiales: escuelas con conocimientos especializados en Educación Integrada que proporcionan apoyo a agrupaciones de escuelas. Varios países de Europa, al igual que de Estados Unidos y Canadá, también han adoptado este modelo. En Bangladesh, se aplica el enfoque grupal para proporcionar formación y perfeccionamiento en el servicio a los maestros a través de los centros de recursos *upazila*<sup>150</sup>. Sudáfrica utiliza el modelo para aplicar el servicio en las áreas rurales. En India, The Divine Light Trust convirtió su escuela especial para no videntes en un centro de recursos y extensión. El Centro capacita a maestros de escuelas generales para integrar a niños no videntes. De esta forma, se han creado redes en toda India<sup>151</sup>. En Guatemala, el personal clínico recorre las calles, parques, centros comerciales y eventos especiales en un programa modular de recursos para atender a los niños de la calle con desórdenes de comportamiento<sup>152</sup>. En India, en 1983 se estableció el proyecto PREPARE, inicialmente para responder a los desastres naturales. En un principio instruía a las personas en cómo sobrevivir, pero

---

<sup>147</sup> Stough, L. (2002). Teaching Special Education in Costa Rica. *Teaching Exceptional Children*, 34(5), págs. 34-39.

<sup>148</sup> Abosi, O. (2000). Trends and Issues in Special Education in Botswana. *Journal of Special Education*, 34(1). Págs. 48-53

<sup>149</sup> Bartolo, P. (2001). Recent developments in inclusive education in Malta. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 6(2). Págs. 65-91.

<sup>150</sup> J. Lynch (2001). *Inclusion in Education: The Participation of Disabled Learners*. París: UNESCO

<sup>151</sup> En *It's Our World Too!* (2001) se presentan más detalles acerca de este proyecto en India.

<sup>152</sup> Aguilar, G. (1995). The Modular Resource Model: An Integrated Consultation System for the Treatment of Children with Behavioral Disorders in Guatemala. En *Special Education in Latin America*. A. Artiles & D. Hallahan (Eds). Londres: Praeger. Págs. 191-208.

luego comenzó a capacitar a los aldeanos en salud comunitaria y avanzó hasta la movilización social en torno a los temas de la mujer. En 1988, ADD India comenzó a entregar capacitación en discapacidad al personal de la organización para crear sanghams. Los sanghams “movilizan a las personas con discapacidades para que actúen por su propia cuenta y utilicen los recursos existentes para obtener servicios y beneficios” (Coleridge, 1996: 164)<sup>153</sup>. A través de los sanghams, las personas con discapacidades solicitan préstamos, pases de autobús rebajados y becas para los niños escolares. Los costos de la capacitación son extremadamente bajos, equivalentes a los salarios y gastos de viaje de tres funcionarios en terreno. El fundador de ADD señala: “¡La acción social es tan barata! Por el precio de un salario logramos la formación de grupos en 44 poblados. Cientos de personas con discapacidades están encontrando un nuevo objetivo en la vida y las actitudes de la comunidad están cambiando” (pág. 167).

(d) Basarse en las fortalezas y la motivación de los *padres* para movilizar recursos para la Educación Integrada es otra estrategia clave para ahorrar costos que generalmente se aprovecha. Jamaica creó un Proyecto de Intervención Temprana para niños con discapacidades que se realiza en el hogar y depende de los padres para entregar servicios a los niños después de una capacitación inicial. Con visitas de seguimiento a los padres se proporciona apoyo permanente. El costo es de US\$300 anuales por niño, lo que es bastante inferior al costo de la educación especial en Jamaica. El programa atiende a grupos de muy bajos ingresos en hogares pobres y hacinados que sólo tienen miembros adultos femeninos. Las madres reciben juguetes y materiales educativos y se les enseñan técnicas de desarrollo y estimulación motora para sus hijos con discapacidades<sup>154</sup>.

(e) *Los niños* son un recurso subutilizado en las escuelas. En Estados Unidos y otros países han surgido programas de tutoría de pares. Han demostrado ser bastante prometedores en materia de ahorrar costos y eficaces en acelerar el progreso académico de los alumnos bajo tutoría y de los mismos tutores. En 1978, el Child-to-Child Trust inició un Programa Niño a Niño multinacional. El principio básico del apoyo niño a niño es la “confianza en el poder de los niños para comunicar mensajes y prácticas de salud a los niños más pequeños, pares, familias y comunidades”<sup>155</sup>. En 1999, el Child-to-Child Trust preparó un curso de tres semanas sobre *Educación Integrada Niño a Niño*. El curso primero se ofreció a 21 participantes de 12 países, como Etiopía, Bangladesh, Laos y Nicaragua. Un proyecto Niño a Niño de Zambia, llamado *Unidos para la Integración*, incluyó a 16 escuelas primarias. Se aparejó a estudiantes sin discapacidades con estudiantes con discapacidades para que se apoyaran recíprocamente en sus escuelas y comunidades. Al aprender a través de la experiencia, los ‘compañeros’ en estas escuelas “realizan sus propios estudios y experimentos para descubrir respuestas por sí mismos. El objetivo era estimular la independencia mediante la creación de un entorno propicio para que los niños aprendieran a trabajar juntos y a ayudarse mutuamente” (EENET, 1999, pág. 8). Los programas niño a niño se encuentran documentados en otras partes de la literatura internacional (Bonati y Hawes, 1992; Hawes, 1988, Kisanji, 1999). Estos programas se basan en las experiencias habituales de los niños de familias ampliadas y son una extensión natural de las prácticas culturales dentro del hogar. Para los maestros, que con frecuencia tienen clases con altas relaciones alumno-maestro, los costo-beneficios de este modelo también son intrínsecos.

---

<sup>153</sup> Coleridge, P. (1996). India: social action in a highly complex society. *Disability, Liberation and Development*. Reino Unido: OXFAM.

<sup>154</sup> Thorbom, M. (1995). Community-Based Early Intervention in Jamaica: A Home -Based Model Incorporating Parents of Children with Disabilities. En *Special Education in Latin America*. A. Artiles & D. Hallahan (Eds). Londres: Praeger. Págs. 61 -72.

<sup>155</sup> EENET-Enabling Education (1999). Pág. 8, Edición 3, mayo de 1999. Para obtener más detalles sobre este proyecto y otras iniciativas para ahorrar costos en Save The Children, *Guidelines for Inclusive Education* (2001), se presenta uno de los análisis más integrales.

### **(f) Programas de rehabilitación basados en la comunidad**

Según la Evaluación Global 2000 de Educación para Todos, la mitad de los países en desarrollo que suministraron información declararon gastar menos del 1,7% de su PNB en educación básica en 1998<sup>156</sup>. Dado que los gobiernos en promedio aportan poco más del 50% del financiamiento a los presupuestos de educación, los programas basados en la comunidad constituyen una potencial y significativa fuente de recursos para la Educación Integrada. Hace a lo menos dos décadas, el movimiento de Rehabilitación Basada en la Comunidad (RBC) comenzó a mejorar las vidas de las personas con discapacidades al permitirles acceder a los servicios de salud y rehabilitación (empleo). Aproximadamente a mediados de los años noventa, este movimiento comenzó a desplazar su enfoque y ampliar su alcance. El enfoque cambió de ‘tratar’ al individuo a ‘tratar’ a las comunidades y entornos. Ahora, muchos movimientos de Rehabilitación Basada en la Comunidad proporcionan una serie de servicios destinados a crear comunidades integradoras, un concepto en que la comunidad es el eje central. “La comunidad se observa a sí misma y considera cómo las políticas, leyes y prácticas comunes pueden afectar a todos los ciudadanos. La comunidad asume la responsabilidad de hacer frente a los obstáculos existentes que impiden la participación de los niños, hombres y mujeres con discapacidades”<sup>157</sup>. En el nuevo concepto de RBC, uno de sus principios básicos es la participación de las personas con discapacidad y las Organizaciones de Personas con Discapacidad (DPO). Esta participación debe materializarse en todas las etapas de la planificación, desarrollo, aplicación, evaluación y toma de decisiones.

Kisangi (1999)<sup>158</sup> sostiene que la Rehabilitación Basada en la Comunidad básicamente se ha convertido en un programa de educación y que no es posible separar la educación del desarrollo. En su estudio, analiza los vínculos entre RBC y Educación Integrada en las escuelas y presenta ejemplos de algunas iniciativas en esta área. En Kenya, por ejemplo, los trabajadores itinerantes de RBC aplican un programa de “educación abierta” en las áreas rurales. Estos trabajadores visitan a los niños no videntes en sus casas y trabajan con los padres, con el objetivo de realizarles actividades de estimulación precoz que les ayudarán a ingresar a la escuela. Los trabajadores también entregan lecciones de Braille en las escuelas y asisten a las reuniones del personal docente para ayudarles en la planificación y la adaptación de los planes de estudio. Tanzania aplica un modelo similar de trabajadores de RBC itinerantes en las escuelas, financiado por la Sociedad para Ciegos de Tanzania. Un programa itinerante de Vietnam sirve como otro ejemplo de los vínculos entre la Rehabilitación Basada en la Comunidad y la Educación Integrada: un programa co-auspiciado por los sectores de servicios Salud y Educación facilita trabajadores de RBC que trabajan con los maestros para colaborar con la rehabilitación de bajo costo de los alumnos en las salas de clases y para realizar estudios conjuntos que identifiquen las necesidades de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Además, los trabajadores de RBC enseñan en el hogar a los niños que no pueden asistir a la escuela<sup>159</sup>. La coordinación entre RBC y Educación Integrada tiene varias ventajas en materia de ahorro de costos: alivia la gran escasez de maestros e infunde confianza en los maestros de educación normal para que ideen las formas de satisfacer las necesidades de aprendizaje de los niños.

En una escala mayor, la UNESCO en 1997 inició sus Programas de Escuelas Integradoras y de Apoyo Comunitario a través de un Proyecto Global para maximizar los recursos humanos y

---

<sup>156</sup> Indicado en Torres, 2002.

<sup>157</sup> OIT, UNESCO, UNICEF, OMS (2002). Documento de posición conjunta titulado “Community-Based Rehabilitation CBR for and with People with Disabilities”. Disponible en [www.disability.dk](http://www.disability.dk)

<sup>158</sup> Kisanji, J. (1999). Models of Inclusive Education: Where do community based support programmes fit in? Documento presentado en el Taller “Inclusive Education in Namibia: The Challenge for Teacher Education,” 24-25 de marzo de 1999. Rossing Foundation, Khomasdal, Windhoek, Namibia.

<sup>159</sup> EENET-Enabling Network. Pág. 5, octubre de 1998.

materiales en apoyo de la Educación Integrada. El Proyecto Global acaba de finalizar la Fase II. Hasta ahora participó una muestra representativa de 30 países de todo el mundo. Sobre la base de las solicitudes presentadas por los países comprometidos con la creación de programas de Educación Integrada sostenibles, la UNESCO seleccionó 4 países para este enfoque. Como uno de los países, India emprendió un proyecto piloto en escuelas primarias y secundarias de Mumbai y Chennai. Todavía es demasiado pronto para evaluar su eficacia, puesto que se encuentra en sus primeras etapas. Sin embargo, algunas medidas para ahorrar costos incluyeron la capacitación de trabajadores de Rehabilitación Basada en la Comunidad para sustentar el proyecto. De las experiencias de la UNESCO en la Fase I y la Fase II, las lecciones generales recogidas fueron que la introducción de la Educación Integrada como innovación es un proceso y no una contingencia. El informe recomienda entre uno y dos años para desarrollar una iniciativa y esperar un efecto retardado.

El proceso de vincular los recursos comunitarios, las entidades de gobierno y las escuelas conlleva enormes desafíos. En el proyecto de India se determinó que una tarea muy importante debe ser la de promover y divulgar información a los ministerios y organismos gubernamentales. El Documento de Posición Conjunta de la OIT, UNICEF, UNESCO y OMS plantea las siguientes recomendaciones específicas adicionales para que los Programas de RBC sean sostenibles:

- Los programas de RBC se deben basar en el criterio de los derechos humanos
- La comunidad debe movilizarse para responder a las necesidades de la población beneficiaria
- Se deben proporcionar recursos y apoyo
- Se requiere una colaboración multisectorial que incluya la colaboración con las Organizaciones de Personas con Discapacidad y las ONG
- Los trabajadores de la comunidad desempeñan un papel clave en la puesta en práctica
- Las RBC se deben integrar a los Ministerios gubernamentales, con la asignación de los recursos pertinentes.

Por último, en marzo de 1995 se realizó en Copenhague una Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social. En esta Cumbre, las ONG internacionales de personas con discapacidades solicitaron una 'Colaboración para el Progreso'. El plan de acción refleja muchas de las recomendaciones del Documento de Posición Conjunta y sus estrategias tienen un claro respaldo en la Norma Uniforme N° 6 sobre educación de la ONU.

### **Resumen:**

Al verse enfrentados a serias restricciones y presiones financieras, los países del Norte y del Sur han desarrollado varias medidas para ahorrar costos orientadas a perfeccionar e implementar la Educación Integrada. Se han examinado las fórmulas de financiamiento y se encuentran en ejecución reformas importantes para apoyar la Educación Integrada como un medio eficaz en función de los costos para alcanzar la meta de una Educación para Todos. Los programas de apoyo de la comunidad y de recursos humanos constituyen aportes significativos que son tanto eficaces como eficientes en función de los costos. Sin embargo, cualquier actividad económica depende de directrices normativas claras y de un marco legal.

## V. Temas legales: Progresos en el derecho a la educación integrada

### **“Nada acerca de nosotros sin nosotros”**

(Política de discapacidad de DPO, Sudáfrica)

“Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la situación económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales”.

-- *Convención sobre los Derechos del Niño, 1990, Artículo 2*

### **Introducción**

Este análisis de temas legales correspondiente a la Educación Integrada se basa principalmente en los informes provenientes de las organizaciones internacionales y los informes encargados por esas organizaciones, al igual que en documentos independientes externos. Se intentó lograr un equilibrio entre los informes de las organizaciones internacionales *para personas discapacitadas* y los informes de las organizaciones internacionales *de personas discapacitadas*. La sección comienza entregando breves antecedentes históricos, luego, un análisis de la actual situación de los derechos de los discapacitados en relación con las convenciones, resoluciones y declaraciones internacionales pertinentes. En este análisis, sólo es posible reconocer su pertinencia y efecto. El lector puede consultar el Anexo 2 para conocer las fuentes principales y obtener más detalles. Estas convenciones, entre otras, proporcionan un marco global para la siguiente subsección, que describe el progreso legislativo general de la Educación Integrada a nivel de cada país. La subsección final destaca temas específicos relacionados con la promoción de derechos para la Educación Integrada que se derivan del análisis.

### **Antecedentes**

No se puede subestimar la importancia de los temas legales. La mayor parte de los documentos de política sobre Educación Integrada comienzan con la recomendación de que se debe establecer un marco de política y apoyo legislativo para garantizar el acceso a los programas de Educación Integrada y la participación equitativa en éstos. La bibliografía pertinente también deja en claro que las Organizaciones de Personas con Discapacidad han motivado la agenda de la Educación Integrada y la han impulsado gracias a la presión política organizada y a la movilización de aliados. Como resultado, el progreso de la Educación Integrada ha sido lento pero constante durante los últimos 25 años. Por ejemplo, un análisis histórico de documentos sobre política internacional clave realizado por Peters (manuscrito no publicado)<sup>160</sup> permite distinguir un cambio conceptual definitivo en el pensamiento. La Declaración de Derechos de la ONU (1975) se centraba en ayudar al ‘individuo discapacitado’ a fortalecer sus aptitudes, capacidades e independencia para funcionar en la vida ‘normal’. En cambio, el Informe Final de Dakar sobre el progreso de Educación para Todos desde Jomtien (2000) afirma: “El interés acerca de la integración ha evolucionado desde una lucha en nombre de los niños ‘que tienen necesidades especiales’ a una lucha que enfrenta todas las políticas y prácticas excluyentes en educación. En lugar de concentrarse en la preparación de los niños para que se adapten a las escuelas existentes, el nuevo

---

<sup>160</sup> Peters, S. (Manuscrito no publicado). “Addressing the Rights of Individuals with Disabilities in Relation to ‘Education for All’: Where do we stand? What do we know? What can we do?” Presentado a *International Journal of Disability, Development and Education*. Notificación pendiente.



énfasis se centra en la preparación de las escuelas, de modo que puedan llegar en forma proyectada a todos los niños”.<sup>161</sup>

Desde 1999, el impulso de los derechos de los discapacitados ha crecido en forma exponencial. En 2001, la Comisión sobre Derechos Humanos de la ONU (CDHONU) aprobó la resolución 2000/51 sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidades, mediante la cual establece un número de procedimientos específicos para que los estados mejoren los derechos de las personas con discapacidades, incluidos aquellos relacionados con la Educación Integrada<sup>162</sup>. Luego de la resolución 2000/51, la CDHONU publicó un análisis global del uso actual y del potencial futuro de seis instrumentos internacionales de derechos humanos en el marco de la discapacidad.<sup>163</sup> Estos instrumentos son:

- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966)
- Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (1969)
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1976)
- Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1981)
- Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes (1984)
- Convención sobre los Derechos del Niño (1990)

En la década pasada, varios Congresos Mundiales han aprobado resoluciones y declaraciones pertinentes para la Educación Integrada. Entre ellas:

- La Declaración de Managua (1993)
- La Convención Interamericana para Eliminar Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidades (1999)
- La Declaración del Seminario Africano sobre Desarrollo, Cooperación, Discapacidad y Derechos Humanos de 1999 (estableció la Década Panafricana de Personas Discapacitadas 2000-2009)
- La Declaración de Derechos de Personas con Discapacidades de Beijing en el Nuevo Siglo 2000
- La Declaración de Québec (2001)
- La resolución entre los países de África, Caribe y Pacífico y la Unión Europea de 2001 sobre los Derechos de las Personas Discapacitadas y Ancianos de los Países de ACP.
- Derechos de Discapacidad: Conferencia de interés mundial Londres, 2001
- La Declaración de la Asamblea Mundial de 2002 en Sapporo
- La Declaración de Biwako (2002)
- El Compromiso con la Integración de los G-8 (2002)
- El Año Europeo de las Personas con Discapacidad (2003)
- La Declaración de Cochin (2003)

Varias de estas Declaraciones solicitan a las Naciones Unidas la creación de una convención especial sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Actualmente, las Organizaciones de

---

<sup>161</sup> UNESCO (2000) *World Education Forum Final Report. Part II: Improving the quality and equity of education for all*. Subsección titulada “Meeting special and diverse education needs: making inclusive education a reality”. Págs. 16-21.

<sup>162</sup> Los detalles específicos de la resolución se encuentran disponibles en [www.unhchr.ch](http://www.unhchr.ch)

<sup>163</sup> Quinn, G., Degener, T. (2002) *Human Rights and Disability*. Nueva York y Ginebra: OHCHR

Personas con Discapacidad se encuentran realizando esfuerzos concertados a nivel mundial para hacer de esta convención una realidad. En este sentido, la Alianza Internacional de Discapacidad (IDA), un consorcio de DPO internacionales, ha aprobado una resolución que resume los puntos clave correspondientes a la convención propuesta<sup>164</sup>.

A pesar de estos éxitos, aún quedan brechas. El informe de Seguimiento Global de la EFA que se acaba de publicar (2002) no se pronuncia acerca de los temas relativos a la discapacidad ni menciona el progreso de la Educación Integrada para los niños y jóvenes con discapacidades y necesidades educativas especiales. Tal vez a esto se debe que el Proyecto Puntero sobre EFA y los Derechos de las Personas con Discapacidades establecía como uno de sus objetivos estratégicos: “Tratar de asegurar que el Proceso de seguimiento de EFA incluya estadísticas específicas cuantitativas y cualitativas e indicadores relacionados con personas con discapacidades y documentación de recursos asignados a la aplicación de EFA para tales personas”<sup>165</sup>. En la siguiente sección, se intenta eliminar algunas de estas brechas.

### **La situación actual: Convenciones, declaraciones y normas uniformes**

En 1993, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad. El Artículo 6, pertinente para este análisis, establece lo siguiente en la parte (6.1):

***Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de la ONU. Norma uniforme N°6.1***

“La responsabilidad de la educación de las personas con discapacidad en entornos integrados corresponde a las autoridades docentes en general. La educación de las personas con discapacidad debe constituir parte integrante de la planificación nacional de la enseñanza, la elaboración de planes de estudio y la organización escolar”.

La Sección 6.8 de la norma establece que se podría considerar la educación especial, sin embargo, ésta debe tener el objeto de preparar a los estudiantes para la educación en el sistema de enseñanza general y la calidad de tal educación debe reflejar las mismas normas que la educación general y debe estar claramente vinculada a ésta. Además, la norma establece que los “Estados deben tratar de lograr la integración gradual de los servicios de enseñanza especial en la enseñanza general”. Esta norma uniforme es una de las normas internacionales más globales que existen para la Educación Integrada. (La otra es la Declaración de Salamanca de 1994 descrita en la Sección 1 de este informe).

En 1994, la Comisión de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social realizó un estudio de tres años para controlar el progreso de la elaboración de políticas y programas nacionales

<sup>164</sup> La IDA es un consorcio de DPO internacionales: Disabled Peoples' Organization (Organización de Personas con Discapacidad), Inclusion International (Integración Internacional), Rehabilitation International (Rehabilitación Internacional), World Blind Union (Unión Mundial de No Videntes), World Federation of the Deaf (Federación Mundial de Sordos), World Federation of the Deaf-Blind (Federación Mundial de Sordo-Ciegos), World Network of Users and Survivors of Psychiatry (Red Mundial de Usuarios y Supervivientes de Psiquiatría). Para obtener un texto completo de la resolución de la IDA, ver [www.dpi.org/IDA/pdf](http://www.dpi.org/IDA/pdf)

<sup>165</sup> (UNESCO) 2003. *The Flagship on Education for All and the Rights of Persons with Disabilities: Towards Inclusion*. Sitio Web de EFA: [www.unesco.org/education/efa](http://www.unesco.org/education/efa). Recientemente se crearon varios Proyectos Puntero sobre temas especiales, como resultado de las recomendaciones de un Grupo de Estudio de EFA. Los detalles se encuentran en “EFA: An international strategy to put the Dakar Framework for Action on EFA into operation” (2002).

basados en estas Normas. Un informe asignado, emitido en 1997, analizaba las observaciones de 83 estados miembros en respuesta a su encuesta (45% de los estados miembros) y 163 miembros de ONG (27% de las organizaciones miembros). La pregunta número seis de la encuesta solicitaba a los países y a las ONG que indicaran si contaban con legislación / política correspondiente a la educación para personas con discapacidades. Sólo el 12,5% (10 países) y el 6% (8 ONG) no indicaron ninguna legislación ni política. Dada su preocupación acerca de la validez de los gobiernos y ONG para personas con discapacidad, las organizaciones miembros de la Organización Mundial de Personas con Discapacidad realizaron su propio estudio independiente usando las mismas preguntas de encuesta. Sin embargo, dirigieron la encuesta a las Organizaciones de Personas con Discapacidad. De los 33 países consultados (en representación de todas las regiones), las DPO indicaron que un 11,5% no contaba con legislación ni políticas específicas relacionadas con educación para personas con discapacidades. Aunque los resultados fueron alentadores y el estudio de la Organización Mundial de Personas con Discapacidad coincide con las conclusiones del estudio de la ONU con respecto a la educación, se presentaron varias salvedades. Principalmente, las conclusiones no proporcionan detalles sobre la calidad, extensión o efecto de la legislación y las políticas de las ONG. Además, la existencia de legislación / políticas no indica la capacidad ni el éxito en su aplicación. También es importante reconocer que la Educación Integrada está claramente interrelacionada con varias otras normas uniformes; por ejemplo, las que se refieren a la accesibilidad, rehabilitación o servicios de apoyo. En estas áreas el cumplimiento es bajo. Las conclusiones generales del informe asignado de la ONU y del estudio de la OMPD son desalentadoras e indican que se ha establecido la conformidad, pero sólo en un grado menor<sup>166</sup>.

Es importante distinguir entre convenciones y declaraciones. En su calidad de declaraciones, las Normas Uniformes de las Naciones Unidas no son legalmente obligatorias para los estados miembros. Las declaraciones (como la Declaración de Salamanca de 1994) expresan el punto de vista de la comunidad internacional y aunque no son legalmente obligatorias, representan importantes compromisos morales y políticos. Sin embargo, según Michailakis (1997), las Normas Uniformes han logrado un nivel de “derecho consuetudinario” de acuerdo con la legislación que se ajusta a estas normas en una cantidad importante de países. Por otra parte, las convenciones sí constituyen derecho internacional obligatorio para los gobiernos que las ratifican. De esta forma, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CNUDN) es una convención legalmente obligatoria, la que fue ratificada en 1995 por todos los miembros, excepto Estados Unidos y Somalia. La CNUDN es una de las pocas convenciones que cita específicamente la discapacidad como objeto de discriminación y el tema de la Educación Integrada para los niños y jóvenes con discapacidades se aborda en los Artículos 2 (citado al inicio de esta sección) y 23 de esta convención. El Artículo 23 ha sido duramente cuestionado por las Organizaciones de Personas con Discapacidad porque su texto hace suponer que los derechos dependen de los ‘recursos disponibles’<sup>167</sup>.

En 1999, otra DPO internacional, *Asociación Internacional de Ayuda de las Organizaciones Suecas de la Inhabilidad (SHIA)* encargó la realización de un estudio sobre la

---

<sup>166</sup> Michailakis, D. (1997) *Government Action on Disability Policy: A Global Survey*. Encargado por la Oficina del Relator Especial de Discapacidad de las Naciones Unidas. Además, *Government Implementation of the Standard Rules as seen by Member Organizations of Disabled Peoples' International-DPI*. [www.independentliving.org/standardrules](http://www.independentliving.org/standardrules)

<sup>167</sup> Esta dependencia ha permitido a los Estados una gran discreción con respecto a la asignación de recursos para la Educación para Necesidades Especiales. Al comprender esta última situación, el Comité sobre los Derechos del Niño abordó el tema en sus nuevas directrices modificadas de 2002 para la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño. Específicamente, las nuevas directrices establecen: “al considerar la asignación de recursos para los niños, se debe prestar especial atención a las necesidades de los niños discapacitados”. Pág. 334

Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas. El estudio lo realizó la *Red de Derechos Humanos y Discapacidad de SHIA*, que constituye DPO del Norte, Sur y Este. El Artículo 26 de esta declaración corresponde a la educación. En general, los resultados se consideraron “irrelevantes” y en el área de educación, el informe destaca ejemplos de Tanzania, Uganda y países de América Central y América del Sur. Por ejemplo, en esta región existían indicios de oportunidades teóricas para la Educación Integrada, pero en la mayoría de los casos, en realidad se descartaron debido a las barreras del acceso físico y de los planes de estudios<sup>168</sup>.

Además, en 1999, *Conciencia sobre la Discapacidad en Acción (DAA)* inició su *Base de Datos sobre Derechos Humanos*. Esta base de datos es uno de los intentos sistemáticos por proporcionar un registro internacional de abuso de los derechos humanos dirigido a las personas con discapacidades<sup>169</sup>. La DAA es un proyecto de colaboración entre OMPD, IMPACT, Inclusion International y la Federación Mundial de Sordos. Las violaciones se organizan de acuerdo con los 30 Artículos contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas. Con respecto a la violación de los derechos relacionados con la educación y las personas discapacitadas, la DAA ha recopilado 118 casos documentados que afectan a 768.205 personas en 67 países (incluidos los países de vía expedita Bolivia, Gambia, Ghana, Guyana, Honduras, India, Tanzania, Uganda y Zambia). La base de datos de DAA incluye testimonios solicitados para su presentación ante la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas como parte de su Campaña Mundial de Derechos. La cantidad de violaciones en el área de la educación constituye la sexta categoría más grande de los 30 artículos<sup>170</sup>.

En mayo de 2002, una *Sesión Especial en Favor de la Infancia de la ONU* estableció las metas de desarrollo del milenio de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, lo que incluye el objetivo de garantizar que cada niño y niña complete la educación primaria. Al establecer estas metas y las estrategias para cumplirlas, no se cita específicamente a niños y jóvenes discapacitados, excepto como parte de la meta 37.10 (fortalecer los servicios de la primera infancia proporcionando apoyo a los padres con discapacidades) y parte de la estrategia 40.2 (promover la búsqueda e identificación de niños y niñas con necesidades especiales y discapacidades). Por lo tanto, se insta a los Estados firmantes contar con planes de acción que aborden estas metas y estrategias a fines de 2003<sup>171</sup>.

En junio de 2002, el Comité sobre los Derechos del Niño publicó una nueva edición completamente modificada de las directrices de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño. Esta nueva edición contiene una sección especial sobre niños y niñas discapacitadas y Educación Integrada. En esta sección, el Comité indica que ha ido más allá de una preocupación general por el derecho a educación de los niños discapacitados, para “poner de relieve la importancia del derecho a una integración total en las escuelas normales. Además, las Directrices para Informes Periódicos solicitan específicamente información sobre la integración en escuelas y otras instituciones; párrafo 92”.

---

<sup>168</sup> Akerberg, A. (2001) *Human rights and persons with disabilities. A Report from the SHIA Human Rights & Disability Network*. Stockholm: SHIA ([www.shia.se](http://www.shia.se))

<sup>169</sup> Leandro Despouy, Relator Especial de la Subcomisión de las Naciones Unidas sobre Discriminación y Protección de las Minorías, elaboró un informe anterior en 1993. El informe de Despouy (titulado *Derechos Humanos y las Personas con Discapacidad*) documenta abusos generalizados en contra de los derechos humanos relacionados con la discapacidad y registra varios de estos abusos como causas de discapacidad. Este informe recibió el respaldo de la CDHONU y de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

<sup>170</sup> Light, Richard (2002). *A Real Horror Story: The Abuse of Disabled People's Human Rights*. Inglaterra: Disability Awareness in Action.

<sup>171</sup> UNESCO (2002). *A World Fit for Children*. París: UNESCO.

En general, el análisis de la presente situación de los derechos a educación para las personas con discapacidades indica cierto progreso con respecto a la ley y las convenciones internacionales. Diversos informes proporcionan cierta información básica relacionada con los derechos de las personas con discapacidades. Estos estudios de la Organización de Personas con Discapacidad, encargados y recopilados en gran parte por las DPO internacionales, indican que la mayoría de los países que han entregado información cuentan con leyes concernientes a la Educación Integrada. Sin embargo, se ignora tanto la medida en la cual se implementan los servicios como el nivel de acceso de niños y jóvenes. Además, las metas de la CNUDN para el nuevo milenio incluyen a los que presentan necesidades especiales, pero existen brechas en las salvaguardias y estrategias de seguimiento. El nuevo Proyecto Puntero sobre EFA y los Derechos de las Personas con Discapacidades abordará esta brecha como un objetivo estratégico. Los datos reunidos sobre los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales y discapacidades serán clave para la planificación futura. Un indicio de una necesidad en crecimiento son los datos comparativos recopilados sobre niños que asisten a la escuela y niños sin acceso a ella. En 1990 (Jomtien), existían 599 millones de niños que asistían a la escuela, en comparación con los 681 en 2000 (Dakar). Al mismo tiempo, el número de niños registrados sin acceso a la escuela aumentó de 106 millones a 117 millones<sup>172</sup>. Muchos niños y jóvenes con necesidades educativas especiales y discapacidades probablemente se clasifiquen dentro de esta última categoría. Los dos motivos significativos por los cuales las Organizaciones de Personas con Discapacidad instan a una Convención Especial de las Naciones Unidas son los datos que efectivamente existen y la falta de una convención internacional global que proteja los derechos de las personas discapacitadas.

#### **Avances legislativos / normativos hacia la educación integrada**

La UNESCO realizó un estudio de los estados miembros de la ONU con respecto a la legislación de las necesidades educativas especiales (1996). En este estudio, uno de los dos informes exhaustivos de este tipo en la bibliografía, se encuestó a 52 estados miembros de la ONU. A continuación se resumen los datos del estudio<sup>173</sup>:

1. La educación para necesidades especiales es un derecho constitucional explícito en 15% (8) de los países.
2. El 92% (47) de los países registra legislación correspondiente a educación para necesidades especiales.
3. En términos de identificación y evaluación, el 46% incluye a padres y el 42% usa un enfoque interdisciplinario.
4. Existe educación para necesidades especiales de nivel preescolar en 42% de los países encuestados; de nivel primario, en el 85% ; de nivel secundario, en el 80% y de nivel universitario en el 17%.
5. El 44% indicó “integración pedagógica” obligatoria (educación integrada)
6. Se dispone de planes de estudios regulares y adaptados para necesidades educativas especiales en 42% de los países; 23% ofrece planes de estudios de educación especial.
7. Sólo 11% de los países registrados tiene disposiciones para controlar el progreso de los estudiantes.
8. En 24% de los países registrados (63%), se ofrece educación técnica para estudiantes de necesidades educativas especiales.

---

<sup>172</sup> Las fuentes son UNICEF (1990) *the Final Report, World Conference on EFA*; y UNESCO (2000) *EFA FORUM Statistical Document, World Education Forum Dakar* según se indica en Torres, R. M. (2000) “What Happened at the World Education Forum?” Página 4. [www.campaignforeducation.org](http://www.campaignforeducation.org)

<sup>173</sup> UNESCO (1996). *Legislation Pertaining to Special Needs Education*.

El segundo informe integral, *Review of the Present Situation in Special Needs Education* (1995)<sup>174</sup> proporciona más detalles con respecto a las declaraciones de política. Se obtuvo información correspondiente a 63 países, con grandes variaciones en los detalles entregados, lo que conllevó a la identificación de varias tendencias. La línea de política más común especificaba el fortalecimiento del potencial óptimo del individuo, con un supuesto en favor de la integración. Las políticas de integración son casi universales: un aumento con respecto al 75% de 1986. La segunda línea de las declaraciones de política abordaba los principios subyacentes; por ejemplo, la normalización (países escandinavos) y la democratización (Bahrain). La tercera línea identificaba aspectos de una educación adecuada. La política de Zimbabwe era la más integral e incluía: detección e intervención temprana, integración, creación de instalaciones de capacitación local, adquisición de equipos, formación de centros de recursos, entrega de servicios de apoyo y de seguimiento y asistencia para las organizaciones no gubernamentales (Página 10). Por último, la mayor parte de los países reconoció la importancia de incluir a los padres en la toma de decisiones, pero no les atribuyó el derecho absoluto a elegir los servicios.

El informe de 1995 de la UNESCO proporciona información adicional relacionada con las estructuras administrativas y organizacionales que controlan la legislación y los documentos de política. El 96% de los países indicó que la responsabilidad residía en el Ministerio de Educación nacional, ya sea toda la responsabilidad (38%) o compartida (58%). Cuando se compartía la responsabilidad de la educación especial, las entidades más comunes eran los Ministerios de salud, Bienestar Social y Desarrollo Humano. Estos ministerios con frecuencia asumían la responsabilidad de aspectos relativos a la entrega de educación especial. Por ejemplo, los Ministerios de Salud a menudo asumían la responsabilidad por las actividades de evaluación y remisión. El análisis reveló una tendencia hacia la integración administrativa de la educación general y la educación especial bajo el mismo marco regulador. También quedó en evidencia una tendencia hacia la descentralización, en especial, en los países más grandes, donde se delegó la administración a los niveles regionales, con supervisión nacional. Aproximadamente en el 25% de los países entrevistados, el sector voluntario entregaba servicios de educación especial sujetos a la supervisión y seguimiento ministerial.

En general, estos datos se deben interpretar con extrema cautela. En primer lugar, no se dispone de datos actuales, y la mayor parte de los países ha propuesto reformas legislativas, en particular, en el área de educación para necesidades especiales en escuelas normales. En segundo lugar, se debe evaluar la legislación y la política con respecto a la Educación Integrada en el marco del progreso hacia la aplicación, al igual que la eficacia del seguimiento y la evaluación. Por ejemplo, en su comentario sobre la situación de Ghana, Avoke (2002)<sup>175</sup> afirma: “La impresión que surge de los círculos oficiales del gobierno es que existe la tendencia hacia las políticas de educación integrada, pero la ironía (desde un punto de vista práctico) es que hay un evidente aumento en los internados y la ubicación permanente de niños con dificultades de aprendizaje en entornos segregados: situación que indica que siguen predominando las influencias médicas”.

### **Promoción del derecho a la educación integrada**

A partir de la bibliografía, se han seleccionado las recomendaciones realizadas por tres grupos, consideradas propuestas representativas que abordan los derechos de los niños y los jóvenes con discapacidades y con necesidades educativas especiales. Los grupos representan una variedad

---

<sup>174</sup> UNESCO (1995). *Review of the Present Situation in Special Needs Education*. París: Autor.

<sup>175</sup> Avoke, Mawutor (2002). Models of Disability in the Labeling and Attitudinal Discourse in Ghana. *Disability & Society*. 17(7). Págs. 769-777. (Cita, pág. 775).

de voces correspondientes a las personas discapacitadas y los grupos marginados de la sociedad, y en favor de ellos.

La ***Reunión de Expertos sobre Normas y Principios Internacionales Relacionados con la Discapacidad*** (1998) promulgó estrategias detalladas específicas para la aplicación en los niveles nacional e internacional. A nivel nacional, varios de éstos podrían haber tenido un efecto significativo en la Educación Integrada. Una de las estrategias específicas, ‘inclusión, representación y participación’ establece: “La cuestión del proceso es fundamental para el logro de la meta de una sociedad integrada y la elaboración de estrategias que reflejen los derechos y las necesidades de las personas con discapacidades. Las personas con discapacidades deben ser participantes plenos en los organismos y procedimientos mediante los cuales se formulan las leyes y políticas generales, al igual que aquellas específicas para las discapacidades. Esto es esencial para asegurar la sensibilidad, la legitimidad y la eficacia de tales leyes y políticas, al igual que para reflejar los derechos de las personas con discapacidades en la participación plena de la vida comunitaria, incluidas todas las formas de toma de decisiones públicas”<sup>176</sup>. Con respecto a los proyectos financiados por la asistencia multilateral y por las instituciones de financiamiento internacional, como el Banco Mundial, el Grupo de Expertos recomienda lo siguiente<sup>177</sup>:

- (a) alentar a los estados para que adopten políticas y legislaciones especiales que promuevan la integración total de las personas con discapacidades en todos los aspectos de la vida social, cultural y económica.
- (b) crear y promover normas mínimas en relación con la accesibilidad y los temas de los derechos de discapacidad afines, vinculados a los proyectos que auspician y financian;
- (c) fomentar y ayudar a facilitar la formación de relaciones de trabajo entre los grupos comunitarios y promotores de la discapacidad en diferentes países, utilizando las redes y asociaciones que poseen a nivel mundial, con lo que se fomenta la creación de estrategias transnacionales que respondan a los problemas identificados;
- (d) los grupos de promoción de discapacidad en los países / regiones afectados por la operación de grupos transnacionales deben explorar estrategias como la interposición de litigios contra las transnacionales que funcionan en sus países, con el fin de fiscalizar las disposiciones de extraterritorialidad de la ley de discapacidad en los países originales de esas sociedades.

#### ***Recomendaciones publicadas por Conciencia de Discapacidad en Acción :***<sup>178</sup>

1. Escuchar a los niños y empoderarlos.
2. Apoyar a los padres para que promuevan los derechos de los niños discapacitados.
3. Promover la Educación Integrada y la Integración Social.
4. Desafiar los prejuicios y promover actitudes positivas con respecto a la discapacidad.
5. Respetar los derechos culturales.
6. Implementar estructuras y políticas que respeten los derechos de los niños discapacitados.

---

<sup>176</sup> UN:DESA (1998). *Strategies for Implementation at the National Level*. Página 9.

[www.un.org/esa/socdev/enable/disberk4](http://www.un.org/esa/socdev/enable/disberk4)

<sup>177</sup> UN-DESA (1998). Página 12.

<sup>178</sup> Fuente: Lansdown, G. *It Is Our World Too!* Londres: Disability Awareness in Action.

**Recomendaciones del Comité sobre los Derechos del Niño de la ONU (1997<sup>179</sup>):**

- (a) Seguimiento adecuado y recopilación de datos sobre evidencia empírica para cuestionar el argumento de eficacia en función de los costos utilizado para marginar a los niños discapacitados (incluidas evaluaciones de costos de exclusión y pérdida de oportunidades);
- (b) Promover las Normas Uniformes de la ONU que sean pertinentes para implementar la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño;
- (c) Garantizar que se incluya la Educación Integrada en las agendas de la UNESCO, UNICEF y otras reuniones, conferencias de organismos pertinentes, etc. como parte integral de los debates de educación;
- (d) Producir materiales de capacitación para promover la Educación Integrada (en particular, por parte de UNICEF).<sup>180</sup>

Una política significativa que muchas propuestas tienen en común es la necesidad de incluir a personas con discapacidades y necesidades educativas especiales como participantes totales en los organismos y los procedimientos mediante los cuales se formulan, implementan y evalúan leyes y políticas y la prestación de servicios. Esta política se considera no sólo como un imperativo moral y político, sino también como eficaz en función de los costos. Eleweke (2001)<sup>181</sup> investigó el papel de las Organizaciones de Personas con Discapacidad en los países del hemisferio norte y sur con respecto a su efecto en la promoción de los servicios de necesidades educativas especiales. Su análisis global cita datos de países como Malasia, Nueva Zelanda, donde las actividades de los grupos de presión activos y poderosos o las asociaciones de Personas con Discapacidades han originado mejoramientos en la prestación de servicios para necesidades educativas especiales. Estas actividades son prometedoras para persuadir a los gobiernos para que “reconozcan las necesidades de las personas con discapacidades y para que tomen medidas positivas, con el fin de satisfacer estas necesidades mejorando los servicios de [SEN]” (página 110). Sin embargo, según Eleweke, muchas Organizaciones de Personas con Discapacidad del Sur aún se mantienen marginadas de la toma de decisiones gubernamentales y de hecho, son en su mayoría nominales. Por ejemplo, Nwazuoke (1995)<sup>182</sup> observa que ‘casi todas las asociaciones de pacientes y profesionales en el campo de las necesidades especiales de Nigeria están desprovistas de actividades poderosas de promoción (página 100).

Claramente, los avances son notables; pero aún queda mucho por hacer para alcanzar una sociedad integrada y lograr derechos universales para la Educación Integrada al interior de la sociedad.

---

<sup>179</sup> Informado en Lansdown, G. *It Is Our World Too!* Londres: Disability Awareness in Action. Apéndice 1, págs. 65-66. Esta lista es un resumen y un extracto y no está completa.

<sup>180</sup> Como parte de este análisis, el autor examinó el documento recientemente publicado por UNICEF, “*Priorities for Children 2002-2005 (Prioridades para niños y niñas 2002-2005)*.” La discapacidad y las necesidades educativas especiales sólo se citan dos veces: en la pág. 21, se afirma que se deben realizar esfuerzos por prevenir la discapacidad como parte de las iniciativas de educación preescolar y en la pág. 11 se cita la discapacidad en una lista de aquellas personas que se deben proteger de la discriminación.

<sup>181</sup> Eleweke, J. (2001). Physician Heal Thyself: The role of Disability Organizations in countries of the south towards improvements in Special Needs Provision. *African Journal of Special Needs Education*. 6(2), Septiembre 2001. Págs. 107-113.

<sup>182</sup> Nwazuoke, I. A. (1995). Professionalising special education in Nigeria: a review of legal issues’ en E.D. Ozoji and I. A. Nwazuoke (Eds.), *Professionalism in Special Education in Nigeria*. Págs. 147-151. Jos, Nigeria: National Council for Exceptional Children.



## VI: Repercusiones prácticas y normativas: temas clave de la educación integrada

Este análisis de la bibliografía pertinente ha examinado la práctica, las tendencias actuales, las brechas y repercusiones para las futuras investigaciones relacionadas con aportes específicos, los procesos, los resultados y el contexto de los niveles macro, meso y micro. En el Capítulo I se introdujo el concepto de Educación Integrada y sus complejidades en términos de metas y poblaciones beneficiarias. Los Capítulos II y III se centraron en prácticas innovadoras de Educación Integrada y las tendencias a nivel de bases en las escuelas y comunidades del Norte y del Sur. El Capítulo IV entregó una visión general de los sistemas a nivel meso en apoyo de la práctica, destacando temas de financiamiento, asignación de recursos y estrategias de eficiencia / eficacia en relación con la práctica de la Educación Integrada. En el Capítulo V, se entregó un resumen de las políticas y legislaciones nacionales e internacionales a nivel macro que afectan las prácticas escolares concretas y los sistemas organizacionales a nivel medio.

La bibliografía deja en claro que estos tres niveles y sus dimensiones de aportes, proceso, resultados y factores externos se encuentran interrelacionados y dependen del contexto. Si se considera en conjunto, este análisis ofrece un terreno fértil para sacar conclusiones normativas y prácticas y así abordar los siguientes pasos. En este sentido, se han elaborado numerosas recomendaciones y marcos de política globales para la acción –tanto generales como específicos para los alumnos con necesidades educativas especiales– en relación con las Metas de Desarrollo del Milenio. Sin embargo, no es posible comenzar a articular las recomendaciones en materia de políticas para la Educación Integrada con el detalle que ofrecen estos documentos y de hecho, sería presuntuoso que un solo autor intentara hacerlo.<sup>183</sup>

Con todo, este análisis en particular destaca varios temas clave de política / práctica y sus repercusiones relacionadas con la Educación Integrada. En general, la política pertinente para la Educación Integrada comienza con una declaración (por ejemplo, la Declaración de Salamanca) o convención (por ejemplo, la Convención sobre los Derechos del Niño) y continúa con un Marco de Acción o Manual de Aplicación (Convención sobre los Derechos del Niño). Entre las declaraciones y los marcos existe un terreno amplio de política / práctica fundamental para implementar la Educación Integrada. Para poder abordar el análisis normativo y relacionarlo con las repercusiones para la Educación Integrada, este capítulo utiliza el marco postulado en *Disabling Policies? A comparative approach to education policy and disability*, de Gillian Fulcher (1989).<sup>184</sup> Este marco caracteriza la política de la siguiente forma:

**1. Las políticas se puede escribir, declarar o promulgar.** Desde esta perspectiva, el hecho de más del 80% de los países del Norte y el 50% del Sur (región Asia-Pacífico) tengan políticas *escritas* sobre Educación Integrada no significa automáticamente que estas políticas se promulgarán a modo de directrices en particular; tampoco significa que se *hablará de ellas, se creará en ellas ni que incluso se promulguen* alguna vez. La política escrita se traduce a la práctica en diferentes formas y en distintos niveles, de modo que pensar que esa política a nivel nacional determina otros niveles de política y práctica es reduccionista. Es posible que la política nacional tenga efectos generalizados, pero no determina *a priori* lo que los funcionarios educacionales y los maestros asumen como política.

---

<sup>183</sup> El lector puede consultar el Anexo 3 para obtener ejemplos de documentos y citas de otras fuentes que contienen recomendaciones globales de políticas, como *El Marco del Milenio de BIWAKO para la Acción* (Región Asia-Pacífico), *Plan de Acción 2002 – 2006 de la Organización Mundial de Personas con Discapacidad*, *Resolución 2002 de la Alianza Internacional de Discapacidad*.

<sup>184</sup> G. Fulcher (1989). *Disabling Policies? A comparative approach to education policy and disability*. East Sussex: Falmer Press.

**2. Las políticas involucran una lucha entre las partes interesadas con objetivos en competencia.** En la Educación Integrada, es posible que predominen o se busquen simultáneamente distintos objetivos democráticos, económicos, técnicos, sociales o culturales. Por ejemplo, la enseñanza y el aprendizaje en la sala de clases nunca constituyen actos simplemente técnicos. En términos morales y políticos se recibe información sobre dónde, cómo y qué enseñar (decisiones como la ubicación, el funcionamiento de un alumno y la percepción de sus capacidades). Cada objetivo también utiliza un discurso en particular como táctica y teoría en una red de relaciones de poder. Por ejemplo, aquellos con objetivos económicos usan el lenguaje de la eficacia en función de los costos y la responsabilidad, y lo aplican como táctica (evaluaciones) y teoría (progreso escolar).

**3. La política no existe sin la práctica.** Todas las prácticas y políticas se basan en la teoría. Las teorías y las políticas consisten en práctica y son en sí actividades prácticas. La Educación Integrada es al mismo tiempo una filosofía y una práctica basada en teorías de enseñanza y aprendizaje en particular.

**4. Los actores sociales (individuos y grupos) hacen de la política una práctica social.** La política es el ejercicio del poder en diferentes niveles (macro, meso y micro). Las personas (actores) modelan todas las políticas y prácticas en el marco de la sociedad (local, nacional y global).

Esta concepción de las políticas –como una lucha que toma diferentes formas y que los actores sociales ejercen en distintos niveles con diversos objetivos y en diferentes condiciones y relaciones de poder– constituye una perspectiva útil para analizar las repercusiones de la política de la Educación Integrada en relación con temas críticos en particular. Como ejemplo, este análisis de la bibliografía descubrió que la identificación y la colocación son temas clave que involucran decisiones normativas. Los organismos donantes con frecuencia insisten en la realización de encuestas de detección de niños para determinar la demanda. Los niños identificados en estas encuestas a menudo se clasifican como discapacitados o alumnos con necesidades educativas especiales. Estas clasificaciones representan un lenguaje y una teoría de educación compartimentados –especial y normal – que conlleva a prácticas que funcionan segregando y categorizando a los alumnos según sus características individuales. Además, las decisiones de integrar a los alumnos (es decir, decisiones de colocación) claramente suponen luchas normativas en todos los niveles, como en la sala de clases, la burocracia educacional y el gobierno, y entre las diversas partes interesadas, como maestros, padres y madres y funcionarios de educación. Por otra parte, las decisiones de que algunos alumnos tienen necesidades educativas especiales llevan a una solución centrada en la necesidad de contar con recursos adicionales, mientras que la Educación Integrada apunta a una solución centrada en la reestructuración escolar y la pedagogía. Estas dimensiones teóricas y normativas de las encuestas de detección de niños también implican consecuencias económicas prácticas. En un mundo de recursos limitados, la inversión en identificación a menudo implica menos inversión en servicios educacionales directos y la reducción de los recursos destinados a éstos.

Este ejemplo de identificación y colocación a partir del marco práctico y normativo antes expuesto ilustra la necesidad de examinar las consecuencias normativas desde varios puntos de vista. En la bibliografía sobre prácticas de Educación Integrada en el Norte y en el Sur y las dimensiones descritas en diferentes niveles se han identificado nueve temas clave. Para cada uno de estos temas se presenta (1) una descripción; (2) las características especiales como posibles facilitadores u obstáculos para la Educación Integrada (representados por símbolos + o –); (3) un análisis de las repercusiones prácticas y normativas específicas. Cada uno de estos nueve temas

tiene una importancia significativa y es interdependiente con los demás, pero el propósito de este análisis no es apuntar a su importancia relativa. Las opciones dependen de los interesados individuales o grupales en diferentes niveles y según la experiencia de diferentes condiciones. Sin embargo, las descripciones de incentivos / disuasivos y las repercusiones normativas específicas para cada tema sí se basan en la premisa de que la Educación Integrada, según se define en la *Declaración de Salamanca y Marco de Acción* (Ver Capítulo I), debe ser el principio rector para el desarrollo de la Educación para Todos y para la aplicación de las *Metas de Desarrollo del Milenio*.

## **1. Descentralización**

La bibliografía describe una tendencia global definida que implica la transferencia de las decisiones sobre política / práctica de Educación Integrada a los niveles locales y comunitarios.

- + sensible y ajustada a los marcos y condiciones locales tales como la densidad demográfica (urbana / rural)
- + se ha comprobado que apoya y fomenta las prácticas innovadoras que satisfacen las necesidades específicas de las comunidades, escuelas y alumnos.
- varios países indican una consecuencia no prevista relacionada con amplias variaciones de calidad y tipo de servicios, lo que ha originado desigualdades.
- es posible que a nivel local se establezcan prioridades y se tomen decisiones que excluyan en lugar de incluir a los alumnos con necesidades educativas especiales.

### ***Repercusiones en materia de políticas:***

La descentralización en apoyo de la Educación Integrada debe estar acompañada por políticas del gobierno central que incentiven prácticas innovadoras y prometedoras, basadas en las fortalezas locales, salvaguardando y garantizando al mismo tiempo que los derechos *universales* de derecho y participación en la Educación Integrada se apliquen por igual a los alumnos con necesidades educativas especiales.

## **2. Asignación financiera / de recursos**

El análisis de la bibliografía deja en claro que se necesitan niveles clave de inversión, pero además, que las formas de asignar el dinero influyen poderosamente en la aplicación de la Educación Integrada.

- + cuando se centran en los beneficios sociales y también en los beneficios económicos
- + cuando las asignaciones fomentan un sistema unificado de entrega de servicio de educación
- + cuando el discurso incluye el derecho universal a la educación versus las necesidades que están sujetas a la disponibilidad de costos
- + cuando las asignaciones garantizan un nivel mínimo de apoyo (donaciones fijas) pero permiten ajustes (fórmulas ponderadas) para los índices de pobreza / riqueza a nivel nacional / estatal y las fórmulas basadas en los recursos asignan financiamiento para los servicios necesarios a nivel local para satisfacer las necesidades de cada sala de clases y alumno

- cuando las asignaciones a las escuelas están vinculadas a normas de rendimiento y se ven afectadas por factores sobre los cuales las escuelas tienen muy poco control o ninguno, como las condiciones de pobreza de la sociedad y la movilidad de los alumnos (por ejemplo, poblaciones nómadas)
- cuando las asignaciones estimulan un sistema dual de educación y segregación de alumnos con necesidades educativas especiales
- cuando los beneficios se basan en concepciones limitadas de productividad (empleo) y no consideran el mejoramiento de la salud, el bienestar ni los beneficios sociales de la educación
- cuando se debe clasificar y categorizar a los alumnos para poder recibir los servicios adecuados

***Repercusiones en materia de políticas:***

Se deben considerar con preferencia las políticas que no requieren la clasificación de los estudiantes para identificar la necesidad de servicios. Las clasificaciones tradicionales (por ejemplo, discapacidad de aprendizaje, perturbación emocional, retraso mental) no identifican la necesidad educativa. Por ejemplo, es posible que se diagnostique a un estudiante una dificultad de lectura y se diseñen intervenciones de educación sin clasificarlo como “discapacitado para el aprendizaje”. En el Reino Unido, por ejemplo, no se clasifica a los estudiantes per se, sino que se proporcionan Declaraciones de Necesidades que identifican la necesidad de servicios y apoyo educativo adecuado para los estudiantes. Se deberían considerar las fórmulas basadas en los recursos que asignan financiamiento de acuerdo con las necesidades fijas del programa, que no requieren estas clasificaciones tradicionales, y que están comenzando a adaptarse en forma más general. Para que sean eficaces, las fórmulas basadas en los recursos deben estar vinculadas a políticas específicas a nivel local, como el financiamiento sólo de unidades calificadas de instrucción que especifiquen niveles de apoyo (por ejemplo, tamaño de la clase, maestros de apoyo) y otros parámetros ligados a una enseñanza de educación integrada de buena calidad. Las políticas que han resultado ser más eficaces son aquellas que reducen el poder discrecional que tienen los educadores de excluir a los alumnos con necesidades educativas especiales y que proporcionan financiamiento y otros incentivos para las iniciativas de Educación Integrada. Los países con economías en desarrollo, cuyas tasas de matrícula primaria son bajas, podrían realizar estudios de bajo costo para identificar a aquellos niños que se encuentran fuera de la escuela, sus razones (por ejemplo, impedimento y / o discapacidad) y luego crear políticas de acuerdo con estas conclusiones, sin necesidad de recurrir a las clasificaciones tradicionales. Es necesario equilibrar la necesidad de recopilar datos y realizar actividades de detección de niños con la sensibilidad a estos problemas de clasificación.

**3. Acceso y participación**

El acceso significa acceso físico (edificios), acceso académico / a programas (a planes de estudios e instrucción a través de adaptaciones y apoyos), acceso social (a sus pares), acceso económico (a educación factible de costear). La integración física en las escuelas no iguala ni garantiza la participación; la bibliografía ha identificado los siguientes componentes esenciales para

que la participación sea significativa (que produzca resultados de aprendizaje positivos): un entorno escolar que valore la diversidad, un ambiente seguro y acogedor y actitudes positivas.

- + cuando el diseño universal promueve el acceso físico, social, académico (programa), tecnológico (comunicaciones y tecnología de la información) y el acceso económico como un paquete global total para todos los alumnos
- + cuando se abordan en conjunto tanto las condiciones internas de las escuelas como las externas que afectan el acceso y la participación
- + cuando los factores de acceso y participación son integrales a la elaboración, planificación, aplicación y evaluación del programa
- cuando las actitudes negativas crean barreras para el acceso y la participación
- cuando se aplican diferentes estándares de participación y acceso a distintos alumnos y / o cuando no existen estándares relacionados con la accesibilidad
- cuando no se considera el acceso ni la participación hasta después de haber diseñado los programas y construido los edificios

#### ***Repercusiones en materia de políticas:***

Las políticas y las prácticas de la Educación Integrada deben considerar definiciones generales de acceso y participación. El acceso físico a los edificios de las escuelas es un requisito previo esencial. Deben existir políticas establecidas para exigir un diseño universal, de preferencia antes de que se hayan construido los establecimientos. Cuando el diseño universal se incorpora en los planes del nuevo edificio los costos son mínimos en comparación con la posterior modificación. Los países que han capacitado a contratistas e ingenieros en diseño universal han tenido mayor éxito en términos de construir establecimientos accesibles y con respecto a asegurar el cumplimiento de los códigos de construcción. Además, no será eficaz promover el acceso físico a edificios sin abordar las diferentes barreras que hacen que la escuela sea *prácticamente* inaccesible. El acceso y la participación son en gran medida interdependientes y se deben considerar en conjunto. Los estudiantes no pueden participar en forma activa en la instrucción si no pueden acceder a los planes de estudios. Por ejemplo, el acceso también implica el lenguaje y el formato de instrucción. Entre los ejemplos de componentes integrales del plan de estudios e instrucción, no considerados elementos adicionales sujetos a disponibilidad, se encuentra el lenguaje de signos para sordos, la lectura en Braille o textos impresos en caracteres grandes para estudiantes con problemas de visión, formatos alternativos de evaluación (por ejemplo, exámenes orales) para los que tienen problemas de lectura y apoyo tecnológico / entorno virtual (por ejemplo, computadoras y software educativo).

#### **4. Formación docente inicial y desarrollo profesional durante el servicio**

Este análisis de la bibliografía proporciona pruebas abrumadoras de que la formación y el desarrollo profesional son fundamentales para la práctica de la Educación Integrada en los países del Norte y del Sur. El análisis ha destacado programas de capacitación ejemplares y proporciona descripciones detalladas de los factores que promueven la formación eficaz, al igual que las dificultades y las barreras.

- + cuando la formación de los maestros en educación especial y general se integran y / o son complementarias
- + cuando los maestros aprenden estrategias innovadoras centradas en el niño para enseñar una diversa gama de aptitudes, al igual que estrategias que promueven el aprendizaje activo de los estudiantes y las adaptaciones que satisfagan las necesidades de cada uno de ellos
- + cuando los maestros aprenden estrategias de elaboración de planes de estudios que incluyen amplias metas comunes; facilitan una estructura flexible; proporcionan evaluaciones alternativas / múltiples basadas en el progreso individual; abordan la diversidad cultural / religiosa / lingüística de los alumnos; y el contenido, el conocimiento y las aptitudes son pertinentes para las experiencias de los alumnos
- + cuando la formación docente proporciona experiencias prácticas y oportunidades para la reflexión crítica, al igual que retroinformación y apoyo continuo / permanente en las salas de clase
- formación que se centra en los déficit individuales “genéricos” y categorías de *dis-*capacidad
- formación que espera que los maestros cambien sus formas de enseñar sin abordar los cambios necesarios en las condiciones de su trabajo, las que podrían actuar como barreras para estos cambios (por ejemplo, tamaño de la clase, falta de materiales y apoyo pedagógicos)
- formación que promueve evaluaciones alternativas, mientras que la escuela exige rendimiento en exámenes estandarizados como el principal indicador de éxito
- capacitación docente que no incluya además la capacitación de los administradores escolares, quienes en ausencia de esta formación pueden impedir la reforma docente en lugar de facilitarla o apoyarla.

### ***Repercusiones en materia de políticas:***

La mayor parte de los programas de capacitación consignados en la bibliografía se han centrado en el desarrollo profesional durante el servicio y han utilizado expertos (varios de ellos provenientes de organismos donantes). Los países del Norte y del Sur enfrentan una escasez generalizada de maestros, de modo que el enfoque en capacitar en el servicio es comprensible. Sin embargo, las instituciones terciarias locales que proporcionan formación anterior al servicio parecen constituir un recurso cuyo pleno potencial no se aprovecha. Las políticas que fomentarían la construcción de puentes entre la formación anterior al servicio y durante éste mediante colaboraciones entre la escuela y las universidades mantienen en pie la posibilidad de contribuir con soluciones a corto y largo plazo para la formación de habilidades en los maestros. Además, los departamentos de educación especial y general en niveles universitarios (y niveles escolares) que no entregan capacitación integrada o incorporada ya no tienen sentido –ya sea en términos prácticos o pedagógicos– dado el aumento de la cantidad de niños con necesidades especiales y la tendencia hacia la Educación Integrada. Siempre se necesitarán especialistas para que enseñen habilidades específicas a la pequeña minoría de los estudiantes con necesidades educativas especiales; por ejemplo, los estudiantes sordos, ciegos y sordo-mudos, y los alumnos con graves impedimentos múltiples. Estos estudiantes necesitarán instrucción adaptada en la sala de

clases común (Educación Integrada) con apoyo de estos especialistas. La adaptación del plan de estudios y de la instrucción dentro del dominio de los maestros de 'educación general' ha resultado ser eficaz para todos los alumnos, incluida la mayoría de aquellos con necesidades educativas especiales (por ejemplo, los que presentan impedimentos leves y moderados). Las repercusiones para la política futura apuntan a una política / práctica que apoye la formación integrada de los maestros. Esta capacitación debería unir los programas escolares y universitarios de educación especial y general y utilizar los conocimientos especializados de los docentes de educación especial, con el fin de proporcionar habilidades genéricas críticas reflexivas y de resolución de problemas que todos los maestros necesitan para enseñar de manera eficaz a los alumnos de las salas comunes (Educación Integrada). La actual falta de datos y evaluaciones apunta además a una necesidad fundamental de apoyar la investigación sobre Educación Integrada (a nivel terciario y escolar) para garantizar resultados consecuentes y eficaces.

## **5. Derechos humanos universales y política / legislación de la Educación Integrada**

Además de la Declaración de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (1949) que establece el derecho universal a la educación, la mayoría de las convenciones y declaraciones correspondientes a la Educación Integrada comienzan con la premisa de que debe establecerse un marco de política y apoyo legislativo a nivel nacional como requisito previo necesario para acceder a una participación equitativa en los programas de Educación Integrada. La bibliografía deja en claro que tanto las políticas como la legislación sobre Educación Integrada han entregado a los padres, personas con discapacidad y escuelas comprometidas con la Educación Integrada las condiciones necesarias para enfrentar la exclusión. Sin embargo, la experiencia de cada país demuestra que la política y la legislación adoptada no aseguran su aplicación.

- + el marco de políticas y legislación a nivel nacional apoya la Educación Integrada y la integración de las personas con discapacidades en todos los aspectos de la vida social, cultural y económica
- + el personal directivo clave entre las autoridades gubernamentales y educacionales en todos los niveles apoya las políticas y la legislación
- + las políticas y la legislación están acompañadas de mecanismos eficaces y específicos para controlar y evaluar el cumplimiento
- la infraestructura carece de recursos y / o compromiso para fiscalizar el cumplimiento
- existe poca conciencia crítica o ninguna sobre el motivo por el cual se necesitan las políticas y la legislación
- falta de apoyo y conciencia, en particular en los niveles de base donde se aplican las políticas

### ***Repercusiones en materia de políticas:***

Los países que no sólo han aprobado leyes y adoptado políticas de Educación Integrada, sino que han realizado un seguimiento sistemático, respaldado por la fiscalización, están en una posición óptima para aplicar una política de Educación Integrada. Sin embargo, los países que han tenido más éxito han unido estas estrategias con la educación integral (difusión de conocimiento) y la creación de conciencia dirigidas a

todos los niveles del sistema. Las repercusiones en materia de políticas apuntan a actividades prácticas y normativas integrales que exigen el cumplimiento de políticas y leyes escritas, al mismo tiempo que abordan las creencias y las prácticas a través de la educación dirigidas a promover actitudes positivas y hacer conciencia entre aquellos que se encuentran en posición de aplicar las políticas a nivel de base: escuelas y salas de clases.

## **6. Reestructuración escolar y reforma de toda la escuela**

La bibliografía pone de relieve que la Educación Integrada es una filosofía orientadora establecida a través de la política / práctica integrada que requiere una reestructuración escolar global. Se sostiene que esta reestructuración debería estar respaldada por los cambios en las creencias, los métodos y las asignaciones de recursos en todos los niveles del sistema y de la dirección educacional.

- + cuando los principios y las prácticas de la Educación Integrada se consideran como impulsores de la reforma y como elementos integrales de ésta y no como un programa adicional
- + cuando la diversidad y las diferencias individuales, al igual que las similitudes se reconocen y se *valoran*, en lugar de ‘tolerarse’ o ‘aceptarse’. La diversidad pasa a ser un denominador común y no un numerador individual
- + cuando se identifican claramente nuevos papeles y responsabilidades y todos los funcionarios están preparados en forma sistemática para estos nuevos papeles y se les proporciona el apoyo adecuado
- + cuando se considera la educación individualizada como un derecho universal y no una necesidad educativa especial
- + cuando la reforma escolar incluye la intervención y la participación de los miembros de la comunidad, padres, madres y estudiantes
- cuando la filosofía de un enfoque que se ajuste a todos no es la correcta para la Educación Integrada
- cuando la Educación Integrada se conceptualiza como un lugar y no un servicio. La mayoría de los países del Norte y del Sur aún adhieren a un paradigma de ‘continuo de ubicaciones’. Para la Educación Integrada, el continuo es la prestación de servicios dentro de la sala de clases de la educación general. Esta distinción es fundamental.
- cuando la reforma escolar se dicta desde los niveles superiores a los inferiores (de arriba hacia abajo), en lugar de elaborarse a través de la toma de decisiones participativa

### ***Repercusiones en materia de políticas:***

La Reforma de Eficacia Escolar y Educación Integrada no son sinónimos. Algunos aspectos de la reforma de la eficacia escolar actúan como barreras para la Educación Integrada; por ejemplo, los datos indican que las escuelas podrían rechazar a los estudiantes que no alcanzan un buen nivel de calificaciones en los exámenes estandarizados o a quienes resulta ‘difícil’ enseñarles. El estricto énfasis destinado a los resultados de rendimiento medidos por las calificaciones en los exámenes estandarizados con frecuencia perjudica a



los estudiantes cuando no se consideran adaptaciones, como formatos alternativos y diferencias básicas de lenguaje. Muchos estudiantes con necesidades educativas especiales presentan rendimientos equivalentes o superiores a sus pares, o pueden hacerlo, si se les proporcionan las adaptaciones adecuadas. Como resultado, las repercusiones en materia de políticas indican una reestructuración y reforma en la escuela que considere una política / práctica más amplia, en especial, en cuanto a los resultados. Sin embargo, no se deben reducir los estándares para los estudiantes con necesidades educativas especiales. La IDEA (Ley de Educación para Personas con Discapacidades) 1997 de Estados Unidos decreta altas expectativas al exigir que el plan de estudios de la educación general contenga el avance documentado de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Sin embargo, esta exigencia pone de relieve el progreso individual con respecto a metas generales y no medidas comparativas. La bibliografía también proporciona una cantidad cada vez mayor de pruebas de que la Educación Integrada favorece a todos los estudiantes, La política de reforma escolar, por lo tanto, se debe enfocar en un sistema unificado que entregue un entorno en el cual todos los estudiantes tengan la misma oportunidad para lograr su máximo potencial. La distinción entre igualdad de oportunidades e igualdad de trato es fundamental para la política de la Educación Integrada. La Educación Integrada no significa que todos deban ser tratados de la misma forma (un enfoque que se ajuste a todos), sino que el apoyo individualizado (trato de acuerdo con la necesidad) apunte al mismo éxito que se mida en términos generales.

## **7. Identificación y colocación**

Para los países del Sur, la baja matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales y la falta de acceso a las escuelas para estos alumnos (en particular, en las áreas rurales) hace que la identificación y la ubicación sean temas especialmente críticos. Además, los esfuerzos del Sur tienden a concentrarse en los estudiantes de la Categoría A (CINE-97 - Clasificación Internacional Normalizada de la Educación) cuyas discapacidades tienen causas biológicas claras. En la bibliografía también surgen las diferencias de género (sesgo hacia los niños) como temas críticos relacionados con la identificación tanto en el Norte como en el Sur. Por último, aunque en el Norte y en el Sur se ha documentado una tendencia definida hacia la colocación en entornos de Educación Integrada, los estudios indican que la adaptación regular de los planes de estudios para los estudiantes con necesidades educativas especiales aún es la excepción y no la regla en el Sur; además, en el Norte, cantidades significativas de estudiantes con necesidades educativas especiales aún permanecen en entornos segregados.

- + encuesta de bajo costo de detección de niños con componentes de difusión / educación para estimular la participación
- + esfuerzos de identificación y colocación basados en la necesidad de servicios y no en la categoría de las necesidades educativas especiales
- + las decisiones de identificación y colocación incorporan a los padres y madres como colaboradores y se basan en planes de educación individualizados
- + las decisiones de colocación consideran la Educación Integrada como una secuencia continua de servicios en la sala de clases de educación general.
- + las redes de apoyo (asociaciones de escuelas, centros de recursos) y la capacitación docente reducen la necesidad de identificación y remisión

- identificación categórica basada en el déficit y /o clasificación subjetiva / arbitraria
- las decisiones de colocación se basan en el servicio disponible versus las necesidades del alumno
- los funcionarios de educación y los maestros toman decisiones arbitrarias para negar servicios y excluir a alumnos según las preferencias individuales o los costos / disponibilidad de los servicios

### ***Repercusiones en materia de políticas:***

Las políticas deben establecer un equilibrio entre la necesidad de identificar a los estudiantes para los servicios y el entendimiento de que las clasificaciones originan un estigma y concentran la atención en el déficit percibido del niño, en lugar de la responsabilidad de las escuelas por entregar una educación adecuada en un entorno integrado. La mayor parte de los estudiantes con necesidades educativas especiales presentan dificultades de aprendizaje relacionadas con el entorno, más que una característica innata. Las escuelas que centran sus esfuerzos en la formación de habilidades en los maestros para instruir a diversos alumnos con necesidades educativas especiales y que tienen diferentes capacidades reducen las tasas de remisión y la necesidad de diagnósticos extensivos y costosos. Los programas de Educación Integrada en toda la escuela, las asociaciones de escuelas y los centros de recursos también reducen la necesidad de clasificación al entregar apoyo a la sala de educación general. La identificación también puede resultar costosa, al desviar recursos de servicios directos esenciales. Los ejemplos de encuestas de bajo costo de detección de niños descritos en este análisis de la bibliografía demuestran que los métodos de encuestas basados en la comunidad / participación de padres y madres pueden reducir los costos en forma significativa. Los estudios también indican que los esfuerzos de identificación y ubicación se deben centrar en las gran cantidad de estudiantes con necesidades educativas especiales que se encuentran en riesgo en la escuela, son repitentes o desertores. Es probable que muchos de estos estudiantes tengan impedimentos leves o moderados. Por último, la bibliografía deja en claro que la participación de padres y madres es necesaria y eficaz en función de los costos: con frecuencia éstos son la mejor fuente de conocimiento especializado sobre las necesidades de los estudiantes y también los más sólidos defensores. Las políticas que fomentan la participación de padres y madres y que garantizan sus derechos en los procesos de toma de decisiones o al menos, el derecho a oponerse a las decisiones, se deben considerar parte esencial de los marcos normativos y legislativos. Este derecho es esencial como un control y equilibrio para las autoridades de educación, quienes con frecuencia toman decisiones arbitrarias en detrimento de los niños y de acuerdo con preferencias individuales o consideraciones de costo.

### **8. Esfuerzo, responsabilidad, eficiencia y eficacia**

Este análisis permite colegir que los problemas de evaluación constituyen una de las dificultades más importantes para la Educación Integrada / Educación para Todos. En primer lugar, se ha establecido un vínculo muy complejo entre las evaluaciones de los estudiantes y la eficacia de la escuela. En segundo lugar, los detractores de los discursos de eficiencia han contrarrestado los discursos de equidad, y aunque muchos investigadores sostienen que la equidad y la excelencia son (y deben ser) metas compatibles, las distintas propuestas para lograr estas metas han creado tensiones en todos los niveles. En tercer lugar, la eficacia escolar ha resultado difícil de medir, los datos son escasos y existe un consenso general de que queda mucho por hacer en esta área. Un cantidad cada vez mayor de estudios (en especial, en el Norte) indica que la Educación Integrada favorece tanto a los estudiantes con necesidades educativas especiales como a sus pares y si cuentan

con el apoyo adecuado y un plan de estudios adaptado, este tipo de estudiantes pueden obtener un resultado igual o incluso mejor que sus compañeros.

- + cuando las evaluaciones de estudiantes miden el progreso individual en los planes de estudios de enseñanza general, con estándares y puntos de referencia claros
- + cuando se utilizan varias formas de evaluar a los estudiantes (operacional y acumulativa) para informar y facilitar la enseñanza y el aprendizaje
- + cuando se incorpora la evaluación a nivel escolar a la planificación de programas
- + cuando concepciones amplias de los resultados de los estudiantes incluyen el dominio de aptitudes académicas, al igual que la autoestima y las habilidades de vida independiente necesarias para participar en forma activa en la sociedad como adultos
- cuando se aplican calificaciones estandarizadas de exámenes de rendimiento como el único indicador de éxito para los estudiantes y las escuelas
- cuando las escuelas no tienen un plan sistemático para la evaluación, con desarrollo, aplicación y seguimiento
- cuando se valora la equidad por sobre la excelencia o la excelencia por sobre la equidad

#### ***Repercusiones en materia de políticas:***

Según varios proyectos tratados en este análisis, la falta de conocimientos especializados para realizar evaluaciones fue un motivo importante por el cual no se han recopilado datos. Los programas de Educación Integrada han comenzado a incluir componentes de capacitación para que los maestros y los funcionarios de educación aprendan a efectuar evaluaciones de la escuela y de los estudiantes. A pesar del reconocimiento de que las evaluaciones basadas en los planes de estudio proporcionan las mejores herramientas de enseñanza y aprendizaje, la fuerte dependencia de las calificaciones en los exámenes estandarizados como medidas de resultados de éxito a nivel escolar han desalentado a los maestros de aplicar estas evaluaciones. Además, los exámenes estandarizados miden el conocimiento de los contenidos, pero los estudios han cuestionado su capacidad de ser buenos indicadores del éxito posterior a la escuela. Estas condiciones indican la necesidad de elaborar políticas que (1) asignen recursos (económicos y técnicos) a las escuelas para llevar a cabo capacitación en procedimientos de evaluación que midan tanto los resultados académicos como los sociales y los beneficios comunitarios atribuidos a la Educación Integrada; (2) requieran evaluaciones sistemáticas a nivel escolar y asignen recursos para implementar estas evaluaciones. Además, no se deben utilizar las evaluaciones sólo para calificar a las escuelas (como las Tablas de Calificación del Reino Unido y las sanciones de Ningún Niño Abandonado en Estados Unidos para las escuelas que ‘reprueban’), sino como herramientas para mejorar. Diversos estudios también indicaron que el mejoramiento requiere tiempo y que las escuelas no deben esperar resultados sorprendentes e inmediatos. Esta observación indica la necesidad de elaborar planes de evaluación de corto y largo plazo. Las políticas relacionadas con la evaluación deben incluir los temas de equidad y excelencia de manera que no debiliten, comprometan ni atenúen la meta de *todos* los alumnos, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales. Por último, la falta casi universal de datos revela una necesidad fundamental de sistemas de apoyo para recopilar y analizar datos en los niveles del sistema.

## **9. Fortalecimiento de la capacidad y la sostenibilidad a través de las ONG, la comunidad y la participación multisectorial**

Este análisis de la bibliografía ha proporcionado diversos ejemplos de proyectos de Educación Integrada que mejoran la capacidad de las escuelas y las comunidades en la prestación de servicios de necesidades educativas especiales mediante la colaboración multisectorial. Los países del Sur, impulsados por las serias limitaciones de recursos, han sido especialmente exitosos al usar esta estrategia para reducir costos, aumentar beneficios y llegar a una mayor cantidad de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales. La participación multisectorial es en especial clave cuando se trata de la discapacidad: el acceso a atención de salud de calidad, los servicios sociales y los programas de intervención en la infancia preescolar proporcionan un apoyo esencial para la Educación Integrada en las escuelas. Los enfoques que incluyen a toda la comunidad reconocen las necesidades holísticas de los niños y niñas, en especial, el hecho de que éstos son miembros integrales de la familia. El apoyo y la participación de los miembros de la familia aumenta en forma considerable las oportunidades de que los menores asistan a la escuela. La participación de la comunidad también aumenta las posibilidades de sostenibilidad a través de la responsabilidad, el compromiso, el sentido de pertenencia y el orgullo por los logros. En términos específicos, el estudio entrega muestras claras de que el compromiso con la Educación Integrada es un requisito previo esencial para el éxito y la sostenibilidad. Los donantes de las ONG y las ONGI desempeñan un papel importante en el fortalecimiento de las capacidades y la sostenibilidad. Existen cada vez más indicios de un cambio paradigmático por parte de los organismos donantes con respecto a los proyectos de Educación Integrada. En lugar del modelo tradicional de capacitación de expertos de arriba hacia abajo, en este análisis de bibliografía varios financistas de proyectos de ONGI estaban cambiando hacia un enfoque de instructor de instructores, adaptando los materiales de capacitación a las condiciones locales y comenzando a incluir a las personas con discapacidad en los talleres. Todas las experiencias de la Educación Integrada indican que las ‘escuelas sin fronteras’ predominarán en el futuro. Las experiencias de los países indicaron varias condiciones críticas, tanto facilitadoras como obstaculizadoras para el fortalecimiento de las capacidades y la sostenibilidad a través de la participación multisectorial.

- + cuando se sustenta en una concepción holística y basada en los derechos de los niños, la que comienza por una identificación temprana, tratamiento y desarrollo infantil, como influencias importantes de la salud y el bienestar, y disponibilidad de la escuela
- + cuando se cuenta con planes de coordinación específicos, incluidos los cronogramas, principales organismos designados, funciones y responsabilidades claras
- + cuando las actividades de difusión activas y focalizadas y la creación de conciencia sobre la Educación Integrada llegan a un amplio público, en especial a padres y madres
- + cuando las Organizaciones de Personas con Discapacidad y los grupos de padres y madres se incluyen como entidades responsables en la toma de decisiones y recursos en todas las etapas de desarrollo
- + cuando se entrega capacitación formal para padres y madres y se incluye a las familias de los niños con discapacidades y aquellos en riesgo
- vínculos débiles o desorganizados entre las entidades gubernamentales, los recursos comunitarios y las escuelas (origina una competencia por los escasos recursos, con lo que se reduce el acceso a los servicios)

- la capacitación de difusión / conciencia de conocimientos es débil, está mal planificada y se posterga hasta después del inicio del proyecto de Educación Integrada
- los organismos donantes proporcionan conocimientos especializados externos para dirigir los programas en lugar de facilitar y fortalecer la capacidad de los conocimientos especializados locales
- cuando se margina a los grupos de padres y madres y las Organizaciones de Personas con Discapacidad

### ***Repercusiones en materia de políticas:***

Establecer y fomentar la participación multisectorial implica diversos desafíos. Pero los costos de la falta de coordinación en términos de la pérdida de recursos, beneficios y servicios son motivo suficiente para fomentar la participación activa de la comunidad y de otros organismos en la elaboración de los proyectos de Educación Integrada. La experiencia indica que las políticas deben incluir estrategias de coordinación, creadas antes de iniciar los proyectos de Educación Integrada. El éxito obtenido por los programas que realizaron una capacitación integral de difusión y creación de conciencia (en particular antes del proyecto) indica que las políticas deben incluir planes de inversión considerables en esta capacitación. Las políticas de los gobiernos, las ONG y los organismos internacionales deben requerir formalmente la participación y capacitación de las Organizaciones de Personas con Discapacidad / padres y madres en los proyectos de Educación Integrada; no sólo de manera marginal como ‘recursos’, sino de modo integral como entidades responsables en la toma de decisiones y partícipes activos. En los países y regiones donde las Organizaciones de Personas con Discapacidad son débiles, el comité sobre asuntos de discapacidad de la ONU recomienda efectuar inversiones en éstas para aumentar su capacidad. Las Organizaciones de Personas con Discapacidad y los grupos de padres y madres pueden desempeñar un papel importante en la promoción de la Educación Integrada y en la motivación de los progenitores para que participen y envíen a sus hijos a la escuela. Por último, en algunos países la responsabilidad por los servicios para personas con discapacidades siguen en manos de los ministerios de bienestar social. Es necesario hacer todos los esfuerzos posibles para rectificar esta disposición. Educación para Todos, la Convención sobre los Derechos del Niño y varios Marcos de Acción sostienen que la educación es un derecho y no una necesidad de bienestar según un modelo de beneficencia. Los Ministerios de Bienestar Social podrían contribuir en la coordinación de los servicios, pero no están bien preparados y ni siquiera son los adecuados para administrar los programas de educación en las escuelas.

### ***Conclusión: Educación para Todos: juntos***

El principio fundamental de Educación para Todos es que todos los niños y niñas deben tener la oportunidad de aprender. El principio fundamental de la Educación Integrada es que todos los niños y niñas deben tener la oportunidad de aprender juntos. La diversidad es una característica que todos los menores y jóvenes tienen en común; tanto dentro cada uno como entre sí. Existe una fortaleza en la diversidad y todos los niños y niñas tienen fortalezas. La responsabilidad fundamental de todos los que enseñan y de todos los que apoyan a los maestros es basarse en la fortaleza de los niños y niñas, creer en la capacidad de aprender de todos ellos y respetar este derecho a aprender. Los niños y niñas son nuestro futuro. Como Gabriela Arrieta y Audrey Cheynut lo expresaron en su discurso de apertura ante la Sesión Especial a favor de la Infancia de la ONU (Mayo de 2002): “No somos la fuente de los problemas. Somos los recursos necesarios para resolverlos. No significamos gastos, sino inversiones”.

Debemos invertir nuestras creencias, nuestros recursos y nuestras capacidades intelectuales para resolver los problemas en la Educación Integrada. Sabemos lo que funciona. Actualmente, cada país del mundo tiene al menos un maestro, una escuela, un programa de educación integrada comprometido con la Educación Integrada. Algunos países tienen mucho más. Estas ‘islas de excelencia’ deben ayudar al resto de nosotros a cruzar la división continental artificial entre educación ‘especial’ y ‘normal’. Los argumentos del exceso de costos ya no justifican la exclusión. En comparación con los programas segregados, la Educación Integrada es eficaz en función de los costos. Por otra parte, los costos de la exclusión son altos en términos de la baja productividad, el potencial humano bajo y la pérdida de salud y bienestar.

Algunos niños y niñas comienzan la escuela más aventajados que otros: las ventajas en riqueza y salud están entre las más influyentes. La infancia que vive en condiciones de pobreza y aquellos con impedimentos y todos los niños y niñas marginadas (ya sea debido al idioma, la religión, la raza, el origen étnico, el género) no tienen que encontrarse en desventaja debido a su trato en las escuelas o a la exclusión de ellas. “Si se le niegan las oportunidades de educación a las personas con discapacidad, será la falta de educación y no sus discapacidades las que limiten sus oportunidades”<sup>185</sup>. La desigualdad de oportunidades existe, incluso entre los países más ricos. El libro de Jonathan Kozol, *Savage Inequalities* (1991)<sup>186</sup>, presenta la cruda situación de estas desigualdades en las escuelas estadounidenses. Estas desigualdades reflejan nuestras creencias. Es decir, la manera en que asignamos los recursos demuestra nuestras creencias sobre el valor de la educación para todos los niños y niñas y para algunos en particular. Nuestras prioridades revelan más acerca de nuestros valores y nuestro compromiso filosófico con la educación que acerca de nuestras capacidades de entregar educación. Las condiciones de la infancia al margen de la sociedad revelan más acerca del estado y del progreso de una sociedad que la situación del nivel medio. Estos niños, como un sector radicalmente marginado de la sociedad, reflejan los objetivos reales de la educación y la sociedad en general.

Las actuales desigualdades y el estado del progreso de la Educación para Todos representan desafíos y oportunidades. Si hemos de cumplir con nuestras Metas de Desarrollo del Milenio colectivas –ratificadas por 152 países a nivel mundial– enfrentamos el desafío de comprometernos con los Marcos de Acción. Nuestras oportunidades surgirán por sí solas en las tareas cotidianas que emprendamos con cada niño y niña, en las salas de clases, en las escuelas y en la sociedad. La Educación Primaria Universal y *Educación para Todos: juntos* son objetivos encomiables y esperamos haber contribuido a acercarnos más a ellos.

---

<sup>185</sup> Cita extraída de un comunicado de prensa de 2003 del Banco Mundial y atribuido a Judy Heumann, Asesora Principal del Grupo de Discapacidad, Banco Mundial.

<sup>186</sup> J. Kozol (1991). *Savage Inequalities: Children in America's Schools*. Nueva York: Crown Publishers, Inc.

## Anexo 1: Clasificaciones de la discapacidad y notas sobre definiciones

Términos utilizados para describir a los niños con necesidades educativas especiales en una selección de países

[>Estos países usan un término para describir a los niños ciegos /parcialmente ciegos y sordos /parcialmente sordos]

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Australia			*		*	>	*	>	*	*						*
Austria			*	*	*	*	*	*	*	*		*				*
Bélgica	**	*	*	*	>	*	>	*	*	*						
Canadá						*	>	*	>							*
Dinamarca		**	*	*	*	*	>	*	>	*	*	*				
Finlandia		**	*	*	*	*	>	*	>	*	*	*		*	*	
Francia		**	*	*	*	*	*	*	*	*	*			*		
Alemania		**	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*				
Grecia	**	*	*	*	>	*	>	*	*							
Islandia		**	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*				*
Irlanda		**	*	*	*	*	>	*	>	*	*		*			*
Italia																*
Japón			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*				*
Holanda		**	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*				*
Noruega		**	*	*	*	*	>	*	*	*	*					*
España		**	*	*	*	*	>	*	>	*	*					
Suecia		*	*	*	>	*	>	*	*							
Suiza	**	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
Turquía		**	*	*	*	*	>	*	>	*	*	*				*
Reino Unido																*
Estados Unidos		**	*	*	*	*	>	*	>	*	*	*				*

1. Dificultades de aprendizaje leves, discapacidades de aprendizaje, discapacidades específicas de aprendizaje, discapacidades relacionadas con el sujeto
2. Dificultades de aprendizaje moderadas, retrasados mentalmente educables, incapacidad mental educable, discapacidades generales de aprendizaje, retraso mental moderado
3. Dificultades de aprendizaje graves, retraso mental grave, incapacidad mental grave, incapacidad mental susceptible de capacitar, incapacidad mental profunda
4. Dificultades del habla, discapacidades de lenguaje y comunicación, impedimento específico del lenguaje, dificultad del habla y comunicación, incapacidad del habla
5. Impedimento auditivo, dificultad auditiva
6. Sordera
7. Impedimento visual, incapacidad visual, ceguera parcial
8. Ceguera
9. Trastornos emocionales /de comportamiento, discapacidades psico-sociales, trastornos psiquiátricos, trastornos de personalidad, comportamiento anormal, perturbación emocional grave
10. Incapacidad física, impedimento motor, discapacidades sensomotoras, incapacidad ortopédica, impedimento ortopédico
11. Autismo, Síndrome de Asberger

12. Afección crónica que requiere hospitalización prolongada, institutos pedológicos, otros impedimentos de salud
13. Niños de la comunidad viajante
14. Alumnos cuya lengua materna es extranjera
15. Incapacidades múltiples, retraso sensorial /mental grave, discapacidades múltiples
16. Niños superdotados, niños con necesidades educativas especiales, niños incapacitados, talentosos, sordo-ciegos y otros (OCDE, 1995)



## **Anexo 2: Fuentes de información sobre discapacidad, educación integrada y derechos humanos**

### **A. Organizaciones que trabajan por los Derechos de los niños y jóvenes con discapacidades**

Disability Awareness in Action o Acción de Concientización sobre Discapacidad, [www.daa.org](http://www.daa.org)  
Inclusion International, [www.inclusion-international.org](http://www.inclusion-international.org)  
Disabled Peoples' International u Organización de Personas con Discapacidad, [www.dpi.org](http://www.dpi.org)  
International Disability and Development Consortium, [www.iddc.org.uk](http://www.iddc.org.uk)  
Child Rights Information Network, Red internacional de organizaciones que trabajan en el área de los derechos del niño  
Grupo de Trabajo de la Alianza Save the Children sobre Discapacidad y Discriminación  
Alto Comisionado de la ONU para los Derechos Humanos [www.unhchr.ch](http://www.unhchr.ch)  
Foro Europeo sobre Discapacidad [www.edf-feph.org](http://www.edf-feph.org)

### **B. Fuentes para los documentos internacionales**

Centro de Estudios sobre Educación Integrada (CSIE), [www.inclusion.uwe.ac.uk/csie](http://www.inclusion.uwe.ac.uk/csie)  
Naciones Unidas: DAES, [www.un.org/esa/socdev](http://www.un.org/esa/socdev)  
Save The Children (Salvemos a los Niños), [www.savethechildren.org.uk](http://www.savethechildren.org.uk)  
Consejo danés de organizaciones de personas discapacitadas, [www.disability.dk](http://www.disability.dk)  
Asociación internacional de ayuda de las organizaciones suecas de la inhabilidad, [www.shia.se](http://www.shia.se)  
UNESCO, [www.unesco.org/education/efa/know\\_sharing/flagship\\_initiatives/disability.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/know_sharing/flagship_initiatives/disability.shtml)

### **C. Fuentes de materiales de capacitación relacionados con los derechos y la educación integrada**

EENET—Enabling Education Network, [www.eenet.org.uk](http://www.eenet.org.uk)  
Disability Awareness in Action, [www.daa.org](http://www.daa.org)  
Inclusion Press International, [www.inclusion.com](http://www.inclusion.com)  
Training Resource Network Disability Update, [www.trninc.com](http://www.trninc.com)  
Save The Children (Salvemos a los Niños), [www.savethechildren.org.uk](http://www.savethechildren.org.uk)  
Institute on Independent Living, [www.independentliving.org](http://www.independentliving.org)  
Paquete de Recursos para Educación de Maestros de la UNESCO: Necesidades especiales en la sala de clases, [www.unesco.org/education/educprog/sne](http://www.unesco.org/education/educprog/sne)

### **D. Fuentes de noticias y actualizaciones relacionadas con la educación integrada**

UNICEF, Actualización de educación  
EENET-Enabling Education Network  
Inclusion Press International, [www.inclusion.com](http://www.inclusion.com)  
Disability World (El Mundo de la Discapacidad) (revista electrónica bimensual), [www.disabilityworld.org](http://www.disabilityworld.org)  
World Institute on Disability (Instituto Mundial de la Discapacidad) [www.wid.org](http://www.wid.org)  
Centre for Studies on Inclusive Education, [www.inclusion.uwe.ac.uk/csie](http://www.inclusion.uwe.ac.uk/csie)  
DISABILITY.DK

## ANEXO 3: DECLARACIONES

### MARCO DE ACCIÓN DEL MILENIO DE BIWAKO HACIA UNA SOCIEDAD INTEGRADA, SIN BARRERAS Y BASADA EN LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDADES DE ASIA Y EL PACÍFICO

#### C. Detección e intervención tempranas y educación

##### 1. Temas clave.

24. Los datos disponibles indican que menos del 10% de los niños y jóvenes con discapacidades tienen acceso a alguna forma de educación. Esto contrasta con una tasa de matrícula en educación primaria superior al 70% para los niños y jóvenes sin discapacidades en la región de Asia y el Pacífico. Es una situación que persiste a pesar de las disposiciones internacionales que afirman que la educación es un derecho básico de todos los niños y que exigen la integración de todos los niños a la educación primaria de aquí al año 2015. En la próxima década, los gobiernos deben asegurar la entrega de una educación adecuada que responda a las necesidades de los niños con todo tipo de discapacidades. Se admite que la gama de respuestas implementadas por los Gobiernos de la región Asia-Pacífico para proporcionar educación a los niños con discapacidades es muy amplia y que los niños en la actualidad reciben enseñanza en una gran diversidad de entornos educacionales formales e informales, tanto en escuelas separadas como integradoras.

25. La exclusión de la educación de niños y jóvenes con discapacidades significa que también quedan marginados de las oportunidades para seguir desarrollándose y en especial limita su acceso a la capacitación técnico-vocacional, empleo, generación de ingresos y desarrollo de algún negocio. La imposibilidad de acceder a la educación y capacitación impide que logren la independencia económica y social y aumenta su vulnerabilidad a la pobreza, lo que puede convertirse en un círculo vicioso intergeneracional.

26. Los lactantes y niños pequeños con discapacidades necesitan acceder a servicios de intervención temprana (como detección e identificación temprana entre el nacimiento y los cuatro años), con apoyo y capacitación de los padres y familiares para facilitar al máximo el desarrollo de todo el potencial de sus niños discapacitados. La falta de detección, identificación e intervención tempranas en los lactantes y niños menores con discapacidades y de apoyo a sus padres y encargados de su cuidado generan condiciones secundarias de discapacidad que limitan aún más su capacidad de beneficiarse de las oportunidades educacionales. La intervención temprana debe ser un esfuerzo conjunto de los servicios sociales, de educación y/o salud.

27. En la actualidad, la educación para niños y jóvenes con discapacidades se imparte principalmente en escuelas especiales ubicadas en centros urbanos y en muchos países de la región Asia-Pacífico está disponible sólo para un número limitado de niños. La Declaración y Marco de Acción de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales afirma que la educación integrada, con acceso a la educación en la escuela normal local del barrio o comunidad, ofrece la mejor oportunidad de enseñanza para la mayoría de los niños y jóvenes con discapacidades, incluidos los que viven en áreas rurales. Las excepciones a esta regla se deben considerar caso a caso, cuando se pueda demostrar que sólo la educación en una escuela o establecimiento especial satisfará las necesidades de ese niño, admitiéndose por ende que la educación especial en algunos casos es la forma más adecuada de enseñanza para algunos niños con discapacidades<sup>187</sup>. La educación conjunta

---

<sup>187</sup> Para ver las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidades, consulte la Resolución 48/96 de la Asamblea General del 20 de diciembre de 1993, anexo, norma 6, Educación, párrafo 8.

de todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades, en escuelas locales o comunitarias permite vencer las barreras y actitudes negativas y facilita la integración y cohesión social dentro de las comunidades. La participación de los padres y la comunidad local en las escuelas comunitarias fortalece aún más este proceso.

28. Los principales impedimentos para entregar una educación de calidad a los niños con discapacidades en todos los entornos educacionales son, entre otros, la falta de servicios de identificación e intervención tempranas, las actitudes negativas, las políticas y prácticas excluyentes, la formación inadecuada de los maestros (en particular, la falta de capacitación de todos los maestros generales para que enseñen a niños con diferentes aptitudes), los planes de estudios y procedimientos de evaluación inflexibles, el inadecuado personal de apoyo especializado para ayudar a los maestros de clases especiales y normales, la falta de equipos e instrumentos de enseñanza adecuados y la ausencia de modificaciones al entorno escolar para que sea completamente accesible. Estos impedimentos se pueden superar por medio de políticas, planificación, implementación de estrategias y asignación de recursos para incluir a los niños y jóvenes con discapacidades a todas las iniciativas nacionales de desarrollo de salud y educación disponibles para los niños y jóvenes sin discapacidades.

29. Es necesario que los gobiernos, en colaboración con otras partes interesadas, proporcionen actividades y servicios deportivos, recreativos y para el tiempo libre a las personas con discapacidades, a modo de satisfacción de sus derechos básicos a una vida mejor.

## *2. Metas de desarrollo del milenio*

30. En esta área prioritaria, la meta de desarrollo del milenio es garantizar que a más tardar el año 2015 los niños de cualquier parte del mundo, niños y niñas por igual, puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria y que las niñas y niños tengan el mismo acceso a todos los niveles de educación.

## *3. Metas*

*Meta 6.* Los niños y jóvenes con discapacidades formarán parte integral de la población beneficiada por la meta de desarrollo del milenio de garantizar que de aquí al año 2015 todos los niños y niñas puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.

*Meta 7.* A más tardar el año 2010, al menos el 75% de los niños y jóvenes con discapacidades en edad escolar podrán terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.

*Meta 8.* De aquí al año 2012, todos los lactantes y niños pequeños (entre el nacimiento y los cuatro años) tendrán acceso y recibirán servicios de intervención temprana basados en la comunidad que aseguren su supervivencia con el apoyo y capacitación de sus familias.

*Meta 9.* Los gobiernos deben garantizar la detección de discapacidades en una etapa tan temprana como sea posible.

## *4. Acciones necesarias para alcanzar las metas*

1. Los gobiernos deben promulgar las leyes necesarias, con los mecanismos de fiscalización pertinentes, para imponer la educación para todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades, con el fin de cumplir con las metas del Marco de Acción de Dakar y la meta de desarrollo del milenio de educación primaria para todos los niños a más tardar el año 2015. Es necesario incorporar explícitamente a los niños con discapacidades en todos los planes nacionales de educación, incluidos los planes nacionales sobre educación para todos del Marco de Acción de Dakar.

2. Los Ministerios de Educación deben formular la política y planificación de la educación en consulta con las familias y organizaciones de personas con discapacidades y elaborar programas de educación que permitan que los niños con discapacidades asistan a sus escuelas primarias locales. En el proceso de implementación de las políticas se debe preparar al sistema escolar para la educación integrada, cuando corresponda, con el claro entendimiento de que todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela y que es responsabilidad de la escuela adaptarse a las diferencias de los alumnos.
3. Se debe contar con una gama de opciones educacionales que permitan seleccionar aquella escuela que sirva mejor para las necesidades individuales de aprendizaje.
4. Dentro del presupuesto de educación, se entregará la asignación pública específica adecuada para la educación de los niños con discapacidades.
5. Los gobiernos, en colaboración con otros, deben recopilar datos integrales sobre los niños con discapacidades, desde su nacimiento hasta los 16 años, los cuales se deben usar para planificar adecuadamente la intervención y entrega de educación en una etapa temprana, además de los recursos y los servicios de apoyo.
6. Se deben fijar metas a cinco años para la matrícula de los niños con discapacidades dentro en la intervención temprana, educación de párvulos, primaria, secundaria y terciaria (posterior a la escuela). Se debe controlar de cerca los avances en el cumplimiento de estas metas, con el fin de alcanzar en el año 2012 el objetivo de que el 75% de los niños con discapacidades asista a la escuela.
7. Los Ministerios de Salud y otros ministerios afines deben establecer servicios de detección e identificación temprana adecuados en hospitales, atención de salud primaria, servicios de atención de salud centrales y comunitarios, con sistemas de remisión a servicios de intervención temprana para todos los lactantes y niños con discapacidades (desde el nacimiento hasta los cuatro años). En forma regular, los gobiernos deben practicar exámenes para detectar embarazos de alto riesgo y recién nacidos de alto riesgo, para identificar en forma temprana las discapacidades al momento del nacimiento o inmediatamente después.
8. Los Ministerios de Salud y Educación deben establecer servicios de intervención temprana, en colaboración con otros ministerios pertinentes, organizaciones de autoayuda, ONG y organismos comunitarios, con el fin de proporcionar intervención temprana, apoyo y capacitación a todos los lactantes y niños con discapacidades (desde el nacimiento hasta los cuatro años) y a sus familias.
9. Los gobiernos, incluidos los Ministerios de Educación, deben trabajar en colaboración con las ONG en el ámbito nacional y local para llevar a cabo campañas de sensibilización pública que informen a las familias de niños con discapacidades, escuelas y comunidades locales acerca de los derechos de los niños y jóvenes con discapacidades de participar en la educación en todos los niveles, en las áreas urbanas y rurales, y con especial énfasis en la integración de las niñas con discapacidades donde existe un desequilibrio de género en la asistencia escolar.
10. Los Gobiernos de la región deben tomar las siguientes medidas, cuando corresponda, para mejorar la calidad de la educación en todas las escuelas, para todos los niños, incluidos los niños con discapacidades, en entornos educacionales especiales e integrados: (a) realizar instrucción y capacitación para despertar conciencia en los funcionarios públicos, incluidos los administradores de la enseñanza y escuelas y los maestros, para promover actitudes positivas frente a la educación

de los niños con discapacidades, aumentar la sensibilidad con respecto a los derechos de los niños con discapacidades a recibir educación en las escuelas locales y sobre estrategias prácticas para incluir a los niños y jóvenes con discapacidades en escuelas normales, (b) proporcionar formación y perfeccionamiento global previo al servicio y durante éste a todos los maestros, con metodología y técnicas para enseñar a niños con diversas aptitudes, elaborar planes de estudios y estrategias de enseñanza y evaluación flexibles, (c) estimular a los candidatos con discapacidades que sean adecuados para que ingresen a la profesión docente, (d) establecer procedimientos para la detección, identificación y colocación de niños, estrategias de enseñanza centradas en los niños e individualizadas y sistemas completos de aprendizaje y apoyo a la enseñanza, como centros de recursos y maestros especializados, en las áreas rurales y urbanas, (e) garantizar la disponibilidad de materiales, equipos e instrumentos de enseñanza adecuados y accesibles, sin sufrir los impedimentos de las restricciones de los derechos de autor, (f) asegurar la existencia de planes de estudios flexibles y adaptables que correspondan a las aptitudes de cada niño y sean pertinentes para el entorno local, (g) garantizar que los procedimientos de evaluación y seguimiento sean apropiados para las diferentes necesidades de los alumnos.

11. Los gobiernos deben implementar un programa escalonado con el objetivo en mente de lograr escuelas accesibles y sin barreras y un transporte accesible de aquí al año 2012.

12. Los gobiernos deben estimular programas de investigación en instituciones terciarias que elaboren metodologías aún más eficaces para la enseñanza de niños y jóvenes con diversas aptitudes.

13. En su agenda, las organizaciones de y para personas con discapacidades deben asignarle una alta prioridad a la promoción de la educación de niños con discapacidades.

14. Se debe fortalecer la cooperación regional para que sea más fácil compartir las experiencias y las prácticas óptimas y para apoyar la creación de iniciativas de educación integrada.

**Organización Mundial de Personas con Discapacidad (OMPD)**  
**Tribuna de Sapporo**  
**Octubre de 2002**

Un llamado de la OMPD a todas las personas con discapacidad en el mundo:

**Paz**

Como personas con discapacidad, estamos en contra de las guerras, la violencia y todas las formas posibles de opresión. Diariamente, hombres, mujeres y niños se convierten en discapacitados por las minas terrestres y personales y por diversas formas de torturas y destrucción armada. Debemos luchar por un mundo en el que todas las personas puedan vivir en paz y expresar su diversidad y sus deseos.

**Una voz fuerte y propia**

La Organización Mundial de Personas con Discapacidad debe continuar creciendo en fortaleza y su voz se debe escuchar más fuerte cada día. Somos expertos en lo que respecta a nuestra situación y debemos ser consultados a todo nivel y acerca de todas las iniciativas que nos conciernen. Si deseamos que nuestra voz se escuche con fuerza, debemos estar unidos en nuestro trabajo, debemos construir una organización fuerte. Debemos compartir nuestros conocimientos, nuestras experiencias y nuestros recursos y alentar el liderazgo de los jóvenes. Debemos usar la tecnología como un instrumento para comunicarnos, para conversar y para promover nuestros problemas e inquietudes.

**Derechos humanos**

Como organización de derechos humanos, debemos buscar el apoyo necesario para una convención que proteja y respete nuestros derechos humanos. Debemos instruirnos y a la vez instruir a la sociedad civil y al gobierno en todos sus niveles. Debemos aprender de las estrategias y éxitos de otros, como los supervivientes de las minas terrestres y las mujeres. Nuestros derechos son violados a diario y debemos continuar reuniendo las evidencias.

**Diversidad desde el interior**

En nuestro trabajo, nuestra organización debe garantizar la inclusión de las mujeres, los jóvenes y otras minorías en todos los niveles. Debemos asegurar su participación a través de la igualdad del lenguaje. Debemos luchar por mantener nuestro compromiso con nuestros idiomas oficiales: francés, español, inglés y lenguaje de señas. Somos una organización que agrupa a personas con todo tipo de discapacidades, de modo que debemos asegurar que todos los materiales se encuentren disponibles en formatos alternativos.

**Bioética**

Debemos hacernos parte de los debates sobre genética y bioética. Debemos hacer valer nuestro derecho a ser diferentes. Debemos repudiar cualquier debate que vincule el concepto de "persona" a un conjunto determinado de capacidades. Debemos promover estudios sobre la discapacidad que cambien la imagen de ésta en forma positiva entre los académicos.

**Vida independiente**

La autodeterminación y la vida independiente son fundamentales para nuestros derechos humanos. Debemos emprender un programa de educación sobre el concepto de vida independiente entre las personas con discapacidades y la sociedad civil. Debemos considerar nuestras diferencias culturales a la hora de adaptar la vida independiente en algunos países.

**Educación integrada**

La participación plena se inicia en la infancia: en la sala de clases, en las áreas de juego y en los programas y servicios. Cuando los niños con discapacidades se sientan junto a otros niños, nuestras comunidades se enriquecen con la toma de conciencia y aceptación de todos los niños. Debemos instar a los gobiernos de todo el mundo para que erradiquen la educación segregada y establezcan una política de educación integrada.

### **Desarrollo internacional**

Las organizaciones de Desarrollo Internacional deben evaluar sus políticas, programas y servicios para asegurar la inclusión de las personas con discapacidad. Debemos alentar a los gobiernos que apoyan financieramente a estas organizaciones para que incluyan políticas específicas que garanticen la plena participación de las personas con discapacidad mediante la entrega de servicios accesibles y adecuados.

### **Conciencia pública**

Nuestros problemas son numerosos: generación de ingresos, educación, efecto de la pobreza, etc. Debemos instruir a la sociedad civil, al igual que a nuestros representantes políticos, sobre nuestras inquietudes. Debemos aprovechar cada oportunidad para obtener publicidad y despertar conciencia. Debemos intentar que cambie la imagen negativa respecto de las personas con discapacidad, para que las generaciones futuras las acepten como miembros iguales de nuestra sociedad.

### **Compartir el conocimiento**

Como participantes de esta asamblea, somos parte de un pequeño grupo de afortunados que han tenido la ocasión de venir aquí y escucharnos unos a otros, tratar nuestros puntos de vista y opiniones y reafirmar nuestro compromiso de trabajo. Por lo tanto, debemos asumir nuestro deber y responsabilidad de comunicarle a nuestras bases lo que aconteció aquí. Así como nos hemos sentido facultados por esta gran asamblea de 3000 personas, ahora debemos facultar a quienes no pudieron asistir.

**Este es nuestro desafío, esta es nuestra tarea.**

## IDA

### **Alianza Internacional de Discapacidad**

Disabled Peoples' International (Organización de Personas con Discapacidad), Inclusion International (Integración Internacional), Rehabilitation International (Rehabilitación Internacional), World Blind Union (Unión Mundial de Ciegos), World Federation of the Deaf (Federación Mundial de Sordos), World Federation of the Deaf-Blind (Federación Mundial de Sordo-Ciegos), World Network of Users and Survivors of Psychiatry (Red Mundial de Usuarios y Supervivientes de Psiquiatría).

La Alianza Internacional de Discapacidad (IDA, por su sigla en inglés) recomienda la siguiente resolución que resume los puntos más importantes a considerar al momento de elaborar un convenio sobre los derechos de las personas con discapacidades. Este documento no pretende ser un examen exhaustivo de todos los problemas que se deben abordar en un convenio. Sin embargo, representa el consenso de los miembros de la IDA con respecto a numerosos elementos importantes relacionados con el proceso de desarrollo y el contenido final de un convenio.

El objetivo de una convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidades es la elaboración de normas y procedimientos de implementación aplicables que permitan que las personas con discapacidades ejerzan los derechos humanos y libertades fundamentales de cualquier ser humano. Sobre la base del derecho humano básico de vivir y existir libremente, una convención debe contener los valores de igualdad, libertad, independencia, dignidad, autodeterminación, solidaridad social, autonomía personal y no-discriminación. No se deben aceptar estándares inferiores a los contenidos en cualquier otro convenio sobre de derechos humanos, tanto generales como especializados. La autoridad de una convención debe quedar establecida claramente, de modo que se reconozca su prioridad sobre otros instrumentos de la ONU en el tema de la discapacidad que se hayan emitido con anterioridad y que puedan contener conceptos obsoletos o incompatibles o disposiciones menos enérgicas.

Los Estados deben asumir la elaboración, aplicación y seguimiento de un convenio con la participación más plena posible de las personas con discapacidades a través de sus organizaciones representantes. Tal representación debe incluir a los padres de las personas con discapacidades intelectuales que no puedan representarse a sí mismas. Se debe hacer todo lo posible para garantizar que durante el proceso de redacción se tenga en cuenta a cabalidad la situación de todos los grupos de discapacitados y las diversas condiciones relacionadas con el género, raza, color, edad, origen étnico y otros factores. Además, se debe prestar especial atención a todos los puntos de vista y condiciones de las personas con discapacidades de los países en desarrollo y los países en transición. Una convención se debe basar en los logros positivos en materia de derechos humanos que existan en el área de la discapacidad. Por ejemplo, al examinar las medidas de implementación, se debe recurrir a los recursos valiosos ya existentes (como las Normas Uniformes y el Programa Mundial de Acción) como instrumentos de referencia.

Una convención debe abordar un amplio espectro de temas para lograr el objetivo de permitir que las personas con discapacidades ejerzan los derechos humanos y las libertades fundamentales que le corresponden a cualquier ser humano. Estos temas incluyen los siguientes derechos, sin limitarse a ellos:

- Vida
- Libertad de asociación en la vida pública y privada
- Voto secreto y participación plena en el proceso político



- Ciudadanía, inmigración y asilo
- Transporte
- Vivienda
- Empleo, Seguridad Social, Conservación de Ingresos
- Atención de salud
- Educación
- Rehabilitación
- Tecnología de apoyo
- Capacitación técnica
- Cultura y tiempo libre
- Acceso a servicios públicos y privados
- Acceso al entorno construido
- Acceso al entorno virtual (comunicaciones y tecnología de la información)
- Acceso a servicios públicos y sociales

Los siguientes temas revisten una importancia especial:

- Libertad con respecto a la intervención forzosa en nombre de un tratamiento
- Libertad con respecto a la internación involuntaria en una institución por motivos de una discapacidad real o percibida
- Identificación de los individuos sordo-ciegos y garantía de que se satisfarán sus necesidades de servicio
- Derecho a comunicarse en cualquier forma adecuada para el individuo
- Derecho a utilizar lenguaje de señas y que éste se reconozca oficialmente
- Reconocimiento oficial del Braille como el lenguaje escrito de los ciegos

Para poder ayudar a los países en desarrollo en el cumplimiento de las normas requeridas dentro de un período aceptable, las disposiciones de implementación dentro del texto del convenio deben incluir mecanismos que proporcionen asistencia técnica y de otra índole. Además, cualquier convención debe incluir un sistema de seguimiento y control sólido que permita la audiencia de examen y el procesamiento de las demandas de parte de los individuos con discapacidades, los defensores de los discapacitados y los conjuntos de derechos de los estados en representación de grupos o clases de personas con discapacidades. Por último, se debe reconocer que las normas legales por sí solas no cambiarán las actitudes hacia las personas con discapacidades entre el público general. Por lo tanto, las disposiciones con respecto a la educación y capacitación pública deben formar parte integral de cualquier convenio, de modo que todas las personas se sensibilicen frente a los temas relacionados con la gran población de personas con discapacidades.

---

Ciertos conceptos y pasajes de este documento recurren fuertemente a los documentos preparados durante la Reunión de Expertos sobre la Convención Internacional Global e Integral para Promover y Proteger los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidades, realizada en Ciudad de México entre el 11 y el 14 de junio de 2002, y en especial a los documentos elaborados por Lindqvist y otros, Quinn y otros y Nordstrom. Aunque es posible que estos documentos incluyan temas no destacados aquí por la Alianza Internacional de Discapacidad, esto no se debe interpretar como una falta de apoyo a esos aspectos de parte de la IDA y de sus organizaciones miembros. Se eligieron los temas incluidos en el presente documento de la IDA, porque las organizaciones miembros los consideran primordiales y de importancia trascendental.

Presidencia de la IDA: Kicki Nordstrom, presidenta, World Blind Union (Unión Mundial de Ciegos), Correo electrónico: [kicki.Nordstrom@iris.se](mailto:kicki.Nordstrom@iris.se)

## Material bibliográfico en inglés comentado

### Evaluación

Prater, G. E., Minner, S. E., Islam, M. E., y Hawthorne, D. 1997. *New hopes, new horizons: The challenges of diversity in education. Proceedings of the biennial international conference of the international association of special education (5º, Ciudad del Cabo, Sudáfrica, 3 a 8 de agosto, 1997)*. Estados Unidos; Arizona.

Esta colección de 64 documentos de una conferencia internacional de 1997 de educadores especiales se centra en los retos que impone la diversidad en la educación. Entre los temas de los documentos se incluyen: (1) estrategias de evaluación para individuos con autismo; (2) estrategias de autodeterminación para la juventud en riesgo con trastornos emocionales, de aprendizaje y comportamiento; (3) creación de estándares para profesionales que trabajan con estudiantes con características atípicas; (4) enseñanza cooperativa y creación de equipos eficaces; (5) efectos de la educación integrada en la juventud talentosa; (6) manejo de la angustia frente a las pruebas y el bajo aprovechamiento de los estudiantes con necesidades especiales; (7) integración de niños pequeños con discapacidades; (8) establecimiento de asociaciones de colaboración en la educación superior; (9) enfoque sistémico frente a la educación especial; (10) rítmica formativa; (11) técnicas de seguimiento utilizadas en la enseñanza correctiva de la escritura; (12) estrategias de intervención para los estudiantes secundarios en riesgo; (13) enseñanza de autocontrol a los estudiantes con diferentes necesidades; (14) diagnóstico y corrección de dificultades de lectura temprana; (15) resistencia y aceptación frente a la integración por parte de los educadores; (16) creación de modelos escuela-a-trabajo eficaces para estudiantes con desórdenes dentro del espectro del autismo; (17) software educativo; (18) modelo conceptual de diversidad; (19) voluntarios jóvenes con discapacidades; (20) programas para parvularios de bajos ingresos en Corea; (21) efectos de la capacitación en conciencia cognoscitiva en niños con trastornos de déficit de atención e hiperactividad (ADHD); (22) identificación de sordera; (23) las repercusiones de la teoría de Vygotsky para la evaluación de los estudiantes con desventajas; (24) financiamiento de programas para necesidades especiales y de diversidad; (25) el mejoramiento de la creatividad de niños con sordera; (26) colaboraciones culturalmente pertinentes entre familias y profesionales; (27) responsabilidad y autoestima; (28) elaboración de programas de intervención temprana; (29) las funciones de los para-educadores en la educación especial; (30) transformación de la diversidad cultural en multiculturalismo; (31) intento de establecimiento de metas y fortalecimiento de las perspectivas de desarrollo profesional para mejorar la autoestima y el rendimiento académico; (32) estilos de aprendizaje y estudiantes con necesidades especiales culturalmente diversos; (33) comorbilidad de los trastornos de déficit de atención e hiperactividad en adultos con retraso mental; (34) actitudes frente al pensamiento crítico entre los estudiantes matriculados en programas de formación pedagógica; (35) modelo de evaluación transdisciplinario para niños con trastornos de déficit de atención e hiperactividad; (36) necesidades especiales para el educador al trabajar con estudiantes con trastornos emocionales; (37) formación de maestros para educación normal y especial; (38) mejoramiento de la capacidad de adaptación de familias de niños parvularios; (39) conocimiento de matemáticas de los preescolares; (40) percepción de los maestros con respecto a su influencia en el desarrollo psico-emocional de sus estudiantes; (41) comparación de las percepciones y actitudes de los maestros canadienses y chinos con respecto a la integración social; y (42) sensibilización frente a las discapacidades y promoción de la integración social de los niños con discapacidades en escuelas primarias (los documentos incluyen referencias). (CR)

Alexander, R. Broadfoot, P. Phillips, D., ed. 1999. *Contexts, Classrooms and Outcomes*. Vol. 1, *Learning from Comparing: New directions in comparative educational research*. Oxford: Symposium Books.

Proporciona un análisis descriptivo de diversos métodos de comparación del aprovechamiento escolar de los alumnos en estudios de varios países.

Cahalan, C., Mandinach, E., Camara, W. 2002. Predictive Validity of SAT I: Reasoning Test for Test-Takers with Learning Disabilities and Extended Time Accommodations. Nueva York: College Entrance Examination Board.

Presenta descripciones y análisis de diferentes adaptaciones para tomar pruebas a los estudiantes con discapacidades.

Losen, D. J., Orfield, G., ed. 2002. *Racial Inequity in Special Education*. Cambridge: Harvard Education Press.

Incluye capítulos de Thomas Hehir, Artiles y otros conocidos estudiosos de la educación de Estados Unidos. Trata la ley, discapacidad, raza y pruebas decisivas, entre otros temas.

Mebrahtu, M., Crossley, M., Johnson, D., ed. 2000. *Globalisation, Educational Transformation and Societies in Transition*. Oxford: Symposium Books.

Entre los capítulos de interés se incluyen el de Groves y Johnson, "Education for All? Transforming Educational Provision for the Inclusion of Street Children in Brazil", y el capítulo de Smith sobre "Transforming Education through Donor Funded Projects: how do we measure success?"

Philipsen, M., ed. 2000. *Assessing Inclusion: Strategies for Success*. Editado por M. Overman, *Hot Topics Series*. Bloomington: Phi Delta Kappa International.

Contiene datos de varios estudios sobre los resultados de la integración en Estados Unidos y presenta casos de prácticas de integración eficaz.

## **Estudios de países**

Abosi, O. C. 2000. Trends and issues in special education in botswana. *Journal of Special Education*, 34(1), 48-53.

Este artículo trata la entrega de servicios de educación especial en Botswana, la integración sistemática de estudiantes con discapacidades, la educación en la primera infancia de niños con discapacidades, los servicios de formación de maestros, los estilos de enseñanza y la rehabilitación de personas con discapacidades en Botswana. Se enumeran los nueve principios de la Política Nacional sobre Atención para Personas con Discapacidades (contiene referencias). (CR) TEMA(S)

Andrews, L. M. 2002. More choices for disabled kids: Lessons from abroad. *Análisis de política*, 112, 41-52.

Describe la forma en que diferentes países europeos entregan opciones escolares para los estudiantes con discapacidades de aprendizaje, centrándose en las experiencias de Holanda, Suecia y Dinamarca. Cada uno de estos países ha adoptado la respectiva alternativa escolar como parte de su política de educación nacional, con disposiciones muy diferentes en el área de la educación

especial. El documento también examina el efecto de la educación integrada en el rendimiento académico. (SM) TEMA(S)

Arbeiter, S., y Hartley, S. 2002. Teachers' and pupils' experiences of integrated education in Uganda. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(1), 61-78.

En un estudio se examinaron los puntos de vista de 28 maestros de Uganda acerca de sus necesidades de capacitación y apoyo relacionadas con las tareas de enseñar a niños con discapacidades en las clases de educación general. Los resultados revelaron que a pesar de las altas razones maestro-alumno y la falta de recursos y capacitación, muchos maestros tenían actitudes positivas frente a la integración (contiene referencias). (CR) TEMA(S)

Balboni, G., y Pedrabissi, L. 2000. Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(2), 148-159.

Se investigaron las variables que influyen en las actitudes de 678 maestros y 847 padres de estudiantes sin discapacidades frente a la integración de estudiantes con retraso mental. Los maestros de educación especial fueron los más proclives a ella, los maestros con experiencia de integración tuvieron una actitud más positiva y los padres con un nivel socioeconómico entre promedio y alto se mostraron más favorables (contiene referencias). (Autor/CR) TEMA(S)

Bartolo, P. A. 2001. Recent developments in inclusive education in Malta. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 6(2), 65-91.

Examina los hechos recientes en las políticas, discurso y práctica de educación integrada de Malta, destacando la influencia de las políticas de las Naciones Unidas, los hechos políticos locales, las asociaciones de padres, una Comisión Nacional para Personas con Discapacidades y una organización no gubernamental para personas con discapacidades de desarrollo. Analiza la creación del Plan de Estudios Nacional Mínimo y el informe reciente del Grupo de Trabajo sobre Educación Integrada en Malta. (SM) TEMA(S)

Baza, J., Vaz, R. d. C. A., Millan, E., y Almeida, R. 2002. Educational building in Latin America. *PEB Exchange*, 45, 15-23.

Presenta artículos que describen los hechos recientes en tres países latinoamericanos (Chile, Brasil y Venezuela) para ampliar los servicios de educación pública, junto con un informe sobre el reciente seminario de la UNESCO realizado en América Latina sobre la arquitectura para una educación integrada. (EV) TEMA(S)

Dei, G. J. S., y James, I. M. 2002). Beyond the rhetoric: Moving from exclusion, reaching for inclusion in Canadian schools. *Alberta Journal of Educational Research*, 48(1), 61-87.

En un estudio de tres años realizado en escuelas de Toronto (Ontario) se examinaron las prácticas educacionales que generan exclusión o inclusión, en especial de los grupos racialmente marginados. Las observaciones sugieren que un entorno de aprendizaje integrado incorpora los temas de raza, examina en forma crítica los estereotipos culturales, tiene altas expectativas para los estudiantes de minorías, estimula a los grupos de identidad cultural y aplica prácticas equitativas de contratación en las escuelas (contiene 52 referencias). (TD) TEMA(S)

Bellamy, C. 1999. *The state of the world's children 1999*: UNICEF.

Deng, M., y Manset, G. 2000. Analysis of the "learning in regular classrooms" movement in China. *Mental Retardation*, 38(2), 124-130.

La descripción de la creación del esfuerzo de "Aprendizaje en clases normales" de China para enseñar a los estudiantes con discapacidades se centra en los resultados, como asimismo en un importante aumento en la matrícula de estudiantes con discapacidades, en una mayor participación de los educadores y padres en la educación especial y en aquellas dificultades como la elaboración de una programación integrada eficaz (contiene referencias extensas). (Autor/DB) TEMA(S) Booth, T., y Black-Hawkins, K. 2001. *Developing learning and participation in countries of the south: The role of an index for inclusion*: UNESCO.

Eleweke, C. J. 2002. A review of issues in deaf education under Nigeria's 6-3-3-4 education system. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(1), 74-82.

Este artículo examina temas que afectan la educación de las personas con sordera bajo el sistema de educación 6-3-3-4 de Nigeria. El sistema se introdujo en 1976 y sirve para todas las categorías de alumnos de Nigeria. Los datos indican que su implementación, incluida en las escuelas para sordos, ha sido poco satisfactoria y se analizan los problemas (contiene referencias). (CR) TEMA(S)

Engelbrecht, P., Howell, C., y Bassett, D. 2002. Educational reform and the delivery of transition services in South Africa: Vision, reform and change. *Career Development for Exceptional Individuals*, 25(1), 59-72.

En este documento se describen los problemas que han experimentado las personas con discapacidades en Sudáfrica para acceder a los servicios de educación y apoyo en la transición de la escuela al trabajo. Resume los cambios necesarios, como efectuar un cambio paradigmático, elaborar un nuevo marco normativo y legislativo, crear un sistema de educación integrada y redefinir la naturaleza y enfoque de la entrega del servicio (contiene referencias). (Autor/DB) TEMA(S)

Ferguson, D. L. E. 1998. Crossing borders: Learning from inclusion and restructuring research in Sweden, Denmark, Norway, and the United States. *International Journal of Educational Research*, 29(2), 87-166.

En los siete capítulos de este tema central se destacan los esfuerzos de cuatro países por comprender y mejorar las experiencias de los estudiantes que tradicionalmente se han definido como discapacitados o con necesidades especiales. Estos capítulos incluyen un análisis del lenguaje de la reforma de educación especial y dan cuenta de problemas relacionados con la integración en Suecia, Dinamarca, Noruega y Estados Unidos. (SLD) TEMA(S)

Fletcher, T. V., y Kaufman de Lopez, C. K. 1995. A Mexican perspective on learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(9), 530-534, 544.

Se tratan las tendencias en México relacionadas con la integración de niños con necesidades especiales a la enseñanza presencial general y un nuevo modelo de entrega de servicio más basado en enseñar a los estudiantes con discapacidades de aprendizaje en el emplazamiento. Se podrían

modificar las tareas y los materiales y el maestro de la clase general cuenta con el respaldo de salas de recursos y especialistas. (SW) TEMA(S)

Gaad, E. E. N. 2001. Educating children with Down's Syndrome in the United Arab Emirates. *British Journal of Special Education*, 28(4), 195-203.

En los Emiratos Árabes Unidos, un estudio investigó las actitudes de los maestros y los padres con respecto a los niños con síndrome de Down y los servicios educacionales que éstos reciben. A pesar de las actitudes positivas frente a la integración de los niños con necesidades educativas especiales en las escuelas generales, el estudio detectó barreras para la integración de los niños con síndrome de Down (contiene referencias). (CR) TEMA(S)

Jelas, Z. M. 2000. Perceptions of inclusive practices: The malaysian perspective. *Educational Review*, 52(2), 187-196.

Entrevistas a maestros de educación especial y general en escuelas primarias y a padres de estudiantes con necesidades especiales de Malasia revelaron que los maestros mantenían límites discretos en las funciones. Los padres se mostraron más positivos acerca de los beneficios sociales, aceptación y tratamiento de sus hijos en las clases integradas. (SK) TEMA(S)

Kang, Y.-S., Lovett, D., y Haring, K. 2002. Culture and special education in Taiwan. *Teaching Exceptional Children*, 34(5), 12-15.

Este artículo analiza los resultados de dos estudios recientes efectuados en Taiwán. Los resultados del estudio indican que el 99% de los directores de programas preescolares (n=134) consideran que no pueden proporcionar servicios a ciertos niños debido a la insuficiente calificación del personal o a la falta de instalaciones adecuadas y a que los padres (n=109) de los niños muy pequeños con discapacidades enfrentan muchos problemas (contiene referencias). (CR) TEMA(S)

Meadan, H., y Gumpel, T. P. 2002. Special education in Israel. *TEACHING Exceptional Children*, 34(5), 16-20.

Este artículo describe los cambios que están ocurriendo en la educación especial de Israel. Trata las metas de la educación especial, el diagnóstico y la colocación, los procedimientos de educación especial, las críticas a la ley de educación especial y el estado actual de la educación especial en ese país. Se destaca la tendencia hacia una mayor integración (contiene 7 referencias). (CR) TEMA(S)

Mittler, P. 2002. Educating pupils with intellectual disabilities in England: Thirty years on. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(2), 145-160.

Este artículo destaca los principales acontecimientos en la educación de niños con discapacidades intelectuales según un análisis anticipado del progreso y los problemas y las reformas posteriores al sistema de educación en conjunto. Los temas clave incluyen el acceso al Plan Nacional de Estudios, las perspectivas de la educación integrada y las consecuencias para el desarrollo profesional (contiene referencias). (Autor/CR) TEMA(S)

Riddell, S. Brown, S., ed. 1994. *Special educational needs in the 1990s: Warnock in the market place*. Londres y Nueva York: Routledge.

Excelente análisis de la historia y práctica de la educación integrada en el Reino Unido.

Save-the-Children. 1995. *In our own words: disability and integration in Morocco*. Londres: Save the Children.

Describe las experiencias con la rehabilitación comunitaria en el marco de Marruecos.

Wong, D. K. P. 2002. Struggling in the mainstream: The case of Hong Kong. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(1), 79-94.

Un estudio examinó los relatos de los padres de 515 estudiantes de Hong Kong con necesidades especiales sobre las experiencias de sus hijos. Se constató que los requisitos académicos eran una gran carga para los niños y los padres por igual. Los niños con impedimentos intelectuales, autismo e hiperactividad enfrentaron más problemas en las relaciones con sus pares (contiene referencias). (CR) TEMA(S)

Zindi, F. 1996. Mainstream children's attitudes towards integration with the disabled in Zimbabwe's secondary schools. *African Journal of Special Needs Education*, 1(1), 1-7.

Un cuestionario aplicado a 500 alumnos (entre 16 y 17 años) de Zimbabwe investigó sus actitudes con respecto a integrarse con estudiantes con discapacidades. Los resultados indicaron que los estudiantes tenían actitudes más positivas que negativas frente a esta integración. No se encontraron diferencias significativas en las actitudes de los estudiantes de sexo masculino y femenino. (Autor/CR) TEMA(S)

### **Primera infancia y función de los padres**

Carlson, H. L., & Karp, J. M. 1997. Integration in early childhood programs in three countries. *International Journal of Early Years Education*, 5(2), 107-117.

Se utilizó una teoría fundamentada para estudiar los programas que integran a niños con necesidades especiales en clases preescolares. Se constató que la variable básica que surge del análisis comparativo era la función del maestro auxiliar; en todos los programas, éste asumía una relación de encargado principal del cuidado del niño, se encargaba de trabajar en equipo con otros maestros e interactuaba con los padres para lograr un apoyo mutuo. (EV) TEMA(S)

Mutua, N. K. 2001. Importance of parents' expectations and beliefs in the educational participation of children with mental retardation in Kenya. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(2), 148-159.

En un estudio que incluía a 351 niños de Kenya con retraso mental, se encontraron seis variables predictivas de la participación en la educación: la convicción de los padres acerca de la conveniencia de la enseñanza para el niño, acerca de la aceptación social del niño, acerca de la segregación y acerca de la falta de valor de la educación de los niños con retraso mental, el nivel de instrucción de los padres y la importancia de las características de la escuela (contiene referencias). (Autor/CR) TEMA(S)

Quah, M. M. 1997. Family-centered early intervention in Singapore. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(1), 53-65.

Este documento describe el Proyecto ASSIST, un proyecto piloto de intervención temprana que incluyó a 40 niños con discapacidades de Singapur (entre 2 y 5 años) que se integraron con niños con discapacidades leves a los centros de educación preescolar general. Los resultados indicaron altos niveles de aceptación entre los pares y el personal escolar y la factibilidad de integrar a los niños con discapacidades a la educación preescolar general. (Autor/CR) TEMA(S)

## **Empleo**

Centre-for-Educational-research-and-innovation. 1997. *Post-compulsory Education for Disabled People*. París: OCDE.

Estudio y análisis transnacional de los temas relacionados con la educación superior para personas con discapacidades. Incluye tecnología de la información y recomendaciones para el futuro.

OCDE. 1994. *Disabled Youth and Employment*. París: Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos.

Se centra en la necesidad de Servicios de Transición y entrega recomendaciones para lograr una transición eficaz de la escuela al trabajo. Presenta ejemplos y capítulos de temas especiales sobre las políticas del mercado laboral y empleo con apoyo para personas con discapacidades graves.

OCDE. 2003. *Transforming Disability into Ability: Policies to promote work and income security for disabled people*. París: OCDE.

Una lectura obligatoria para obtener información actualizada acerca del trabajo y de la seguridad de ingresos para las personas discapacitadas. Estudio transnacional con bastantes datos fidedignos. Contiene una extensa bibliografía con estudios recientes adicionales, págs. 171-176.

## **Política**

Ainscow, Mel. 1999. *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press.

Describe el proceso de creación en la Educación Integrada. Utiliza pasajes correspondientes a países en desarrollo.

Armstrong, F., Armstrong, A., Barton, L., ed. 2000. *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. Londres: David Fulton Publishers.

Los capítulos realizados por estudiosos de la discapacidad analizan el progreso de la integración en diferentes países: Francia, Inglaterra, Grecia, Irlanda, Suecia, Estados Unidos.

Armstrong, F., Barton, L., ed. 1999. *Disability, Human Rights and Education*. Editado por L. Barton, *Disability, Human Rights and Society*. Londres: Open University Press.

Los estudiosos de la discapacidad proporcionan información sobre la reforma educacional



realizada para las personas con discapacidad en diversos países, como Zimbabwe, Bangladesh, China, Trinidad y Tobago.

Bellamy, C. 1999. *The state of the world's children*. 1999: UNICEF.

Booth, T., y Black-Hawkins, K. 2001. *Developing learning and participation in countries of the south: The role of an index for inclusion*: UNESCO.

chabbott, c. 2003. *Constructing Education for Development: International Organizations and Education for All*. Editado por E. R. Beauchamp, *Reference Books in International Education*. Nueva York y Londres: RoutledgeFalmer.

Contiene una interesante crítica de los organismos donantes y su historial de participación en el financiamiento de la educación.

Christensen, C., Rizvi, F., ed. 1996. *Disability and the Dilemmas of Education and Justice*. Buckingham: Open University Press.

Los autores del capítulo analizan la discapacidad, equidad y la integración desde puntos de vista internacionales.

Finn, C., Rotherham, A. J., Hokanson Jr., C., ed. 2001. *Rethinking Special Education for a New Century*. Washington, D.C.: Thomas B. Fordham Foundation.

Cubre varios tópicos actuales de la educación especial, como la ley, financiamiento, política, raza y desigualdad desde la perspectiva estadounidense.

Giangreco, M. F. 1997. Key lessons learned about inclusive education: Summary of the 1996 Schonell Memorial Lecture. *International Journal of Disability, Development & Education*, 44(3), 193-206.

Este artículo resume parte de la materia presentada en la Sixteenth Schonell Memorial Lecture (Decimosexta Conferencia Conmemorativa Schonell) en la Universidad de Queensland el 29 de julio de 1996. Aborda 4 temas principales relacionados con la educación de estudiantes con discapacidades en salas de clase de enseñanza general, incluidos (1) características de la educación integrada, (2) principales enseñanzas recogidas sobre educación integrada, (3) herramientas que facilitan la integración y (4) el efecto de la integración en estudiantes con discapacidades, al igual que en sus compañeros sin discapacidades, maestros y familias (registro de la Base de Datos PscINFO (c) 2002 APA, todos los derechos reservados): Variables descriptivas de clase: 3570 Educación Especial y Correctiva

Griffin, Rosarii, ed. 2002. *Education in Transition: International perspectives on the politics and processes of change*. Oxford: Symposium Books.

Contiene estudios de casos de países en conflicto y otros países en desarrollo, incluido un capítulo sobre integración de escuelas segregadas en Isla del Norte.

Harber, Clive. 2001. *State of Transition: Post-Apartheid Educational Reform in South Africa*. Oxford: Symposium Books.

Contiene capítulos sobre planes de estudio y evaluación, política, financiamiento y control,

la cultura de la enseñanza y del aprendizaje y la identidad de los maestros.

Katzenbach, D., Rauer, W., Schuck, K. D., y Wudtke, H. 1999. Die integrative Grundschule im Sozialen Brennpunkt. Ergebnisse empirischer Langsschnittuntersuchungen des Hamburger Schulversuchs (la escuela primaria integradora en el centro del debate social). *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(4), 567-590.

Presenta resultados del experimento escolar “Escuela Primaria Integradora” realizado en Hamburgo (Alemania) destinado a mantener a los niños con problemas de aprendizaje, lenguaje o de comportamiento en la escuela primaria (normal), que cuenta con maestros adicionales capacitados en educación especial. (CMK) TEMA(S)

Kavale, K. A. 2002. Mainstreaming to full inclusion: From orthogenesis to pathogenesis of an idea. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(2), 201-214.

En este artículo se hace un seguimiento a la tendencia hacia una mayor integración de los estudiantes con discapacidades a la educación normal desde sus orígenes hasta el llamamiento actual de integración completa. Un análisis de las investigaciones concluye que aún no existen las actitudes, ajustes ni adaptaciones necesarias para una integración completa (contiene referencias). (Autor/CR) TEMA(S)

Lomofsky, L., y Lazarus, S. 2001. South Africa: First steps in the development of an inclusive education system. *Cambridge Journal of Education Special Issue: International Perspectives on School Reform and Special Educational Needs*, 31(3), 303-317.

Realiza un seguimiento de la creación de políticas y legislación a partir de 1994, año que marcó la introducción de un sistema de educación y capacitación unitario no racial en Sudáfrica. En este marco, la evolución de las políticas ha estado guiada por los principios universales de derecho humano a la educación primaria, igualdad y el reconocimiento de los derechos democráticos de los padres, maestros y todos los alumnos, incluidos aquellos con discapacidades. Un importante cambio paradigmático en la política de educación ha reflejado un desplazamiento desde un sistema de educación dual especial y general hacia la transformación de la educación general en una que reconozca y aborde las diversas necesidades de aprendizaje de todos los alumnos. Existen varias iniciativas gubernamentales destinadas a reestructurar y fortalecer el plan de estudios general, que incluyen la introducción de un nuevo plan de estudios nacional que se adapte a una variada gama de necesidades del sistema y de los alumnos. La política de educación más reciente recomienda cambiar el pensamiento acerca de las necesidades y servicios de apoyo especiales’ en este país y evolucionar hacia el compromiso de crear un sistema de educación y capacitación integradas. El verdadero desafío que enfrenta este país consistirá en la aplicación de estas recomendaciones (Registro de la Base de Datos PsycINFO (c) 2002 APA, todos los derechos reservados): Acceso: <http://www.tandf.co.uk/journals/carfax/0305764X.htm> Información postal: Lomofsky, Lilian. Faculty of Education, University of the Western Cape, PB X 17, Bellville, África del Sur, 7535, [llomofsky@uwc.ac.za](mailto:llomofsky@uwc.ac.za) Variables descriptivas de la clase: 3500 Psicología de la Educación

Loxley, A., y Thomas, G. 1997. From inclusive policy to the exclusive real world: An international review. *Disability & Society*, 12(2), 273-291.

Se realizó un meta-análisis de 62 documentos de políticas de la educación especial y comentarios sobre su implementación en el Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda para identificar los distintos tipos ideales de políticas y ejecución de política. Se identificaron ocho tipos ideales (por ejemplo, democratización, descentralización y profesionalización) y cómo las políticas

de Queensland y Victoria demuestran la utilización de estos tipos en ejemplos ilustrados. En general, los profesionales rechazan las políticas progresivas que promueven la educación integrada para los estudiantes con discapacidades y la progresividad de la política se trunca en la práctica. Las tensiones se manifiestan cuando en una misma política existe demanda por la descentralización y demanda de responsabilidad por la gestión de acuerdo con alguna norma, puesto que la responsabilidad por la gestión respecto de una norma está asistida por la centralización de los procedimientos y evaluación. 36 referencias. Adaptado del documento fuente

McLeish, E. A., Phillips, D., ed. 1998. *Processes of Transition in Education Systems*. Editado por D. Phillips, *Oxford Studies in Comparative Education*. Oxford: Symposium Books.

Analiza los problemas y procesos del desarrollo educacional, con ejemplos de Sudáfrica, Letonia y Alemania Oriental.

Parrilla, A. 1999. Educational innovations as a school answer to diversity. *International Journal of Inclusive Education*, 3(2), 93-110.

Informa acerca de la investigación en curso analizando los tipos de innovación educativa creados por las escuelas de Sevilla, España, para abordar los temas de diversidad. Hasta ahora, las escuelas no se encuentran plenamente integradas y las prácticas de enseñanza no han variado mucho. Las escuelas con más experiencia en la integración son las más innovadoras. La organización y administración de la sala de clase ha pasado a ser más integrada. Contiene 21 referencias. (MLH) TEMA(S)

Peters, S., ed. 1993. *Education and Disability in Cross-Cultural Perspective*. Editado por B. Edward R, *Reference Books in International Education*. Nueva York: Garland Publishing, Inc.

Incluye análisis de la educación especial en países como Irán, Hungría, Pakistán, China, Reino Unido y Estados Unidos. Incluye un marco de análisis cultural comparativo para el estudio de la educación y la discapacidad.

*Salamanca five years on: A review of unesco activities in the light of the salamanca statement and framework for action on special needs education*. Autor(es) corporativo(s): Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París (Francia). Educación Especial. 1999. Francia.

Este informe consta de un análisis de los efectos de la Declaración y Marco de Acción de Salamanca, un producto de los representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales que asistieron a la Conferencia Mundial de 1994 sobre Educación para Necesidades Especiales: Acceso y Calidad. Informa que la UNESCO ha estado difundiendo las recomendaciones de la Conferencia Mundial de Salamanca y ha asumido un papel catalítico en la divulgación de las ideas y prácticas relacionadas con la satisfacción de las necesidades educativas especiales dentro del sistema de educación normal. El principal impulso de las gestiones de la UNESCO se ha centrado en fortalecer las capacidades nacionales de formulación de políticas y administración de sistemas que apoyen la educación integrada y en representar las inquietudes de las personas con discapacidades, al igual que de otros grupos marginados, en la agenda educacional más general y en las agendas de las organizaciones de desarrollo internacional. En secciones separadas se informa sobre las actividades, logros y publicaciones referidos a la formación de capacidades para el cambio educacional, el desarrollo de los recursos humanos, escuelas integradoras y programas de apoyo

comunitarios, integración en la agenda más general, además de información, formación de redes y difusión (contiene 13 recursos). (DB)

Thomas, L. R. 1996. A South African assistant principal takes a look at some U.S. Schools. *NASSP Bulletin*, 80, 78-83.

Un especialista /director en visita de Fulbright, proveniente de Ciudad del Cabo, Sudáfrica, durante un semestre estuvo observando las clases de escuelas primarias, intermedias y secundarias en el este de Estados Unidos. Sus observaciones acerca del ausentismo estudiantil, consejeros escolares, disciplina, programas integrados, modos de transporte e instalaciones de la biblioteca evocan imágenes contrastantes con la vida escolar diaria en Sudáfrica. (MLH) TEMA(S)

Vitello, S. J. E., Mithaug, D. E. (1998). *Inclusive schooling: National and international perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

portada: Este libro entrega nueva información sobre cómo se han implementado distintas políticas de integración en diferentes escuelas y distritos escolares en Norteamérica y en diversos países europeos. /// El propósito de la política de integración es evitar la marginación de las personas que enfrentan situaciones desfavorables en la vida. Es un criterio frente a la educación de estudiantes con discapacidades basado en un compromiso con lo que todos los miembros de una sociedad libre se merecen para poder convertirse en miembros con plena participación; una oportunidad justa de encontrar un lugar importante en sus propias comunidades. /// Este libro es una especie de informe de situación sobre lo que ha logrado la educación integrada y lo que podría lograr en el futuro para los niños y jóvenes con discapacidades. Describe el aspecto filosófico, legal y práctico que cubre la política de integración en general y la enseñanza integrada en particular. Los colaboradores evalúan la política de integración y sugieren formas de reconceptualización, aportando la profundidad al análisis de datos que emana de la experiencia y el conocimiento acerca de la educación pública en sus respectivos países (registro de la Base de Datos PsycINFO (c) 2002 APA, todos los derechos reservados):

Wastson, K., ed. 2001. *Doing Comparative Education Research: issues and problems*. Oxford: Symposium Books.

Evalúa diversos proyectos de desarrollo de la educación. Un capítulo de interés pertenece a Juan Navarro: "Learners' Diversity: the integration of Maghrebi children in mainstream classrooms in Spain" ("Diversidad de alumnos: la integración de los niños de Maghrebi en las salas de clase generales en España").

### **Capacitación de maestros**

Alexander, R., Osborn, M., Phillips, D., ed. 2000. *Policy, Professionals and Development*. Vol. 2, *Learning from Comparing: New directions in comparative educational research*. oxford: Symposium Books.

Análisis descriptivo de estudios transculturales en la formación de maestros.

Chimedza, R., Peters, S., ed. 2001. *Disability and Special Needs Education in an African Context*. Harare: College Press Publishers (Pvt) Ltd.

Excelente texto para maestros antes de iniciar el servicio y para el desarrollo profesional de

los maestros en ejercicio. Contiene capítulos redactados por maestros de escuela con discapacidades, con varias estrategias prácticas para adaptar los estudiantes a las clases, además de información de activistas de la discapacidad sobre el cambio de actitud necesario.

Craig, H., Kraft, R., du Plessis, J. 1998. *Teacher Development: Making an Impact*. Editado por W. B. H. D. Network, *Effective Schools and Teachers*. Washington, D.C.: Banco Mundial.

Incluye estudios de casos de Botswana, Namibia, Bangladesh, Guatemala. Entrega enseñanzas recogidas y recomendaciones para la preparación de los maestros y su permanente desarrollo profesional.

Hedegaard, M., ed. 2001. *Learning in Classrooms: A Cultural-Historical Approach*. Oxford: Aarhus University Press.

Contiene un capítulo sobre generación de prácticas sociales en la educación para necesidades especiales. Además contiene capítulos sobre la diversidad en los modos de aprendizaje en el contexto de la enseñanza presencial.

Heiman, T. 2001. Inclusive schooling-middle school teachers' perceptions. *School Psychology International*, 22(4), 451-462.

Entrega una visión general de las percepciones de maestros de escuela de Israel con respecto a la enseñanza integrada. La mayoría de los maestros manifestó que requería conocer más acerca de las necesidades de los estudiantes con discapacidades de aprendizaje y mostró dispuesto a adaptar sus métodos de enseñanza. Los maestros también recalcaron la necesidad de contar con orientación profesional y con las herramientas y condiciones adecuadas (contiene 31 referencias y 2 cuadros). (GCP) TEMA(S)

Houtveen, T., y Van de Grift, W. 2001. Inclusion and adaptive instruction in elementary education. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6(4), 389-409.

Se investigó la evolución en la instrucción integrada y adaptable en escuelas holandesas a través del tiempo. Los datos del estudio indicaron que hubo un aumento continuo en la implementación de colaboraciones entre escuelas de educación normal y especial y en las políticas escolares sobre desarrollo profesional de los maestros. Se incrementó el uso de la instrucción diferenciada y de planes de estudio adaptados. Las medidas facilitadoras a nivel escolar y regional fomentaron la aplicación de la integración a nivel escolar, lo que estimuló la instrucción adaptable. (SM) TEMA(S)

Lee, S. B., Kim, J., Lee, S. H., y Lee, H.-S. 2002. Encouraging social skills through dance: An inclusion program in Korea. *Teaching Exceptional Children*, 34(5), 40-44.

Dos maestros estadounidense en una escuela de Corea aplicaron sus conocimientos especializados con canciones y danzas para enseñar aptitudes sociales a un grupo integrado del jardín de niños. El grupo de 10 niños incluía a tres con discapacidades. Los niños con discapacidades mostraron cambios de comportamiento tanto en materia de respuestas adecuadas como inadecuadas (contiene referencias). (CR) TEMA(S)

McConkey, R. 2001. *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms: A guide for teachers*: UNESCO.

Meyer, L. H. 2001. The impact of inclusion on children's lives: Multiple outcomes, and friendship in particular. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(1), 9-31.

Este artículo comparte las observaciones del trabajo de un Consorcio para la Investigación en Colaboración sobre las Relaciones Sociales de Niños y Jóvenes con Diversas Capacidades. Analiza las observaciones de varios estudios de investigación sobre la vida social de niños en entornos integrados, elaborando al mismo tiempo el tema durante toda la presentación sobre cómo se llevó a cabo la investigación (contiene referencias). (Autor/CR) TEMA(S)

Moberg, S., Zumberg, M., y Reinmaa, A. 1997. Inclusive education as perceived by prospective special education teachers in Estonia, Finland, and the United States. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 22(1), 49-55.

En un estudio de 125 potenciales estudiantes de pregrado en educación especial de Estonia, Finlandia y Estados Unidos, se concluyó que los estonianos eran los más críticos frente a la integración y los finlandeses, los menos críticos. Los resultados sugieren que las posibles percepciones de los maestros acerca de la integración están relacionadas con la implementación de educación integrada predominante en sus países. (Autor/DB) TEMA(S)

Opdal, L. R., Wormnaes, S., y Habayeb, A. 2001. Teachers' opinions about inclusion: A pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(2), 143-162.

Un estudio investigó las opiniones de maestros palestinos (n=90) sobre la integración en escuelas primarias. De ellos, 54 pensaban que los estudiantes con discapacidades y necesidades especiales debían tener la oportunidad de asistir a las escuelas públicas. Ochenta y uno se manifestaron proclives a un cambio en las escuelas públicas, para satisfacer las necesidades de los estudiantes con discapacidades (contiene referencias). (Autor/CR) TEMA(S)

Palladino, P., Cornoldi, C., Vianello, R., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. 1999. Paraprofessionals in Italy: Perspectives from an inclusive country. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(4), 254-258.

En un estudio de 37 educadores de 14 escuelas italianas, se examinaron los papeles de los para-profesionales. Los resultados indicaron que se confiaba mucho menos en los para-profesionales que en Estados Unidos y que los entrevistados pensaban que éstos debían desempeñarse principalmente en habilidades motrices y de autoayuda /autonomía. La mayoría expresó escepticismo acerca de emplear para-profesionales para la enseñanza (contiene referencias). (CR) TEMA(S)

Pecek, M. 2001. Integration versus segregation--the case of Slovenia. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 6(2), 45-64.

Analiza el discurso usado al tratar la integración educacional por medio de la legislación, destacando las soluciones filosóficas y políticas aplicadas como base para la nueva legislación sobre educación para niños con necesidades especiales en Eslovenia. Pone de relieve la importancia de tener en cuenta las actitudes de los padres, los maestros y los estudiantes con respecto a la educación integrada y la necesidad de preparar a los educadores para la enseñanza presencial integradas. (SM) TEMA(S)

Peetsma, T., Vergeer, M., Karsten, S., y Roeleveld, J. 2001. Inclusion in education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125-135.

La comparación de pares asociados de estudiantes primarios en educación general y especial demostró que, después de 2 años (n=504), los estudiantes con discapacidades obtuvieron mejores resultados en matemáticas en la educación normal, aunque la motivación era mayor en la educación especial. Después de 4 años (n=216), los que se encontraban en la educación normal habían progresado más en términos académicos que aquellos que asistían a educación especial (contiene 23 referencias). (SK) TEMA(S)

Reynolds, M. Education for inclusion, teacher education and the teacher training agency standards. *Journal of In-service Education*, 27(3), 465-476.

Resume las repercusiones de la educación para la integración en el Reino Unido, destacando las complejidades de ofrecer integración en el contexto escolar, evaluando críticamente el criterio con respecto a la formación de maestros con el apoyo del Teacher Training Agency (TTA) y destacando las insuficiencias de este criterio en relación con la integración y las ramificaciones correspondientes a la posición de TTA frente al desarrollo docente. (SM) TEMA(S)

Roll-Pettersson, L. 2001. Teacher perceptions of supports and resources needed in regard to pupils with special educational needs in Sweden. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(1), 42-54.

Un estudio comparó los recursos y apoyos declarados como disponibles, pero que requerían cambios, entre 39 maestros suecos con alumnos en entornos escolares integrados y segregados en relación con la integración. Sin considerar el entorno educacional, los maestros percibieron una fuerte necesidad de contar con formación regular y continua durante el servicio y de acceder a cursos universitarios. (Autor/CR) TEMA(S)

Stough, L. M. 2002. Teaching special education in Costa Rica: Using a learning strategy in an inclusive classroom. *TEACHING Exceptional Children*, 34(5), 34-39.

En la década pasada, la educación especial de Costa Rica ha presenciado profundos cambios desde la creación de servicios básicamente segregados hasta la elaboración de modelos innovadores de servicio que promueven la integración. Este artículo describe los cambios y revisa las dificultades actuales que enfrenta este pequeño país, como la falta de maestros y de un financiamiento adecuado (contiene referencias). (CR) TEMA(S)

Transnational-Competence-Task-Force. 1997. Towards Transnational Competence: Rethinking international education. Nueva York: Institute of International Education.

Un estudio de casos estadounidense-japonés con recomendaciones para mejorar la educación internacional. Incluye temas actuales de la educación terciaria y los vínculos entre las organizaciones.

UNESCO. 2001. *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms*. París: UNESCO.

Una excelente guía práctica para que los maestros promuevan las prácticas integradoras en la enseñanza presencial.

Vlachou, A. 1997. *Struggles for Inclusive Education: An ethnographic study*. Editado por L. Barton, *Disability, Human Rights and Society*. Buckingham: Open University Press.

Ofrece un análisis detallado de las actitudes de los maestros y compañeros en las escuelas primarias frente a la integración desde el punto de vista de un respetado especialista en discapacidad.

## **Tecnología**

EURYDICE. 2003. *Special Needs Education in Europe*. Bruselas: EURYDICE.

Contiene una importante sección sobre las nuevas tendencias en la tecnología y las necesidades educativas especiales, págs. 37-48.

Stromquist, N. 2002. *Education in a globalized world: the connectivity of economic power, technology, and knowledge*. Nueva York: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.

Teoriza sobre los temas de la globalización, entre otros los problemas de género y las consecuencias de las tecnologías de la comunicación en la cultura y la educación.

## **Teoría**

Clark, C., Dyson, A., Millward, A., ed. 1998. *Theorising Special Education*. Londres y Nueva York: Routledge.

Contiene capítulos redactados por Booth, Ainscow y otros autores muy conocidos, con diversas perspectivas sobre la construcción social de la discapacidad.

Clough, P., Corbett, J. 2000. *Theories of Inclusive Education: A Student's Guide*. London: Paul Chapman Publishing, Ltd.

El libro está organizado en tres secciones con diferentes teorías, tendencias y temas sobre educación integrada. Es un excelente texto para los maestros antes de ingresar al servicio y para el desarrollo profesional de los maestros en ejercicio.

Lea, S., Foster, D. 1990. *Perspectives on Mental Handicap in South Africa*. Cape Town: Butterworths Professional Publishers (Pty) Ltd.

Tratamiento muy integral de la historia de las raíces médicas y psico-sociales del tratamiento y recomendaciones de cambio de pensamiento que son bastante progresistas.