



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE SAN LUIS POTOSÍ

Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. El caso mexicano

Ismael García Cedillo



THE WORLD BANK

Diagnóstico Actual y Desafíos para el Futuro
de la Educación Inclusiva
en Latinoamérica y el Caribe

El Caso Mexicano

Ismael García Cedillo

Derechos Reservados por

- © Universidad Autónoma de San Luis Potosí
- © Ismael García Cedillo

ISBN 978-607-7856-03-0

Editorial Universitaria Potosina

Índice

Prefacio	7
Introducción	11
Marco contextual	13
Método	24
Políticas públicas	27
Conclusiones del tema	39
Accesibilidad	41
Conclusiones del tema	52
Adecuaciones curriculares	55
Conclusiones del tema	69
Desarrollo de material pedagógico y tecnologías de asistencia	71
Conclusiones del tema	81
Relación con la familia y la comunidad	83
Conclusiones del tema	93

Capacitación de recursos humanos	95
Conclusiones del tema	105
Conclusiones	107
Educación inclusiva en México	119
Consideraciones finales	155
Referencias bibliográficas	161
Anexo. Preface	171
Agradecimientos	175

DESANDAR EL DESÁNIMO

Desanimar el desánimo
deshilacharlo
que se desdibuje
grotescamente
Y se destierre
y se deseternice
y su deshielo nos descubra
llenos de desimposibles.

Gabriel Impaglione

Prefacio

El tema de la educación inclusiva (EI) se ha convertido en una de las tendencias más predominantemente globales, así como uno de los temas más debatidos y controvertidos. Este libro proporciona un panorama descriptivo del estatus de la EI en Latinoamérica y el Caribe y los retos que enfrentan las distintas naciones de la región. Se proporciona también una descripción más profunda que ilustra y analiza el estado actual de la educación inclusiva en México. El autor menciona una serie de temas críticos en relación con la naturaleza y estatus de la EI en la región, los principales retos que enfrentan los gobiernos y los pasos que deben seguirse para asegurar su implementación exitosa. El análisis de los avances de la EI en el reporte se dividió en seis áreas: políticas públicas, accesibilidad, adecuaciones curriculares, desarrollo de materiales didácticos y tecnología asistiva, y el desarrollo de recursos humanos. La información para el reporte se originó de los talleres regionales financiados por el Banco Mundial y otras organizaciones. Esto incluyó el examen de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas al implementar la educación inclusiva en cada región, utilizando los siguientes indicadores como medidas de impacto de la EI: social, económico, manejo de recursos, institucional y académico.

Este reporte es particularmente importante en tanto que países de diversos climas políticos y condiciones en la región empiezan a alinear sus políticas educativas dentro del marco proporcionado por la Declaración de Salamanca, Marco para la Acción “Principios, Políticas y Prácticas para las Necesidades Educativas Especiales”. El acta de Jomtién La Educación para Todos estableció la regla de oro que señala que la segregación ya no es aceptable. Lo que está claro en este reporte es que el progreso hacia la calidad de la educación para todos los estudiantes, como se mencionó en el acta Educación para Todos, está en proceso, pero éste es muy lento y en ocasiones imperceptible.

La transformación de la educación especial en el contexto de la educación inclusiva está siendo implementada dentro del contexto de la reforma educativa general a lo largo de toda la región. Los países del área están haciendo esfuerzos para transformar sus sistemas educativos para adecuarlos a las necesidades de los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro del contexto de esta reforma. Parece que se ha conseguido un consenso con respecto a la educación inclusiva, tomada de la UNESCO, con el énfasis colocado en la inclusión de niños con necesidades educativas especiales que habitualmente han sido excluidos de los sistemas educativos tradicionales. La distancia entre la retórica de las políticas educativas inclusivas y la aplicación de prácticas inclusivas parece amplia y retardadora. Es muy claro que no ha habido medidas sistemáticas para realizar reformas educativas inclusivas. En lo individual, los países están experimentando y examinando los distintos modelos puestos en práctica en los países desarrollados, pero la mayoría toma muy en cuenta el liderazgo proporcionado por las declaraciones y políticas de la Organización de las Naciones Unidas. Como se documenta en este reporte, no hay un modelo universal de educación inclusiva en la región, pero hay rasgos comunes y características en forma de legislación, políticas educativas y principios que guían la implementación de la EI.

El cambio de paradigma hacia el pensamiento inclusivo en la comunidad global se refleja en el cambio y la aparente rapidez de las políticas educativas en la región. Esto se hace manifiesto en los decretos y mandatos desarrollados en las legislaturas nacionales, con la intención de atender las enormes discrepancias e inequidades que sufre la población marginalizada y excluida. El acceso a la educación para todos los niños continúa preocupando a muchos gobiernos y se ha adoptado a la educación inclusiva como el mecanismo para aparentar corrección política, pero raramente se evidencia en la práctica. En muchos casos, el hecho es que las escuelas regulares con una orientación inclusiva representan el único prospecto real para la población marginalizada (por ejemplo para los alumnos con discapacidad) de recibir un programa educativo significativo. El avance de la EI actualmente presume que mejora el acceso a los ambientes educativos, mientras que los desarrollos futuros requieren de la transformación de los sistemas educativos para ajustarse a este nuevo paradigma y realidad. Los gobiernos que han adoptado una política de capital humano perciben fre-

cuentemente a los individuos con discapacidad como una carga económica y en consecuencia dan una baja prioridad al financiamiento de los programas educativos que promueven.

Se documentan en este reporte los retos que deben enfrentarse al implementar la educación inclusiva en la región y se resaltan las semejanzas y diferencias entre los países. Lo que aparece en Latinoamérica y el Caribe es coherente con lo que sucede en otras naciones en desarrollo y en otras regiones de todo el mundo. Un cambio paradigmático significativo alguna vez considerado inimaginable ha ocurrido y la educación inclusiva representa una manifestación de esta transformación, que implica la eliminación de barreras y obstáculos al incremento al acceso y la participación.

Como se cita en este reporte, “Es imposible desligar el proceso de integración educativa o de otro tipo de la marcha general del sistema educativo del cual forma parte. Al sistema educativo [mexicano] le urge un mayor logro en el aprendizaje de los estudiantes y se requiere que los alumnos integrados no solamente tengan logros impresionantes en cuanto a la socialización y su integración, sino que también urge que logren los niveles de aprendizaje que son capaces de alcanzar” (p. 147).

Lo que se documenta claramente en este libro es que el proceso de la educación inclusiva ha empezado, pero queda mucho trabajo por hacer para cambiar actitudes, percepciones, políticas y prácticas antes de abolir las barreras de la exclusión y segregación y que los servicios educativos equitativos y apropiados sean accesibles a todos los niños.

Como mencionan Kozleski, Ardiles, Fletcher y Petra (2007), “mientras puede haber consenso político de la necesidad de emprender la agenda de una educación inclusiva global, cómo lograrlo y el grado en el que un compromiso profundo y apoyado exista en la política y en la práctica permanece inexplorado. En realidad, aunque hay un consenso sobre una amplia definición de la educación inclusiva, este concepto tiene significados locales complejos que han sido moldeados por fuerzas históricas, culturales, políticas y económicas” (p. 12).

El estudio sugiere que la reforma educativa debe comprometerse con algo más que la mera retórica, el discurso y la legislación. Los pronunciamientos, declaraciones y mandatos no son suficientes si no se proporcionan los recursos para reestructurar los sistemas educativos para crear ambientes educativos que conduzcan a la equidad e inclusividad.

Hay un viejo dicho en México que se aplica en este caso: “Entre el dicho y el hecho hay mucho trecho”. En otras palabras, la distancia entre lo que se afirma (retórica) y legisla y lo que realmente está ocurriendo es muy grande.

Todd Fletcher
Universidad de Arizona

Introducción

¿Cuál es la situación actual de la educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe (LAC)? ¿Cuáles son los principales problemas y retos que enfrentan los gobiernos para impulsarla? ¿Cuáles son los principales problemas y retos que enfrentan las familias, los docentes y las niñas y los niños de grupos tradicionalmente excluidos de las escuelas regulares de la región para ser aceptados, incluidos en los sistemas sociales y escolares? ¿Qué sugieren las maestras y maestros de LAC para avanzar en el tema de la inclusión? ¿Cuáles son los esfuerzos prioritarios que deben hacerse para impulsar la educación inclusiva en LAC? ¿Cómo ha sido el proceso de educación inclusiva en el caso particular de México? ¿Cuáles han sido sus principales resultados? Estas son algunas de las preguntas que orientan el presente trabajo.

El tema de la educación inclusiva se ha colocado como uno de los temas prioritarios en las agendas educativas de los países de Latinoamérica y el Caribe. Durante los últimos años se han realizado acciones en la región que aparentemente han permitido un avance importante en la educación que reciben las niñas y los niños que tradicionalmente han sido educados en ambientes segregados o han sido excluidos del sistema educativo. Este avance, sin embargo, no ha sido suficientemente documentado, analizado, cuestionado y difundido. Por esta razón, el Banco Mundial promovió, entre otras acciones relacionadas con esta temática, la elaboración de diversos estudios de caso de algunos países y la realización de cinco seminarios regionales (en algunos países también se organizaron foros virtuales) en los que cientos de los más calificados profesionales de distintos países de la región compartieron sus reflexiones y sus experiencias concretas relacionadas con la educación inclusiva, revisaron la situación de sus países en este respecto, presentaron y trabajaron con los estudios de caso de varios de los países participantes, analizaron las fortalezas, las debilidades, las áreas de oportunidad y, finalmente, propusieron medidas para consolidar los avances logrados en la educación inclusiva.

Para dar cierta culminación al trabajo realizado hasta el momento, el Banco Mundial presenta un análisis global del trabajo realizado y algunas reflexiones personales del autor con respecto a los logros y particularmente a los retos que enfrenta LAC para hacer de la educación inclusiva no sólo una buena intención, sino una mejor realidad. Ilustra lo anterior con la exposición más detallada del proceso seguido por México en su camino a la educación inclusiva.

En este texto se integran los reportes de trabajo de los Talleres realizados en el área del Caribe (en Santa Lucía, con la participación de los anfitriones y Surinam, Saint Kitts y Jamaica), en el Cono Sur (en Argentina, con la participación de Chile, Paraguay y Uruguay), en Centroamérica (en Nicaragua, con la participación de El Salvador, Honduras, Costa Rica y Panamá), en Brasil y en México. En estas reuniones, cada uno de los países participantes presentó un caso concreto de inclusión. Los participantes se organizaron en equipos coordinados por expertos en cada una de las áreas que se analizaron y luego expusieron sus conclusiones en plenaria. Los coordinadores escribieron los reportes respectivos para conformar el documento de la reunión. En Brasil y en México no hubo participantes internacionales, por lo que se presentaron casos concretos de inclusión de distintos estados o provincias. Asimismo, se consignan algunas aportaciones de los participantes de los Foros virtuales organizados en Brasil y Argentina.

Se analizan los datos de países con características muy distintas: por ejemplo Brasil (con una población aproximada de 170 millones de personas) y México (con aproximadamente 103 millones) y países como Saint Kitts (con 42,000) y Santa Lucía (160,650). Países en donde se hablan lenguas distintas (portugués, español, inglés, holandés), países con historias distintas y, pese a todo, con problemas y retos similares cuando se habla de educación inclusiva. Por ejemplo, como menciona Hopenhayn (2002), Latinoamérica enfrenta dos grandes desafíos: una vez lograda una mayor cobertura debe superar los problemas relacionados con la deserción escolar, los bajos logros educativos y los logros muy dispares de acuerdo con el nivel socioeconómico o por la residencia rural o urbana. El otro desafío consiste en la necesidad de aumentar la calidad de la educación y la pertinencia del sistema educacional.

Finalmente, se presenta con detalle el proceso que se ha seguido en México con el propósito de ilustrar los temas revisados a lo largo del libro.

Marco Contextual

A veces de manera aislada, como una voz que de pronto provoca una ligera disonancia en el coro, a veces con una pregunta directa, en otras como un reclamo abierto, la inquietud se repite: ¿de qué estamos hablando cuando decimos la palabra inclusión? ¿Qué es la educación inclusiva? ¿Cuáles son las diferencias entre la inclusión y la integración? ¿Qué diferencias hay entre inclusión e inserción, entre integración e inserción?

Uno de los factores que contribuyen a esta inquietud es la amplitud (tal vez vaguedad), del término educación inclusiva. A veces, cuando se hace un esfuerzo para colocar en una escuela regular a una alumna que había quedado fuera del sistema educativo por cuestiones de pobreza, se dice que se la está incluyendo (incluso cuando la atención que reciba se ofrezca de manera prioritaria en el aula de apoyo, aula segregada del resto de los salones y con una atención ofrecida por el personal de educación especial). En otras ocasiones, se habla de inclusión cuando el personal de educación especial trabaja con la alumna o alumno dentro del salón regular para favorecer su aprendizaje¹. A veces se identifica a la inclusión con la realización de las adecuaciones curriculares para ajustar el programa al estilo, ritmo de trabajo y necesidades de algún alumno con características distintas. Y, aunque seguramente la mayoría de los teóricos estaría de acuerdo en identificar la inclusión más bien con la formación de es-

1 Por ejemplo Grove y Fisher (1999), quienes mencionan que la educación inclusiva se define como la colocación de los niños con discapacidades en salones regulares, con niños de su edad. Como una filosofía educativa tiene dos rasgos centrales: trasladar a los alumnos con discapacidad a los salones regulares y proporcionar servicios de educación especial, tales como terapia de lenguaje, dentro de los mismos salones. Apuntan que, desde este punto de vista, la educación especial no es un lugar, sino un conjunto de servicios que pueden y deben proporcionarse a los niños con discapacidad en la escuela más cercana de su vecindario.

cuelas inclusivas, no todos le otorgan explícitamente a este hecho la importancia que merece². Hay incluso quien señala que la inclusión es el principio de la integración (Taborda, 2005) o en algunos espacios se habla de inclusión digital (Editorial de la Revista sobre Ceguera y Deficiencia Mental, 2005). Complica más la situación que algunas personas utilizan otro concepto, inserción, como sinónimo de inclusión (Canadian Association for Community Living, 2005). Esta diferenciación entre inclusión e integración no es irrelevante, no se trata de una mera cuestión terminológica, pues la manera de entenderla determina las prácticas tanto del personal de educación especial como del personal de educación regular. Así lo muestran muchas de las intervenciones de los participantes en los Talleres y en los Foros organizados por el Banco Mundial donde, incluso, se le llegó a mencionar como “inclusión educativa” (tendría que analizarse si este concepto es idéntico al de educación inclusiva, pues en principio parecería tener un significado más restringido³). El tema es tan importante que, como se plantea en Pacheco (2004), algunos profesionales consideran que es esencial asegurar en las agendas de los gobiernos espacios de reflexión real sobre la diferencia entre la práctica integradora y la inclusiva. Conviene entonces tratar de llegar a un acuerdo para evitar, de entrada, los malos entendidos.

Savolainen y Alasuutari (2000) asumen una postura problematizante con respecto a la diferencia entre integración e inclusión. Señalan que la inclusión no es un concepto que pueda ser fácil y claramente definido. Se puede ver como una aproximación o un principio que busca la eliminación de todas las barreras para el aprendizaje, o puede intentar verse como un proceso. Agregan que a

2 Un buen ejemplo es el de Castro (1996), quien menciona que gran parte de las medidas encaminadas a solucionar el problema de los niños con NEE deben ir dirigidas hacia y desde la escuela y sus sistemas de organización; agrega que lo adecuado serían las políticas dirigidas al cambio en la escuela, a la totalidad de la escuela por dos razones: primera porque aproximadamente el 20% de los alumnos presentan en algún momento una necesidad especial y cualquier medida que se tome que no sea global se expone a no atender a un porcentaje de estos alumnos y, segunda, porque cualquier intento de cambio que afecte sólo a una parte minoritaria de la escuela corre el riesgo de quedar limitado en sus efectos por el resto del sistema escolar y el personal inalterados. Otro buen ejemplo lo constituyen Evans y DeLuca (2003), quienes reiteradamente insisten en la formación de escuelas inclusivas.

3 Soto (2003), por ejemplo, menciona que la inclusión educativa “trasciende el ámbito de la escuela y propone el derecho de todos al aprendizaje, y la atención de cada una de las personas según sus necesidades, características, intereses y potencialidades, cualesquiera que sean sus características individuales” (p. 8).

todos nos gustaría ver la inclusión total, pero que lograrla no va a ser fácil pues ni siquiera se cuenta con investigación que proporcione datos contundentes del éxito de la educación inclusiva, sobre todo porque los datos favorables generalmente provienen de pequeños proyectos piloto^{4,5}. Además, muchos maestros están en desacuerdo y no creen que funcione⁶.

Beloin y Peterson (2000), mencionan incluso que la inclusión es un asunto de la clase media alta y de los blancos; afirman que por ello se concentra en los alumnos con discapacidad. Agregan que los líderes de la educación inclusiva son norteamericanos europeos que trabajan en escuelas de blancos de clase media, escuelas que pueden discriminar por nivel socioeconómico o por raza.

Según los participantes de los talleres de Brasil, cuando el concepto de educación inclusiva viene orientado a “grupos sociales vulnerables”, implica situar a

-
- 4 Un ejemplo de lo anterior lo constituye la investigación de Hanson y Gutierrez (1997), quienes encontraron que la integración de los alumnos con discapacidad a las escuelas regulares puede comprometerse cuando, además, presentan barreras relacionadas con la lengua, que a su vez influyen en el desarrollo de las competencias sociales de estos alumnos, clave de la inclusión. Si hay barreras relacionadas con la lengua, los alumnos permanecen en el aula de manera periférica, como observadores, tienen dificultades para hacer amigos, la comunicación entre la escuela y la casa es difícil y no hay el suficiente entrenamiento en cuestiones culturales para los profesionales y administradores. Otra investigación más reciente de Hanson (2004), muestra que personas con Síndrome de Down entrevistadas muchos años después de pasar su etapa escolar y cuando iba a iniciarse la inclusión, la mayoría cursó su educación preescolar en centros especiales, el Jardín de Niños en centros inclusivos, la primaria en centros parcialmente inclusivos y la secundaria en clases especiales. Su experiencia escolar fue benéfica, pues hacían vidas independientes o semi-independientes, a pesar de que el panorama cuando eran niños era muy sombrío.
 - 5 Una excepción la constituye el estudio de Shonkoff, Hauser-Cram, Christoff y Sameroff (1992), quienes hicieron un estudio de seguimiento de 190 niños con severos problemas de desarrollo en el servicio de educación inicial con orientación inclusiva. Los resultados no fueron muy positivos o muy negativos, sino complejos y variados.
 - 6 De acuerdo con Campbell y Gilmore (2003), los maestros, históricamente, no han estado muy a favor de las políticas inclusivas, pues: a) se preocupan por el tiempo que deben dedicar al niño con necesidades educativas especiales, posiblemente en detrimento de los demás estudiantes; b) expresan aprensión por la calidad de trabajo de los niños con necesidades educativas especiales; c) cuestionan la falta de servicios de apoyo apropiados y d) muestran desconfianza acerca de sus propias habilidades y de su preparación. La mayoría está de acuerdo con la política de inclusión, siempre y cuando no les toque a ellos incluir a un alumno con discapacidad media o severa. Así, el apoyo de los maestros a la inclusión está en función, muchas veces, del grado de discapacidad de los alumnos.

las niñas y los niños de estos grupos en las aulas de enseñanza regular. Agregan que la educación inclusiva demanda una relación muy estrecha con la familia, la comunidad, los especialistas, los profesionales de todas las áreas y con todos los organismos públicos. “La inclusión educativa debe iniciarse por el proyecto político pedagógico que debe, necesariamente, arrojar el establecimiento de su actuación pedagógica. Sin embargo, se trata de un proceso a ser vivido por la escuela. Debe ser paulatino, progresivo y consentido. No obstante, la educación inclusiva está comprometida con la inclusión social. La escuela aislada no consigue garantizar la educación inclusiva. La educación sólo será inclusiva si la sociedad también lo es, si la sociedad favorece la inclusión”⁷ (Nacif, 2003.).

Los mismos talleristas de Brasil agregan que la educación inclusiva no debe ser vista solamente como la garantía de oportunidades de participación y de aprendizaje en las aulas del sistema regular de enseñanza. Se deben atender las demandas impuestas por determinadas condiciones, sean físicas o psicológicas, permanentes o pasajeras, como el caso de niños y jóvenes bajo el sistema de internamiento hospitalario o de aquellos que, “a pesar de estar en el aula requieren una atención específica... la educación inclusiva es la garantía de aprendizaje por parte del alumno, no sólo en las aulas, sino en todas las situaciones de la vida” (Nacif, 2003, s/p).

La educación inclusiva se guía por ideales que a veces parecen muy difíciles de alcanzar, sobre todo en los países en los que prevalecen las llamadas “economías emergentes” (eufemismo que permite evitar decir pobres). Esta visión idealista se aprecia en los comentarios ya revisados de los talleristas de Brasil, y también en otros autores. Por ejemplo, para Bettatis (s/f), la educación inclusiva es un enfoque educativo que se basa en considerar a la diversidad como un elemento enriquecedor de los procesos de enseñanza y aprendizaje que favorecen el desarrollo humano. Agrega: “el concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración⁸ y parte de un supuesto distinto,

7 Como señalan González y González (1998): La integración es cosa de los profesores, pero no de cada profesor en lo individual. Es cuestión de equipo, es un asunto del centro escolar.

8 Hay autores que piensan de manera distinta. Por ejemplo Carasa (2006), para quien el concepto de integración es más abarcativo que el de inclusión.

porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación en la escuela común. La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de una escuela que no pone requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación” (p. 27).

También para algunos talleristas del Cono Sur la inclusión es un ideal, se busca implementar una escuela que no expulse a sus alumnos con alguna dificultad o diferencia. Es un término más amplio (que el de integración), e implica “tratamientos de alumnos con técnicas especializadas y con recursos humanos capacitados... (Las escuelas inclusivas) son escuelas que tienen recursos para atender a la diversidad... (La inclusión) requiere mucha flexibilización curricular. Redefine la práctica educativa” (Pacheco, 2004, p. 9). Convendría revisar las conceptualizaciones de Corbett y Slee y la de Dyson para profundizar en los modelos que subyacen a la educación inclusiva (en Fletcher y Artiles, 2005).

Veamos ahora tres definiciones de profesionales ajenos a estos Talleres y Foros.

De acuerdo con Booth (1996), la inclusión constituye el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes mediante un incremento de su participación en el aprendizaje, la cultura y la comunidad, y reducir su exclusión de y por la educación.

“La educación inclusiva se refiere a identificar y superar todas las barreras de la participación efectiva, continua y de calidad en la educación, particularmente durante el ciclo educativo primario, donde se acepta ampliamente y se documenta el derecho humano de libre participación.”, apunta la UNESCO (2000, p. 3). Agrega: “en la educación inclusiva... las escuelas deben acomodar a todos los niños sin importar sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales o lingüísticas. Esto incluye niños con discapacidad y sobredotados (quienes también pueden tener una discapacidad), niñas y niños que viven en la calle, niños que trabajan, niños migrantes, niños que han perdido a sus padres por el virus de inmunodeficiencia humana o por gue-

rras, niños de minorías culturales o étnicas y niños de otros grupos con desventajas o marginados” (p. 8). En otro documento, la misma UNESCO menciona que la educación inclusiva busca transformar los sistemas educativos a fin de responder a una diversidad de estudiantes. Su fin es que estudiantes y maestros consideren la diversidad como un reto y como un enriquecimiento en el ambiente de aprendizaje, más que como un problema (UNESCO, 2003).

Revisemos otra definición. La educación inclusiva “... comúnmente se asocia con la participación en la escuela regular de los niños con discapacidad, así como de los niños que presentan necesidades educativas especiales. Sin embargo, es un concepto más amplio que pretende hacer efectivos los derechos a la igualdad de oportunidades y la participación. No consiste solamente en el acceso de algunos grupos de estudiantes tradicionalmente excluidos, sino de la transformación del sistema educativo como un todo a fin de atender la diversidad de necesidades educativas de todos los niños, asegurando iguales oportunidades de aprendizaje y la participación e inclusión plenas. Consiste en la eliminación de las barreras de aprendizaje y participación que existen para muchos niños, jóvenes y adultos de tal manera que las diferencias provocadas por factores culturales, socio-económicos, de género e individuales no se conviertan en fuentes de inequidad educativa” (Blanco, 2000, pp. 40 y 41).

Como podrá verse, las definiciones anteriores, en su conjunto, señalan que la educación inclusiva consiste en *atender* las necesidades educativas especiales no solamente de las niñas y los niños con discapacidad (a eso algunos de los autores revisados le llaman integración), sino de todos los niños que han sido excluidos por los sistemas educativos, de todos aquellos a quienes se ha limitado su acceso a la educación o que se les ofrece una educación segregada o una educación de menor calidad. Los talleristas del Cono Sur dan un paso adelante al mencionar que la inclusión redefine la práctica educacional, que implica la flexibilización curricular (Pacheco, 2004) y Blanco (2000) habla de la necesaria transformación del sistema educativo.

La siguiente podría ser, en mi opinión, una buena definición de la educación inclusiva (que toma en cuenta las anteriores): eliminación de todas las barreras que enfrentan los niños para acceder a una escuela de calidad, que las

diferencias provocadas por factores culturales, socio-económicos, de género e individuales no se conviertan en fuentes de inequidad educativa. Implica una evolución del sistema educativo, de tal forma que las escuelas busquen de manera continua lograr un mayor nivel de inclusividad que se refleje en las relaciones que se establecen al interior de la escuela y con la comunidad, en la flexibilización del currículo y en la dotación de los apoyos que precisan todos los alumnos (Blanco, 1999).

La anterior definición, sin embargo, podría ser muy apropiada en el plano teórico, pero en el terreno práctico se requiere de mayor precisión. Debe tomarse en cuenta, con todo, lo que dicen Naicker y García Pastor (1998): “Educación Inclusiva significa el derecho de todos a la educación, pero esta es una construcción teórica y filosófica. Para operativizar esa definición conceptual uno tiene que darle una dimensión práctica. La dimensión práctica variará de contexto a contexto” (s/p). Por ello, una definición posible de la educación inclusiva en la práctica podría ser: *Atención a las necesidades educativas particulares de los estudiantes en y por las escuelas y en las aulas regulares. Elaboración de las adecuaciones curriculares y dotación de los apoyos que precisan todas las niñas y los niños para aprender.* Una definición de este tipo haría menos complicado recabar información comparable acerca de los procesos de educación inclusiva realizados en distintos países y regiones⁹. En otras palabras, los altos administradores de la educación de los distintos países no deberían contabilizar como escuelas inclusivas aquéllas a las que no han dotado de los recursos suficientes para atender a la diversidad. Tampoco deberían contabilizar como casos de inclusión a los alumnos que estudian de manera preponderante en las aulas de apoyo, ni a los alumnos cuyos profesores no han elaborado y puesto en práctica las adecuaciones curriculares que precisan.

A pesar de que muchos talleristas y profesores de LAC comparten, por lo menos en cierto grado las definiciones propuestas, en la realidad que se ubica en la mayoría de las escuelas de la región se identifica una y otra vez a la educación inclusiva como la ubicación de los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares o su

9 Consultar los datos obtenidos por la OCDE con respecto a la educación de los alumnos con discapacidad entre sus países miembros (OECD, 2003).

traslado de escuelas especiales a escuelas regulares sin extender sus implicaciones a la atención a la diversidad y sin mencionar los apoyos que se deben ofrecer a estas niñas y niños, lo que muestra la necesidad de discutir, reflexionar y volver a discutir las veces que sean necesarias acerca de estos conceptos.

Cabe mencionar una situación que ha contribuido a la confusión terminológica en LAC. En México (y también en algunos documentos de Guatemala, Nicaragua e incluso de Panamá), no se habla de educación inclusiva, sino de integración educativa. Sin embargo, al analizar con cuidado el concepto de integración utilizado en México comparándolo con el de educación inclusiva que vimos antes, no parece haber tanta distancia.

El concepto de integración educativa propuesto por México es el siguiente: un proceso que implica que las niñas y los niños con necesidades educativas especiales sean atendidos en las escuelas y aulas regulares, que se diseñen las adecuaciones curriculares pertinentes y que sus madres y padres y sus profesores reciban el apoyo del personal de educación especial. Se menciona también que sus objetivos son lograr la equidad, la sectorización y la igualdad de oportunidades (García, Escalante, Fernández, Mustri y Puga, 2000).

Para quienes participaron en el Proyecto Nacional de Investigación e Innovación de Integración Educativa en México, no puede hablarse de integración educativa si no se cumplen los requisitos mencionados. Para ellos, por ejemplo, los esfuerzos individuales de muchos maestros para enseñar a los niños con dificultades de aprendizaje son indudablemente encomiables, pero no constituyen integración sino *inserción*, porque se trata de esfuerzos muy valiosos y seguramente de mucha utilidad para sus alumnos, pero al no formar parte de un esfuerzo colectivo de *toda* la escuela, si estos profesores no cuentan con el apoyo del personal de educación especial y si no están en posibilidades de diseñar y poner en práctica las adecuaciones curriculares, no puede hablarse de integración. De esta forma se evita, como se decía antes, que algunos administradores incluyan en las estadísticas como casos de integración los esfuerzos aislados de los maestros, o aquellos casos de alumnos que requirieron de apoyos mínimos o a los niños que transfirieron de una escuela especial a una regular sin el trabajo previo para convertir a esta última en una escuela integradora. Se propicia, además, una mayor demanda de los profesionales de educación especial.

Se habrá notado que en la definición de integración educativa de México no se habla de discapacidad, sino de necesidades educativas especiales¹⁰. Este concepto es clave porque plantea que algunos (no todos) los niños con discapacidad las presentan, y deben ser entendidas como la obligación del sistema educativo de proporcionarles a esas niñas y niños los recursos que necesitan para aprender. También los alumnos de culturas distintas a la dominante, las niñas y niños que viven en pobreza extrema y quienes hablan una lengua distinta pueden presentar necesidades educativas especiales. Por ejemplo, los niños migrantes pueden presentar necesidades educativas especiales que pueden consistir en la presencia de un maestro en el lugar donde viven para enseñarles en el horario en que no trabajan, en su lengua y que realice adecuaciones curriculares para alcanzar los objetivos educativos en el tiempo disponible, etc. Como señalan Román, Gómez y Aranda (2002), la integración de ciudadanos de otras culturas (el multiculturalismo social) que se encuentran en situación de desventaja con respecto a sus compañeros requiere de una atención educativa especial que tenga en cuenta la situación particular de cada alumno. Para lograrlo es necesario adoptar un currículo flexible y abierto que vaya adaptándose a las necesidades de cada alumno y al centro educativo. Algo parecido sucede con las niñas y niños que viven o trabajan en la calle o los chicos que se ven obligados a pasar largas temporadas en los hospitales¹¹.

A pesar de que el concepto de necesidades educativas especiales es clave, autores muy importantes en el terreno de la educación inclusiva señalan la necesidad de sustituirlo por el de “barreras para el aprendizaje y la participación” (Booth y Ainscow, en Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeita, 2002; Evans, 2003; Duran, Giné, Miquel, Ruiz y Sandoval, 2003). Evans (2003) menciona que el término necesidades educativas especiales se utiliza de manera muy va-

10 El concepto de necesidades educativas especiales presenta la gran ventaja de que obliga a los profesionales a atender personas, no etiquetas (Macotela, 1999).

11 Saenz (1990) coincide con la postura anterior. Menciona que un hecho que seguramente potenció el cambio en las actitudes de los maestros españoles hacia la integración fue la repentina llegada de miles de niños refugiados, niños de distintos países, con distintas culturas y lenguas, pues estos alumnos también presentan necesidades educativas especiales, en su mayoría de carácter temporal. Agrega que la atención de estos niños inmigrantes debe realizarse en las escuelas regulares desde el modelo de la integración.

riable en distintos países¹². En algunos, se refiere a niños que presentan alguna discapacidad. En otros, incluye a los niños provenientes de antecedentes de desventaja social, en otros incluye a los niños de minorías étnicas e incluso, en otros, a niños con sobredotación intelectual. De hecho, también se utiliza para designar a los alumnos con problemas de conducta¹³. Lo curioso es que todo esto es cierto, y que justamente esto es lo que hace tan atractivo y difícil este concepto de necesidades educativas especiales.

Retomando lo que se decía con respecto a los conceptos de educación inclusiva e integración educativa, se habrá podido observar que el concepto de integración utilizado por México, Guatemala y Nicaragua comparte más de lo que difiere con el concepto de educación inclusiva. La lógica seguida por los equipos mexicanos fue que una escuela verdaderamente integradora procura satisfacer las necesidades educativas especiales de todos los alumnos que las presentan, y no puede ser excluyente, no puede dejar fuera a alumnos por cuestiones de raza, religión, características socioeconómicas, etc.

Ahora bien, a pesar de los argumentos de García en pro de la utilización del concepto de integración educativa (2007), podría ser conveniente que México, Guatemala y Nicaragua usaran el concepto de educación inclusiva para *facilitar la comunicación con los demás países* de LAC y de esta manera evitar abonar a favor de la confusión. Por esta razón, desde este momento pondré el ejemplo y hablaré exclusivamente de educación inclusiva.

12 Por ejemplo, Jiménez (2001), menciona que el concepto de necesidades educativas especiales es una nueva forma de referirse a los alumnos discapacitados, por lo que constituye un forma políticamente correcta de referirse a ellos. Agrega que, al afirmar que las dificultades son mayores que las del resto, implica que solamente los discapacitados presentan necesidades educativas especiales. El resto están en una media normal y todos deben ajustarse a ella.

13 Ballester y Arnaiz (2001), mencionan que, en ocasiones, a los alumnos que presentan mal comportamiento suele señalárseles como niños con necesidades educativas especiales y ser atendidos por un especialista o que sean separados de sus compañeros por el mayor tiempo posible, esto cuando se ve la violencia escolar como responsabilidad única de estos niños. La conflictividad escolar está siendo utilizada como arma contra las escuelas inclusivas. Concluyen que se debe entender la violencia desde un enfoque ecológico, como reacción a la violencia estructural. El abordaje y la prevención de la violencia escolar depende del trabajo colegiado del profesorado, su formación, el apoyo social y el de las autoridades políticas y educativas.

Otra cuestión importante que conviene explicitar es la relación entre la calidad de la educación y la educación inclusiva. Como dice Fernández (2003), la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales no sólo es benéfica para ellos, sino que mejora la calidad educativa. Me parece que esta relación es tan estrecha que por momentos cuesta diferenciarlas, pues a medida que la escuela aumenta la calidad de la educación, necesariamente tendrá que ser más inclusiva. Para promover la educación inclusiva tenemos forzosamente que mejorar la calidad de la educación. Gil (2005) coincide con este planteamiento, y apunta que las escuelas inclusivas necesariamente son eficaces, en el sentido de que efectivamente inciden en el desarrollo del alumnado, lo cual está estrechamente ligado a la calidad.

Para incrementar la calidad de la educación se requiere, forzosamente, adoptar una cultura de evaluación. Como dice Casanova (2006), la calidad y la evaluación son las dos caras de la misma moneda. La evaluación nos proporciona la información que facilita o promueve las innovaciones necesarias para superar las dificultades observadas o afianzar los puntos fuertes (p. 244).

Incluso si pensamos en aspectos muy concretos, como por ejemplo la organización del aula por parte de los profesores y profesoras, podremos apreciar que si el docente hace adecuaciones a dicha organización para propiciar que todos sus alumnos aprendan, está propiciando el trabajo colaborativo (piedra de toque en cuanto a la atención de las necesidades educativas especiales). Si logra que todos sus alumnos aprendan de acuerdo con su potencial, estará ofreciendo una enseñanza de calidad. Y ésta es, justamente, la orientación de la educación inclusiva. La conveniencia de explicitar esta relación puede ser muy importante para que las autoridades educativas se involucren de manera más activa en su promoción. Sí, debemos promover la educación inclusiva, pero ligándola con el concepto de calidad, pues es esto lo que muestra la repercusión que esta orientación tiene sobre la educación que reciben todas las niñas y los niños.

Y si promovemos la calidad, inevitablemente tendremos que mencionar que la educación inclusiva no debe constituir un hecho aislado, sino parte de un esfuerzo colectivo. Tendremos que hablar, ya lo decía antes, de escuelas que ofrecen educación inclusiva, pero no como un producto terminado, como una característica que la escuela ya adquirió, sino más bien como el esfuerzo coti-

diano, áulico, de enseñanza, de acuerdo, de gestión, de recursos, de materiales, de capacitación. (La inclusión)... “debe situarse en el corazón mismo de todo el trabajo de la escuela, siendo elemento esencial de la planificación del desarrollo y llevado a cabo por todos los que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión escolar” (Ainscow, 2001). Tendremos que hablar entonces de los ejes de análisis propuestos por el Banco Mundial para evaluar la situación de la educación inclusiva en LAC (ejes que más adelante mencionaremos).

En primer lugar explicaré el método seguido para elaborar este trabajo, para después revisar las evaluaciones de los avances de la educación inclusiva en LAC y analizar los desafíos que esta orientación nos plantea.

Método

En la presentación sintética de los resultados de este trabajo, se hará una breve introducción teórica de cada uno de los seis ejes de análisis que propuso el Banco Mundial para definir cuál es la situación actual de la educación inclusiva en LAC. Posteriormente se expondrá el panorama global de la subregión y, siempre que sea posible, los resultados de cada país (este punto depende de los estudios de caso realizados en la mayoría de los países participantes. En ocasiones no se abordaron algunos de estos ejes en dichos estudios). Al finalizar se expondrán las principales conclusiones.

- I. Se analizarán globalmente los resultados del diagnóstico de la educación inclusiva en LAC, preparados para el Banco Mundial fundamentalmente por la Asociación Canadiense para la Vida Comunitaria (Canadian Association for Community Living); consisten en los resultados de la investigación y de estudios de caso de los países con datos proporcionados por personas con discapacidad, familias, organizaciones de personas con discapacidad y sus familias, maestros y autoridades educativas de escuelas públicas y privadas, miembros de los gobiernos y profesionales de distintas áreas.
- II. Se analizarán los reportes de los encuentros de los Talleres regionales organizados por el Banco Mundial y otras organizaciones. Como ya se mencionó, los países participantes fueron: por el Caribe, Jamaica,

Santa Lucía, Saint Kitts y Surinam. En la región del Cono Sur participaron Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay. En Centroamérica participaron Costa Rica, Honduras, El Salvador, Guatemala, Panamá y Nicaragua. Brasil y México completan la lista. En estos Talleres se presentaron estudios de caso que describían una situación concreta de inclusión. Se organizaron grupos de trabajo que analizaron estos casos tomando en cuenta seis ejes:

- Políticas Públicas
- Accesibilidad
- Adecuaciones curriculares
- Desarrollo de material pedagógico y tecnologías de asistencia
- Relación con la familia y la comunidad
- Capacitación de recursos humanos

Los grupos fueron coordinados por expertos en cada uno de los ejes. Para analizar los casos de educación inclusiva, con frecuencia (no siempre) se utilizó la técnica FODA (Fortalezas, Debilidades, Oportunidades y Amenazas) y los siguientes indicadores:

- Social
- Económico
- Capacidad de movilización de recursos (formación de redes/afectación de áreas distantes)
- Impacto institucional
- Impacto en la comunidad escolar
- Capacidad de multiplicación

Al final de cada jornada, luego de las discusiones y análisis grupales, cada moderador expuso el material elaborado por el grupo. En esa instancia se produjeron intercambios entre los participantes y los moderadores, a fin de ajustar las conclusiones y las devoluciones a cada expositor.

III. Se analizarán las comunicaciones de los Foros virtuales organizados en Argentina y Brasil, así como algunas investigaciones realizadas en Argentina.

- IV. Se expondrá con cierto detalle el proceso de educación inclusiva realizado en México y su evolución. Tal vez el caso de México no sea paradigmático, pero servirá para ilustrar tanto los avances como las resistencias que ha enfrentado la educación inclusiva.

Políticas Públicas

“El ideal sería una legislación amplia, ‘sin muletas’, pero de momento tenemos que reconocer que... impera la injusticia social. En este sentido parece más prudente luchar y garantizar los derechos de las personas discapacitadas de forma explícita”.
Participante del Taller en Brasil (Ferreira, 2003)

De acuerdo con Gamio y Asatashvili (2005), se define a la Política Pública como una planificación de Estado, basada en principios filosóficos determinados y sustentada en un consenso social con estrategias de continuidad y sostenibilidad. Debe fijar directrices generales en la materia; implica diagnóstico, diseño, implementación, seguimiento y evaluación.

De acuerdo con los participantes del Taller efectuado en Argentina, las políticas públicas deben fijar directrices generales sobre la materia y con ciertos grados de detalle para su implementación (Aznar y Castañón, 2004).

Se puede afirmar que en todas los países de Latinoamérica y el Caribe se cuenta con una legislación y una normativa para regular la provisión de la educación pública a la población. En todos los reportes revisados se afirma que los gobiernos proporcionan la educación gratuita a todos los ciudadanos aproximadamente hasta los dieciséis años de edad. En todos los países se ha incorporado una legislación y una política pública para atender las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad y con necesidades educativas especiales dentro del contexto del sistema de educación pública, sin que esto implique una estructura de educación inclusiva plena. En algunos países se atiende a las niñas y niños con discapacidad en escuelas particulares, más que en las escuelas públicas. En otros países se consideró la provisión de educación para estudiantes con discapacidad dentro de escuelas y clases especiales en las escuelas públicas.

Pese a los avances conseguidos, se puede decir que en la mayoría de los países se considera que la legislación y las políticas educativas son insuficientes o inapropiadas. Veamos los principales resultados expresados en los documentos regionales.

Brasil

La legislación brasileña cuenta con dos leyes muy importantes para tutelar a los niños con necesidades educativas especiales: la *Constitución de 1988*, que en su Artículo 208 menciona la garantía de educación especializada para los “portadores de deficiencia” preferentemente en la red regular de enseñanza (Glat y Ferreira, 2003); el “Estatuto del niño y el adolescente” (Ley Federal No. 8.069/90) que establece que “ningún niño o adolescente será objeto de ninguna forma de negligencia, discriminación, explotación, violencia, crueldad y opresión, estando punido por Ley cualquier atentado por actuar contra u omitir sus derechos fundamentales” y la *Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional* (Ley 9394/96) en su capítulo V establece que “la educación especial es la modalidad de educación escolar ofertada de preferencia en el sistema regular de enseñanza, para educandos que tienen necesidades especiales y empieza en la educación infantil de los cero a los seis años” (Ferreira, 2003).

El mismo autor menciona que hay otros documentos legales que protegen las garantías sociales y educativas de las personas con discapacidad. Sin embargo, y a pesar de lo relativamente avanzado de su legislación, la realidad muestra que los derechos de estas personas han sido violados sistemáticamente. Menciona que, en el país, las personas con discapacidad tienen menos oportunidades para aprender y para convivir socialmente.

Considera, junto con los participantes en el Foro virtual que se abrió simultáneamente con el Taller regional, que: a) las políticas públicas son inoperantes, pues no se conocen, no se respetan y no se vigila su cumplimiento; b) están desarticuladas en los tres órdenes de gobierno (municipal, estatal y federal); c) hay la necesidad de luchar por la inclusión de manera individual; d) hay poca participación de las personas con discapacidad en la elaboración de las leyes; e) se presenta la indefinición de los conceptos de inclusión y necesidades educativas especiales en las políticas públicas; f) hay la necesidad de cambios sociales

en la actitud hacia las personas con discapacidad; g) se aprecia tensión entre la educación especial y la educación inclusiva; h) existe la necesidad de buscar indicadores de la inclusión; i) falta la colaboración de los medios de difusión y j) hay la necesidad de reflexionar sobre la “política de cuotas” para las personas con discapacidad.

CONO SUR

(Argentina, Chile, Uruguay y Paraguay)

Los cuatro países cuentan con una legislación que regula la educación especial. En los cuatro países se cuenta con documentos que orientan las políticas públicas de inclusión de alumnos con discapacidades en las escuelas.

Argentina

En el año 1993 se aprobó la Ley Federal de Educación N° 24.195. En ella se consideraron dos tipos de educación: común y regímenes especiales, es decir, educación artística, educación no formal, educación del adulto y el adolescente y educación especial. En la ley se concreta una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación; se promueve la equidad mediante la distribución justa de los servicios educativos a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población; se promueve, asimismo, la inclusión de las personas con necesidades especiales mediante el desarrollo pleno de sus capacidades, la superación de estereotipos discriminatorios en los materiales; se declara el derecho de los alumnos a que se respete su integridad, dignidad, libertad de conciencia, de expresión y a recibir orientación. Posteriormente, en 1998 las jurisdicciones educativas suscribieron el Acuerdo Marco para la Concertación, donde se definen a las necesidades educativas especiales y a la educación especial, señalando asimismo sus funciones (Bettatis, s/f).

Se hizo un estudio en el ámbito nacional y en varias regiones para determinar el estado de la legislación en relación con la educación inclusiva. Se concluye que “la República Argentina comenzó un camino sin retorno hacia el reconocimiento de los valores que conllevan las nuevas formas educativas para los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de la discapaci-

dad, con un desarrollo asimétrico en las distintas regiones, dependiendo de sus gobiernos educativos y de la situación bio-psico-social de su población” (Bima, s/f, p. 27).

El mismo autor agrega que en muchas provincias, como en la Ciudad de Buenos Aires y en las provincias de Córdoba, Entre Ríos, Mendoza, Chaco y Río Negro proponen estrategias a ser desarrolladas tanto por el personal docente de las escuelas comunes, cuanto por el personal técnico específico, directivos y familias de los niños incluidos. Un dato interesante es que en la provincia de Entre Ríos las personas e instituciones involucradas deben firmar un acta-acuerdo.

Chile

En el país, se cuenta con la Ley de Inclusión Social de las Personas con Discapacidad 19.284/94 y el Decreto N° 1/98, que reglamenta la Inclusión Escolar (Aznar y Castañón, 2005). Actualmente, el punto central de la política de la educación especial es la integración escolar de alumnos con discapacidad al sistema escolar común y ofrecer una respuesta educativa acorde a sus particulares demandas y características. En este contexto, debe entenderse que la educación especial surge como una instancia transitoria, cuya meta es el aumento progresivo de la integración escolar y transformación gradual de las escuelas especiales en centros de atención a la diversidad (Tenorio, 2005).

Paraguay

Se elevó el Departamento de Educación Especial a la categoría de Dirección de Educación Especial mediante la Resolución Ministerial N° 2488/98 del Ministerio de Educación y Cultura. Se oficializó el Programa de integración educativa de los “excepcionales” con la Resolución N° 10/92 del Departamento de Educación Especial (Aznar y Castañón, 2005).

Uruguay

La educación especial se sustenta en la Constitución de la República. En la Ley 16095 26/10/89 se establece un sistema de protección integral a las personas discapacitadas (Aznar y Castañón, 2005).

Los participantes del Taller efectuado en Argentina (con participantes de los cuatro países) plantearon que los estados y la comunidad deben asumir el diagnóstico, diseño, implementación, seguimiento y control de políticas públicas que tengan como objetivo ir dando solidez a una sociedad inclusiva. Mencionan que deben promover una educación inclusiva con aspectos centrales de:

1. Fundamentación de dicha política pública (inclusión) en un enfoque de los derechos humanos.
2. Incorporar el concepto de accesibilidad en sus diversas formas y el diseño universal como eficaz instrumento de dicha inclusión.
3. Incorporar el concepto de calidad de la educación como eficaz medición de la educación inclusiva.
4. Promover la capacitación del cuerpo docente y no docente con el fin de que se apropien de la concepción filosófica de la diversidad, así como de los procesos y mecanismos de la inclusión. Fortalecer o potenciar la educación inclusiva en la escuela común.
5. Promover la coordinación de los recursos públicos en pro de la educación inclusiva.
6. Diseñar mecanismos de control y fiscalización eficaces en la utilización de los recursos (Aznar y Castañón, 2004).

AMÉRICA CENTRAL **(Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua,** **Costa Rica y Panamá)**

De acuerdo con los documentos revisados, parece haber un importante (y diferenciado) grado de avance en la región en lo que se refiere a la legislación y a las políticas públicas orientadas a la educación inclusiva. Se reconoce que deben hacer más esfuerzos para perfeccionar las leyes y para ajustar más las políticas públicas.

En el diseño, elaboración e implementación de políticas públicas hay dos factores importantes: el grado en que los ciudadanos participan y la inversión que los estados están dispuestos a realizar. Cuando no confluyen estos factores, quienes se encargan tanto de la atención como del desarrollo conceptual son las instituciones privadas (Canadian Association for Community Living, 2004b).

El principal problema de la región en lo que se refiere a este eje se encuentra en la distancia que hay entre la legislación, las políticas públicas y la realidad. Los asistentes al Taller Regional realizado en Nicaragua (Canadian Association for Community Living, 2004a) proponen un mecanismo concreto para resolver esta situación: “la presión de la sociedad civil a los gobiernos, ejerciendo esta presión con una actitud pro-activa, incidiendo, participando, monitoreando, sin asumir el rol que compete al estado, de tal manera que se creen las condiciones que permitan la transformación del sistema en un sistema inclusivo” (p. 49).

Guatemala

El sector educativo es gobernado por la Constitución Política de la República, en uno de cuyos artículos el estado garantiza la protección de las personas con discapacidad y personas con limitaciones sensoriales, físicas o mentales. Las mejoras que se han hecho al campo de la educación especial permitieron que la población con discapacidad tuviera acceso a un servicio educativo que, aunque segregado, proporciona elementos básicos para la educación inclusiva, si es el caso. Se impulsa la atención educativa de los niños y niñas dentro del sistema educativo regular.

Existe la Política y la Normativa de Acceso a la Población con Necesidades Educativas Especiales y se promueve su operación mediante el Acuerdo Gubernativo 830 de octubre de 2003, que busca la promoción de estrategias de inclusión educativa a nivel local y regional. Se ha logrado una coordinación de esfuerzos a favor de la inclusión mediante la Comisión Multisectorial de Inclusión Educativa (Canadian Association for Community Living, 2004e).

El Salvador

Se legisló en leyes primarias y algunas secundarias la atención de las personas con necesidades educativas especiales. La educación inclusiva, como tal, no cuenta con políticas específicas. En los últimos años se ha tratado de dar impulso a la inclusión, pero se ha hecho sobre todo inserción, es decir, al niño se le coloca en una escuela sin preparar las condiciones para atender a sus necesidades.

La Ley de Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad aborda el tema de la educación de las personas con necesidades educativas especiales, haciéndolo desde la perspectiva del derecho que tienen las personas con discapacidad a recibir una educación basada en una metodología adecuada que facilite su aprendizaje, derecho que se extiende al campo de su formación, rehabilitación laboral y profesional; derecho a ser atendidas por personal idóneo en su rehabilitación integral y a acceder al sistema de becas educativas. En el Reglamento de La Ley de Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad se detallan las acciones básicas que debe impulsar el Ministerio de Educación respecto a: aumento de la cobertura, poniendo una meta mínima de una escuela integradora por municipio, la adecuación del currículo y aulas para educación especial, la garantía de acceso al sistema de educación formal (incluyendo la universitaria) para las personas con necesidades educativas especiales y garantía del derecho y acceso de las personas en discapacidad al sistema nacional de becas educativas (Canadian Association for Community Living, 2004d).

Honduras

Cuenta con un amplio sistema judicial de doce leyes que incluyen artículos relacionados con la niñez con discapacidad y nueve leyes en el campo de la rehabilitación, pero estas leyes no tienen divulgación ni regulación. Actualmente no hay un plan nacional, estrategias o supervisión por parte del sector educativo y su consecuencia es una cobertura limitada y la falta de coordinación en las acciones. La Ley de Educación comprende artículos referidos a la educación especial de niños, jóvenes y adultos en instituciones especializadas o en los centros regulares, públicos o privados. Esta ley tiene como objetivos garantizar una atención oportuna y de calidad, ofrecer formación individualizada e integral, orientada al desarrollo de la personalidad, facilitar la inclusión en la educación regular y evitar la segregación por problemas de aprendizaje. Aunque la Ley de Educación contempla ampliamente a la niñez con discapacidad y desde 1990 se cuenta con el Acuerdo 1662-EP-91 Políticas Oficiales de Educación Especial, emitidas por la Secretaría de Educación, éstas no han sido socializadas ni cumplidas. (Canadian Association for Community Living, 2004f).

Nicaragua

No hay una ley general de educación que gobierne las actividades educativas en el país. Son los preceptos constitucionales los que constituyen la base legal del sistema de educación pública. El acceso a la educación de los más pobres se restringe mucho por el escaso gasto del gobierno en educación, pues destina el menor porcentaje del Producto Interno Bruto a la educación de la región (1.13, en comparación con el 3.8, que es el promedio de la región). Es importante destacar que, aunque existen leyes que protegen los derechos de las personas con discapacidad, estas carecen de mecanismos de seguimiento y control que aseguren su cumplimiento (Canadian Association for Community Living, 2004g, p. 12).

Costa Rica

En 1996 se publicó la Ley de Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad y dos años después su reglamentación. Ambos documentos se convirtieron en un instrumento jurídico y en una importante herramienta para las personas con discapacidad y sus familias, pues les permite ejercer sus derechos humanos y constitucionales; a su vez, involucró a la sociedad costarricense en su conjunto en el proceso de equiparación de oportunidades, lo que permitió el acceso de las personas con discapacidad a los diferentes ámbitos de la vida social. Sin embargo, aún cuando hay una estructura estatal extremadamente sólida en educación especial, no hay políticas sobre educación inclusiva, pues se considera que éstas son de la responsabilidad exclusiva de la estructura de educación especial. Se reconoce que no existe un sistema de educación inclusiva como tal, y se busca caminar en esa dirección (Canadian Association for Community Living, 2004c).

Panamá

La Constitución Panameña establece que todos y todas los ciudadanos panameños son iguales ante la ley sin distinción de ninguna naturaleza. En su Artículo 102 señala que “la excepcionalidad del estudiante, en todas sus manifestaciones será atendida mediante educación especial, basada en la investigación científica y orientación educativa” (Canadian Association for Community Living, 2004h, p. 11); este artículo ha sido utilizado como argumento por los defensores de la educación especial tradicional.

Funciona en el país el Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPEH) dedicado a la educación y habilitación de “jóvenes ciegos, sordos, mudos y deficientes mentales de ambos sexos” (p. 13). El IPHE tiene una fuerte presencia y funciona de manera segregada y desarticulada de Ministerio de Educación. En este contexto, los esfuerzos se diluyen, van en distintas direcciones o se duplican acciones.

Se elaboró el Plan Nacional de Educación Inclusiva, con el que se buscaba el desarrollo de escuelas para la diversidad y se proporcionaba una oportunidad a todos los niños de aprender juntos y beneficiarse de una educación de calidad. Con esto se logró incrementar tanto la cobertura como la calidad. Sin embargo, la tasa de analfabetismo es de 7.6%, alcanzando en la población indígena el 43% y en la población con discapacidad 27% (Canadian Association for Community Living, 2004h).

CARIBE

(St. Kitts, Santa Lucía, Surinam y Jamaica)

Del análisis de los estudios de caso se pudieron elaborar las siguientes conclusiones:

La legislación y las políticas públicas son inadecuadas. Todos los países del Caribe tienen legislaciones para atender la educación de los estudiantes, generalmente con provisión de educación especial (en un país hay políticas pero no legislación). Solamente en un país hay la reglamentación para hacer cumplir la legislación. Ninguno de los países tiene una legislación para atender específicamente la educación inclusiva. En un país se está revisando (Jamaica) o recientemente se completó (Saint Kitts) su legislación.

La mayoría de los países tienen una política formal de inclusión en términos de dos elementos:

- a) El derecho de los niños con necesidades educativas especiales a ser educados en el sistema de escuelas públicas, sujeto a que la escuela tenga la capacidad para satisfacer estas necesidades. Sin embargo, algunas de las re-

gulaciones están en abierta contradicción con los valores promovidos por la educación inclusiva. Por ejemplo, se apoya el uso del castigo corporal, la suspensión y la expulsión de los alumnos para mantener la disciplina.

- b) Se exige que los padres de niños con discapacidad y necesidades educativas especiales compartan los costos de su educación, aún cuando vivan en la pobreza.

De acuerdo con los documentos revisados, los gobiernos del Caribe no han demostrado la voluntad política para asegurar mediante una legislación comprehensiva y políticas el compromiso firmado en varias declaraciones y convenciones internacionales, incluyendo la “Declaración Universal de los Derechos Humanos” (1948) y la “Declaración Mundial de la Educación para Todos” (1990). Por esta razón, el progreso hacia la Educación para Todos ha sido lento y frustrante. No se ha prestado atención para asegurar que los niños con discapacidad y necesidades especiales tengan los mismos derechos y oportunidades de servicios educativos.

St. Kitts

El país cuenta con la Ley de Educación, que da poderes discrecionales al Jefe de la Oficina de Educación para proporcionar a los alumnos referidos a educación especial el programa en el ambiente menos restrictivo, *en el grado en que lo permitan los recursos y se considere viable*, en consulta con el personal técnico de la escuela, del Ministerio de Educación y de los padres de los alumnos. En caso de necesitar un Plan de Educación Individualizado, su costo correrá a cargo de los padres del niño y del Ministerio de Educación (Hutchon, 2005).

Santa Lucía

Se creó una Unidad de Educación Especial en el año 2000 que se encarga de la evaluación de los alumnos referidos y realiza la asesoría educativa a estudiantes, padres y maestros de escuelas públicas y especiales. También opera un Programa de Apoyo que asegura que los estudiantes integrados en las escuelas obtengan los materiales, el equipo y los servicios remediales; ofrece un programa de diplomado en entrenamiento a maestros, en asociación con el Lynchburg College in the United States of America (Agustin, 2005).

Surinam

Hay muchos alumnos en escuelas de educación especial, pues los niños de zonas rurales (quienes están expuestos a un programa educativo menos exigente que los de las zonas urbanas) difícilmente logran progresar en un sistema rígido. La opción que les queda a estos alumnos reprobados es la educación especial (Themen-Sliggers y Kok, 2005).

Jamaica

Se está revisando la política de educación especial, que es una extensión de la política nacional (Gayle, 2005).

Las recomendaciones de los participantes en el Taller realizado en Santa Lucía fueron las siguientes:

- Hacer esfuerzos especiales para resolver el problema del número desproporcionado de niños varones referidos a educación especial.
- El Acta Educativa de la Organización de Estados del Caribe del Este (OECS por sus siglas en inglés) no habla de inclusión. Para su promulgación debe consultarse a los maestros, padres y sociedad civil para que refleje una aproximación inclusiva a las necesidades especiales y a la diversidad en la región.
- El Mercado Común del Caribe debe asegurar que la legislación de los gobiernos nacionales promueva la inclusión de alumnos con discapacidad en las escuelas regulares y que desarrollen una estrategia para promover la inclusión de personas con discapacidad en la comunidad.
- Quienes hacen las políticas educativas, las autoridades que regulan el desarrollo, las instituciones de financiamiento internacional y los donantes deben asegurarse que todos los planes para la construcción, renovación, rehabilitación y mantenimiento de las escuelas sean revisados para asegurar la accesibilidad plena para los estudiantes con discapacidad, basadas en el Diseño Universal (Canadian Association for Community Living, 2005).

MÉXICO

México comparte con la región del Cono Sur y con América Central un cierto grado de avance en cuestión de legislación y de políticas públicas. Igualmente, como en el caso de América Central, el problema que enfrentan los alumnos con discapacidad y necesidades educativas especiales es que, a pesar de contar con la normatividad que protege sus derechos, entre la legislación, la política y la norma con la realidad hay un trecho largo.

México consideró los acuerdos emanados de la Conferencia Mundial Educación para Todos realizada en Jomtien, Tailandia, 1990; en las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades, ONU, 1993 y en la Declaración de Salamanca, España, 1994 y los incorporó en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, comprometiéndose el país a dar atención educativa de calidad a todos los niños, niñas y jóvenes en edad escolar (Montes y Teutli, 2005).

En México existe una legislación que cumple con los acuerdos internacionales que ha firmado. El acceso a la educación gratuita en el nivel básico está garantizado por la Constitución. La ley General de Educación incluye un artículo que se refiere a la educación especial y su misión: integrar, en la medida de lo posible, a los niños con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares. Cuenta también con una Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación.

En el año 2002 puso en operación un programa llamado Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa, y se creó un organismo que promueve la inclusión de personas con discapacidad en la sociedad, la Oficina de Representación para la Promoción e Inclusión Social para las Personas con Discapacidad (ORPISCD). También se creó un Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, que realiza sensibilización a la sociedad, estudios, propuestas de modificaciones legislativas y recibe quejas por motivo de discriminación de grupos vulnerables, entre ellos, por supuesto, el de las personas con discapacidad.

En este país hay una legislación y políticas públicas de atención a las personas con discapacidad, e incluso de la promoción de su integración educativa (como se mencionó al principio de este trabajo, el concepto de integración educativa

usado en México está muy cerca del concepto de educación inclusiva y está muy lejos del concepto de integración que prevalece en otros países). Sin embargo, hace falta que las políticas públicas en materia de integración educativa sean integrales. Como mencionan Gamio y Asatashvili (2005), estas políticas deberían estar sustentadas en los derechos humanos e igualdad de oportunidades, tender a la sensibilización de la sociedad para hacerla inclusiva en su totalidad, incluir la accesibilidad como eje fundamental, reorientar los recursos públicos, coordinar a las diversas entidades públicas y contemplar la integración y su seguimiento desde los niveles elementales hasta la inclusión laboral.

Los participantes del Taller en México sugieren realizar un diagnóstico, seguimiento y evaluación adecuada de las políticas públicas enfocadas a la integración social de las personas con discapacidad para adecuarlas a las necesidades reales de este importante grupo, funciones que el gobierno está delegando en la sociedad civil. Asimismo, hace falta adoptar un marco legal federal que contemple las siguientes características:

- Visión integradora y no asistencialista;
- Que contemple todos los tipos de discapacidad;
- Con el enfoque de derechos humanos, igualdad de oportunidades y la no discriminación.

Finalmente, consideran que se debe realizar un censo nacional sobre personas con discapacidad e incorporarlo en una política pública que permita aplicar acciones adecuadas de acuerdo a las necesidades reales de este grupo (Gamio y Asatashvili, 2005).

Conclusiones del Tema

Hace falta realizar un trabajo muy serio e intenso en la región del Caribe para diseñar las leyes, elaborar las normas e implementar las políticas públicas que permitan un avance más definido del proceso de inclusión de las niñas y niños con necesidades educativas especiales y de las niñas y niños que pertenecen a grupos vulnerables. Es imprescindible eliminar la consideración del castigo físico en la legislatura y, por supuesto, en la práctica.

En Brasil, en la región del Cono Sur, en América Central y en México se ha logrado un mayor avance en este tópico. Sin embargo, no es suficiente, pues se necesitan legislaciones claramente comprometidas con la educación inclusiva, con mecanismos de seguimiento y evaluación de su vigilancia, que precisen en temas como la accesibilidad, la capacitación y formación de los recursos humanos y que se articulen de una mejor manera.

Para la elaboración de las leyes y el diseño de las políticas públicas, los legisladores y los administradores deben tomar en cuenta la opinión de los grupos en desventaja, como las personas con discapacidad, las niñas y los niños en situación de calle, las personas infectadas con VIH, las familias que viven en la pobreza, etc.

Leyes y políticas públicas más justas no son, sin embargo, suficientes. Es necesario diseñar sistemas de evaluación con parámetros muy puntuales que permitan alcanzar las metas que se formulen y sistemas de seguimiento de estas políticas para verificar su cumplimiento.

Accesibilidad

Vivir es fácil y, a veces, casi alegre
Gabriel Celtya (s/f)

La accesibilidad es un tema clave cuando se habla de las personas con discapacidad. Cuando se cubren las necesidades de accesibilidad de estas personas, una primera consecuencia es que no solamente se beneficia a ellas, sino a toda la población en general. La segunda, no menos importante, es que se les da visibilidad.

Algunos autores se sienten más cómodos con un significado restringido del concepto accesibilidad, como Balcazar y Hernández (2005), para quienes este término se refiere a productos y construcciones que pueden ser utilizados por personas con discapacidad y que son además útiles para la mayoría de la población. En ocasiones también es conveniente trabajar en el área de investigación con un significado restringido del término. Por ejemplo, Coriat (2005), remitió el significado de la accesibilidad a la característica básica de un edificio escolar de contar con los siguientes tres elementos: a) ascensor accesible (de ser necesario por contar con aulas en pisos superiores), b) baño accesible, y c) recorridos sin desniveles (o con medios alternativos de elevación) desde el ingreso al edificio hasta las aulas de grado y de clases especiales (música y computación entre otras) y hasta todas las unidades funcionales de concurrencia por parte de alumnos y/o docentes (dirección, secretaría, entre otras). Más adelante retomaremos esta investigación.

En el Artículo 20 de la Ley N° 24.314 promulgada en 1994 en Argentina, la accesibilidad es conceptuada como la posibilidad de las personas de gozar de las adecuadas situaciones de autonomía como condición primordial para el desarrollo de las actividades de la vida diaria, sin restricciones derivadas de la inadecuación del medio físico para su inclusión social y equiparación de oportunidades (En Bettatis, s/f).

El concepto de accesibilidad está ligado de manera muy estrecha con el concepto de diseño universal, que, según Balcazar y Hernández (2005) significa que todas las personas deben tener la oportunidad de acceder a todos los aspectos que constituyen la sociedad moderna. Para que esto sea posible, el entorno físico, los objetos de uso diario, los servicios e información –todo lo que es planeado y diseñado “por la gente y para la gente”- debe ser accesible para las personas con discapacidad y cómodo para la mayoría de la población, cuando sea posible (p. 97).

Otros autores extienden el significado del concepto de accesibilidad a:

Accesibilidad física: edificios escolares, pasillos, rampas, barandales, áreas especiales como baños y zonas privadas (sick bays).

Acceso académico o al programa: apoyo educativo, por ejemplo currículo adaptado, evaluación alternativa, servicios especiales, programa educativo individualizado, personal entrenado.

Acceso social: medio ambiente de apoyo, compañeros y maestros apoyadores, clima escolar y actitudes positivas, valoración de la diversidad.

Acceso económico: escolarización módica, medios de transporte (Canadian Association for Community Living, 2005).

Se puede afirmar que este tema de la accesibilidad es el que más reacciones emocionales provoca. En LAC hay una gran insatisfacción por los avances logrados y por las perspectivas inmediatas que se entreven.

Las reacciones emocionales de rabia, frustración, sensación de impotencia surgen cuando se ve que en las escuelas públicas no hay una clara conciencia de lo que representan las barreras físicas o de otro tipo para las personas con discapacidad. En muchas escuelas se piensa que las rampas resuelven todo, noción que se puede calificar como inocente, en el mejor de los casos.

Las reacciones emocionales afloran entre las personas con discapacidad porque cada uno lucha por todos, sí, pero enfatiza las necesidades de acceso del propio grupo. Por ejemplo, algunas personas con discapacidad motora muestran su molestia por el hecho de no ser vistas, de no haber sido tomados en cuenta por la educación especial en algunos países, ya que no tienen problemas cognitivos.

Se sienten frustradas porque cuando logran escuelas relativamente accesibles, los entornos las hacen inaccesibles.

Otro ejemplo: las personas sordas muestran su desencanto por no ser escuchadas. Las escuelas no saben la diferencia que puede hacer en sus vidas un ámbito sonoro silencioso, auxiliares auditivos acordes con sus necesidades, traductores de señas, materiales impresos, etc.

En toda la región se reclama la adopción de los estándares del diseño universal para la construcción de escuelas y para la adaptación de las ya existentes.

Brasil

La mayoría de las obras que se realizan en las ciudades no atienden el concepto del diseño universal. Se hacen algunas adaptaciones muy limitadas (rampas y baños adaptados), pero se descuida el acceso con calidad y el necesario mantenimiento para evitar el deterioro.

Desde el punto de vista de los participantes en el Foro virtual sobre accesibilidad, se deben adoptar los principios del diseño universal en todos los proyectos de arquitectura, urbanismo e informática gráfica para garantizar la inclusión.

Los edificios escolares se están adaptando, pero se necesitan superar las barreras del entorno urbanístico, como por ejemplo el transporte: las pocas adaptaciones se hacen para los usuarios con cierto tipo de deficiencias, limitando así la inclusión. La superación de los problemas ocasionados por un transporte malo, saturado y sin adaptaciones es muy complejo, pues los propietarios muestran resistencia a invertir para hacerlo accesible.

No se considera la accesibilidad colectiva en la mayoría de las ciudades. De hecho, en ocasiones la accesibilidad no está incorporada a determinado proyecto por falta de comunicación entre las diversas áreas; basta con ponerlas en contacto para resolver muchos problemas.

En algunas partes del país se están realizando inversiones en informática, en la compra de computadoras, pero sin observar los principios de accesibilidad digi-

tal. Tecnologías como el lector sonoro, por ejemplo, u otras específicas para ayuda de las personas con deficiencia, no suelen estar previstas de ninguna forma.

Proponen:

- El diseño de políticas públicas para garantizar la accesibilidad que involucre las áreas de urbanismo, transportes y tecnología.
- Organizar la comunicación eficiente entre distintas instancias con el fin de que los proyectos de las diversas áreas se conozcan y se pongan de acuerdo y se eviten las iniciativas desarticuladas.
- Realizar la divulgación acerca de conceptos como inclusión, accesibilidad y deficiencia mediante la prensa y el intercambio. Una buena arquitectura es como una buena escuela: es buena para todos.

Concluyen que las instituciones de enseñanza del país no están preparadas para recibir a niños con una amplia gama de necesidades de acceso para poder desplazarse, jugar y comunicarse. En parte, esto sucede porque los educadores desconocen los equipamientos y las tecnologías que apoyarían la inclusión de estos niños.

Consideran que es particularmente importante que las personas con deficiencias puedan acceder a la internet, con lo cual de hecho se benefician a todos. “La accesibilidad en todos los niveles es indispensable para la inclusión de todas las personas en la sociedad de la información y del conocimiento. Debemos contar con las formas adecuadas de divulgación sobre los conceptos de inclusión, accesibilidad y deficiencia como importantes aliadas en este proceso. Es fundamental el conocimiento de la sociedad sobre estas cuestiones para que se consigan los avances” (Camisao, 2003).

Por su parte, los participantes del Taller realizado en Río consideraron que las barreras que enfrentan las personas con deficiencias para acceder al conocimiento, especialmente si viven lejos de los grandes centros educativos, son realmente insuperables. Desde hace más de quince años se conocen los principios del diseño universal, lo que implica que las adaptaciones al transporte y en general las relacionadas con la accesibilidad se deben proyectar para todos.

A pesar de esto, son raras las obras realizadas bajo estos principios, sobre todo las que ya tienen algunos años. La inclusión se dificulta por la falta de comunicación entre las instancias gubernamentales, lo que se traduce en pérdidas: de tiempo, de dinero y de calidad. Por todo ello, “Brasil presenta un índice mínimo de accesibilidad digital, adaptaciones de material didáctico y libre acceso a los medios de comunicación” (Glat y Ferreira, 2003).

CONO SUR

(Argentina, Chile, Uruguay y Paraguay)

Los participantes del Taller Regional realizado en Argentina concluyeron que hay poca conciencia entre las autoridades y, a veces, incluso entre los propios docentes con respecto a la necesidad de adecuar espacios e instalaciones arquitectónicas. No hay articulación entre los equipos de arquitectura escolar y las escuelas comunes; se reconoce poco a los alumnos con discapacidad motora leve; no se escucha la voz de los propios alumnos con discapacidad acerca de sus experiencias educativas, ni la de los familiares. Preocupa que haya un número creciente de personas con riesgo de presentar necesidades especiales transitorias a permanentes (Coriat, 2004).

Recomiendan movilizar recursos –humanos, tecnológicos, materiales– a las áreas de arquitectura escolar con el fin de conocer las necesidades de los alumnos con problemas de accesibilidad y, además, estandarizar las adecuaciones de los edificios escolares existentes.

Por su parte, Aznar y Castañón (2005) señalan que, en su investigación, ningún país del Cono Sur informó sobre las barreras que enfrentan los alumnos con limitaciones motrices, sensoriales, intelectuales o psiquiátricas, lo que amerita futuros estudios. “En todos existe una conciencia creciente sobre la necesidad de transformar y crear escuelas accesibles en las cuales todos los alumnos puedan permanecer” (p.19).

Agregan los mismos autores que, de acuerdo a la normativa vigente en Argentina, todos los alumnos con discapacidades podrían concurrir a todas las escuelas, pero esta participación está sujeta a las adecuaciones de acceso de las que

disponga cada escuela. Es la escuela la que, según sus posibilidades edilicias, tecnológicas y presupuestarias, puede dar o no curso a la demanda de matriculación de un alumno con discapacidad.

En Chile y Paraguay, por disposiciones oficiales, las escuelas públicas no pueden negar el acceso a los alumnos con discapacidad. En Uruguay hay un marco normativo que establece que todas las escuelas deben brindar las condiciones de accesibilidad a los alumnos que lo requieran; el problema es que aún no cuentan con un instrumento que les permita censar la presencia de barreras arquitectónicas.

Coriat (2005) realizó una investigación en la ciudad de Buenos Aires para caracterizar las condiciones de accesibilidad para niños con discapacidad motora en las escuelas primarias públicas y para detectar las dificultades con que se enfrentan los padres de niños con discapacidad al buscar la inclusión de sus hijos.

Concluye que los padres de los alumnos sin discapacidad pueden escoger la escuela de acuerdo con su cercanía, nivel académico o transporte. Los padres de alumnos con discapacidad tienen que pasar por una evaluación de sus hijos para ver sus necesidades y son los evaluadores quienes deciden la escuela, horarios, cuidador, condiciones de movilidad en el ingreso, permanencia y egreso.

De las cincuenta familias que evaluó en su investigación, sólo una cuenta con accesibilidad en la escuela más cercana a su domicilio. En 40 de 50 escuelas a las que se preguntó, nueve se consideraron parcialmente accesibles por contar con baño, itinerarios o elevadores, aunque ninguna con las tres características a la vez. Sólo en tres se harán adecuaciones en el corto plazo. Solamente una escuela cuenta con las tres características de accesibilidad.

Muchas autoridades se rigen por el criterio de la rampa. Poner rampas representa para ellas alcanzar la accesibilidad. Asimismo, las autoridades escolares tienden a pensar que la voluntad de la comunidad educativa es suficiente para resolver los problemas de accesibilidad. Los datos de esta investigación muestran que se trata de un problema estructural, de ausencia de políticas públicas claras a favor de la educación inclusiva.

AMÉRICA CENTRAL (Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá)

Las conclusiones del Taller Regional realizado en Nicaragua (Canadian Association for Community Living, 2004a) muestran que la región no cuenta con un nivel de accesibilidad integral para ninguna discapacidad: ésta es más una meta que una realidad. La mayoría de los países están reglamentando esta situación. Un problema serio es que las escuelas de educación especial están alejadas de los lugares donde se necesitan, la accesibilidad se realiza atendiendo casos particulares, que no responden a políticas públicas. Pese a todo, señalan que las mayores barreras siguen siendo las actitudinales que presenta la población. Se necesita que los estados vean una inversión en la educación inclusiva, no una carga social.

Guatemala

La accesibilidad constituye una de las principales limitantes para cualquier niño o niña, con discapacidad o sin ella, para asistir a la escuela. Esto es, se forma una barrera económica debido a las dimensiones de la pobreza de las familias del país (especialmente en el área rural), y se forma una barrera geográfica y topográfica por las distancias que deben recorrer los niños a la escuela más cercana. Las distancias y las condiciones de los caminos hacen muy difícil el acceso a las escuelas, aún para los niños sin discapacidad. En las escuelas no hay facilidades de acceso para niños con discapacidad. No hay una legislación nacional que reglamente la construcción de escuelas accesibles. Las modificaciones que se han realizado a algunas escuelas han sido financiadas por organismos internacionales o privados (Canadian Association for Community Living, 2004e).

El Salvador

No hay datos claros con respecto a este tema, aunque en el caso que se presentó en el Taller de Nicaragua se evidenció que hay los mismos problemas de accesibilidad que en los otros países de la región.

Honduras

La situación en este país es muy similar a la descrita en Nicaragua. Calles y pasillos en malas condiciones, ausencia de rampas, transporte público deficiente y saturado, falta de sensibilización de los choferes para subir y bajar sillas de ruedas. En general, las escuelas no cuentan con facilidades de acceso para personas con problemas motores o sensoriales, por ejemplo falta de rampas, puertas muy estrechas, falta de adaptaciones a los sanitarios, iluminación escasa.

Se han hecho esfuerzos por formar intérpretes. Ahora hay once, graduados en la Universidad Autónoma de Honduras, cifra insuficiente para atender a la demanda (Canadian Association for Community Living, 2004f).

Nicaragua

Al no haber una legislación que regule la accesibilidad, los constructores no se ven obligados a apearse a los principios del diseño universal. Se esperaba que en 2004 ó 2005 se aprobaran las Normas Mínimas de Accesibilidad elaborada por el Ministerio de Transporte e Infraestructura, que contemplan la accesibilidad física a los edificios.

La mayoría de las escuelas tienen problemas de accesibilidad para las personas con discapacidad. Las contadas escuelas con adaptaciones contemplan solamente la accesibilidad de personas con discapacidad motora. Por otro lado, el mobiliario de las escuelas es de plástico (es mejor el de madera), no contempla sillas para niños zurdos ni otro tipo de muebles de apoyo. Además, dada la falta de asesoría técnica, las adecuaciones que llegan a realizarse no son funcionales.

A veces, las escuelas están en zonas rurales y no cuentan con calles pavimentadas ni pasillos ni drenaje, lo cual hace muy difícil a las personas con dificultades de movilidad o problemas visuales llegar de manera autónoma a la escuela. Esta situación se agrava por la falta de medios de transporte convencionales -ya no digamos adaptados (Canadian Association for Community Living, 2004g).

Costa Rica

La conclusión del estudio de caso de este país dice “siguen persistiendo las barreras arquitectónicas en gran parte de la infraestructura educativa” (Canadian Association for Community Living, 2004c, p. 30).

Como se mencionó en la sección de políticas públicas, el problema principal en Costa Rica es que dichas políticas buscan la inclusión a partir del sistema de educación especial. Aún cuando educación especial ofrece sus servicios en las escuelas regulares, hay segregación porque estas áreas están separadas del resto de la población estudiantil. Estas políticas buscan realizar adecuaciones que faciliten que algunos estudiantes (particularmente con discapacidades motoras, visuales y auditivas) tengan acceso al currículo regular o, en su caso, al currículo con adecuaciones. Hay también un énfasis en la utilización del lenguaje de Señas Costarricense y la formación de intérpretes y en el entrenamiento a todos los implicados para apreciar la vida común en la diversidad.

Panamá.

De acuerdo con el estudio realizado por la Canadian Association for Community Living, (2004b), en la mayoría de las escuelas no se cuenta con adaptaciones para las personas con discapacidades físicas y no se ha implementado ningún plan para hacer adaptaciones para la accesibilidad física. En la educación panameña se ha hecho un gran esfuerzo para construir nuevas escuelas, pero en éstas no se han contemplado las reglas de accesibilidad enmarcadas en la ley y esta situación se agrava porque la mayoría de las escuelas tienen varios pisos.

CARIBE

(St. Kitts, Santa Lucía, Surinam y Jamaica)

Dos supuestos básicos guiaron el análisis del tema de la accesibilidad:

- Todo estudiante, sea con una o múltiples discapacidades, tiene el mismo derecho humano que los estudiantes sin discapacidades.
- Todo estudiante debe recibir las mismas oportunidades de ser un estudiante exitoso y de alcanzar su potencial pleno.

Los participantes del Taller que se realizó en Santa Lucía llegaron a la conclusión de que no hay acceso equitativo y libre de barreras para todos los niños y niñas en la región, que los ambientes son poco apoyadores y que se proporciona educación con costos muy altos (Canadian Association for Community Living, 2005).

Los estudios de caso mostraron que los países necesitan adoptar los estándares del diseño universal para asegurar el acceso libre de barreras a todas las escuelas públicas que se están construyendo y a las ya existentes, y que esto se debe reflejar en la legislación y políticas públicas. La adecuación de los edificios viejos representará un costo mínimo si se adoptan los estándares del diseño universal y se seleccionan con cuidado y por consenso las escuelas de los distritos en que esto puede hacerse. Se deben considerar, asimismo, las adecuaciones a la infraestructura que usualmente no se toman en cuenta, como construir pasillos entre los edificios y accesos para sillas de ruedas, especialmente en las escuelas primarias, pues en la construcción de las escuelas secundarias sí se están observando algunos de estos estándares.

Otra preocupación se centra en la asequibilidad de los servicios y recursos educativos, cuyo costo elevado impacta de manera particular a las familias pobres. En muchos casos no hay escuelas comunitarias, lo que significa que algunos estudiantes tienen que viajar largas distancias e incluso las familias se tienen que mudar para asegurar la educación de sus hijos.

En conclusión, sugieren:

- Mejorar el acceso a la infraestructura física, atendiendo los estándares del diseño universal, incluir zonas privadas (sick bays), facilidades sanitarias y establecer mecanismos para monitorear la movilidad y necesidades académicas de los alumnos con el fin de tomarlas en cuenta en el Plan Educativo Individualizado.
- Asegurar la identificación e intervención temprana;
- Asegurar el acceso a personal bien entrenado, y
- Asegurar el acceso a un continuum de servicios, como recursos de aprendizaje con materiales de apoyo pedagógico, el acceso a tecnología computacional y a transporte escolar especialmente adaptado para la movilidad de alumnos con problemas físicos.

Saint Kitts

Las escuelas públicas, de acuerdo con la Canadian Association for Community Living (2005), son inaccesibles, sus recursos humanos tienen la necesidad de mucho entrenamiento y los servicios y facilidades son inadecuados para satisfacer las necesidades de un sistema de educación inclusiva. Por ejemplo, no hay rampas ni hay zonas privadas (sick bays).

Santa Lucía

Se están realizando algunas acciones para asegurar la accesibilidad en las escuelas para los alumnos con discapacidad. El Acta Educativa se aprobó en 1999, pero no tiene la normativa que permita implementarla. Además, tiene deficiencias muy serias en lo relacionado con el tema de la accesibilidad porque no define las políticas, aunque sí hay algunas menciones al diseño universal (Canadian Association for Community Living, 2005).

Surinam

Las escuelas carecen de accesibilidad. No hay rampas ni disponibilidad de recursos o facilidades. No hay transporte adaptado y las escuelas rurales enfrentan carencias todavía mayores, empezando por un currículo distinto (y menos ambicioso) al de las escuelas urbanas. Hay cuatro escuelas de educación especial, todas en la zona urbana, y son financiadas de manera privada por ONG's con algunas aportaciones del gobierno para los salarios de los maestros (Canadian Association for Community Living, 2005).

Jamaica

Se están revisando las políticas de educación especial, que serán una extensión de las políticas nacionales que garantizarán el derecho de los alumnos con discapacidad y necesidades educativas especiales a ser incluidos en el sistema de educación pública. Las políticas también abordarán las adaptaciones arquitectónicas que deben hacerse a las escuelas para que puedan incluir a niños con discapacidades, la modificación del currículo de las escuelas públicas y el acceso a los materiales didácticos y de adaptación para estos niños (Canadian Association for Community Living, 2005).

MÉXICO

El eje de la accesibilidad es el menos atendido en este país. Las adaptaciones que se hacen en las escuelas tratan de apoyar a algunas niñas y a algunos niños de manera particular y siempre son correctivas, no preventivas. No se toman en cuenta las necesidades de las personas con discapacidad en las medidas de seguridad, de protección civil y de reducción de riesgos.

Las maestras y maestros e inclusive los especialistas desconocen las necesidades de accesibilidad de los alumnos incluidos. Al no contar con estándares de diseño universal, se restringe mucho el acceso a la educación de algunos niños y la insuficiencia de recursos para hacer las adecuaciones se convierte en un pretexto de exclusión.

Se considera necesario poner en marcha un Proyecto Nacional de accesibilidad para instituciones educativas públicas y privadas que contemple la construcción de escuelas nuevas y adaptaciones a las existentes, además de incluir el diseño universal en la educación inclusiva porque en éste se encuentran comprendidos los entornos, productos y servicios para ser usados por todas las personas al máximo posible y sin adaptaciones o necesidad de un diseño especializado (Balcazar y Hernández, 2005).

Conclusiones del Tema

La accesibilidad de los edificios públicos, particularmente de las escuelas públicas en LAC es un asunto pendiente. Los logros son escasos y los retos mayúsculos.

Algunos factores que explican esta situación son:

- Escasa conciencia entre los profesionales de la construcción de los estándares del diseño universal al momento de planear los edificios públicos y las escuelas. En los programas de formación de estos profesionales no se incluye el estudio de las necesidades de las personas con discapacidad.
- Políticas públicas insuficientes para propiciar una coordinación efectiva entre los constructores y los usuarios.

- Escasa conciencia entre la población en general de la trascendencia que las condiciones de accesibilidad pueden hacer para la vida de las personas con discapacidad.
- Recursos económicos extremadamente limitados en muchos casos, lo cual hace que no sólo los edificios escolares carezcan de accesibilidad para las personas con discapacidad, sino incluso para personas sin discapacidad. Por ejemplo, transporte público escaso y saturado, calles sin pavimentar y sin sistemas de drenaje.
- Realización de adecuaciones a los edificios para atender las necesidades de acceso de algunos individuos sin consultar con los expertos, lo cual produce adecuaciones de acceso poco apropiadas (rampas con pendientes muy pronunciadas, baños con barras rígidas y de dimensiones inapropiadas, puertas estrechas, etc.)

Recomendaciones:

Difundir los estándares del diseño universal, exigir más presupuestos para la adaptación de edificios viejos y selección de los mismos para priorizar.

Adecuaciones Curriculares

“La enseñanza especial se creó porque no sabíamos como enseñar a esos niños junto con los otros y, hasta ahora parece que todavía no sabemos!” (Glat y Da Silva, 2003).

Generalmente se acepta que el currículo está conformado por objetivos, contenidos, actividades y estrategias de enseñanza, recursos y evaluación. El currículo puede ser muy flexible o rígido (prescriptivo). Cuando se cuenta con un currículo flexible, todos sus componentes se pueden adaptar para satisfacer las demandas reales de los alumnos. En el caso de los alumnos con un fuerte compromiso cognoscitivo, por ejemplo, será necesario adaptar todos los elementos: será preciso simplificar algunos objetivos, cambiar algunos contenidos, definir actividades de aprendizaje distintas, se necesitarán más recursos –tal vez material concreto– y se necesitará ajustar la evaluación de los aprendizajes. Si las necesidades educativas que presenta la niña o el niño están relacionadas con una sobredotación intelectual, se afectan todos los componentes pero algunos en sentido inverso al expuesto antes. En el caso de las discapacidades sensoriales, lo más común consiste en adaptar las actividades para que al niño le llegue la información por distintas vías perceptuales.

Es en las adecuaciones curriculares donde se concreta, de forma individualizada, la educación inclusiva. No estamos hablando ya de una filosofía ni de una política en abstracto, sino de la puesta en operación de la educación inclusiva por parte de los profesores de las escuelas, con alumnos con capacidades e historias distintas, en escuelas reales y con retos muy complejos, es decir, con alumnos muy diversos.

Se puede, incluso, señalar que sin las adecuaciones curriculares no hay educación inclusiva porque implica que no se están tomando en cuenta las ne-

cesidades educativas especiales. Por ello, es vital que los profesores tengan la formación que les permita planear y poner en práctica el programa educativo individualizado.

Para el diseño y realización de las adecuaciones curriculares es necesario que las personas implicadas en el proceso de atención del alumno, directores, profesores de educación regular y especial y padres y madres de familia, tengan una visión integral del currículo y no sólo se considere el ámbito académico, sino también el personal y el social, de tal manera que la propuesta permita cumplir con el derecho a una vida independiente y a la plena inclusión y participación de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en la comunidad (Saad y Puga, 2005).

Las organizaciones no gubernamentales deben exigir el derecho a una educación de calidad para que los estudiantes tengan derecho a la educación con las adecuaciones respectivas (Canadian Association for Community Living, 2004a).

Se puede definir a las adecuaciones curriculares como “las acomodaciones o ajustes de la oferta educativa a las características y necesidades de cada alumno y alumna. Son una estrategia de planificación y actuación docente para atender las diferencias individuales de los estudiantes”... El objetivo de las adecuaciones curriculares es “brindar apoyo a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales” (Canadian Association for Community Living, 2004c, p. 17)

En esta publicación se conceptualiza a las adecuaciones curriculares como: a) de acceso; b) no significativas, y c) significativas. Las adecuaciones de acceso son “modificaciones o provisión de recursos especiales, materiales o de comunicación, para facilitar que algunos alumnos (especialmente los que presentan deficiencias motoras, visuales o auditivas) tengan acceso al currículo regular o en su caso al currículo adaptado” (p. 17); las adecuaciones no significativas son acciones de los docentes para ofrecer experiencias de aprendizaje adecuadas con el fin de atender las necesidades educativas de los alumnos (esto es, consisten en ajustes metodológicos y evaluativos, y la priorización de objetivos y contenidos “de acuerdo con las necesidades, características e intereses de los educandos” (p. 17). Las adecuaciones curriculares significa-

tivas consisten en la modificación o eliminación de contenidos y objetivos esenciales en las diferentes asignaturas y también en la evaluación. “En este tipo de adecuaciones debe tenerse mucho cuidado, ya que no se trata de simples adecuaciones en la metodología o en la evaluación, sino que representan modificaciones sustanciales del currículo general” (p. 17).

En relación al tema, en LAC hay una enorme preocupación por el hecho de que no se ha atendido lo suficiente la formación de los docentes para capacitarlos en su manejo. Los profesores no reciben la formación o actualización y carecen de los apoyos necesarios para realizar este trabajo.

En términos generales, los profesores en servicio no tienen la capacitación y por tanto a veces tienen dificultades para reconocer las necesidades educativas especiales de las personas con discapacidades, sean motoras, intelectuales o con problemas conductuales. Por ello, quienes más se resisten a la educación inclusiva son los profesores carentes de la formación para atender a la diversidad o bien los que trabajan en sistemas educativos que privilegian el academicismo, los currículos sobrecargados de contenidos intelectuales, prescriptivos, que son usados como tamiz para ir dejando en el camino a los alumnos menos aptos desde el punto de vista intelectual, económico, incluso social o simplemente a aquellos cuyas culturas familiares son muy distintas a las culturas escolares.

También existe una preocupación por el hecho de que en muchos de nuestros países no hay una cultura de evaluación de la educación que imparten los profesores y profesoras. Es decir, una evaluación que tome en cuenta lo que hace y no hace el profesor, lo que logran y no logran los alumnos, los apoyos que prestan o no las autoridades educativas, los sindicatos, los gobiernos, y lo productiva que está siendo la relación entre las escuelas y las familias, entre los aspectos más importantes.

En LAC se aprecia y valora la importancia de las adecuaciones curriculares, y no falta la voz que denuncia que algunos maestros o algunas escuelas las están haciendo a un lado y con ello también están haciendo a un lado la atención a las necesidades educativas especiales y con ello a la diversidad.

En la región hay la conciencia y, de hecho, un llamado para no dejar solo al profesor regular al momento de diseñar las adecuaciones curriculares concretas que necesita una niña o un niño: principalmente los profesionales de educación especial y las familias de los alumnos, pero también las autoridades educativas y los compañeros de escuela deben apoyarlo, pues es impensable la educación inclusiva si no hay apoyos mutuos.

Un problema que no se ha resuelto en algunos países del área se relaciona con la certificación, esto es, la validación oficial de los estudios realizados por el estudiante con el fin de que pueda continuar sus estudios en el siguiente nivel educativo.

Brasil

Los participantes en el Taller regional apuntaron el hecho de que en los casos presentados no se describió de manera amplia el día a día escolar, quedándose los ejemplos en el ámbito de las políticas o mostrando a alumnos incluidos en situaciones sociales. Para el grupo, la omisión es significativa. Eso ocurre, justamente, por *ser la gran dificultad*. Mencionan que una de las características más sobresalientes del proceso de inclusión es que el profesor regular debe recibir una sensibilización y capacitación (emocional e intelectual) para cambiar su forma de enseñar y adaptar lo que va a enseñar, para atender a las necesidades de todos los alumnos, con o sin dificultades serias.

En opinión del grupo, una herencia del modelo de la educación especial segregadora fue la carencia de criterios y métodos de evaluación de los aprendizajes. Mostraron preocupación por modelos de aprobación automática o facilitada, pues con ella se reproducen los problemas de la enseñanza especial: los alumnos podían pasar varios años en el sistema logrando un mínimo de aprendizajes. Un participante señaló: ¡“Si la enseñanza especial hubiese tenido éxito, quizás no estuviésemos proponiendo un nuevo modelo de atención escolar para esos alumnos!”

Un problema importante es el número excesivo de alumnos en la clase regular, ya que frente a una clase con más de 30 alumnos, como es la realidad en este país, el profesor tendrá dificultades para desarrollar una dinámica diversificada

que le garantice un equilibrio entre el planeamiento curricular general y la atención a las diferentes necesidades individuales de los alumnos.

La inclusión académica no debe ser canjeada por la social. La mera permanencia del alumno en el aula regular, incluso en una escuela con accesibilidad no garantiza que se le ofrezca una enseñanza de calidad ni que adquiera de manera automática conocimientos. Garantiza la inclusión social, pero si se descuida la parte académica, los perjudicados son los alumnos.

El grupo de discusión no consideró que el apoyo proporcionado por los especialistas a alumnos con necesidades especiales vaya en contra del modelo de inclusión. Es claro que los niños con un mayor compromiso cognitivo, los alumnos ciegos y los alumnos sordos necesitan este apoyo en su proceso de alfabetización y adquisición del lenguaje. La inclusión exige que dichos especialistas constituyan un apoyo para el profesor de la escuela regular, no su sustituto. Los alumnos deben aprender junto con todos los demás.

Uno de los principales obstáculos para poner en operación un currículo inclusivo es que los profesores generalmente implementan adecuaciones curriculares no significativas, dejando a un lado los verdaderos cambios, más profundos o significativos, y que requieren que la institución se involucre como un todo (Glat y Da Silva, 2003).

En resumen, en Brasil como en otros países la mayor barrera para la educación inclusiva es la falta de preparación de los profesores, su falta de conocimientos acerca de las discapacidades. El grupo de análisis externó su preocupación de que la educación inclusiva se convierta en pretexto para negar las necesidades educativas especiales de cada alumno en lo particular: la esencia de un currículo inclusivo radica en la individualización del proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, es imprescindible realizar evaluaciones de los niños con el propósito de reconocer sus fortalezas y dificultades para que ese conocimiento constituya la base de las adecuaciones curriculares. En otras palabras, se debe evitar el predominio del modelo clínico-patológico y su énfasis en la discapacidad, en las dificultades propias del niño, en el descuido de las dificultades que le impone el entorno. Este enfoque clínico prevalece en gran parte de las escuelas del país (Glat y Ferreira, 2003).

CONO SUR

(Argentina, Chile, Uruguay y Paraguay)

Los participantes del Taller realizado en Argentina consideran que, si se hace un buen trabajo de sensibilización, los profesores ven a las adecuaciones curriculares como un beneficio para el aprendizaje de los alumnos, no como una carga. Comentan que en el área hace falta capacitación a los docentes para hacer las adecuaciones curriculares, las escuelas no los apoyan y no se logran diseñar adecuaciones para grupos diferentes. Hace falta también una cultura de evaluación.

Mencionan la necesidad de entender que adecuar el currículo no significa empobrecerlo; la adecuación debe considerar más que contenidos y métodos, a las actitudes. Se deben implementar, también, nuevas modalidades de respuesta a través del arte y la búsqueda de nuevas formas de aprendizaje.

Sugieren que el trabajo de adecuaciones curriculares debe hacerse en conjunto entre todos los agentes educativos (alumnos, familia, docentes regulares y especiales, técnicos de apoyo). Comentan, finalmente, que debe revisarse el currículo seguido en la formación de profesores para asegurar el componente de la educación inclusiva, concretamente de las adecuaciones curriculares (Pacheco, 2004).

Es frecuente que, en la región, las adecuaciones curriculares sean realizadas casi en exclusiva por educación especial, pues en las escuelas regulares no hay la suficiente preparación para diseñar un proyecto institucional, menos para el Plan Educativo Individual. (Pacheco, 2004). Por ejemplo, Tenorio (2005), menciona que, en Chile, los docentes regulares no han logrado llevar a la práctica un currículo común para todos, un currículo que asegure la igualdad y la atención con respeto a las características individuales, con estrategias de aprendizaje que consideren la atención a las diferencias. Los profesores no han sido formados para atender a la diversidad, además de que no cuentan con directrices de cómo adaptar y diversificar el currículum.

Un problema importante planteado por las adecuaciones tiene que ver con la certificación, que a su vez tiene una relación estrecha con la salida al mercado laboral, donde los alumnos con necesidades educativas especiales tienen muy pocas oportunidades de éxito.

AMÉRICA CENTRAL (Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá)

Los participantes del Taller Regional concluyeron que, en relación con las adecuaciones curriculares, es importante la participación organizada de las familias, de tal forma que se las tome en cuenta por las autoridades y por las maestras y maestros.

En la mayoría de los países de la región no se están realizando adecuaciones curriculares de manera sistemática, organizada y bien documentada. Sin embargo, sí se han tenido experiencias importantes, aunque no estén oficializadas.

Insisten en que las adecuaciones curriculares demandan recursos humanos especializados, ayudas técnicas, gestión y una buena actitud hacia la equidad.

Guatemala

Dos de las limitantes que enfrenta el proceso de educación inclusiva tienen que ver con el hecho de que: a) falta capacitación para que los maestros sean elementos de cambio, y b) también falta capacitación para la elaboración de adecuaciones curriculares en los diferentes niveles educativos.

Algunas barreras para la educación inclusiva en el país son: el currículo de enseñanza, el sistema de promoción y evaluación escolar, los materiales educativos y el desconocimiento que en general existe respecto a las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad y las adecuaciones curriculares. (Canadian Association for Community Living, 2004e).

El Salvador

Elaboraron un nuevo concepto de desarrollo curricular fundamentado en el constructivismo, humanismo y compromiso social. Iniciaron en 1991 una reforma curricular que fue completada en 1997 que ha sido muy importante para el impulso de la educación inclusiva.

Los hallazgos más importantes en relación al currículo son:

- a) el currículo nacional contempla la atención a la diversidad como parte determinante de la calidad de la educación;
- b) la calidad es sinónimo de equidad, inclusión y respeto a las diferencias; la norma de implementar un Proyecto Educativo Institucional en las escuelas se ha convertido en un reto, pues constituye una de las herramientas más valiosas para impulsar la educación inclusiva, por desarrollar tres grandes niveles: el primer nivel de concreción del currículo, que el Ministerio propone, en el cual está incluida la atención a la diversidad. El segundo nivel es responsabilidad del equipo docente de la institución, lo que permite responder a las necesidades educativas específicas del estudiante; y el tercer nivel de concreción es el más específico. El docente de grado es el encargado de adecuar el diseño que ha hecho la institución, de acuerdo a su grupo.

A pesar de lo anterior, los maestros aún no tienen una concepción clara de lo que esto representa en la atención de la población con necesidades educativas especiales. La adecuación curricular sigue siendo tema de discusión que se hace más complejo porque no se ha desarrollado un sistema de acreditación ni de certificación de los estudiantes. Los maestros manifiestan no sentirse preparados para realizar adecuaciones significativas con estudiantes con necesidades especiales porque representan un mayor compromiso. En cuanto a la evaluación, solamente se ha avanzado en la adecuación de las pruebas nacionales para estudiantes con discapacidad: las niñas y niños sordos cuentan con intérpretes para las pruebas nacionales, al igual que los niños ciegos cuentan con sus pruebas en braille (Canadian Association for Community Living, 2004d).

Honduras

Las instituciones privadas apoyan el proceso de educación inclusiva y promueven el entrenamiento de los maestros y la realización de las adecuaciones curriculares. Para realizar estas últimas, los profesores dependen de los maestros de recursos y métodos, quienes acompañan el proceso de inclusión.

En las escuelas públicas es escaso el material didáctico, aspecto ligado al currículo. Se está tratando de promover la idea de que el material que apoya a los alumnos con discapacidades es útil para todos los alumnos, pero su elaboración depende de la iniciativa y creatividad de los maestros.

Nicaragua

Los profesores de las escuelas regulares manifiestan no estar suficientemente preparados para realizar adecuaciones curriculares para atender las necesidades educativas especiales de algunos niños y niñas. Enfrentan recursos técnicos y materiales muy limitados para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Canadian Association for Community Living, 2004g).

Costa Rica

Cuenta con una legislación que permite a las escuelas las adecuaciones curriculares no significativas. Para las significativas deben participar los maestros regulares, los maestros de apoyo y deben contar con la asesoría del Comité de Apoyo y con el visto bueno del Asesor Regional o Nacional de Educación Especial. Las evaluaciones a los alumnos con necesidades educativas especiales deberán apegarse a las adecuaciones curriculares que se hayan hecho. Se realizan adecuaciones curriculares no significativas con el 8% de la población total estudiantil, y significativas con el 0,6% (Canadian Association for Community Living, 2004c).

Panamá

El país cuenta con un currículo flexible, con función orientadora y con un diseño que garantiza la adquisición de conocimientos relevantes para toda la población, pero con posibilidades de particularizarlo a las necesidades de cada estudiante y de cada región. El currículo enfatiza, más que los resultados, el proceso de enseñanza y aprendizaje; concibe a la evaluación como un proceso continuo y está trazado de forma de garantizar un conjunto de aprendizajes básicos, esenciales y válidos para todo el país que tienen por finalidad asegurar un marco general al conjunto de los estudiantes pero lo suficientemente amplio como para permitir sucesivas y progresivas concreciones que permitan su adecuación a las necesidades especiales de cada estudiante” (Canadian Association for Community Living, 2004h, p. 80).

En este currículo se da una mayor autonomía al docente para su planeación y aplicación, y por tanto para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de algunos niños.

Se elaboró un manual de procedimientos en el que se dan instrucciones específicas para la evaluación, calificación y acreditación. Desde 2001 se planeó capacitar a todos los docentes sobre sensibilización y adecuaciones curriculares, pero solamente se ha realizado con algunos de ellos (Canadian Association for Community Living, 2004b).

CARIBE

(St. Kitts, Santa Lucía, Surinam y Jamaica)

En los países de la región del Caribe, el currículo está muy ligado a los exámenes nacionales que determinan la promoción a lo largo del sistema educativo. Generalmente, los maestros de la escuela regular no tienen apoyos para adaptar e implementar el currículo.

En los países de la zona, las adecuaciones curriculares no son una prioridad, por lo que no hay oportunidades de capacitación para hacerlas. En algunos casos se hace a un lado el currículo para satisfacer las necesidades particulares de los estudiantes, pues es demasiado rígido para aceptar su adecuación.

La educación inclusiva ocupa un lugar poco significativo en la formación de los profesores, lo cual se muestra con el hecho de que la materia de educación especial es opcional al final del segundo año (la educación inicial de los profesores es de dos años), por lo que los maestros jóvenes no tienen la oportunidad de conocer los temas de la educación especial, entre ellos el de las adecuaciones curriculares y las necesidades educativas especiales.

En el Caribe continúa la práctica de referir a los alumnos con discapacidad a las escuelas de educación especial o a clases especiales y por tanto no cumplen con el principio de proporcionar una educación de calidad para todos.

Saint Kitts

Se necesitan maestros entrenados y otros apoyos para el éxito de la educación inclusiva, específicamente para la adecuación curricular. En este país, la Unidad de Educación Especial ha promovido la inclusión de varios alumnos con problemas de audición, gracias a que los apoyó con lengua de señas (Canadian Association for Community Living 2005).

Santa Lucía

La mayoría de los maestros de las escuelas regulares carecen de entrenamiento en desarrollo curricular y han tenido un contacto muy limitado con educación especial durante su formación. Hay dos tipos de prácticas; la primera, realizada por la Unidad de Educación Especial, y consiste en abandonar temporalmente el currículo para atender las necesidades especiales de los alumnos. En la segunda, el maestro adapta lo que enseña a la clase, lo simplifica para ajustarse a las necesidades de algunos niños.

Los maestros de necesidades educativas especiales (SENT, por sus siglas en inglés), colaboran con el maestro regular para desarrollar programas educativos individuales y grupales que respondan a las necesidades específicas de los estudiantes identificados.

Los maestros regulares y el personal de SENT han establecido relaciones de trabajo muy estrechas para asegurar la implementación del currículo. Además, amplían el currículo para incluir experiencias extracurriculares como danza, karate, natación. Incluyen también agronomía y economía doméstica. (Canadian Association for Community Living 2005).

Surinam

Las evaluaciones que hacen se relacionan con la promoción, no para conocer las habilidades de aprendizaje. Las escuelas rurales tienen un currículo simplificado, con muy limitadas e inequitativas oportunidades de acceso para los alumnos con NEE. Este es uno de los mayores retos para la educación inclusiva. Además, el currículo está orientado solamente a los contenidos, no

a las actividades de aprendizaje y la evaluación. Este currículo tan estructurado no puede atender las necesidades educativas de los alumnos (Canadian Association for Community Living 2005).

Jamaica

Se están revisando las políticas de educación especial para permitir la modificación del currículo de la escuela especial.

Están desarrollando un modelo curricular muy progresivo, el Programa de Estimulación Temprana, que permite la transición entre el currículo enfocado a promover el desarrollo de habilidades en el niño con el currículo de las escuelas públicas regulares. En el desarrollo de este programa se involucra a los padres, quienes además de adquirir habilidades para la crianza de sus hijos, desarrollan habilidades empresariales que les ayudan a solventar su situación económica. Este currículo se aplica durante los primeros años de la infancia y promueve las habilidades sociales y de autoayuda, pero requiere de personal bien preparado en su desarrollo, pues muy flexible y adaptable.

El personal del Programa de Estimulación Temprana hace cabildeo para que las escuelas regulares acepten a estudiantes con discapacidad y en convenio con las Asociación de Padres y Maestros proporciona maestros que interactúan regularmente con el profesor de la escuela y lo ayudan en la modificación del currículo cuando es necesario. No hay datos relacionados con las adecuaciones curriculares en primaria y secundaria (Canadian Association for Community Living 2005).

MÉXICO

El sistema educativo nacional adoptó una serie de compromisos y tareas interdependientes para fortalecer el movimiento de integración educativa. Entre las medidas que tomaron están las siguientes:

- Impulsar una política educativa basada en los derechos humanos, en la equidad, en la igualdad de oportunidades y en el acceso y permanencia a los espacios educativos correspondientes.

- Fortalecer una gestión escolar capaz de innovar e implementar una serie de acciones a favor de la accesibilidad que beneficie a todos. En esta gestión se resalta la participación clara y decidida de todos y cada uno de los protagonistas del proceso educativo.
- Asegurar que entre las principales acciones que permiten el éxito de la educación inclusiva se encuentre la formación, la actualización y la capacitación del personal docente responsable de poner en marcha la propuesta de trabajo que da respuesta a cada una de las necesidades educativas de los alumnos y alumnas.
- Realizar adecuaciones curriculares para cada alumno en proceso de inclusión. Éstas se refieren a la identificación e incorporación de los apoyos que será necesario implementar como parte de la respuesta educativa. Estos apoyos pueden ser de tipo curricular, humano, material y/o arquitectónico.

En México, la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) cuenta con currículos nacionales. Estos currículos pueden ser modificados por los profesores para ajustarlos a las necesidades de los alumnos y para incluir contenidos locales.

Para elaborar las adecuaciones curriculares los docentes deben tomar en cuenta las principales necesidades del alumno, identificadas en una evaluación psicopedagógica. Además, se debe considerar la planeación que hacen para todo su grupo, basada en el plan y programas del nivel educativo correspondiente. La propuesta curricular adaptada es el resultado de las modificaciones que el maestro hace a su planeación general para el grupo, tomando en cuenta las fortalezas, debilidades y necesidades del alumno.

Las adecuaciones curriculares precisan que las personas implicadas en el proceso de atención del alumno (directores, profesores de educación regular y especial y padres y madres de familia), tengan una visión integral del niño, y que no sólo consideren el ámbito académico, sino también el personal y el social, de tal manera que la propuesta permita cumplir con el derecho a una vida independiente y a la plena inclusión y participación de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en la comunidad.

“Toda propuesta curricular adaptada debe dar cuenta de la misión y visión de la escuela, es decir, debe estar adoptada institucionalmente y funcionar con objetivos claros y evaluables conforme a las intenciones y fines educativos del centro escolar en el que se va a desarrollar, y debe ser apoyada por servicios de educación especial permanentes y estables que tengan reconocimiento y formen parte de la organización y funcionamiento del centro educativo. Su diseño y desarrollo debe contemplar una actuación con transversalidad, trabajarse en red y promover sinergias al interior y exterior de la institución” (Saad y Puga, 2005, p. 108).

Algunas de las conclusiones obtenidas en el tema de las adecuaciones curriculares, a partir del análisis de seis casos exitosos de educación inclusiva expuestos en el Seminario Educación Inclusiva en México son las siguientes:

1. En todos los casos se evidencia la realización de la evaluación psicopedagógica y una propuesta curricular adaptada.
2. Se refleja un compromiso compartido del docente de apoyo y del profesor del aula regular.
3. En todos los casos analizados (con una excepción), se contempla la participación organizada de los padres de familia y docentes en la realización de la evaluación psicopedagógica y el diseño de la intervención educativa.
4. Las evaluaciones psicopedagógicas se desarrollan de manera contextualizada en el ámbito educativo, lo que pone en evidencia un modelo educativo en la intervención.
5. En la mayoría de los casos se observa congruencia entre las evaluaciones realizadas y la toma de decisiones para la intervención educativa.

Los participantes advierten algunas debilidades:

1. En los casos presentados se observa una variación en la sistematización del proceso de evaluación psicopedagógica y en la pertinencia de los instrumentos y procedimientos empleados en la propuesta curricular adaptada.
2. La evaluación psicopedagógica continúa centrada en el estudiante, enfatiza su competencia académica y olvida formalizar la evaluación del aula y del contexto escolar y social inmediato.
3. El sistema educativo aún no contempla, como parte de la norma, los tiempos y espacios que se requieren para la organización y funcionamiento de la escuela derivados de cada proceso de educación inclusiva.

4. A partir del análisis de los casos es posible identificar que no hay mucha coincidencia en el procedimiento a seguir para la toma de decisiones que conforman la propuesta curricular adaptada, lo que puede derivar en omisiones significativas para una intervención pertinente y eficaz (Saad y Puga, 2005, p. 108).

Conclusiones del Tema

Muchos, tal vez la mayoría de los docentes de las escuelas regulares de América Latina y el Caribe no han recibido la suficiente formación para identificar las necesidades educativas especiales de sus alumnos. Tampoco han recibido el entrenamiento necesario para planear, diseñar y poner en práctica las adecuaciones curriculares, no significativas y significativas, y para lograr una educación de calidad. En la evaluación de los aprendizajes también es indispensable tomar en cuenta las necesidades educativas especiales.

Es absolutamente indispensable enfocar la evaluación de las necesidades educativas especiales (evaluación psicopedagógica) desde una perspectiva educativa, no clínica-patológica.

Los profesores de las escuelas regulares deben recibir todo el apoyo que requieren en la identificación, planeación y puesta en marcha de las adecuaciones curriculares. Este apoyo proviene de los profesionales de educación especial, de los directores y supervisores, de las madres y padres de los niños y de sus mismos compañeros.

En algunos países de la zona se ponen muchas trabas a la realización de adecuaciones curriculares, sea porque el currículo es muy cerrado e inflexible, sea porque se desconfía de las posibilidades de los docentes para hacerlas o bien porque algunas autoridades conocen poco del tema y temen que se desvirtúe la educación que reciben los alumnos.

En otros países hay una mayor apertura y mayor colaboración entre los distintos agentes educativos, justo lo que más hace falta para hacer de la educación inclusiva una realidad.

Desarrollo de Material Pedagógico y Tecnologías de Asistencia

Pienso que nosotros, los padres, no podemos esperar a que las escuelas adquieran recursos técnicos para poder iniciar el proceso de inclusión de nuestros hijos, porque tenemos prisa y a veces tenemos que caminar más rápido que las propias políticas, ya que está en juego la preservación de la dignidad humana de una generación que espera que le reconozcan un valor, el valor por derecho propio, el derecho de que no se les segregue ni discrimine en la escuela, sobre todo porque esta institución es un instrumento fantástico de transformación social. (María Madalena Nobre, en Pinto y Correia, 2003).

Este eje de análisis ha resultado particularmente complejo por varias razones:

- Al parecer, hay cierta confusión conceptual en relación con la tecnología de asistencia.
- Algunos profesionales no le otorgan una importancia decisiva al papel que puede desempeñar el material pedagógico y la tecnología de asistencia en la inclusión exitosa.
- El tema ha sido relegado en la discusión porque se piensa que, sin un monto considerable de recursos a la disposición, no tiene caso siquiera mencionarlo.

De acuerdo con la opinión de los coordinadores del eje de tecnología y material pedagógico de asistencia de la reunión celebrada en México, la utiliza-

ción de la tecnología en el campo de la discapacidad (tecnología de asistencia) ha cobrado una enorme importancia, ya que proporciona alternativas que facilitan a la población con discapacidad un desarrollo funcional como individuos auto-suficientes, permitiéndoles actuar con independencia y aumentar su productividad e inserción en la sociedad. La tecnología de asistencia tiene un gran potencial en la educación inclusiva “porque ayuda a las personas con discapacidad a aprender, a hacer, a convivir y sobre todo para empezar a ser” (García, Ledesma, y Vaillard 2005, p. 143). La tecnología de asistencia se refiere a “objetos, sistemas o productos (de alto o bajo costo) adquiridos comercialmente, adaptados o construidos que pueden ser usados para aumentar, mantener o mejorar las capacidades funcionales de las personas con discapacidad, siempre considerando sus características y necesidades particulares” (p. 143).

La profesora que busca la resolución de problemas funcionales, en el día a día de la escuela, incluso sin saberlo, produce tecnología de asistencia (a veces llamada asistiva). Por ejemplo, al aumentar el grosor del lápiz para facilitar la sujeción y la escritura o al pegar la hoja de papel con una cinta adhesiva para que no se resbale con el movimiento involuntario del alumno. También al colocar un asiento y un respaldo para la silla que garantice estabilidad en la postura y favorezca el uso funcional de las manos. Al hacer eso, la profesora crea soluciones y estrategias, a partir del reconocimiento de un universo particular. Así, la tecnología de asistencia debe ser comprendida como resolución de problemas funcionales, desde una perspectiva de desarrollo de las potencialidades humanas, valoración de deseos, habilidades, expectativas positivas y de la calidad de vida. Las diversas modalidades de tecnologías de asistencia incluyen recursos de comunicación alternativa, de acceso al ordenador, de actividades de la vida diaria, de orientación y movilidad, de adecuación postural, de adaptación de vehículos, órtesis y prótesis, entre otros (Dias, 2003).

Algunas modalidades de tecnologías de asistencia podrán ser, entre otras:

- Recursos de comunicación suplementaria y alternativa
- Recursos de accesibilidad al ordenador
- Recursos de movilidad

- Recursos para adecuación postural
- Recursos para accesibilidad arquitectónica
- Recursos para adaptación de vehículos
- Órtesis y prótesis.

Generalmente se deja a un lado una cuestión importante en relación con el lugar donde mayoritariamente estudian las niñas y los niños: el mobiliario del salón de clases. No es infrecuente encontrar salones con mobiliario totalmente inapropiado para los alumnos en general, sea por el material con que se fabrica, por sus dimensiones, por su diseño, su peso, su resistencia, etc. También es frecuente encontrar que el mobiliario no está adaptado a las necesidades particulares de algunos niños con discapacidad o que las adaptaciones son precarias o que están hechas con buena voluntad pero desconocimiento técnico. La tecnología de asistencia debe ser recomendada por alguien que conozca bien los materiales disponibles y siempre tomando en cuenta la opinión del usuario. La decisión última debe quedar a elección del usuario. (Mattos, s/f).

Por otro lado, también se destacó poco el papel que puede desempeñar el material pedagógico en la educación inclusiva. Las maestras y los maestros de las escuelas regulares deben saber que el material didáctico, diseñado en un principio para atender las necesidades especiales de los niños puede y debe ser útil también para el resto del grupo. En ese sentido, puede considerarse que contribuye a elevar la calidad de la enseñanza.

De acuerdo con las conclusiones del 4º. Congreso de Tecnología Educativa y Atención a la Diversidad realizado en Murcia (2006), los aspectos que dificultan el uso de las tecnologías de asistencia son: resistencia al cambio, a flexibilizar estructuras; prevalencia del trabajo individualizado sobre el colectivo; falta de consulta a los usuarios, quienes deben tener voz para expresar sus dificultades, y deficientes acciones de asesoramiento y formación; las tendencias que se consolidan en cuanto al uso de las tecnologías de asistencia son: redes de apoyo para la investigación y la cooperación; la enseñanza virtual como opción formativa y de aprendizaje accesible; recursos multimedia por competencias; multiplicidad de periféricos; servicios web en sustitución del multimedia distribuido en soportes físicos. A modo de epílogo, mencionan que “la tecnología de asistencia se confi-

gura como un instrumento privilegiado para proporcionar oportunidades a quienes tienen dificultades de aprendizaje o alguna situación de desventaja. Respetan la diversidad porque se adaptan a las necesidades de cada persona favoreciendo el acceso al currículo o a la comunicación interpersonal” (p. 9).

Brasil

De acuerdo con Glat y Ferreira (2003), el grupo de discusión del Foro argumentó que la educación segregada lleva a profesores y gestores a desconocer la tecnología de asistencia, misma que, además, es reciente en Brasil. Apenas se está difundiendo y todavía es poco accesible a la mayoría de la población. Además, con mucha frecuencia los gestores o los profesores se encargan de solucionar un problema de tecnología de manera muy individual, sin depender de redes de apoyo.

Hacen falta, por ejemplo, laboratorios de informática y software especiales para ciegos, producción de material pedagógico específico, adaptación de mobiliario y del ambiente físico, entre otras acciones que facilitarían la inclusión escolar.

La inclusión de un alumno se da fundamentalmente por el cambio de actitudes y no sólo por la disponibilidad de recursos tecnológicos o de condiciones especiales. Las escuelas pueden cubrir las carencias tecnológicas gracias a la creatividad, capacidad de improvisación y por el compromiso de los profesores.

Los profesores brasileños trabajan dos turnos, no tienen espacio ni tiempo para la discusión y el estudio, atienden grupos excesivamente numerosos y tienen la presión de incluir a la cultura escolar a comunidades históricamente marginadas y a los niños con discapacidad. El reto es enorme.

De acuerdo con Días (2003), pese a las dificultades, los técnicos brasileños han hecho aportes importantes a la tecnología de asistencia, por ejemplo el software DOSVOX y Virtual Vision, dirigido a usuarios ciegos; este software se comercializa o se distribuye gratis por instituciones públicas y privadas. En el campo de los materiales didácticos, es factible encontrar recursos simples, de bajo costo y con software gratuito también en la internet, por ejemplo el UTAD/CERTIC, que consta de 42 programas en las áreas de la accesibilidad, los apoyos educativos y comunicación aumentativa.

Otro ejemplo útil lo es el Proyecto PROINESP, lanzado por el Ministerio de Educación y por Educación Especial en 2000, siendo su objetivo incentivar el uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación de los alumnos con necesidades especiales inscritos en escuelas especializadas mantenidas por organizaciones no-gubernamentales, sin fines lucrativos, mediante la disponibilidad de recursos tecnológicos y, concomitantemente, de la capacitación de profesores de estas escuelas (Pinto y Correia, 2003).

Durante el Taller de Inclusión Digital 2001, realizado en la ciudad de Brasilia se acordaron las siguientes propuestas que resultan importantes para impulsar la educación inclusiva:

- Fomentar la creación de líneas de productos especializados (con tecnología de bajo costo) que atiendan a las personas con necesidades especiales.
- Estimular proyectos de adaptación de equipos de informática y desarrollo de programas para uso de personas con deficiencia y con necesidades especiales, garantizando la democratización de la información.
- Colocar a disposición del público, en todas las escuelas, después de la capacitación de los educadores, recursos tecnológicos para personas con necesidades especiales.
- Crear, dentro del Ministerio de la Ciencia y Tecnología, un Centro Nacional de Ayudas Técnicas-CNAT para inclusión digital. El CNAT sería el responsable de la promoción y el financiamiento de la investigación y desarrollo de programas, equipo y dispositivos de ayudas técnicas necesarias para la inclusión digital de personas con necesidades especiales.
- Crear un “Sello de Accesibilidad”. Todo producto debería estar sometido a aprobación para su utilización pública.
- Traducir al portugués y a la lengua de señas brasileña y dejar disponible en la red, inclusive en formatos alternativos (braille, audio, tipos ampliados, formato txt, etc), las normas técnicas internacionales y documentos relevantes en el área de accesibilidad digital (Pinto y Correia, 2003).

CONO SUR **(Argentina, Chile, Uruguay y Paraguay)**

Los participantes del Taller y del Foro virtual organizados en Argentina estimaron importante que se considere la tecnología de asistencia en la formación de los profesores y también de los profesionales del diseño. Todo el material educativo general debería cumplir con los estándares del diseño universal y estos estándares tendrían que difundirse de manera amplia. Para el diseño de la tecnología de asistencia debería consultarse a las personas con discapacidad e incorporar también la opinión de los docentes. Todas las aplicaciones creadas tendrían que ser accesibles.

En muchas ocasiones resulta injusto dejar a las familias la tarea de proveer tecnología de asistencia a las personas con discapacidad (especialmente en el caso de las familias con recursos económicos limitados); pueden ponerse en marcha acciones comunitarias, el reciclaje de tecnología y convenios interinstitucionales para ayudarles a conseguirla.

Finalmente, señalan la necesidad de implementar proyectos vinculados a tecnología que incluyan la inserción laboral de los participantes (Bettatis, s/f).

AMÉRICA CENTRAL **(Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá)**

Los participantes del Taller realizado en Nicaragua mencionan que un factor que garantiza el éxito de la educación inclusiva es la disponibilidad oportuna de los recursos tecnológicos, pues ayuda a superar los retos representados por las necesidades de los alumnos. Cuando no se dispone de éstos, la inclusión depende de la disposición y actitud de los agentes educativos. En este sentido, la falta de material pedagógico y tecnológico es una limitante que no determina el proceso de inclusión. Así, mientras no existan estos recursos debe hacerse mucha gestión.

Entre los participantes prevaleció la idea de que los recursos tecnológicos son de alto costo y difícil adquisición. Señalan que en la mayoría de los países de la región se carece de estos recursos.

Por lo anterior, sus principales recomendaciones son:

- Las políticas educativas deben garantizar la dotación de material pedagógico y tecnológico para mejorar la calidad de la educación para la diversidad.
- Los Ministerios de Educación deben potenciar el diseño, producción y dotación de recursos materiales y tecnológicos para atender las necesidades de los estudiantes y deben monitorear su utilización. La producción a nivel nacional reduciría los costos, además de que crearía fuentes de trabajo y accesibilidad a los recursos.
- Los recursos tecnológicos y material didáctico pedagógico facilitan el desarrollo de las capacidades de las personas con necesidades educativas especiales y facilita la inclusión social.
- Se deben fortalecer los procesos de autogestión en la producción de materiales y en la adquisición de equipos para garantizar la sostenibilidad del proyecto en el futuro.
- Que el estado mantenga el protagonismo en la revisión y aprobación de los materiales.
- Elaboración de guías metodológicas para orientar la atención educativa de estudiantes con discapacidad en las zonas menos accesibles.
- Asignar más recursos en el bono de calidad que se da a cada escuela para que responda a las necesidades específicas de materiales (Canadian Association for Community Living, 2004b).

Guatemala

La gran mayoría de las escuelas carecen de materiales didácticos y tecnología de apoyo, lo cual se convierte en una barrera importante para los niños con discapacidad. Otras son la enseñanza del currículo, el sistema de promoción, la evaluación educativa y los materiales educativos. A esto se agrega la ignorancia con respecto a las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, las adecuaciones curriculares y la base legal actual. Los pocos apoyos que reci-

ben las escuelas provienen de organizaciones internacionales o privadas y, por el número de escuelas que benefician, no son significativas (Canadian Association for Community Living, 2004e).

El Salvador

Entre sus logros están los recursos de apoyo que han desarrollado para los niños sordos y los niños ciegos, como videos con señas, tutores sordos, el programa de español como segunda lengua, entre otros. Han formado centros de diagnóstico y recursos en las escuelas de educación especial, escuelas para niños sordos y salones multigrado para niños sordos.

Entre sus retos se encuentran: la formación de un sistema de cooperación entre los profesores de educación regular y especial, el seguimiento de los alumnos, la reorganización escolar, apoyos concretos para los centros, los maestros, los estudiantes y sus familias para que mejore la atención a la diversidad, entre muchos otros (Canadian Association for Community Living, 2004d).

Honduras

Para obtener tecnología, movilidad o alguna otra ayuda, las familias se coordinan con organizaciones públicas y privadas, aunque le entrega depende de muchos factores (costos, proveedores nacionales) y por ello muchos niños carecen del apoyo técnico que necesitan. A pesar de que se ha apoyado el uso de la tecnología en la rehabilitación y en los centros de educación especial, los resultados son poco satisfactorios: hay en el país tres impresoras braille, algunas instituciones cuentan con alguna literatura en braille (la Biblioteca Nacional, el Centro de Recursos de Aprendizaje, etc.), pero en general hay poco acceso a la información escrita. Hay en el país once intérpretes graduados en la Universidad Autónoma de Honduras y más están estudiando. Hay escuelas de educación especial para niños sordos (Canadian Association for Community Living, 2004f).

Nicaragua

La Unidad de Servicios de Orientación Educativa, dependiente de las escuelas de educación especial, atiende a los alumnos con necesidades educativas especiales. Su función es coordinar, organizar y proporcionar orienta-

ción educativa a directores y maestros de escuelas regulares que atienden a niños con necesidades educativas especiales en el campo de la discapacidad no severa. Ofrece asesoría y acompañamiento técnico metodológico a los maestros de las escuelas rurales (Canadian Association for Community Living, 2004g).

Costa Rica

En San José se encuentra el Centro Nacional de Recursos, que favorece la afiliación de centros en distintas partes del país. En este centro se da la cooperación entre el gobierno y la sociedad civil (Ministerio de Educación, Fundación Mundo de Oportunidades y Centro Nacional de Educación Especial Fernando Güell).

Este Centro Nacional obtiene y selecciona, entre otras, información de la asistencia técnica a los procesos educativos para canalizar las demandas de los usuarios a las instancias correspondientes. También ofrece asesoría en el diseño, ajuste y evaluación de asistencia técnica que requiere el sistema educativo nacional. Además, difunde la información que permite seleccionar la tecnología más apropiada para cada caso en lo particular.

En Centro Nacional de Recursos ofrece capacitación relacionada con la mediación pedagógica y el uso de apoyos para favorecer la enseñanza a los alumnos con necesidades educativas especiales, además de realizar investigación (Canadian Association for Community Living, 2004c).

Panamá

El Plan Nacional considera la importancia del tema de la tecnología de asistencia y materiales pedagógicos y señala la necesidad de proporcionarlos a maestros y alumnos. Sin embargo, en el estudio de caso se detectó falta de materiales para que los niños ciegos accedieran a las matemáticas, falta de intérpretes y de tecnología para los niños sordos y falta de equipo especializado para acceder al contenido de las distintas materias para los niños con parálisis cerebral (Canadian Association for Community Living, 2004h).

CARIBE

(St. Kitts, Santa Lucía, Surinam y Jamaica)

Los participantes del Taller realizado en el Caribe señalan que, para que las escuelas puedan realizar la inclusión, deben tener la suficiente tecnología para atender a las necesidades de sus alumnos; los maestros deben recibir una capacitación en el manejo de dicha tecnología y para el desarrollo de los materiales didácticos apropiados.

Las estrategias que plantearon para este tema son:

- El Banco de Desarrollo del Caribe, el Banco Mundial y otras instituciones multilaterales y donantes deben apoyar a los gobiernos de la región en la adquisición de la tecnología de asistencia.
- Apoyar a los gobiernos de la región para que realicen la investigación que determine las necesidades de tecnología de asistencia.
- Las escuelas deben promover la colaboración entre los padres, maestros y alumnos en la preparación de materiales educativos.
- Aumentar la capacidad del sector educativo para promover la capacitación y actualización de los maestros con respecto a las nuevas tecnologías (Canadian Association for Community Living, 2005).

Los maestros que participaron en la investigación realizada en Santa Lucía mencionaron que están a favor de la inclusión, pero que les preocupa mucho la falta de recursos de apoyo (Agustín, 2005).

MÉXICO

Los Participantes del Taller en México consideraron que se debe optimizar el uso de tecnología de asistencia y materiales pedagógicos que existen en algunas escuelas con el fin de favorecer la educación inclusiva. La Secretaría de Educación Pública cuenta con programas de elaboración de materiales como libros de texto gratuito y audilibros que las escuelas inclusivas deben aprovechar.

Hay en cada estado de la República varios Centros de Recursos donde pueden encontrarse materiales que apoyan la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales.

En los grupos de análisis se consideró que con frecuencia se da poca importancia a la tecnología de asistencia, lo cual repercute en que los alumnos con discapacidad enfrenten dificultades en el salón de clases. Es probable que esta situación se relacione con el desconocimiento de maestros y especialistas con respecto al potencial de los recursos tecnológicos con que se cuenta tanto en su uso como herramientas de asistencia, como su uso como recurso en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El concepto de tecnología de asistencia está fuera del currículo de las escuelas formadoras de profesores. Prevalece entre algunos de ellos la idea de que la tecnología de asistencia es muy cara, además de la creencia que estos recursos sólo involucran la computación, cuando en realidad pueden ser desde lápices adaptados, sillas, interruptores, etc.

Sugieren que el profesorado se sensibilice y capacite sobre las diferentes alternativas de estos recursos en el aula inclusiva y que se informe a la población en general sobre sus beneficios. También sugieren documentar los casos que han llevado a la elaboración y aplicación exitosa de recursos de la tecnología de asistencia para que se difundan y de esta manera se promueva su uso, así como el impacto que tienen en el niño y su entorno educativo y familiar (García, Ledesma y Vaillard, 2005).

Conclusiones del Tema

La tecnología de asistencia puede constituir un recurso muy importante para lograr la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. Esta tecnología puede hacer una enorme diferencia no sólo en la educación, sino en la vida de las personas. En LAC se conoce poco acerca del tema.

Se piensa, por ejemplo, que por su alto costo es muy difícil que los gobiernos puedan proporcionarla, además de que, como generalmente está diseñada para el uso individual de las personas con discapacidad, entonces son estas personas en lo individual quienes deben conseguirla. Esto coloca en una situación de mayor desventaja todavía a las personas que no tienen los recursos para adquirirla.

No es infrecuente que los profesores desconozcan el potencial de la tecnología de asistencia, pues el tema no forma parte de su currículo de formación, no se incluye el tema en la actualización y, además, los sujetos que la utilizan generalmente estudian en espacios segregados.

Pese a lo anterior, es imprescindible que los profesores conozcan el tema, pues pueden diseñar tecnología de asistencia de bajo costo o pueden encontrarla con relativa facilidad en la internet.

Con respecto a los materiales didácticos, con frecuencia las escuelas carecen del número y calidad suficientes como para atender a las necesidades de todos los alumnos. De hecho, los profesores tienden a dar poca importancia a su desarrollo y a su utilización con todo el grupo. Se ha visto, por ejemplo, que las escuelas tienen poco material y ese poco lo tienen guardado en bodegas ya que, ante el temor de que los alumnos lo maltraten, los profesores prefieren obviarlo.

Relación con la Familia y la Comunidad

“Pensándolo bien, la inclusión da mucho trabajo a la familia, diría incluso que da una buena dosis de depresión. La realidad actual es que para mantener a nuestro hijo en la escuela tenemos que hacer “un marcaje estricto” o sea, mantener una frecuencia constante, correr detrás del director, de la tutora, de los profesores, en la producción de material pedagógico, ayudar en las fiestas, acompañar en las excursiones, colocar decoraciones...” Participante de un Taller en Brasil, (Pinto, 2003).

El concepto de familia va cambiando con el tiempo. Por ejemplo, ahora no se considera que deba haber por fuerza un esposo y una esposa. El concepto de familia ahora indica que la familia está formada por todas las personas que se consideran parte de la familia, independientemente del parentesco (Montes y Teutli, 2005).

La educación, y particularmente la educación inclusiva, demandan la colaboración activa de la escuela y de la comunidad. Para lograr esto se necesita que la escuela se abra más a las familias, que informe y sensibilice a los padres de los niños con y sin discapacidad sobre la inclusión, lo que fomentará la colaboración y el apoyo de las familias a sus funciones. Se necesita que la escuela proporcione información a los miembros de la familia que quieran colaborar. Se necesita la colaboración de la familia para la elaboración de la evaluación psicopedagógica, para la planeación de las adecuaciones curriculares, en la toma de decisiones sobre el proceso educativo del alumno, en los apoyos que se deben brindar, en la definición de las metas, etc.

Por otro lado, no solamente la escuela y la familia pueden resultar determinantes en el futuro del alumno con necesidades educativas especiales: la comunidad también tiene una obligación con todos sus integrantes. Una comunidad abierta a la diversidad es una comunidad en la que sus integrantes colaboran en la educación de todos los niños. La comunidad puede tener recursos que faciliten el proceso educativo y la inclusión de todos los niños (la verdad es que la mayoría estos servicios muchas veces son desconocidos y poco apreciados dentro del ámbito escolar). Por ejemplo, en la comunidad se puede disponer de servicios de salud, recreativos, culturales, socio-educativos, jurídicos, entre otros, que pueden constituir un apoyo a los niños de grupos vulnerables. La escuela cumple con su función y la comunidad con la propia al fomentar la rehabilitación, la cura, el acrecentamiento de la cultura, la práctica del deporte.

Para que la comunidad proporcione servicios útiles a los niños con discapacidad es necesario que se articule con la familia y con la escuela (Montes y Teutli, 2005). Por otro lado, es importante fortalecer los vínculos de la escuela con las familias para que las familias ejerzan el poder para decidir y elegir la escuela que desean para sus hijos. De esta forma se evita la lucha de poder que a veces se establece entre ambas instancias.

No se debe perder de vista, sin embargo, que pese a que en algunos países las madres y los padres de los alumnos con discapacidad han sido los principales promotores de su inclusión (por ejemplo, la ley 94-142 en los Estados Unidos de Norteamérica fue iniciativa de ellos), con frecuencia no son bienvenidos en la escuela, se ven sus propuestas con desconfianza y con frecuencia se convierten en adversarios de los profesores que buscan de manera un tanto egoísta lo mejor para sus hijos (Soodak y Edwin, 1995).

Tampoco debe perderse de vista la compleja situación por la que atraviesan las familias de las niñas y los niños que presentan alguna condición de desventaja. Como mencionan Floyd, Singer, Powers y Costigan (1996), los padres de un niño con retraso mental, por ejemplo, se enfrentan a dos grandes categorías de retos: problemas de significación y aceptación y adaptaciones diarias a la discapacidad. Estas situaciones son detectadas por los clínicos cuando se han convertido en crisis, mismas que se experimentan como crisis existencial o de reali-

dad, respectivamente. En la crisis existencial los padres elaboran esta situación no deseada como algo horrible, experimentan estos eventos como traumáticos y en la crisis de realidades presentan dificultades prácticas como por ejemplo problemas de conducta, trastornos del sueño, problemas matrimoniales, actividades recreativas restringidas, etc.

La promoción de una colaboración efectiva entre los padres y la escuela implica necesariamente tomar en cuenta sus puntos de vista antes de la toma de decisiones. La escuela debe compartir la responsabilidad de la familia de decidir y elegir por su hijo, en caso contrario se corre el riesgo de colocar en la familia una sobrecarga de tareas y responsabilidades que causen una tensión adicional indebida (Flores, 2004, p. 34 y 35).

Brasil

Todavía se escuchan quejas entre los padres con respecto a que las escuelas regulares constantemente les reclaman que sus hijos con deficiencias no aprenden lo mismo y al mismo ritmo que los demás y con respecto a sus conductas. También con respecto a que tienen que luchar para que les respeten el derecho constitucional de matricular a sus hijos en estas escuelas. Las escuelas, por su parte, argumentan carecer de las condiciones necesarias para atender a los niños con discapacidad. Por estas situaciones, el grupo que discutió acerca de esta tema consideró que, más allá de las barreras físicas, la barrera más difícil de saltar se relaciona con la actitud (Glat y Ferreira, 2003).

Los participantes del Taller realizado en Río de Janeiro mencionaron la necesidad de fortalecer los vínculos escuela-familia-comunidad, tratando de evitar una relación basada en la autoridad impositiva de la escuela. Por ejemplo, las familias deben tener la posibilidad de elegir y ayudar a construir la escuela que mejor se adapte a las características de sus hijos. En este proceso deben participar, también, las familias de niños sin discapacidad, pues es esto lo que les permitirá la superación de sus resistencias, la aceptación de la diversidad.

Asimismo, debe haber “articulación entre la Escuela y la comunidad en general, llevando a los diversos sectores sociales a establecer colaboraciones que

coloquen a la escuela en sintonía con la comunidad, para que no se vuelva un núcleo aislado, sin que pueda reflexionar y expandir los principios orientadores de la inclusión” (Pinto, 2003).

CONO SUR

(Argentina, Chile, Uruguay y Paraguay)

De acuerdo con lo reportado por Tizado (2004), los participantes del Taller en Argentina señalan que, a veces, los padres dudan sobre la real inclusión de sus hijos. En estos casos se debe trabajar con las familias de los otros niños, promover el armado de redes y apoyarse en la comunidad para sensibilizarlas, para incorporarlas a actividades sociales, deportivas, culturales y recreativas.

Agrega que, en comunidades pequeñas, las acciones conjuntas entre la escuela y la comunidad se facilitan por el contacto directo que tienen, las distancias son pequeñas, la densidad poblacional permite que la relación sea más fluida y se pueden usar los medios de comunicación locales como un recurso a favor de las personas con discapacidad.

AMÉRICA CENTRAL

(Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá)

De acuerdo con el reporte elaborado por la Canadian Association for Community Living (2004a), en la región hay experiencias relevantes relacionadas con los padres de familia, pero se necesita fortalecer la gestión familiar para encarar el proceso de inclusión. Consideran que hace falta educar a la población en general con respecto a la discapacidad, sensibilizándola y realizando acciones de prevención, pues de otra forma la inclusión avanzará de manera muy lenta. “La comunidad en general debe ser informada, orientada y sensibilizada respecto a las personas con discapacidad para que su accionar en el ámbito legal, médico, educativo y laboral sea más incluyente y apoye el cumplimiento de la equidad e igualdad de oportunidades” (p. 51). Señalan que hace falta potenciar el trabajo de la sociedad civil, que se formen redes de padres de familia para obligar a los gobiernos a cumplir con las leyes.

Se considera importante que a las familias se les brinden las estrategias y herramientas que fortalezcan su rol dentro de la toma de decisiones y la incidencia en la aplicación del marco jurídico y políticas públicas.

Guatemala

El país enfrenta serios problemas de cobertura educativa para los niños con discapacidad, incluso en ambientes segregados. Por ello, los padres de familia, en coordinación con técnicos y profesionales, han organizado el servicio de educación especial en las regiones apartadas de las ciudades. El Ministerio de Educación está apoyando esos esfuerzos pagando los salarios de los maestros. También se cuenta con aulas integradas y aulas recurso del Departamento de Educación Especial. Aún así existen muchos niños y niñas que no pueden acceder a la educación.

Uno de los principales obstáculos al proceso de inclusión es la falta de participación de los profesores, padres de familia y niños con y sin discapacidad en el diseño de los proyectos de inclusión. Pese a todo, se están haciendo importantes esfuerzos por alcanzar la educación inclusiva (Canadian Association for Community Living, 2004e).

El Salvador

Aparece en la Ley de Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad la garantía del derecho que tienen los padres y madres de familia a participar en la organización y evaluación de los servicios educativos que se ofrecen a personas con necesidades educativas especiales. En su último artículo se menciona la necesidad de que en todo programa educativo para personas con necesidades educativas especiales se cuente con la participación de las instituciones, docentes, comunidad educativa, padres, madres o responsables de familia y sociedad en general, y garantiza la participación de padres, madres o responsables de los niños y niñas con discapacidad en los Consejos Directivos Escolares (Canadian Association for Community Living, 2004d).

Honduras

Es común que a los niños con discapacidad les sea negado el acceso a las escuelas regulares. El área de la discapacidad ha sido excluida de la agenda pública y

los presupuestos asignados son marginales. Son las Organizaciones No Gubernamentales las que atienden a nivel nacional una amplia gama de discapacidades mediante programas comunitarios de sensibilización a favor del proceso de inclusión, con la participación de personas con discapacidad y de sus familias. Sin embargo, enfrentan la dificultad de contar con muy pocos profesionales especializados, con una cultura poblacional poco orientada a exigir el cumplimiento de las leyes y condiciones escolares difíciles para lograr la inclusión, por ejemplo grupos muy numerosos y escuelas con pocas facilidades de acceso (Canadian Association for Community Living, 2004f).

Nicaragua

Se hizo una investigación para definir el estado actual de la educación inclusiva en el país. Entre sus resultados encontraron que en los padres en general hay una mayor aceptación hacia los niños con discapacidad, aunque todavía hay muchos que sienten rechazo por falta de información y creencias erróneas; los padres de los niños con discapacidad han mejorado la relación con sus hijas e hijos, lo que refleja en la dinámica familiar; algunos padres de niños integrados han empezado a participar más en el proceso de aprendizaje de sus hijos, se sienten interesados, han cambiado las expectativas y se sienten satisfechos de sus logros. También participan más activamente en el centro educativo, aunque existe un número importante de madres y padres que no participan en las actividades escolares ni se responsabilizan del proceso educativo de sus hijos.

En la comunidad educativa se necesita una mayor divulgación del tema de la educación inclusiva, pues con frecuencia el lenguaje expresado hacia las personas con discapacidad contiene expresiones peyorativas, reflejo de prejuicios y estereotipos (Canadian Association for Community Living, 2004g).

Costa Rica

De acuerdo con el reporte del Canadian Association for Community Living (2004c), el país tiene los fundamentos legales para garantizar la participación de las familias y comunidades en la educación. El estado reconoce que la educación es una responsabilidad compartida con la sociedad civil. Esta misma política abre los espacios a la participación de la comunidad, las organizaciones

y las familias. Esta situación se reproduce en relación con la educación de los niños con necesidades educativas especiales: las organizaciones de personas con discapacidad y las familias participan en la educación de una manera directa en el “establecimiento de planes, políticas y servicios” (p. 18), “deben ser consultadas por las instituciones para la planeación, implementación y evaluación de los servicios y acciones en el campo de la discapacidad” (p. 18) y que los padres o guardianes pueden participar en la selección, colocación, organización y evaluación de los servicios educativos. Los padres y los alumnos con necesidades educativas especiales pueden participar en los Comités de Apoyo Educativo.

En Costa Rica hay en este momento 120 organizaciones de personas con discapacidad que se dedican a luchar por sus derechos y a ofrecer servicios complementarios. Estas organizaciones pueden dar información y criterios muy importantes que el estado debe tomar en consideración. Sin embargo, este movimiento debe reforzarse para que defienda mejor los derechos humanos de las personas con discapacidad (Canadian Association for Community Living, 2004c).

Panamá

En su Plan Nacional de Inclusión se menciona que “los padres de estudiantes con necesidades educativas especiales deben incorporarse en el proceso de promoción y en el desarrollo del plan”, y que se busca la “promoción de una mayor participación de la comunidad, en general, en el proceso de desarrollo del Plan Nacional de Educación Inclusiva” (Canadian Association for Community Living, 2004b, p. 15).

Actualmente hay en el país la *Federación de padres y amigos de las personas con discapacidad*, formada por diferentes asociaciones que tienen muy claro el objetivo de lograr la inclusión de niños con necesidades educativas especiales. Sin embargo, estas asociaciones coexisten con otras que recomiendan la permanencia de los niños en ambientes segregados.

En las asociaciones, en general, se identifican algunos problemas: una pobre administración del marco conceptual de los derechos humanos, falta de organización, preparación y entrenamiento, una orientación hacia la rehabilitación, actitudes negativas y una organización débil de las personas con discapacidad en su lucha por sus derechos.

Las fortalezas de estas organizaciones son su diversidad, la presencia de personal humano con una conceptualización y metas claras, y acciones específicas mencionadas en la ley (producto del esfuerzo de diferentes organizaciones) que son: un apoyo activo al Plan Nacional de Educación Inclusiva, seguimiento del plan y su evaluación (Canadian Association for Community Living, 2004h).

CARIBE

(St. Kitts, Santa Lucía, Surinam y Jamaica)

En el área se detectaron los siguientes problemas principales:

- El rol limitado de los padres (varones) en la educación de sus hijos. Los estudios de caso revelaron que, cultural e históricamente, los padres están ausentes o participan poco en la educación de sus hijos, lo cual está apoyado por la estructura predominante en las familias del Caribe. Además, hay diferencias muy marcadas en la educación que se da en las familias a los niños y a las niñas.
- Actitudes hacia la discapacidad. La falta de información y comprensión de la naturaleza de las discapacidades genera actitudes poco favorables hacia los niños que las presentan, lo cual los lleva a participar poco en la vida comunitaria.
- Impacto de la pobreza en las familias y en los niños. El impacto de la pobreza en la vida de las familias y del mismo niño con discapacidad es devastador, y éste es más evidente entre las hijas y los hijos de madres adolescentes que con frecuencia son madres solteras, sin ingresos personales. En Saint Kitts, Santa Lucía y Jamaica la pobreza limita la posibilidad de las familias a acceder a servicios y recursos básicos como la educación, salud y transportación.
- Provisión inadecuada de servicios educativos. En ocasiones hacen falta escuelas o están mal distribuidas, propiciando con esto que los niños tengan que trasladarse grandes distancias. Una legislación débil y políticas pobres y mal articuladas hacen difícil alcanzar las metas de la educación inclusiva (Canadian Association for Community Living, 2005).

Saint Kitts

Se necesita ofrecer más oportunidades a los padres de niñas y niños con discapacidad para que se involucren en el proceso de inclusión. Como en este país no hay una ley que sustente la educación inclusiva, la aceptación de los niños con discapacidad en las escuelas queda a discreción del director o de los maestros, quienes pueden o no actuar a favor de los intereses de los niños (Canadian Association for Community Living, 2005).

Santa Lucía:

Hay una participación muy limitada y en muchos casos hay una nula participación de las familias o la comunidad en la educación de los niños con discapacidad. Esto también sucede en el sistema educativo en general.

Es incuestionable la importancia de la familia y la comunidad en la educación de los niños. La familia y la escuela ejercen la influencia más importante, por lo que los programas que promueven la participación de la familia y los padres son muy positivos para los niños. En un ambiente inclusivo debe haber servicios de apoyo familiar disponible para quien los requiera, tal como lo señala el Acta Educativa (Agustin, 2005).

Surinam

No hay información sobre el rubro de familias.

Jamaica

Jamaica cuenta con un sistema de apoyo comunitario bien organizado, financiado por agencias del gobierno y particulares para apoyar a las familias de niños con discapacidad. Generalmente se proporcionan servicios de intervención en las casas de las familias por personal bien entrenado, con el fin de ofrecerle al niño con discapacidad servicios de estimulación temprana (desde el nacimiento hasta los seis años) y de educar a las familias en temas como desarrollo infantil y el desarrollo de habilidades de crianza y empresariales.

Los profesionales de este sistema tienen que hacer mucho cabildeo para que las escuelas acepten a los alumnos con discapacidad en las escuelas.

MÉXICO

Los participantes del Taller realizado en México señalaron que los padres de familia generalmente son promotores de la educación inclusiva de sus hijos con necesidades educativas especiales, pero se necesitan estrategias más articuladas para propiciar la vinculación entre ellos y las escuelas. Aún así, es cierto que muchas escuelas toman en cuenta a las familias desde la sensibilización hasta la reconversión de sus servicios para ser verdaderas comunidades educativas.

Señalaron que también se necesita vincular la educación especial con la regular, incluyendo estrategias diversificadas de apoyo y acompañamiento a las familias con la finalidad de facilitar el tránsito de los alumnos a lo largo de su vida escolar. Se necesita que en el proyecto escolar se contemplen acciones referidas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y que se aborde el trabajo con las familias, pues el proyecto escolar puede ser el instrumento de gestión para el encuentro entre la escuela, la familia y la comunidad, en el cual se reconozcan las fortalezas y debilidades de las familias y la comunidad y a partir de ello promover la colaboración y corresponsabilidad entre las familias de todos los alumnos y la escuela, haciendo participe a la comunidad. Involucrar a las familias y a la comunidad en el proceso de educación inclusiva facilitará la ruptura de barreras ideológicas y actitudinales hacia las personas con discapacidad.

Así, se hace necesario establecer redes comunitarias de servicios profesionalizados e integrales, que brinden apoyo a las personas con discapacidad y a sus familias a través de la administración pública del país en todos los ámbitos en que se desarrollan. “Un punto esencial a considerar para que se puedan establecer las bases para una vinculación efectiva entre escuela, familias y comunidad es el conocimiento que cada uno tenga del otro; es un hecho innegable que las actitudes de colaboración se favorecen cuando el padre tiene conocimientos sobre lo que acontece en el proceso educativo de su hijo y la manera en que puede colaborar positivamente, y cuando el profesor tiene los elementos que le permiten encontrar estrategias adecuadas de comunicación y motivación con los padres; y todo ello pueda ser plasmado en el Proyecto Escolar a través de la implementación de mecanismos que permitan cumplir esta función comuni-

cativa de manera adecuada, con la finalidad de conformar una comunidad que apoye el desarrollo integral de los alumnos a través de brindarles una educación de calidad” (Montes y Teutli, p. 139).

Conclusiones del Tema

La llegada de una niña o de un niño con discapacidad a una familia, especialmente si no hay antecedentes de situaciones de este tipo, puede ser absolutamente devastadora. Sin embargo, son muchas, incluso son mayoría, las familias que no solamente se sobreponen al impacto de la diferencia, sino que muestran su temple y su fuerza asumiendo, aceptando, enriqueciéndose por la presencia del niño con discapacidad. Son estas familias a las que la educación inclusiva debe mucho, pues buscan activamente las mejores opciones educativas para sus hijos y con sus esfuerzos abren camino a otros. La discapacidad, así, potencia la determinación de algunas familias, que se vuelven activistas de los derechos humanos, que fundan escuelas, que administran clínicas, que organizan congresos.

En ocasiones, las escuelas se arrogan de una autoridad que nadie les ha delegado y tratan de imponer condiciones, tratan de hacer que los alumnos se adapten a la institución. Estas no pueden ser escuelas inclusivas.

La educación inclusiva demanda un vínculo escuela-familia-comunidad especialmente fuerte. Por eso, las escuelas deben sensibilizar a la comunidad con respecto a las actitudes de rechazo que a veces se producen frente a los niños que forman parte de la diversidad.

Las familias de los niños con y sin discapacidad frecuentemente se muestran renuentes a colaborar de manera muy activa con las escuelas. Esta situación puede deberse a cuestiones culturales (lo cual tal vez es más acusado en el Caribe, pero prevalece en toda la región) que propician una participación muy limitada o nula de los padres varones en la educación de los hijos y además las diferencias que se hacen si éstos son varones y mujeres; puede igualmente ser producto de la pobreza que campea en LAC. Otras veces se relaciona con los bajos niveles educativos; también por el elevado número de madres solteras; quizá por el agobio de tener que realizar agotadoras jornadas de trabajo.

Pero, como se ha dicho, del otro lado también puede haber problemas: maestros impreparados, clases numerosas, edificios y espacios escolares con serios problemas de accesibilidad y un sin fin de etcéteras. Y, la más importante, la barrera conformada por las actitudes.

Cuando la familia, la comunidad y la escuela se unen para lograr una educación de calidad para todos los niños que a ella asisten, son capaces de superar los obstáculos. Eso es lo que precisa la educación inclusiva.

Capacitación de Recursos Humanos

La ternura y los deseos de aprender de esa niña me han hecho comprender que para ellos no hay límites, siento que los límites los he tenido yo con mi comportamiento” Profesora de Nicaragua (Canadian Association for Community Living, 2004g, p. 50)

De acuerdo con De la Peña y Rodarte (2005), la educación demanda profesionales capaces de dar respuesta a la diversidad que existe en las aulas, especialmente a aquellos alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad. Esta demanda enfrenta a los sistemas educativos con una serie de retos muy amplios, entre los que destaca la capacitación de los recursos humanos.

Para que la educación inclusiva sea una realidad, todos los involucrados (incluyendo al personal administrativo y a las autoridades) necesitan algún tipo de capacitación para lograr una reorientación hacia una aproximación más inclusiva, pues debe quedar claro que la educación inclusiva no es un asunto exclusivo de los especialistas (Canadian Association for Community Living, 2005).

El desarrollo de recursos humanos y la formación docente constituyen un proceso permanente, siendo la reflexión, reconstrucción y sistematización sus principales herramientas. Las preguntas que deberían guiar este proceso son, entre otras: ¿cómo pueden las escuelas inclusivas evaluar, sintetizar y sistematizar su práctica? ¿Qué herramientas requieren para identificar factores facilitadores, sistematizar sus metodologías, evaluar y recoger las lecciones aprendidas y traducir esto en estrategias inteligentes?

La formación de recursos humanos debe considerar la formación docente, la capacitación en servicio y el desarrollo de redes y equipos. Si bien hay promotores de la inclusión total que afirman que debe desaparecer la formación de especialistas, la postura más sensata parece ser la de establecer un modelo de colaboración entre ambos profesionales que trascienda la habitual competencia, propuesta conocida como modelo de asesoramiento colaborativo (Mata y Gallego, 1999). La formación de ambos profesionales debería contemplar contenidos similares y algunos distintos.

Con frecuencia se piensa que la capacitación necesariamente se produce de arriba abajo, del más al menos competente, negando toda la cauda de experiencia del sujeto de la capacitación. La capacitación, entonces, debe tomar un plano más horizontal. Debe articular la teoría y la práctica, pues los conocimientos teóricos son insuficientes cuando se confrontan con el día a día de la realidad escolar. La capacitación eficaz de los docentes se basa en la investigación y reflexión teórica con respecto a su práctica. “La calidad de la formación de profesores reside en el movimiento de desmantelamiento del modelo educativo excluyente y, consecuentemente, en la construcción de nuevos paradigmas que desafíen la nueva creación del sentido de educar, provocando y consolidando prácticas cuestionadoras e inmersas en el ‘hacer pensando’ – traducido, aquí, como práctica de búsqueda” (Meresman, en Aznar y Castañón, 2004).

Brasil

Los participantes en el Taller realizado en Río de Janeiro mencionaron que el tema presente en todas las discusiones para acercarse a la educación inclusiva fue el de la formación de recursos humanos. Las políticas gubernamentales deben orientarse a la formación de educadores inclusivos, pues una de las características de estos maestros es que no solamente se comprometen con la tarea de eliminar las barreras para que todos accedan a una educación de calidad, sino que obtienen una gran satisfacción haciéndolo. Si falta esta satisfacción, “el resultado es, como mínimo, mecánico, esa implicación sin afecto y sin sentido impide la dedicación a la apropiación de prácticas más eficientes y en el desarrollo futuro” (Nacif, 2003). La misma autora agrega que la calidad de la formación de profesores debe propiciar la superación de los modelos educativos actuales y conformistas por otros que propicien el cuestionamiento.

Cuando se presenta un alumno con deficiencias sensoriales o psicomotoras o compromisos en el área cognitiva, de comportamiento o de educación, la mayor barrera es la falta de preparación de los profesores.

En la investigación que realizaron Glat y Ferreira (2003) para determinar la situación de la educación inclusiva en Brasil encontraron que, pesar de que el 72% de los profesores afirmaron que en sus escuelas hay alumnos con necesidades especiales incluidos en clases regulares, en más de la mitad de esas escuelas no hay ningún apoyo especializado para auxiliar al profesor de la clase regular, y en gran parte de las escuelas en las que existe ese apoyo se considera insuficiente por los profesores.

Los profesores encuestados mencionaron otras situaciones aparte de la falta de preparación. Aulas con más alumnos de lo deseable, problemas de acceso, mobiliario deficiente y alumnos que los rebasan por sus capacidades de aprendizaje diversificadas y divergentes. Otra situación se origina en el hecho de que la formación de los docentes, en Brasil, todavía sigue un modelo muy tradicional, inadecuado para las demandas de la educación inclusiva. Cuando se organizan cursos, no muchos, todavía se parte del modelo médico, de la formación especializada (Glat y Ferreira, 2003).

CONO SUR

(Argentina, Chile, Uruguay y Paraguay)

Los participantes del Taller realizado en Argentina mencionan que una estrategia para el desarrollo de los docentes, de los técnicos y de los especialistas en educación inclusiva es el acercamiento entre las escuelas de educación especial y las escuelas regulares. Agregan que debe promoverse la relación entre los profesores y los recursos humanos de la comunidad (de las áreas de salud y asistencia social, por ejemplo) y buscar el trabajo en equipo para el beneficio de las niñas y los niños (Aznar y Castañón, 2004).

Argentina

La gran mayoría del personal que trabaja en educación especial tiene los estudios correspondientes, que constan de cuatro años como mínimo. Por su

parte, solo un 5% de los docentes regulares está capacitado en educación especial. Hay cuatro alumnos con discapacidad por cada docente especial (Aznar y Castañón, 2005). En ocasiones, las Universidades ofrecen capacitación para la educación inclusiva, por ejemplo la Universidad Católica de Córdoba, que durante todo 2004 estuvo capacitando docentes, con mucho éxito según las opiniones de éstos (Bima, 2005).

Chile

Cuentan con un 6% de docentes capacitados en educación especial. La capacitación se realiza en las universidades de todo el país, por eso el porcentaje de docentes en educación especial es alto. Hay un docente de educación especial por cada 10 a 16 alumnos con discapacidad (Aznar y Castañón, 2005). De acuerdo con Tenorio (2005), el perfeccionamiento de los docentes generalmente ha surgido como una iniciativa personal y ha contribuido a su conocimiento de nuevos enfoques epistemológicos y paradigmas en torno a la discapacidad, existiendo en los profesores altas expectativas de sus estudiantes.

Uruguay

Aparentemente la mitad de los docentes regulares está capacitada en educación especial, dato que debe tomarse con cautela. Cuenta con el mayor porcentaje de docentes en la región trabajando en educación especial (casi un 7%). Hay un docente por cada 10 a 16 alumnos (Aznar y Castañón, 2005).

Paraguay

El 18% de los docentes está capacitado en educación especial. Hay programas de capacitación gracias a varios proyectos internacionales que promueven la inclusión. Tiene el menor porcentaje de docentes que trabajan en educación especial de la región, por lo que no extraña que haya tan pocos alumnos matriculados y tan pocas escuelas de educación especial. Hay cuatro alumnos con discapacidad por cada docente especial (Aznar y Castañón, 2005).

AMÉRICA CENTRAL

(Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá)

Los participantes de la reunión efectuada en Nicaragua mencionaron que en cada país de la región, las Secretarías de Educación deberían desarrollar acciones orientadas a sensibilizar y capacitar a todos los involucrados en el proceso de inclusión (lo cual incluye a los padres y madres de niños con y sin discapacidad, entre otros), con base en un diagnóstico local de necesidades. Se ha visto que el intercambio de experiencias entre los profesores regulares, especialistas y administradores enriquece a sus participantes, pues representa una capacitación horizontal.

Consideran que debe reflexionarse sobre el nuevo rol de los centros de educación especial en el contexto de la inclusión y asegurar así su máxima participación.

Se preocupan de que la carrera de educación especial en la región convoque una matrícula muy baja, que la coloca en riesgo de desaparecer (Canadian Association for Community Living, 2004a).

Guatemala

Se reconoce que “un obstáculo fundamental del proceso de inclusión es la falta de capacitación masiva y sistemática a docentes en discapacidad e inclusión” (p. 6). Se afirma que los docentes tienen serias dificultades para promover la inclusión por falta de capacitación, sobrepoblación de las aulas y actitudes negativas en el entorno hacia los alumnos con discapacidad (Canadian Association for Community Living, 2004e).

El Salvador

Se reconoce la importancia de la formación docente para orientarse a la inclusión. Se dice que el “uso de las metodologías variadas es para dar respuesta a la diversidad y no para la inclusión de niños con necesidades educativas especiales a su aula” (p. 26) y finalmente reconocen que, en el contexto de la Reforma Educativa, la formación del docente en educación especial ha presentado serias dificultades (Canadian Association for Community Living, 2004d).

Honduras

En la formación de los profesores regulares no se incluye la atención a personas con discapacidad. Este nivel enfrenta una situación difícil porque en 2002 se empezó a ofrecer en el nivel superior, no en el nivel medio. El año pasado egresaron los primeros 20 profesionales con nivel de licenciatura en educación básica (que sí incluye la materia de necesidades educativas especiales). La carrera de educación especial se ofrece en la Universidad desde 1985 a nivel licenciatura pero sin especialización. Asimismo, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras ofrece la carrera de Pedagogía, con énfasis en retardo mental y problemas de aprendizaje.

“Aunque existen recursos humanos disponibles en el país, es importante destacar su fuga a otros campos de trabajo, debido a limitaciones presupuestarias para su contratación en el sector privado, escasez de puestos de trabajo disponibles en el sector público, falta de incentivos y ventajas laborales” (Canadian Association for Community Living, 2004f, p. 31).

La capacitación ha sido desarrollada por las instituciones de educación especial, para las cuales esto constituye una de sus principales líneas de acción. Su financiamiento generalmente depende de fondos externos y su ejecución de la anuencia de las autoridades educativas (Canadian Association for Community Living, 2004f).

Nicaragua

La situación económica del país es muy precaria. Es el país que destina el menor porcentaje del Producto Interno Bruto a la educación. Las escuelas reflejan esta situación: 29% carecen de agua, 68% no tienen electricidad, 75% carecen de los requisitos fundamentales para la enseñanza. Los sueldos de los profesores alcanzan apenas para pagar el 66% de la canasta básica.

“El sistema educativo se ha caracterizado por los rezagos generados por los problemas de recursos, la inequidad, por ser un sistema excluyente, por partidas presupuestarias insuficientes, todo lo cual ha tenido como consecuencia que aspectos tales como: infraestructura, currículo, prácticas pedagógicas, docentes

y materiales didácticos tengan una calidad deficiente, lo que a su vez se torna en causa de capital social y humano bajo” (Canadian Association for Community Living, 2004g, p. 50).

Costa Rica

Las encargadas de formar profesionales de educación especial son tres universidades públicas y ocho privadas. El 80% del personal de educación especial cuenta con el grado para ejercer el puesto, y con frecuencia trabajan en zonas urbanas. En 2002 se creó el Departamento de Capacitación del Centro Nacional de Recursos, que ofrece una oferta importante de cursos para todos los docentes (Canadian Association for Community Living, 2004c).

Panamá

La formación de recursos humanos del país esta a cargo de la Universidad de Panamá, quien también los capacita. En el currículo de formación hay algunas materias relacionadas con la educación inclusiva. Panamá no contaba con la formación de técnicos, licenciados y especialistas en Educación Especial, pero ahora lo hace la Universidad de las Américas.

De acuerdo con la Canadian Association for Community Living, (2004h), “las instituciones que se dediquen a la atención especial y aquellas organizaciones dedicadas a apoyar la educación y capacitación de personas con discapacidad, proporcionarán los recursos técnicos profesionales, el material didáctico y las ayudas técnicas que requiere la atención de la población con necesidades educativas especiales” (p. 78). Entre las acciones realizadas por la Dirección Nacional de Educación Especial ha estado la capacitación continua de los docentes y directores de escuelas.

CARIBE

(St. Kitts, Santa Lucía, Surinam y Jamaica)

Los estudios de caso mostraron que los maestros de las escuelas regulares se mostraron poco dispuestos a aceptar la responsabilidad por la educación de todos los niños, especialmente en las escuelas en las que los salones de recursos

estaban administrados por el personal de educación especial, pues los maestros consideran que es de ellos la responsabilidad. A su vez, el personal de educación especial considera que la responsabilidad de la educación de los niños enviados al salón de recursos es compartida con el maestro regular. Esto se debe, por lo menos en parte, a que muchos maestros no han recibido ningún entrenamiento para enseñar a los niños con discapacidad.

Es un asunto crucial el que los profesores tengan acceso a un programa de entrenamiento apropiado, lo mismo que los maestros en formación y todos los que intervienen en la educación de los niños: directores y administradores.

Por otro lado, desde el punto de vista legal, en Saint Kitts y Santa Lucía esta permitido el castigo físico. Sería prematuro discutir este punto en relación con los alumnos con discapacidad porque las leyes no incorporan específicamente a la inclusión, pero desde el punto de vista de los derechos humanos la estrategia del castigo físico es absolutamente inaceptable (Canadian Association for Community Living, 2005).

Saint Kitts

La población del país es muy pequeña (42,000), por lo que no parece muy viable económicamente invertir en altos niveles de especialización. Asimismo, se sugiere que busquen desarrollar en el país un modelo propio de educación inclusiva que considere sus características culturales. El país recibe asistencia técnica de especialistas en rehabilitación de los Estados Unidos de Norteamérica. Se sugiere que, en lugar de que los técnicos trabajen directamente en la solución de problemas, entrenen a los profesionales para que ellos lo hagan (Canadian Association for Community Living, 2005).

Santa Lucía

Los maestros que participaron en la investigación realizada en Santa Lucía mencionaron que están a favor de la inclusión, pero que necesitan un buen entrenamiento para los maestros y el director (Agustin, 2005). Todos los directores, maestros y demás personal enfatizaron la necesidad de un apropiado apoyo para el desarrollo profesional para asegurar un manejo más efectivo de la

diversidad en los salones y las escuelas. Los maestros y los directores se consideran insuficientemente preparados para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos con discapacidad. Comparten la opinión de que los programas de formación son muy limitados y que no hay tutorías efectivas en las escuelas y las orientaciones para apoyar sus esfuerzos. Un problema en la formación de maestros en Santa Lucía es que hay muchos actores compartiendo la responsabilidad y desarticulan la empresa, por lo que se requiere que el gobierno estructure esta formación (Agustin, 2005).

Surinam

Un problema es que la responsabilidad de la educación está compartida por el estado, las iglesias y ONG's. Es difícil alcanzar consenso entre las tres agencias con respecto a la educación inclusiva.

Hay ambigüedad en las disposiciones oficiales con respecto a la educación inicial de los maestros, pues se especifica que al tema de las necesidades educativas especiales se le debe dar la suficiente atención, pero esto puede implicar una mínima atención (Canadian Association for Community Living, 2005).

Jamaica

El entrenamiento informal que se ofrece a los padres en el programa de estimulación temprana es muy eficiente y útil. El problema es que esto propicia que la responsabilidad de los niños con discapacidad se reparta entre el Departamento de Educación y el de Salud. Otro problema es la violencia que impera en algunas partes del país, que hace inviable la continuación del entrenamiento a los padres. No hay información con respecto a la capacitación de los maestros de las escuelas públicas y al personal de educación especial (Canadian Association for Community Living, 2005).

MÉXICO

Se debe diferenciar la formación inicial de la capacitación y de la formación continua. En el país se cuenta con distintas medidas que toman en cuenta la diferenciación mencionada. Por ejemplo, para la formación inicial se cuenta con

un nuevo Plan de Estudios para la formación de los maestros de educación especial y en la formación de maestros de educación física, preescolar y primaria se cursa la asignatura de Necesidades Educativas Especiales para dar respuesta educativa al alumnado que las presentan, con o sin discapacidad.

Con respecto a la capacitación, las estrategias desarrolladas por la Dirección General de Investigación Educativa, a través del Proyecto de Investigación e Innovación de Integración Educativa, permitió que se capacitara a un gran número de maestros de educación especial y regular, aproximadamente 20,000 (Secretaría de Educación Pública-Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, 2004). La capacitación ha contemplado entre sus contenidos la elaboración de la evaluación psicopedagógica, la propuesta curricular adaptada y el seguimiento para cada caso en particular. Un acierto importante ha sido el desarrollo de programas de capacitación dirigidos al personal directivo, docentes regulares y de apoyo, personal administrativo y de servicios generales de las escuelas, a través de talleres, cursos breves, diplomados, medios impresos, audiovisuales e informáticos por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y organizaciones de la sociedad civil.

Con respecto a la formación continua, existen Cursos Nacionales de Integración Educativa para los maestros de educación especial y regular que permiten la actualización permanente.

La Dirección de Planeación aceptó incluir modificaciones en las normas de inscripción, reinscripción, acreditación, regularización y certificaciones para las escuelas primarias y secundarias oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional, lo cual benefició de manera sustantiva a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

A pesar de lo anterior, los talleristas consideraron que el enfoque de la capacitación a docentes regulares no incluye de manera articulada competencias en comunicación, aprendizaje y conducta que permitan al maestro brindar la atención a las necesidades educativas especiales cuando no cuenta con personal de apoyo. Las acciones de formación y actualización no han dotado por completo a los maestros de educación regular y especial de los elementos necesarios para

detectar, determinar y atender las necesidades educativas especiales y sistematizar propuestas de aprendizaje individual con las adecuaciones requeridas para vincular objetivos individuales con la planificación grupal. Las universidades no han incorporado de manera suficiente en la formación de profesionales la visión de las bondades de una sociedad incluyente por medio de especialidades vinculadas con la educación, salud, accesibilidad, legislación y derechos humanos, entre otras. Otro problema es que los programas de capacitación no incluyen la formación y desarrollo de habilidades en el manejo de tecnología de información y tecnología de asistencia (De la Peña y Rodarte, 2005).

Conclusiones del Tema

En la región hay una demanda unánime por una formación inicial del profesorado que considere la educación inclusiva tanto en el terreno teórico como en el práctico, por una capacitación en servicio para todos los profesores de las escuelas regulares, para todos los especialistas y para todos los administradores, de tal forma que puedan acercarse al modelo de escuela inclusiva. Asimismo, hay una gran necesidad de una formación permanente, de cursos de más largo alcance para todos los profesores y especialistas.

En casi todos los países se necesitan más especialistas orientados a la inclusión, pues en algunos de ellos ha bajado la matrícula de las escuelas que los forman o bien los especialistas ya titulados abandonan el campo por falta de incentivos.

Con respecto a la capacitación y a la formación permanentes, en el área se pide realizarlas de acuerdo con el modelo de la educación inclusiva, esto es, abriéndose a la diversidad de profesores, propiciando la reflexión y la crítica y en un plano más horizontal, no en el plano tradicional de alguien que tiene el saber que lo transmite a quienes no lo tienen.

Un mayor acercamiento a la filosofía de las escuelas inclusivas permitirá erradicar el castigo físico o emocional como método de control de conductas disruptivas, sean o no sancionadas por la ley.

La formación inicial y continua y la capacitación de los docentes y del personal de educación especial necesitan enfatizar los siguientes temas:

- a. Conocimiento y reflexión sobre las actitudes hacia la diversidad. Identificación de las posibles necesidades educativas específicas de los niñas y niños en pobreza extrema, niñas y niños que viven y trabajan en la calle, niños portadores del vih, niñas migrantes, niños y niñas con discapacidad, entre otros.
- b. Trabajo individual vs. trabajo colaborativo, tanto en sus propias experiencias como alumno como en las experiencias con sus alumnos.
- c. Análisis y reflexión con respecto al currículo, su flexibilidad y sus posibilidades de ajuste para atender a las necesidades educativas especiales. Adecuación de objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y de la evaluación.
- d. Formación de redes, gestoría, asesoramiento a las madres y a los padres, lectura de la situación de la comunidad y posibilidades de apoyo que ofrece.
- e. Búsqueda de nuevas formas de significación de la labor docente, de las expectativas en relación con el rendimiento académico de los alumnos, de relación con las familias y la comunidad, de la relación con los colegas.

Conclusiones

“Tengo muchas dudas y pocas certezas, pero dentro de éstas últimas la de que todo niño puede aprender” Sonia Fernández, durante el Taller Educación Inclusiva: diagnóstico actual y retos para el futuro.

¿Cuál es la situación de la educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe (LAC)?

Tenemos que ser sinceros. Si se hace un balance general de la situación que guarda la educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe, tendríamos que estar francamente insatisfechos. Muchas niñas y muchos niños que deberían estar estudiando junto con sus pares y aprendiendo lo mismo que ellos en las escuelas regulares, lo están haciendo en escuelas segregadas. Muchas niñas y muchos niños que lograron matricularse en alguna escuela regular no están recibiendo todos los apoyos que precisan y eso compromete seriamente su futuro académico y, al final de cuentas, probablemente también comprometa sus destinos económicos y sociales. Muchas niñas y niños no están recibiendo los servicios educativos que las leyes de todos los países del área dicen garantizar.

Las conclusiones anteriores podrán parecer un tanto crudas, pero es imprescindible encararlas para que demos un impulso más decidido a las acciones que permitan superar las barreras que muchas niñas y niños enfrentan al momento de intentar ejercer su derecho a una educación de calidad. Las barreras no están en ellos ni en sus posibles limitaciones. Las barreras están del otro lado, es decir, del lado de los gobiernos, de las leyes, de las autoridades educativas, de las comunidades, de las familias y, de manera destacada, del lado de algunas de las escuelas, quienes tradicionalmente han constituido sistemas cerrados, refractarios a influencias nuevas.

Los profesionales que han aportado sus ideas, sus conocimientos, sus experiencias, sus dudas y su enorme entusiasmo a los trabajos organizados por Banco Mundial, lo dicen una y otra y otra vez: las actitudes de las maestras y maestros es determinante en la aceptación de todos los niños. Las actitudes de la comunidad inciden de manera directa en el trato dado a los niños de grupos vulnerables.

Afirmar que la educación inclusiva no ha avanzado de manera satisfactoria en la región no implica minimizar los esfuerzos de muchos profesores, de muchos especialistas, de muchas familias, de muchas escuelas por impulsarla. Tampoco se trata de buscar culpables, sino soluciones. ¿Cómo culpar a un maestro que atiende a un grupo de cincuenta niños en un salón sin aire acondicionado, sin siquiera ventilador, en un salón con bancas cojas, patéticas, un pizarrón descolorido y gises porosos como único material didáctico, un maestro que no tiene acceso a la actualización, ni a un sueldo digno por no practicar la inclusión? ¿Cómo culpar a un maestro que tiene que operar un currículo rígido, inflexible, prescriptivo? ¿Cómo culpar a un director a quien su supervisor tiene mareado con la demanda de tantos formularios, de tantos papeles cuyo único propósito parece ser el mantenerlo mareado? ¿Cómo culpar al planificador que tiene que ejercer un presupuesto menor al 2% del PIB para pagar sueldos, prestaciones, luz, agua, mobiliario escolar, construcción de escuelas nuevas en un país cuyo PIB es de los más bajos de la región? No, insisto, no se trata de buscar culpables, sino de definir acciones que permitan dar un nuevo impulso a la educación inclusiva. ¿Cuáles son las razones que permiten sostener que hace falta avanzar mucho para hacer que la educación inclusiva sea una realidad en la región?

- La práctica de continuar refiriendo a los alumnos con necesidades educativas especiales a las escuelas de educación especial o a los servicios de educación especial que operan en las escuelas regulares y que no tienen una orientación inclusiva.
- La falta de consenso con respecto a los criterios que deben aplicarse para definir si un alumno está recibiendo o no una educación inclusiva. En algunos países, si el alumno con necesidades educativas especiales está en la escuela regular es suficiente como para contabilizarlo en la lista de los alumnos incluidos. En otros, debe estar en el salón regular. En otros

más, debe beneficiarse de las adecuaciones curriculares. En algunos, debe estar en una escuela inclusiva. Y, con todo, el número de niños que sigue quedando fuera del sistema educativo regular sigue siendo muy alto.

- La confusión teórica inserción-integración-inclusión. Una y otra vez, la pregunta es si se está haciendo integración o inclusión. Se dice que la integración implica que los alumnos con discapacidad estudien en las escuelas regulares y que la inclusión implica que todos los niños de grupos vulnerables (incluyendo a los niños con discapacidad), lo hagan. Al final, sin embargo, el discurso vuelve invariablemente a los alumnos con discapacidad y los demás niños siguen siendo poco visibles.
- Los temas que se han abordado, analizado y discutido en los talleres organizadas por el Banco Mundial. A continuación se presentarán los principales planteamientos y sugerencias propuestos por los participantes de estas reuniones y trabajos.

Políticas Públicas

Hay dos regiones de LAC en las que es necesario promover la promulgación de leyes y la indispensable elaboración y aprobación de reglamentaciones y políticas públicas que claramente se orienten hacia la educación inclusiva: son los países del Caribe y, en menor medida, de Centroamérica (con excepción de Costa Rica), donde hace falta cabildear de manera más intensa para lograr este cometido.

Algunos puntos que deben tomar en cuenta para la promulgación de leyes o aprobación de reglamentos son los siguientes:

- a. Lo ideal, de acuerdo con la experiencia que se ha compartido en los Talleres, es que la educación inclusiva parta de la educación regular, que no se le ligue inextricablemente con la educación especial, pues entonces los profesores de las escuelas regulares delegan las responsabilidades por los aprendizajes de los alumnos al personal de educación especial. Así, en las reglamentaciones debe quedar claro que es la educación regular la que busca acercarse a la educación inclusiva.

- b. Aunque este punto no se discutió lo suficiente en los Talleres, es probable que sea una buena idea reglamentar que la responsabilidad por la decisión final con respecto si su hija o hijo con discapacidad y necesidades educativas especiales estudie en el sistema regular o el especial, es de las madres y los padres, pero se esperaría que las escuelas y los especialistas les ofrecieran toda la información pertinente para que tomen una decisión informada. Los funcionarios de los Ministerios de Educación deben enfocar sus energías a cumplir con sus funciones, no hay por qué distraerlos solicitando su aprobación escrita para la inclusión de algunos niños, como actualmente sucede en algunos países.
- c. Es necesario que las políticas públicas cumplan con el objetivo de garantizar la equidad, que no significa dar lo mismo a todos, sino dar a cada quien lo que necesita. En este sentido, las familias pobres necesitan que los gobiernos las apoyen, no que intenten cobrarles por la educación que les dan a sus hijos, pues al final lo que sucede es que los niños abandonan las escuelas. Por otro lado, es absolutamente indispensable que en las legislaciones se prohíba el castigo corporal y la expulsión como métodos de control de la conducta de los alumnos.
- d. Las leyes y las políticas públicas deben buscar la manera de asegurar una atención educativa de calidad que fluya de tal manera que se eviten el burocratismo y la discrecionalidad de su aplicación.
- e. Las reglamentaciones de la educación especial deben clarificar sus objetivos y sus usuarios (tal vez los alumnos con discapacidades múltiples). Puede estipularse que el personal de educación especial, cuya experiencia y conocimientos en el terreno de la discapacidad es indudable, debe apoyar a los profesores de las escuelas regulares.

Las políticas públicas deben orientarse de manera destacada a resolver cuestiones de accesibilidad, formación y capacitación de recursos humanos, mecanismos que aseguren la participación de las familias en la educación de sus hijos, dotar de mayores márgenes de autonomía a las escuelas, de tal forma que sea su

responsabilidad realizar adecuaciones curriculares y la provisión de tecnología de asistencia, mobiliario y material didáctico que las niñas y los niños necesitan para aprender en las escuelas.

En las regiones del Cono Sur, México y Brasil se cuenta con leyes y reglamentos más precisas y más ajustadas a los principios de la educación inclusiva, aunque son perfectibles. Lo que más hace falta en estas regiones es que estas leyes y normativas se cumplan. Para ello, es necesario que los responsables de la educación del niño y la comunidad formen redes que permitan presionar con más intensidad a las autoridades correspondientes para vigilar su cumplimiento.

Accesibilidad

El acuerdo con respecto a este tema es unánime: los salones de las escuelas de LAC tienen serios problemas de accesibilidad. Las escuelas de LAC tienen serios problemas de accesibilidad. Muchas de las localidades donde se ubican las escuelas de LAC tienen serios problemas de accesibilidad.

Es mucho lo que los gobiernos tienen que hacer para resolver este reto. Y es mucho lo que las organizaciones sociales tienen que presionar, asesorar, exigir y sugerir para que los gobiernos avancen en su solución. No va a ser fácil y va a tomar algún tiempo que los edificios públicos, las calles, los comercios, los centros de diversión, por poner algunos ejemplos, se conviertan en lugares con facilidades de acceso para *todos*.

En la mayoría de los Talleres y Foros organizados por el Banco Mundial se dijo que los arquitectos o los responsables de la construcción de nuevas obras deben considerar obligadamente los estándares del diseño universal, esto es, que las obras realizadas sean accesibles para todos, independientemente de sus características o limitaciones.

La discusión sobre este tema pone sobre la mesa otra situación: cada grupo de personas con discapacidad lucha por todos, pero principalmente por su propio grupo. Las personas que utilizan sillas de ruedas exigen las rampas bien diseñadas, los baños amplios con barras de dimensiones y la orientación apropiadas,

elevadores, transporte público adaptado. Las personas con baja visión o ciegas exigen letreros en braille en las escuelas, señales sonoras en los cruces de las avenidas, etc. Y, a veces, la exigencia enfocada en una parte más que en otra lleva a los administradores a privilegiar a las adaptaciones más visibles, las que se pueden destacar en los medios de comunicación masiva y no en las que pueden ser más favorables para todas las personas.

Es importante también la remodelación de los edificios que se construyeron sin ninguna preocupación por la accesibilidad. El tema es complejo porque involucra presupuestos indudablemente elevados. Sin embargo, si se trata de edificios escolares, una idea a considerar en el corto plazo es la remodelación de alguna o algunas escuelas por municipio o zona escolar, de tal modo que los alumnos que precisen de esas adaptaciones no tengan que alejarse demasiado de sus casas para recibir la educación que necesitan. Pero se debe tener certeza de que esta medida será seguida por la remodelación de todas las escuelas, en el no muy largo plazo.

A pesar de los problemas económicos, los gobiernos están obligados a construir las escuelas que se necesitan en comunidades apartadas o bien buscar modalidades educativas que, de momento, no exijan un edificio escolar, pero, otra vez, evitando que medidas temporales se eternicen.

También es importante que cuando las escuelas decidan hacer una adaptación para mejorar la accesibilidad (como una rampa), se asesoren, pues no es raro que la buena voluntad sea insuficiente y que se hagan inversiones que después demuestren ser inoperantes.

La accesibilidad debe tener una motivación más preventiva que remedial. La inversión que se haga con esta orientación, sin duda, generará dividendos.

Adecuaciones curriculares

En la zona del Caribe resulta más difícil a los profesores realizar adecuaciones significativas al currículo porque éste se encuentra ligado a los exámenes nacionales que determinan la promoción, además de que los profesores no tienen apoyos para realizar este trabajo ni la preparación necesaria. Otra situación es que hay pocos niños incluidos en las escuelas regulares.

En el resto LAC hay más posibilidades de realizar estas adecuaciones, aunque las limitantes se relacionan con la preparación de los profesores, las dificultades para realizar el trabajo colegiado y la falta de recursos.

Para diseñar, poner en práctica y evaluar las adecuaciones curriculares que algunas alumnas y alumnos necesitan se requiere:

- a) La posibilidad legal de hacerlo;
- b) La capacitación a las maestras y maestros;
- c) El apoyo de los compañeros de educación especial;
- d) El apoyo de las madres y los padres de familia;
- e) El apoyo de autoridades y compañeros.

En algunos países se necesita la autorización de autoridades educativas regionales para que una maestra o maestro realice adecuaciones curriculares, lo cual necesariamente empobrece la educación que reciben los alumnos, pues siempre será más fácil dejar de hacer las adecuaciones para no enfrentar la burocracia. Se necesita, entonces, que esté estipulado en las reglamentaciones la posibilidad de que sean los maestros de las escuelas regulares, con el debido apoyo, quienes se hagan cargo de diseñar, poner en práctica y evaluar las adecuaciones sin tener que iniciar un procedimiento burocrático a todas luces injusto y desgastante.

Los maestros que cursan su formación inicial deben tener acceso a los contenidos relacionados con los alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, y deben recibir un entrenamiento específico para diseñar, poner en práctica y evaluar las adecuaciones curriculares. Los maestros en servicio deben acceder a cursos que les permitan una reflexión sobre el currículo, una reflexión sobre las necesidades educativas especiales y una reflexión para ligar ambos elementos.

Por otro lado, es importante discutir con profundidad el tema de la acreditación. Si un alumno que cursó la escuela primaria es promovido, ¿se le debe negar el acceso a la secundaria porque no alcanzó algunos objetivos de la educación primaria? ¿Se debe aceptar aunque, en el caso de alumnos con un fuerte compromiso intelectual, sepa menos que algunos alumnos que tal vez no fueron promovidos?

Un hecho que reviste mucha importancia es el relacionado con la responsabilidad última por el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales. Y en esto, los maestros de las escuelas regulares tienden a depositar esta responsabilidad en el personal de educación especial y viceversa. Si bien es cierto que los maestros de las escuelas regulares necesitan del apoyo del personal de educación especial, madres y padres, autoridades, la responsabilidad por el aprendizaje de sus alumnos, la responsabilidad última por la implementación de las adecuaciones curriculares, es de ellos. En pocas palabras, el aprendizaje de todos los alumnos es responsabilidad del profesor regular. El personal de educación especial es un personal de apoyo a la educación regular.

Conviene también señalar que necesita revisarse qué tanto se han transformado las escuelas de educación especial. Han existido, existen y todo indica que estas escuelas existirán por largo tiempo. En la historia de la atención a las alumnas y alumnos con discapacidad cumplieron con un papel muy destacado e incluso influyeron en las prácticas pedagógicas de la educación regular. Pero en el movimiento de la educación inclusiva tienen que contestarse algunas preguntas: ¿pueden las escuelas de educación especial orientarse hacia la educación inclusiva? ¿Se han logrado abatir las bajas expectativas con respecto al aprendizaje de los alumnos que estas instituciones generan? ¿Quiénes deben estudiar en ellas? ¿Cómo deben organizarse? ¿Qué tipo de currículo deben utilizar? ¿Pueden ofrecer una educación de calidad? ¿Cómo deben evaluar y certificar los estudios? Estas preguntas deben contestarse. Y deben contestarse pronto.

Desarrollo de material pedagógico y tecnologías de asistencia

Resulta notable que mientras el tema de accesibilidad desencadena fuertes reacciones emocionales entre quienes discuten sobre el asunto, el tema de las tecnologías de asistencia y material pedagógico, fuertemente imbricado con el de accesibilidad, genera una atención menos entusiasta. Probablemente la situación descrita se relaciona con la dificultad conceptual que representa separar ambos temas o bien porque el campo es particularmente complejo: la tecnología de asistencia puede consistir en una hoja pegada con cinta adhesiva al pupitre del alumno o bien auxiliares auditivos digitales.

El rango, como se ve, es muy amplio. Sin embargo, por lo menos entre algunos participantes prevalece la noción de que la tecnología de asistencia necesariamente involucra una inversión fuerte. Además, esta tecnología generalmente es requerida por usuarios individuales, por lo que se piensa que este asunto compete a la familia, casi en exclusiva. Y si las familias no tienen recursos, la consecuencia es que la niña o el niño no tienen acceso a una tecnología que puede cambiar sus vidas.

Se menciona con frecuencia que la disposición oportuna de los materiales didácticos puede ser de gran utilidad en la educación inclusiva, pero que en definitiva la inclusión no depende de éstos, sino de la creatividad, compromiso y actividad de los docentes.

Se habla poco del mobiliario escolar, que en muchas ocasiones requiere adaptaciones que permitan a los alumnos con necesidades educativas especiales y a todos los alumnos su utilización no solamente con confort, sino con la certeza de que contribuye al aprendizaje. Cuántas veces, por ejemplo, vemos a los alumnos sentados durante horas en bancos rígidos y sin la posibilidad de apoyar los pies en el suelo porque los asientos están muy elevados. Y cuántas veces vemos a algunos niños con problemas motores sentados en posiciones inapropiadas para su aprendizaje por la falta del respaldo que deberían tener sus mesas. El mobiliario escolar también debe cumplir con las normas del diseño universal.

En todos los documentos revisados se expresa la necesidad de que la tecnología de asistencia forme parte de los currículos de formación inicial no solamente de los maestros, sino de las personas que de alguna forma se relacionan con las escuelas y las ayudas técnicas que precisan.

Relación con la familia y la comunidad

Todos los profesionales que participaron en las actividades organizadas por el Banco Mundial están de acuerdo en que las familias constituyen un factor de la mayor importancia para el desarrollo físico, emocional, social y académico de los estudiantes con o sin discapacidad. Están de acuerdo, en general, en que las familias se implican poco con las escuelas. Las madres de niños con discapacidad se implican más, acuden con más regularidad a hablar con los profesores,

participan con más entusiasmo en la organización de eventos y, en ocasiones, se convierten en verdaderos auxiliares educativos, pues acompañan a los niños durante su jornada escolar.

En algunos países de la región, las escuelas se adjudicaron una autoridad impositiva sobre las familias que terminó por alejarlas de los centros escolares. A las madres y a los padres les llamaba el profesor o el director de la escuela para reclamar por la conducta de los hijos o para solicitar su cooperación económica o de trabajo para hacer algunas reparaciones. No es éste el tipo de relación que promueve la educación inclusiva.

Para estar en condiciones de participar activamente en la educación de sus hijos, las familias necesitan sentirse bienvenidas en las escuelas. Necesitan ser apreciadas, genuinamente respetadas e invitadas a colaborar con los profesores y especialistas.

Para que el apoyo de las familias con y sin discapacidad sea efectivo, se precisa una labor de sensibilización e información para que puedan formarse opiniones fundadas en relación con los alumnos con discapacidad o bien de los alumnos que provienen de culturas distintas, pues es fundamental que incrementen sus expectativas en cuanto a sus posibilidades escolares.

La colaboración de la familia es imprescindible al momento de realizar la evaluación psicopedagógica, es decir, al evaluar las posibilidades y necesidades de aprendizaje de los alumnos. Se requiere, también de su apoyo al momento de diseñar las adecuaciones curriculares.

En LAC se presenta a veces la situación de que son las madres las que asisten y colaboran con los docentes, mientras que los padres permanecen alejados de la escuela y de la educación de sus hijos. Para resolver esta situación, se necesita que las escuelas realicen labores de sensibilización dirigidas expresamente a esos padres para ayudarles a superar algunos estereotipos sociales que también se expresan en una educación diferenciada e injusta a los niños y a las niñas en sus propias casas.

Muchas familias se encuentran en situaciones de pobreza que lastiman gravemente las posibilidades de desarrollo de todos sus integrantes. La escuela

inclusiva no puede hacerse cargo de resolver directamente este problema, pero sí puede orientar y asesorar a las familias para que busquen y aprovechen debidamente los servicios sociales que hay en su comunidad. Otra opción viable para estas familias es su participación en redes de apoyo, y la escuela puede ayudarlas a contactar a las organizaciones locales y regionales. Las redes, además, pueden presionar a los gobiernos para que promulguen leyes más justas o hagan cumplir las que ya existen.

En algunos países se tienen contemplados los espacios de participación de las madres y los padres en las escuelas a través de los llamados Consejos Escolares. Estas instancias reúnen a representantes de maestros, directivos y padres de familia para decidir cuestiones fundamentales de la vida escolar. Lamentablemente, no hay reportes de que esta forma de organización cumpla eficazmente con sus funciones porque muchas veces solamente existe en el papel.

Capacitación de recursos humanos

Los profesionales de la educación que buscan iniciar, mantener o impulsar la educación inclusiva necesitan estar cada día mejor preparados. Deben enriquecer y profundizar su preparación en cuestiones relacionadas con las necesidades educativas especiales, con la noción de diversidad, con la estructura y manejo del currículo, de las mismas adecuaciones curriculares, de las tecnologías de asistencia. Necesitan, junto con las mamás y los papás, junto con sus alumnos, diseñar y utilizar un material didáctico que sirva a todos y de manera especial a algunos niños. Necesitan desarrollar sus habilidades para establecer una nueva relación con las familias, con el personal de educación especial. En otras palabras, la educación inclusiva requiere de profesoras y profesores cada vez mejores en su profesión y mejores personas.

Entonces, una de las claves de la educación inclusiva necesariamente pasa por la formación inicial, capacitación o actualización de los docentes, del personal de educación especial, de los directivos y administradores.

En este rubro, la situación en LAC es poco satisfactoria, en términos generales. En la zona del Caribe, las oportunidades de capacitación son escasas y las prácticas segregadoras son prominentes. En la zona del Cono Sur los maestros

están titulados en su gran mayoría. Con porcentajes variables (entre el 5 y el 7%) y un caso con un porcentaje desusadamente alto, los docentes de las escuelas regulares tienen algún entrenamiento en temas de educación especial. Los maestros de los países de Centroamérica, con excepción de Costa Rica, enfrentan serias dificultades para acceder a la capacitación que necesitan. En México, por lo menos en este aspecto, la situación es menos agobiante, pues los profesores que lo desean pueden estudiar (entre un menú muy variado) el Curso Nacional de Integración Educativa. Al finalizarlo presentan un examen que, de aprobar, les abona puntos que eventualmente se traducen en un aumento salarial. En la formación inicial, los profesores cursan una materia relacionada con las Necesidades Educativas Especiales. En Brasil la situación es compleja, pues los profesores enfrentan condiciones de trabajo muy difíciles y los cursos que se ofertan siguen la lógica del modelo médico.

Aunque algunos participantes sugieren la adopción del modelo de capacitación en cascada para superar los siempre presentes problemas financieros, otros participantes apuestan más por una capacitación más horizontal, en la que no haya un saber depositado en uno que va a transmitirlo a todos los demás. Este tipo de capacitación cuenta con la ventaja de que, bien organizado, no tiene por qué ser más caro que el modelo en cascada y probablemente produzca mejores resultados.

Educación Inclusiva en México

Contexto

México tiene una población de un poco más de 105 millones de personas en el año 2007, con 97 hombres por cada cien mujeres. El 36.7% de la población tiene menos de 18 años (INEGI, 2007). De acuerdo con Gómez-Morín y Reimers (2006), en la educación pública se emplean casi un millón 700 mil docentes, y en ella participan 32.7 millones de estudiantes. Para el ciclo escolar 2005-2006 la educación básica cubrió 25 millones de alumnos, lo cual representa la cuarta parte de la población total del país y 77.4% de la matrícula del sistema educativo nacional escolarizado. Para el ciclo 2006-2007 se estima un incremento en la cobertura en más de 212,000 alumnos. En cifras absolutas el incremento de la educación básica en los últimos seis años es de 1.6 millones de alumnos.

De acuerdo con la OECD/CERI (2005), México tiene uno de los sistemas educativos más grandes y complejos de América Latina. Tiene tres niveles educativos Educación Básica, Educación Media y Educación Superior, atendidos por cuatro instancias administrativas: la administración puede ser federal (atiende al 11% de la población), estatal (71%), privada y autónoma (18% entre las dos, atienden fundamentalmente la educación media y superior). El sistema educativo en su totalidad atiende a más de 30 millones de estudiantes, la gran mayoría de primaria y secundaria. De acuerdo con Morín y Reimers (2006), el grado promedio de escolaridad en el ciclo escolar 1990-1991 fue de 6.5 grados y, en 2005-2006, se eleva a 8.1 grados. Cerca del 10% de la población mayor a los 19 años es analfabeta (INEGI, 2005).

Entre los retos más importantes del sistema educativo mexicano en términos macro están: a) el acceso de los alumnos a los primeros grados de la educación prees-

colar, la permanencia de los estudiantes en el nivel de secundaria y preparatoria y el acceso a la educación superior (solamente uno de cada cinco jóvenes de 19 a 23 años estudia en educación superior); b) un mayor logro en el aprendizaje de los estudiantes, pues las diversas evaluaciones nacionales e internacionales muestran resultados de aprendizaje pobres en los alumnos cuando son comparados con los resultados de alumnos pertenecientes a la OECD, aunque ligeramente superiores a los de otros países de Latinoamérica (Observatorio, 2001); c) a lo anterior se debe agregar que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación acumula un poder político y económico con el que cada vez con mayor frecuencia impone su propia agenda a los gobiernos en turno (y en esta agenda la educación de calidad parece estar muy lejos de ser una prioridad).

En cuanto a la educación especial, ésta ofrece su respaldo a aproximadamente 16,000 escuelas del nivel básico, situación que si bien representa un avance significativo respecto a la situación prevaleciente hace cuatro años, sigue siendo deficitaria, pues sólo se apoya al 8% de las escuelas del nivel inicial y básico en el país. Por lo tanto se requiere de un incremento sustantivo de personal y de servicios (Secretaría de Educación Pública, PFEEIE, 2002). De acuerdo con la OECD (2003), solamente el 6% de los alumnos y alumnas con alguna discapacidad bien definida recibía recursos adicionales en 1999, siendo el menor porcentaje entre los países de esta organización.

Aunque se han realizado esfuerzos importantes para determinar la cifra exacta de la población en edad escolar que presenta alguna discapacidad y, por lo tanto, para conocer la demanda real de atención de los servicios de educación especial, la incertidumbre subsiste. Por ejemplo, el Registro Nacional de Menores con Discapacidad reportó a más de 2,700,000 niños y niñas con algún signo de discapacidad en el país, de los cuales 2,121,000 recibían algún tipo de servicio educativo, mientras que 600,000 no asistían a ninguno (Poder Ejecutivo Federal, 1995). El último Censo Nacional de Población y Vivienda (INEGI, 2000a) incluyó por primera vez la identificación de personas con alguna discapacidad; de acuerdo con sus resultados, existen en el país 1,795,300 personas con alguna discapacidad. Sin embargo, el mismo censo menciona que la población con discapacidad entre los 6 y los 29 años es solamente de 249,199 personas, lo cual resulta difícil de creer. El promedio de escolaridad de

las personas con discapacidad, de 3.8 años en promedio, es considerablemente inferior al de la población en general (INEGI, 2000b). Por su parte, los datos de los cuestionarios estadísticos que se aplican a las escuelas de educación básica señalan que se tienen inscritos alrededor de 400,000 alumnos y alumnas con discapacidad. (Escandón, 2004). Las diferencias entre las distintas fuentes son abismales y conocer con relativa exactitud cuántas personas con discapacidad viven en México debería ser considerada una prioridad.

Antecedentes de la integración educativa

La educación especial en México se remonta al Siglo XIX, con la atención a “inadaptados sociales, sordomudos y ciegos” (Secretaría de Educación Pública, 2004a, p. 11). Se fundaron en la capital del país instituciones como “el Departamento de Corrección de Costumbres (1806), la Casa de Corrección (1841), el Asilo para Jóvenes Delinquentes (1850), la Escuela de Sordomudos (1861) y en 1870 la Escuela de Ciegos” (Secretaría de Educación Pública, 2004a, p.11). Sin embargo, no es sino hasta 1970 que se crea la Dirección General de Educación Especial, con el encargo de administrar y vigilar el sistema general de la educación especial y de formar maestros para atender este sistema (Secretaría de Educación Pública, 2007). A partir de su creación y gracias a su poder político y su influencia nacional, se potenció de manera notable la construcción de escuelas y servicios de educación especial, la realización de investigaciones y la formación de especialistas. En esta época, el enfoque predominante en la educación especial era el médico-clínico.

La integración educativa se inició, de una manera formal, en 1993, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación, cuyo propósito principal era la descentralización educativa (Secretaría de Educación Pública, 2002). Como parte de este acuerdo se reformó la Ley General de Educación, particularmente el Artículo 41, que señala lo siguiente:

“La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de ne-

cesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos específicos.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación” (Secretaría de Educación Pública, 1994).

Un análisis somero de este artículo de la ley permitirá apreciar sus virtudes y sus principales deficiencias, siendo estas últimas que: a) deja la integración educativa como una responsabilidad de la educación especial; b) señala que la educación especial *propiciará* la integración, dejando con este verbo un espacio muy amplio para la interpretación, y c) señala que para quienes no logren la integración (con esto parecería que se deja a la responsabilidad de los alumnos), la educación especial elaborará *programas y materiales de apoyo necesarios* (cursivas del autor); la cuestión de los programas también puede prestarse a múltiples interpretaciones.

A estas situaciones controversiales del Artículo 41, se agregó otra, tal vez más polémica. El equipo técnico que asesoraba al Secretario de Educación (encargado de la educación especial en el país), propuso dos definiciones de integración. Una, la de “integración educativa”, que consistía en que todos los alumnos debían estar expuestos al currículo de la educación regular, eliminando entonces los currículos paralelos; con esto se permitía que los alumnos permanecieran en escuelas de educación especial y aun así ser considerarlos “integrados”; la otra definición señalaba que la “integración escolar” implicaba la asistencia de los alumnos con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares.

Una situación que propició todavía más confusión fue que los cambios y las definiciones propuestos fueron difundidos de manera insuficiente por sus promotores, lo que provocó mucho ruido y malos entendidos, al grado que se generó o extendió el rumor de que las escuelas de educación especial iban a desaparecer, que las escuelas regulares tendrían que recibir a todos los alumnos y alumnas con discapacidad y que los maestros de las escuelas regulares tendrían que enfrentar esta nueva situación sin que variaran sus condiciones laborales y sin contar con apoyos. Como señala Zardel (en Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa, 2004), “La opinión

generalizada ante la reorientación de los servicios de Educación Especial causó caos, desesperación, incertidumbre y miedo” (p. 134)

Este mismo equipo de la Secretaría de Educación, compuesto por asesores de la Secretaría y por directivos de la entonces Dirección General de Educación Especial, también propuso cambios para la reorganización de la educación especial en el país. Antes de los cambios, se contaba con los siguientes servicios principales:

- Escuelas de educación especial. Atendían a alumnos con una discapacidad (solamente niños sordos o ciegos, por ejemplo). Había pocas y se concentraban por lo general en ciudades grandes. Tenían currículos distintos a los utilizados en la educación regular y constituían un sistema de educación paralelo. Los alumnos que asistían a estas escuelas eran atendidos por especialistas en cada discapacidad específica.
- Centros Psicopedagógicos: instituciones a las que acudían los alumnos con dificultades en sus escuelas regulares para una especie de “tratamiento ambulatorio”. Ofrecían el servicio en el edificio de educación especial sin contacto con las escuelas regulares ni con los docentes de las alumnas y alumnos, con un enfoque médico-clínico. Atendían a los alumnos una o dos veces por semana por espacio de una hora.
- Grupos integrados. Grupos formados dentro de las escuelas regulares con los niños reprobados. Cuando surgieron estos grupos, se suponía que su función era preparar a los alumnos reprobados de primer grado para regresarlos a su grupo regular a su segundo grado, lo cual no sucedió, al contrario, se crearon grupos paralelos de todos los grados.
- CAS. Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes. Se formaban grupos de estos alumnos al interior de las escuelas regulares para ofrecerles enriquecimiento curricular.

Los cambios logrados a lo largo de estos años por el equipo del Secretario de Educación (que por cierto desapareció alrededor del año 2000), fueron:

- Transformación de las escuelas de educación especial en Centros de Atención Múltiple. Se propuso que estas escuelas se transformaran para que recibieran a niños y niñas con cualquier tipo de discapacidad. Tam-

bién se propuso que los grupos se organizaran por los niveles de edad de los alumnos, independientemente de su discapacidad y, como se mencionó antes, que siguieran el currículo regular, ya no más con distintos currículos “especiales”.

- Establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. El personal de los servicios complementarios de educación especial (Centros Psicopedagógicos, Grupos Integrados y Niños con Características y Aptitudes Sobresalientes) pasó a formar parte de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Estas unidades habitualmente están conformadas por un director, un trabajador social, un especialista en comunicación, un psicólogo y un maestro de apoyo. No tienen una sede fija, trabajan atendiendo a cinco escuelas en promedio.
- Creación de Unidades de Orientación al Público, que después fueron sustituidas por los Centros de Información y Recursos para la Educación Especial (García, 2006).

En 1995, dos años después de aprobada la Ley General de Educación, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (encargada de la educación regular) formó otro equipo técnico cuya función inicial fue realizar una investigación para identificar qué pasaba en el país con respecto a la integración, pues las muestras de rechazo por parte de las madres y los padres, por parte del personal de educación especial e incluso por parte de los maestros regulares eran cada vez más frecuentes. El objetivo de esta investigación fue determinar si la integración estaba siendo impulsada o no por los gobiernos locales y cuáles eran sus alcances.

Los resultados de este estudio mostraron que en la mayoría de los estados del país había mucha confusión y pocas acciones concretas orientadas a poner la integración en marcha (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Toulet, 2003). La educación especial constituía una educación paralela a la regular y no había contacto entre los alumnos, profesionales, familiares e incluso ni entre las autoridades de ambos subsistemas. Solamente en dos estados del país parecía haber algunos avances, pero en general se desconocían los propósitos de la integración, sus condiciones, sus demandas organizativas y sus beneficios. Un resultado más bien sorprendente fue que, en su mayoría, las maestras y los maestros de las escuelas regulares, las madres y los padres de niños con y sin

necesidades educativas especiales y una buena parte del personal de educación especial manifestaron una actitud muy positiva hacia la integración, aunque muchos de ellos condicionaron su inicio a la obtención de apoyos.

Con los resultados mencionados previamente y con el fin de impulsar de manera gradual la integración educativa en el país, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN), con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), a partir de 1996 inició un proyecto de investigación llamado *Proyecto Nacional de Integración Educativa* cuyo propósito fue poner en marcha la integración educativa en el país, evaluando permanentemente las acciones realizadas. El equipo encargado de su implementación (formado por personal de la SEByN¹⁴, que por cierto nunca superó un total de siete integrantes, incluyendo entre ellos a una secretaria) y tres asesores españoles de la AECI, Antonia Casanova, Ma. Victoria Reyzábal e Ignasi Puigdemívol) se tomó unos meses para preparar la estrategia, elaborar materiales y realizar los acuerdos políticos necesarios para operar el proyecto en los estados. Este equipo inició su trabajo definiendo una serie de principios que orientarían su acción.

Principios que se tomaron en cuenta para fomentar la integración educativa en el Proyecto (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2003b):

1. La integración educativa constituye una estrategia que permite aumentar la calidad de la educación que reciben todas y todos los niñas y niños.
2. La principal responsable de la integración es la educación regular.
3. La educación especial debe asumirse no como una educación distinta o paralela a la educación regular, sino como un apoyo de esta última.
4. La integración educativa debe iniciarse con el ofrecimiento de información verídica y completa a las escuelas, a las familias y a los alumnos y alumnas.
5. Solamente si la comunidad educativa de las escuelas está de acuerdo, se iniciarían acciones para iniciar la conversión de esa escuela en escuela integradora.

14 El director de este equipo es el autor del presente trabajo.

6. La promoción de la integración educativa no significa depositar sin más la responsabilidad de integrar en las escuelas o maestros regulares, sino en apoyar a las escuelas y docentes con información, materiales, cursos de actualización y apoyos del personal de educación especial.
7. El personal de educación especial es quien debe asistir a las escuelas y salones regulares para apoyar a los maestros, a las familias y a los niños con necesidades educativas especiales.
8. Los niños con necesidades educativas especiales deben estudiar todo el tiempo o la mayor parte del tiempo en los salones regulares, junto con sus compañeros sin necesidades educativas especiales y deben estudiar lo mismo que los demás niños y niñas sin necesidades educativas especiales, con las adecuaciones que requieran.
9. En el caso de las evaluaciones sumativas, los alumnos con necesidades educativas especiales deben ser evaluados de acuerdo con las adecuaciones curriculares de las que se beneficiaron y con los apoyos que requieran para este proceso de evaluación.
10. Todas las acciones encaminadas a satisfacer estos principios debían confluir en un solo punto: reforzar el trabajo de integración educativa en las aulas, reconociendo las características más distintivas del medio educativo nacional en el nivel básico, particularmente en lo referente a su normatividad, su organización, sus recursos y su operatividad.

Un aspecto muy importante de este proyecto, que provocó serias fricciones con el otro equipo, el del Secretario de Educación, fue su definición de integración educativa. Se definió a esta última como "... a) la posibilidad de que las niñas y niños con necesidades educativas especiales aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los demás niños; b) la necesidad de ofrecerles todo el apoyo que requieran, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares para que las necesidades específicas de cada niño puedan ser satisfechas; c) la importancia de que el niño o el maestro reciban el apoyo y la orientación del personal de educación especial, siempre que sea necesario". (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga 2000, pp. 57-58). Algunos aspectos de esta definición que se consideran claves fueron los siguientes:

- No se vinculó la definición exclusivamente a las alumnas y alumnos con discapacidad. De hecho, se mencionó explícitamente que se integraría a alumnos con necesidades educativas especiales “a) asociadas a problemas del ambiente social y familiar en que se desenvuelve el niño; b) asociadas a con el ambiente escolar en que se educa el alumno y c) relacionadas con condiciones individuales del niño” (García et al., 2000, p. 52).
- Se explicitó que la integración tendría que realizarse dentro de las aulas regulares, con el fin de evitar que las escuelas formaran grupos especiales, segregados, de alumnos “de educación especial”.
- Se pidió que se realizaran las adecuaciones curriculares necesarias, y se explicó que algunas de esas adecuaciones eran de acceso y otras propiamente curriculares.
- Se precisó que las escuelas y los alumnos tendrían que recibir el apoyo de educación especial, para con esto buscar un acercamiento entre los profesionales de ambos subsistemas y para evitar que las autoridades contabilizaran como escuelas integradoras aquéllas que no contaran con este servicio.
- Se precisó que el personal de educación especial tendría que apoyar a la niña o el niño y al docente, pero más adelante se reformuló este punto para indicar que este personal (de educación especial), tendría que apoyar al maestro, a las familias y a las niñas y niños, preferentemente en ese orden.

Como parte de la estrategia global del proyecto, se decidió iniciarlo en tres estados del país (uno del norte, otro del centro y uno más del sur). Baja California, San Luis Potosí y Tabasco fueron los estados seleccionados, aunque el primero declinó por razones políticas y se decidió sustituirlo por Colima. En cada estado se formó un equipo técnico con un promedio de cinco integrantes. El equipo base, con apoyo del equipo español, capacitó a los equipos técnicos y los acompañó de manera muy cercana durante los primeros dos años de experiencia, cuando ellos a su vez capacitaron a los maestros y especialistas de sus localidades y en el seguimiento cercano de las experiencias de integración; después de ese tiempo siguió el acompañamiento pero no de manera tan presencial, pues era necesario acompañar a los equipos de los estados que se iban sumando al trabajo. La estrategia global consistía en formar a los equipos locales para que éstos se hicieran gradualmente cargo del proyecto en su estado, estrategia que a la larga fue muy exitosa.

Al finalizar el ciclo escolar 1996-1997, el equipo base de la SEByN estuvo listo para iniciar el *Proyecto Nacional de Integración Educativa*. Una cuestión de índole política que permitió el desarrollo del proyecto sin demasiados obstáculos fue el acuerdo firmado entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y las autoridades de la Secretaría de Educación Pública para ofrecer atención educativa a personas con necesidades educativas especiales (Secretaría de Educación Pública, 2006a).

Proyecto Nacional de Integración Educativa

El proyecto *Integración Educativa* tuvo como propósito general la creación de las condiciones más favorables que, al interior de las escuelas y aulas regulares, permitieran ofrecer una educación de calidad a los alumnos con necesidades educativas especiales y a todos los alumnos. Para el logro de este objetivo se aplicaron cuatro programas:

- a) **Programa de Actualización.** Todos los profesores de las escuelas que participaron en el proyecto y los profesionales de educación especial que apoyaban a estas escuelas cursaron la fase intensiva del Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular (usualmente, esta fase intensiva tenía y tiene una duración de veinte horas presenciales y algunas de estudio). Se trata de una actualización que busca de manera muy intencionada la reflexión del grupo con respecto a temas polémicos relacionados con la integración y la búsqueda de respuestas, coincidencias e incluso de preguntas no resueltas. Posteriormente, las escuelas organizaron la fase permanente, que consiste en reuniones mensuales a las que asiste todo el personal de la escuela o, por lo menos, los profesionales de educación especial y los maestros y maestras que atienden directamente a los alumnos con necesidades educativas especiales. En el primer año de operación, se trabajó con un total de 800 maestros regulares, personal de educación especial, algunas madres y padres de familia, directivos e invitados especiales.
- b) **Programa de materiales didácticos.** Consistió en la selección de paquetes de materiales didácticos que apoyaran la integración de alumnos con discapacidades, básicamente sensoriales, pero que pudieran ser utilizados por todos los alumnos del grupo. Los paquetes incluían, por ejemplo,

grabadoras, libros en audiocassete, libros convencionales, pinturas inflables, pizarrones, franelógrafos, instrumentos musicales, mapas en relieve, rompecabezas, globos terráqueos, juegos de construcción, guiñoles, etc. Se entregaron paquetes de 59 artículos distintos a las escuelas primarias y de 52 a los preescolares (García, et al. 2003b). Los resultados de este programa fueron alentadores, en el sentido de que los maestros de las escuelas regulares los utilizaron con frecuencia (constituye una práctica común que las escuelas encierren en la bodegas este tipo de materiales para evitar su desgaste o su pérdida) y los valoraron de manera positiva como un apoyo para su trabajo. A pesar de esto, decidimos suspenderlo después de un año de operación por dos razones: el costo, que crecía conforme aumentaba el número de escuelas, y el hecho de que algunas escuelas pusieran como requisito recibir el material para participar en el proyecto.

- c) **Programa de Seguimiento de los Niños con Necesidades Educativas Especiales (SISSNEE).** Consiste en la aplicación de encuestas que permiten obtener la información más relevante del proceso de integración de los alumnos. Esta información se captura, organiza, sintetiza y reporta gracias a un software diseñado *ex profeso*. Una de sus virtudes más importantes es que obliga a reflexionar con respecto a la información de los alumnos y a vigilar si la niña o el niño están recibiendo los apoyos que precisa. Este programa enfrentó dificultades técnicas que impidieron su uso hasta fechas muy recientes, aunque no hay la certeza de que se esté utilizando de manera apropiada y completa. El principal problema es que no permitía la transmisión de datos vía internet.

- d) **Programa de Experiencias Controladas.** Consiste en planear y realizar un seguimiento cercano y cuidadoso de experiencias de integración, de tal forma que se pueda ofrecer a los niños y niñas integrados, a sus profesores y a sus padres los apoyos necesarios para garantizar su integración.

Como se decía, el programa inició en 1997 en tres estados: Colima, San Luis Potosí y Tabasco. Participaron en ese año 46 escuelas (36 escuelas primarias y diez preescolares). Se integró a 159 niñas y niños y las distintas evaluaciones que se hicieron (a veces abrumadoras para los equipos locales, *a fuer* de ser ho-

nestos), mostraron de manera contundente que las niñas y los niños realmente se vieron beneficiados por su integración, principalmente en los ámbitos social y actitudinal y, en una medida un poco menor, en el ámbito académico.

Para poner en marcha el proyecto en algún nuevo estado se seguía el siguiente procedimiento:

1. Preseleccionar las escuelas que participarían en esta fase de la investigación.
2. Presentar el proyecto a los jefes de primaria y de educación especial estatales (cuando éste último no era el coordinador del proyecto), a los jefes de sector, a los supervisores y a los directores, tanto de educación regular como de educación especial.
3. Presentar el proyecto en estas escuelas y recabar la aceptación por parte de la mayoría del personal (Supervisores de educación regular y educación especial, director, maestros y maestras de grupo, USAER o equivalente completa).
4. Seleccionar de manera definitiva las escuelas participantes.
5. Realizar una labor de sensibilización e información a los padres y madres de las escuelas participantes.
6. Hacer una preselección de los alumnos candidatos a participar en el proyecto.
7. Organizar el seminario intensivo para que lo cursaran todos los profesores de la escuela y los integrantes de las USAER que la atendían.
8. Organizar las reuniones mensuales del seminario permanente.
9. Coordinar la realización de las evaluaciones psicopedagógicas que permitirían precisar quiénes serían los alumnos con necesidades educativas especiales que participarían en la investigación.
10. Coordinar la elaboración del Documento Individual de Adecuación Curricular (DIAC) por parte del maestro de apoyo y el profesor de la escuela regular.
11. Realizar la primera evaluación del proyecto a mediados del año lectivo.
12. Realizar la evaluación del proyecto al final del año lectivo.
13. Visitar con frecuencia a las escuelas para la identificación de los posibles problemas y soluciones.

Logros del Proyecto Nacional de Integración Educativa

A continuación se presentan algunas estadísticas de los logros del proyecto desde su inicio hasta su terminación en el año 2002. Como podrá apreciarse, los avances fueron muy significativos.

Escuelas participantes

Podrá apreciarse en la siguiente Tabla que las escuelas participantes aumentaron significativamente en el transcurso de los años: de las 46 escuelas que iniciaron en 1997-1998 se pasó a 642 en el ciclo escolar 2001-2002, la mayoría concentradas en el nivel preescolar y primaria. El menor incremento se logró en secundaria, aunque la tendencia al aumento se empezó a acentuar en el 2000 y 2001.

Nivel / Ciclo	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Inicial	0	1	3	4	23
Preescolar	10	21	42	99	121
Primaria	36	88	181	324	479
Secundaria	0	0	2	11	19
TOTAL	46	110	228	438	642

(Tablas que aparecen en *Datos estadísticos. 1996-2002 Informe final* Secretaría de Educación Pública, 2002)

Servicios de educación especial participantes

Como habrá quedado claro cuando se expusieron los cambios logrados por el equipo del Secretario de Educación Pública, sus logros más importantes fueron la transformación de los servicios, particularmente de los Centros Psicopedagógicos en USAER. Iniciaron en el proyecto 20 USAER y en 2001 eran 328. Incluso hubo Centros de Atención Múltiple que se interesaron en participar activamente en el proyecto, apoyando a las escuelas que no contaban con USAER o asesorando técnicamente a los integrantes de estas Unidades.

Nivel / Ciclo	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002
USAER	20	52	134	202	328
CAM	0	6	4	15	22
CAPEP	1	1	11	25	23
Otro	2	2	2	3	8
TOTAL	23	85	151	245	381

(Tablas que aparecen en *Datos estadísticos. 1996-2002 Informe final* Secretaría de Educación Pública, 2002)

Personal capacitado de las escuelas y de los servicios de educación especial participantes.

La capacitación se inició en 1997 mediante los Seminarios de actualización para profesores de educación especial y regular (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga 2000a, b, c y d). Participaron en esta fase 800 maestros de educación especial, regular, directores, supervisores, madres y padres de familia e invitados de otras instituciones educativas o de salud. Para el año 2002 había participado un total de casi 19,500 profesionales.

Nivel / Ciclo	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	TOTAL
Personal de Educación Regular	564	1,294	2,339	2,958	4,251	11,416
Personal de Educación Especial	183	556	1,091	1,814	2,451	6,095
Invitados Especiales	43	283	584	562	495	1,967
TOTAL	800	2,133	4,014	5,334	7,197	19,478

(Tablas que aparecen en *Datos estadísticos. 1996-2002 Informe final* Secretaría de Educación Pública, 2002)

Alumnas y alumnos integrados

Finalmente, uno de los datos más importantes de este proyecto: se inició en 1997 con la integración de 159 estudiantes y para 2001 se contabilizaron 2827. Algunos porcentajes de los alumnos integrados en el ciclo escolar 2001-2002: 36% presentaban discapacidad intelectual, 16% problemas de aprendizaje, 12% problemas asociados al ambiente y al hogar y 11% discapacidad auditiva, entre los porcentajes más elevados (Secretaría de Educación Pública, 2002).

Alumnos/as	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002
TOTAL	159	565	1,279	2,045	2,827

(Tablas que aparecen en *Datos estadísticos. 1996-2002 Informe final* Secretaría de Educación Pública, 2002)

Durante la realización del *Proyecto Nacional de Integración Educativa* se elaboraron materiales específicos (muchos de ellos por los integrantes del equipo de la SEByN) para apoyar a los profesores y profesoras. Estos materiales son:

- a) Cuatro textos con los cinco Módulos que componen el Programa de Actualización (García, et al. 2000 a, b, c y d).
- b) Los libros: *Elementos para la detección e integración educativa de los alumnos con pérdida auditiva* (Romero y Nasielsker, 1999), del cual se han publicado dos ediciones y *La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica* (Romero, 1999).
- c) El libro *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias* (García et al. 2000), también con varias ediciones.
- d) Un libro que se usó de manera experimental pero que después no se publicó por su alto costo: *Libro de apoyo para el aprendizaje de la lectura y la escritura* (Gómez-Palacios, 2001).
- e) Los libros del *Curso Nacional de Integración Educativa: Guía de estudios* (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga 2000e) y el *Libro de lecturas* (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga 2000f).
- f) Veintiséis programas de televisión, transmitidos en la televisión abierta (canales 11 y 22) y por la red Edusat. En estos programas se abordaron cuestiones teóricas acerca de la integración y se mostraron muchas experiencias exitosas realizadas en distintos estados del país.

- g) Guías o documentos para orientar la realización de las adecuaciones curriculares individuales de las niñas y los niños (*Documento Individual de Adecuación Curricular, DIACs*) de preescolar a sexto año de primaria (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri, Puga, Calatayud y Ruiz, 2000a y 2000b).
- h) Serie de carteles llamados *Todos en la misma escuela* (Escandón, 2004a).

El equipo de la SEByN que coordinó este proyecto participó también en el diseño curricular de la materia Necesidades Educativas Especiales que se incluyó en los nuevos planes y programas de las escuelas normales de educación preescolar y primaria. Elaboró los Cursos Nacionales de Integración educativa para maestros de las escuelas regulares y para profesionales de educación especial. Asimismo, participó en el esfuerzo por generar los cambios que permiten que los alumnos con necesidades educativas especiales ahora se evalúen de manera oficial con base en las adecuaciones curriculares de las que se beneficiaron.

Durante una reunión nacional de los equipos participantes en el *Proyecto Nacional de Integración Educativa*, en junio de 2001, se dio el anuncio de que el proyecto se transformaría en Programa Nacional, lo cual se concretó en el año 2002, recibiendo el nombre de *Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa* (PNFEEIE). Al momento de su formalización como programa, estaban involucrados en el proyecto 22 estados y se tenían las solicitudes de otros seis, por lo que su conversión en programa nacional fue hasta cierto punto una formalidad.

Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa

Debe mencionarse que el cambio de *Proyecto a Programa* también implicó cambios, sobre todo en los líderes del equipo que había venido trabajando desde 1995. Afortunadamente, la dirección quedó a cargo de una de las integrantes del equipo original (Ma. Carmen Escandón), lo que permitió que se le diera cierta continuidad al trabajo.

Que un Proyecto se convierta en Programa tiene varias implicaciones, entre las principales están:

- a) La aplicación del Programa no es discrecional. Los estados tienen la obligación de implementar el Programa en sus localidades;
- b) Los estados tienen derecho a recibir financiamiento por parte de la Secretaría de Educación Pública federal para realizar este trabajo;
- c) Los estados tienen la obligación de aportar ciertos recursos humanos y financieros para operar el proyecto;
- d) La Secretaría de Educación Pública federal tiene la obligación de entregar a los estados un proyecto marco que sirva como base para que cada estado defina y elabore su propio proyecto estatal;
- e) La Secretaría de Educación Pública federal tiene la obligación de verificar la aplicación de los recursos;
- f) La Secretaría de Educación Pública federal tiene la obligación de evaluar los resultados.

Como se decía anteriormente, sólo algunos integrantes del equipo encargado del proyecto de integración continuaron trabajando en el Programa. Este hecho y el inicio de un gobierno federal que durante seis años hizo muy poco para impulsar la educación del país hicieron que el Programa tuviera dificultades para cumplir sus metas. Sin embargo, el equipo que operó el Programa hizo esfuerzos importantes para promover la integración y mejorar la educación especial en el país (Escandón, 2004b).

Se definió que el PNFEIE tendría que promover que “los servicios de educación especial atiendan prioritariamente a la población con necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad” (Secretaría de Educación Pública, 2002, p. 16). Esta definición fue necesaria porque se contaba con indicios de que las escuelas regulares aceptaban prioritariamente alumnos con necesidades educativas especiales sin discapacidad. Los maestros rechazaban a las niñas y niños con discapacidad motivados en parte por el hecho de que algunos integrantes de las USAER se declaraban impreparados para atenderlos e incluso en algunos CAMs los rechazaban por la misma razón.

Las líneas de acción del PNFEIE fueron:

1. “Elaborar los lineamientos generales que normen el funcionamiento y operación de los servicios de educación especial.
2. “Establecer el marco regulatorio, así como los mecanismos de seguimiento y evaluación, para fortalecer el proceso de integración educativa en las escuelas de educación inicial y básica.
3. “Ampliar la cobertura de los servicios de educación especial a todos los municipios y zonas escolares de educación inicial y básica, priorizando la atención de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales con discapacidad o con aptitudes sobresalientes.
4. “Garantizar que el personal de educación especial, educación inicial y básica cuente con las competencias necesarias y el compromiso ético para atender eficazmente a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, prioritariamente a los que presentan discapacidad.
5. “Garantizar la dotación de los recursos y apoyos técnicos necesarios para asegurar la mejor atención de los alumnos con discapacidad, tanto en las escuelas de educación inicial y básica como en los Centros de Atención Múltiple.
6. “Informar y sensibilizar a la comunidad acerca de temas relacionados con la discapacidad y las necesidades educativas especiales.
7. “Fortalecer la colaboración entre los distintos sectores, instituciones y asociaciones civiles para apoyar la atención integral de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan alguna discapacidad.
8. “Desarrollar proyectos de investigación e innovación que aporten información que permita una mejor atención de los alumnos y las alumnas con discapacidad o con aptitudes sobresalientes” (Secretaría de Educación Pública, 2002, p. 14 y 15).

Resultados obtenidos por el PNFEIE en el lapso 2002-2007 (Escandón, 2007).

1. A través del Programa, las autoridades educativas estatales han promovido acciones para asegurar que de las 19,500 escuelas que cuentan con algún apoyo de educación especial, se reúnan las condiciones básicas para la integración educativa en 11,910. En las escuelas restantes no se ofrecen los servicios de manera regular o bien los profesionales no están lo suficientemente capacitados para iniciar y consolidar la integración. Aun cuando el número de escuelas representa un avance significativo respecto a la situación prevaleciente hace algunos años, sigue siendo deficitaria, pues “sólo se apoya a un porcentaje muy reducido de las escuelas del nivel inicial y básico en el país” (Secretaría de Educación Pública, PFEIE, 2002, p. 18).
2. Entre 2004 y 2006, con la participación de personal de educación básica, de educación especial, de las escuelas Normales de todo el país y de organizaciones de la sociedad civil que trabajan para y con personas con discapacidad, se elaboró el documento de “Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial” (Secretaría de Educación Pública, 2006a), con el fin de orientar a los profesionales de educación especial con respecto a sus funciones. Este documento tiene un respaldo técnico impresionante, aunque por desgracia no tiene un carácter legalmente normativo.
3. Entre 2003 y 2006, se desarrolló un proyecto de investigación e innovación en 13 entidades federativas con la finalidad de elaborar una propuesta de intervención educativa para los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes (Secretaría de Educación Pública, 2006b)
4. A partir de 2002 se realizaron adecuaciones de las normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria, considerando las necesidades específicas de los alumnos que requieren de una propuesta curricular adaptada.
5. A partir del ciclo escolar 2004-2005, la Dirección General de Planeación y Programación incorporó un anexo sobre integración educativa a los cuestio-

narios estadísticos 911 de final de ciclo escolar que se aplica a todas las escuelas de los diferentes niveles y modalidades educativas, lo cual ha permitido contar con información precisa sobre el número de escuelas que integran alumnos con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad

6. Se logró la publicación y presentación de nueve Programas Estatales para el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, aunque se esperaba que la mayoría de los estados (31 más el Distrito Federal) lo hiciera.
7. Se elaboraron tres Programas de Formación sobre integración educativa, dirigidos al personal de educación preescolar, primaria y secundaria, los cuales se entregaron a la Dirección General de Formación Permanente de Maestros en Servicio, a finales del año 2006, aunque no se han ofertado.
8. A través del Programa, se impulsaron acciones que han permitido avanzar en la dotación a las escuelas de material de apoyo para los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, tales como:
 - La publicación de todos los libros de texto para la educación primaria en sistema Braille y en macrotipos.
 - La incorporación de otros libros en sistema Braille; videocuentos utilizando la Lengua de Señas Mexicana en los acervos de las bibliotecas escolares y de aula.
 - La dotación de paquetes de material didáctico específico para los Centros de Atención Múltiple y para todos los servicios de educación especial y CAPEP en 2005 y 2006.
9. Se elaboró la serie de carteles “Todos en la misma escuela” y dos series de programas, en 2004 y 2005, que se transmitieron en la Barra de Verano de Edusat. Se elaboró el Boletín INTEGRA-NEE, que cuenta con la participación de las entidades federativas y de distintas organizaciones de la sociedad civil.
10. Se publicaron tres libros de la serie *Todos en la misma escuela*, relacionados con la asistencia tecnológica (Garay y Vaillard, 2006), la accesibilidad (Balcázar y Hernández, 2006) y con la familia (López y Montes, 2006).

Evaluaciones del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa

Como se mencionó antes, los Programas de la Secretaría de Educación Pública deben evaluarse, generalmente por agencias externas a la Secretaría de Educación Pública. Puede resultar de interés para el lector conocer las principales conclusiones de estas evaluaciones realizadas en distintos años, con el fin de valorar qué tanto éxito han tenido el Proyecto y su continuación, el Programa de integración en México. A continuación se presentarán los resultados de dos pequeños estudios independientes para luego presentar evaluaciones más institucionales.

Molina (2001). La autora realizó un estudio comparativo entre los resultados de las investigaciones publicadas acerca de la integración educativa en México y los resultados del seguimiento de 12 casos de niños con NEE en aulas regulares. Las conclusiones más importantes fueron:

- La indefinición y fragilidad del proyecto a nivel jerárquico dentro del organigrama de la Secretaría de Educación Pública.
- Dificultad de los integrantes de las USAER para trabajar de manera conjunta con las autoridades escolares y el profesor de escuela regular.
- No está definido claramente la función de cada persona participante del proceso.
- No todos los involucrados participan.
- Los equipos de la USAER no están completos, ni existe un tiempo determinado de comunicación entre los maestros regulares y el personal de apoyo.
- Los maestros se sienten incapaces e inseguros. Se requiere mayor y mejor capacitación, tanto para los maestros regulares como para los que están en formación.
- Los alumnos con menores recursos económicos no han sido diagnosticados oportunamente.
- Se requiere de mayor participación por parte de las familias (s/p).

Menciona que cuando no se da una integración real, se generan formas de exclusión más graves para los niños.

Fletcher, Dejad, Klinger y López (2004). Estos profesionales de la Universidad de Arizona y de la Universidad de las Américas realizaron un estudio exploratorio, mediante tres grupos focales, el primero compuesto por un total de ocho miembros de USAER, una directora de escuela primaria y dos profesoras de escuela regular de la Ciudad de México y otros dos en Guanajuato, compuestos el primero por once profesionales de educación especial y el segundo por diez profesoras de educación regular (la mayoría había recibido alguna capacitación en educación especial). Sus resultados y conclusiones, en muchos aspectos, contrastan con los de la mayoría de los estudios reportados en este texto, siendo más bien poco alentadores.

Al igual que en el estudio ya reseñado de Molina (2001), los autores encontraron que, de acuerdo con la gran mayoría de los participantes del estudio, antes de darles unas capacitaciones semanales se “echó” (sic, p. 8) a las escuelas regulares a las niñas y niños con necesidades educativas especiales. Las escuelas no contaban con la infraestructura necesaria, las aulas regulares se sobrecargaron todavía más y los docentes se sentían francamente impreparados para atender a los alumnos integrados. Reportan prácticas poco aconsejables, como la colocación de alumnos preadolescentes con discapacidad intelectual en los primeros grados de la escuela primaria, junto con niñas y niños pequeños.

Agregan los mismos autores que los profesionales de educación especial estaban muy confundidos con respecto a los roles que tendrían que desempeñar en la escuela regular, que enfrentaban muchas dificultades organizativas para comunicarse con sus pares de la escuela regular, dificultad para conceptualizar y poner en práctica las adecuaciones curriculares y que la resistencia a la integración entre los profesionales de educación especial y maestros regulares no ha cambiado.

Fletcher et al. (2004), concluyen que una preparación cuidadosa y reflexiva (del proceso de integración) hubiera evitado las dificultades que ahora se enfrentan en el país.

Una observación que puede hacerse al estudio que se ha reseñado se realizó en dos entidades del país que no participaron en el Proyecto Nacional de Integración Educativa de la manera en que se hubiera deseado. Guanajuato se incorporó al Proyecto ya en su fase de Programa en el año 2002 y el Distrito federal lo hizo de una manera muy parcial, por motivos más bien políticos, un poco antes.

Universidad Pedagógica Nacional (2003)

Principales conclusiones:

1. En las escuelas integradoras se hacen reuniones de Consejo Técnico de manera muy inconsistente, aunque hay una tendencia a abordar problemas de tipo pedagógico y no situaciones administrativas, lo que además ha propiciado el trabajo colaborativo entre el personal de educación especial y regular y las decisiones se toman por consenso.
2. Como consecuencia de lo anterior, se ha producido el enriquecimiento de la práctica docente, la actitud ante la discapacidad y la vinculación con los padres, de acuerdo con los directores y maestros de apoyo.
3. Las entrevistas a los maestros integradores y a los maestros de apoyo destacan que lo que más aprecian de la experiencia de laborar en escuelas integradoras ha sido la oportunidad de relacionarse de otra manera con sus compañeros y con el personal de educación especial, y que esto ha redundado en sus prácticas, siendo esta relación horizontal y suficiente.
4. La mayor parte de los maestros integradores y de apoyo muestran que el nivel de participación, colaboración y compromiso de los padres se pueden considerar como limitados, que a veces ocurre y no siempre, particularmente en el trabajo en casa para apoyar a sus hijos, la colaboración con la escuela o en su disponibilidad y compromiso.
5. Los maestros integradores y de apoyo coinciden al señalar que los padres de los niños con necesidades educativas especiales integrados a sus aulas asumen una actitud distinta frente a sus hijos, pues los comprenden y llevan a cabo las acciones que se les recomiendan. En algunos casos extraordinarios se refleja en un mejor aprendizaje y socialización de los niños. Se han logrado cambios importantes en las actitudes del resto de los padres, que al principio era de preocupación y aún rechazo a los

- niños integrados, y ahora es diferente, aunque a veces manifiestan cierta reticencia porque suponen que al atender a un niño integrado, los maestros descuidan al resto de los alumnos.
6. Un porcentaje importante de los maestros de las escuelas integradoras no participaron en la fase intensiva del Seminario de Actualización (60%) y otra parte en la fase permanente (cerca del 70%).
 7. Lo que más favorece la integración de los niños y niñas con necesidades educativas especiales son las relaciones que se establecen entre ellos y sus compañeros, esto de acuerdo con sus maestros. Los maestros de apoyo consideran que lo que más favorece la integración es la actitud de los alumnos integrados, además de las dinámicas grupales y las estrategias de trabajo. Los especialistas señalan que lo que más favorece la integración es el trabajo colaborativo entre el maestro integrador y el maestro de apoyo.
 8. Los beneficios más importantes obtenidos por los alumnos y alumnas integrados se ubican en el área de la socialización, el desarrollo de habilidades personales orientadas a la autonomía y, en última instancia, en el plano académico. El resto de sus compañeros se han beneficiado, pues sus actitudes son altamente positivas y muestran una disposición a aceptar y a apoyar a sus compañeros con necesidades educativas especiales y se han sensibilizado respecto a sus necesidades o discapacidad, todo lo cual ha sido uno de los principales objetivos de la integración.
 9. Un avance significativo en el proceso de integración de los niños lo representa la evaluación psicopedagógica, misma que se realiza al principio del año escolar en por lo menos el 86% de los alumnos. La realización de las adecuaciones curriculares, sin embargo, alcanza porcentajes cercanos al 50%.

En sus conclusiones, los autores de esta evaluación muestran su inconformidad por no haber evaluado de manera más apropiada la calidad de la integración que se está ofreciendo a los alumnos. Mencionan que se observa un fuerte estancamiento en la consecución de los indicadores propuestos por los mismos integrantes del PNFEIE, lo cual no debe extrañar, pues el cambio en sus directivos en el año 2001 fue acompañado también por otros cambios en el personal técnico y el nuevo personal no tenía la preparación y experiencia su-

ficientes para enfrentar el reto del Programa. A pesar de todo, la valoración del Programa arrojó muchos resultados positivos que si bien pudieron deberse a la inercia del trabajo de los años anteriores, también habla del esfuerzo desarrollado por los coordinadores del Programa.

Secretaría de Educación Pública (2004)

En el último informe de labores que presenta la Secretaría de Educación Pública en su página de internet (2004), se señala que se crearon 31 Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) en 25 entidades, por lo que ya suman 66. Hubo además 444 Centros de Atención Múltiple participando en el Programa Escuelas de Calidad. Hubo dos estados que presentaron sus programas respectivos para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa y que hay 3,791 escuelas participando en el programa de integración.

Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (2004).

Mencionan también los 66 CRIEs, y se señala que en este año se estaba integrando a un total de 25,367 alumnos, de los cuales presentaban alguna discapacidad 12,458 y aptitudes sobresalientes 290. Se reporta que se realizó la evaluación psicopedagógica a un poco más del 60% de los alumnos integrados, que se realizó la Propuesta Curricular Adaptada a poco más de la mitad y se realizó el seguimiento de dicha propuesta a poco más del 30% de ellos.

Se menciona además que los Centros de Atención Múltiple atendían a 73,161 alumnos, de los cuales 1,114 tienen discapacidad múltiple (1.52%), 463 autismo (0.63%) y 39,743 con discapacidad intelectual (54.32%). Desafortunadamente, no mencionan el número de alumnos sin discapacidad que atiende a este servicio. En el mismo año, se dice, los equipos estatales capacitaron a 30,118 personas de las 42,000 proyectadas. Resulta un poco extraño que a estas personas sumen los maestros que participan en el Seminario Permanente y entonces la cifra llegue a 40,000, pero no aclaran esta situación.

Con respecto a las metas que no se cumplieron, señalan que se pensaba contar con 7,000 escuelas integradoras y solamente se llegó a 3,890.

Entre las conclusiones de este equipo, se presentaron las siguientes:

- “En términos generales hay un balance de logros positivos del PNFEIE al ciclo 2004.
- “Existen indicadores que, de acuerdo a la tendencia que reporta este análisis, no serán alcanzados para el 2006, a menos que haya cambios en la estrategia. Principalmente el número de escuelas participantes, porque como ya se analizó en la proyección del índice de crecimiento, de seguir igual no se cubrirá la meta propuesta.
- “Una situación importante a considerar es que la información de las Fichas (los cuestionarios estadísticos 911 que se mencionaron antes), no es del todo consistente. Se sugiere modificar la forma de su aplicación, para evitar incongruencias y para asegurar que el contenido se refiera a los indicadores propuestos y a las metas establecidas para el ciclo que se soliciten” (pp. 64 y 65)

Otras conclusiones importantes de este reporte son:

- ... “el aprovechamiento es deficiente tanto para el estudiante integrado como para el estudiante regular. La escuela parece, sin embargo, que funciona como un centro de socialización más que de educación.
- “Se detecta que hace falta sensibilización por parte de todo el personal involucrado, así como de los padres. Si bien este dato refleja que la mitad si esta sensibilizada y otra no, este es un índice crítico en la aceptación de la Integración Educativa” (p. 103).
- Las entrevistas aplicadas en los tres grupos de maestros, CAM, USAER y regulares, muestran que la problemática principal está en una falta de coordinación entre instancias, incomunicación de metas, objetivos y recursos disponibles. El gobierno no aporta los recursos necesarios, la legislación es poco clara y las escuelas carecen de la infraestructura.
- Se observa una clara incompreensión del programa, aunque se percibe que tiene un impacto positivo entre los padres y madres de familia.

Una de sus conclusiones más importantes es que “El PNFEIE tiene, en términos generales, un consenso favorable en todos los estados, por haber otorgado una columna vertebral al trabajo de integración, por sistematizar a nivel nacional, por recuperar y articular las experiencias de los diversos estados” (Zardel, en Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa, 2004, p. 135). “Los CAM han participado de manera muy incipiente en el programa de integración” (p. 149). “La aceptación con niños con NEE con discapacidad cada vez va más en aumento, pero al mismo tiempo continúan manifestándose resistencias en todos los niveles y en las diversas figuras del sistema educativo” (p. 160).

Limitaciones principales del PNFEIE: “que está enmarcado en una filosofía de la educación que se traduce en una política educativa nacional. Como los actores señalaron de manera reiterada, el esfuerzo del fortalecimiento de la IE ha sido realizado básicamente por educación especial. Otras limitaciones: la falta estructural de la articulación entre niveles y modalidades educativas; la falta de normatividad sobre la IE en todos los niveles, permite que la educación regular no se reconozca ni se corresponsabilice en ella. La IE no se encuentra explícitamente incorporada como parte medular y constitutiva de la política educativa nacional y ello se traduce en la no obligatoriedad por parte de la educación regular” (p. 159).

Universidad Pedagógica Nacional (Escalante y Ochoa, 2004)

Mencionan que tanto el Programa Nacional de Integración Educativa y luego su continuación, el Proyecto Nacional para el Mejoramiento de la Educación Especial y la Integración Educativa, en lo general, han funcionado muy bien, con logros indiscutibles.

Para fundamentar sus conclusiones, analizaron cinco dimensiones consideradas críticas para un programa de este tipo, y son:

- Eje 1. *Organización y funcionamiento de la institución educativa.* Mencionan que, en general, en las escuelas integradoras sí funciona de manera regular el Consejo Técnico. Que los directores y supervisores de estas

escuelas apoyan de manera efectiva el trabajo de los docentes, y que hace falta que estas escuelas se vinculen más con la comunidad mediante campañas de información y sensibilización.

- Eje 2. *Requerimientos del docente regular*. Señalan que no se ha superado del todo la falta del trabajo colaborativo entre los maestros de grupo y los de apoyo, y que esto dificulta la puesta en práctica de las adecuaciones curriculares. Agregan que los modelos de enseñanza siguen siendo con relativa frecuencia tradicionales, aunque sí se han modificado las prácticas evaluativas. Falta más apoyo de los padres y los problemas de conducta de los alumnos constituyen un reto no superado por las escuelas. Los alumnos integrados han sido muy apoyados por sus compañeros, de allí que sus logros en cuanto a la socialización sean muy notables, aunque sus logros académicos no han sido, con mucho, espectaculares.
- Eje 3 *Apoyo de educación especial*. Aunque hay falta de comunicación entre algunos profesionales de educación especial y los docentes de las escuelas integradoras, en general los primeros profesionales han sido plenamente aceptados y valorados por sus contrapartes.
- Eje 4. *Recursos y materiales*. Son absolutamente insuficientes para atender las necesidades asociadas a discapacidades.
- Eje 5. *Relaciones con padres de familia*. Las formas de comunicación son limitadas y unidireccionales.

Su principal conclusión es la siguiente: “Es innegable que la integración está en marcha en todo el país y para ello se han desarrollado una serie de acciones encaminadas a su fortalecimiento” (p. 144). Estos resultados también los reportan Méndez y Mendoza (2007), y Méndez (2007).

Metaevaluación.

Las evaluaciones cuyos principales resultados se han expuesto, a su vez, tuvieron aciertos y omisiones. Entre los muchos aciertos se cuenta que la evaluación la realizaron equipos serios y bien preparados, con liderazgos muy prestigiados en nuestro medio e incluso del extranjero. De hecho, las evaluaciones que realizaron fueron más allá de lo que se explicitaba en las reglas de operación. Las evaluaciones resultan equilibradas, objetivas, sustentadas en datos empíricos y son muy amplias.

Las omisiones tienen que ver con tres dimensiones del PNFEIE que muchos querríamos conocer:

1. La calidad de las escuelas integradoras. El Proyecto de Integración y luego el Programa señalaron explícitamente su intención de aumentar la calidad de la educación que reciben todos los alumnos gracias a su apropiación de la integración. Los indicadores que se tomaron para evaluar este punto son autorreferenciales, cuando lo idóneo hubiera sido tomar otras estrategias, como la observación directa, por ejemplo.
2. La organización de las USAER y sus formas de operación en las escuelas. Esto es, si los distintos integrantes de las USAER están realizando sus funciones de acuerdo con las sugerencias ofrecidas por el programa o si bien han hecho adecuaciones o cambios y las razones de éstos. Nuevamente, la autorreferencia no resulta suficiente. Se necesitan datos más directos.
3. La calidad de los servicios que se ofrecen en los Centros de Atención Múltiple y sus formas de organización y evaluación. Se hizo muy poco para evaluar estos Centros, a pesar de que es un hecho muy conocido que estas instituciones tienen serios problemas de funcionamiento, y que el programa evaluado no solamente se relaciona con las escuelas integradoras, sino con la educación especial en su totalidad.

Conclusiones

Es imposible desligar el proceso de educación inclusiva o de otro tipo de la marcha general del sistema educativo del cual forma parte. Al sistema educativo mexicano le urge un mayor logro en el aprendizaje de los estudiantes, pues las diversas evaluaciones nacionales e internacionales muestran resultados de aprendizaje pobres, como se mencionó previamente (Observatorio, 2001). Lo mismo se puede decir de la integración: se requiere que las y los alumnos integrados no solamente tengan logros impresionantes en cuanto a su socialización y a su integración a sus comunidades, sino que también urge que logren los niveles de aprendizaje que son capaces de alcanzar.

Como se habrá podido apreciar, casi todas las evaluaciones coinciden en un punto: que el proceso de integración educativa en México ha tenido un **éxito**

significativo y que, al mismo tiempo, enfrenta retos mayúsculos, derivados tanto de la complejidad como de la amplitud del sistema educativo. Entre los puntos fuertes y las debilidades del proceso de integración educativa en México se encuentran:

1. Resulta casi inevitable que la masificación de acciones conlleve la pérdida de calidad, si no se procede de manera cuidadosa. Cuando el *Proyecto Nacional de Integración Educativa* (que tenía un fuerte componente de investigación y monitoreo del proceso de integración) se convierte en *Programa Nacional de Fomento a la Educación Especial y la Integración Educativa* adquiere nuevas responsabilidades: promover no solamente la integración, sino la educación especial en su conjunto. Esto pudo propiciar que muchos profesionales consideraran a la integración educativa como un ámbito de la educación especial, situación a todas luces desfavorable. Por otro lado, al ampliar su radio de acción, el equipo encargado de operar el Programa tuvo más influencia sobre el sistema en su conjunto aunque, paradójicamente, menos control sobre la integración. El equipo encargado de la integración fue perdiendo gradualmente el contacto con los profesionales de los estados involucrados en la integración, con las madres y los padres y con los mismos alumnos involucrados (se ha realizado el seguimiento a un porcentaje muy limitado de los alumnos integrados, a pesar de contar con un sistema que debería estar operando de manera muy eficiente, el SISNE), y fue ganando contacto con las autoridades educativas y con organizaciones no gubernamentales. El componente de investigación prácticamente desapareció. En otras palabras, el equipo base orientó sus esfuerzos más al plano político que técnico. Se produjeron menos materiales de los esperados y la operación directa del programa quedó bajo la influencia de las autoridades locales (en el último informe del programa disponible se menciona que sólo la tercera parte de los estados elaboraron su proyecto de integración. Escandón, 2007).
2. Se ha perdido el énfasis puesto en el proyecto en la integración como una estrategia orientada al incremento en la calidad de la educación. No se insiste con suficiente claridad y firmeza que los profesores y profesoras pueden y deben cambiar sus prácticas con el fin de atender a la diversidad, pues ésta

es la base de la integración. Como dice una de las evaluaciones, los modelos de enseñanza siguen siendo tradicionales y las escuelas no pueden con los problemas de conducta de los alumnos (Escalante y Ochoa, 2004).

3. Tampoco se debe perder el énfasis que pusimos en el proyecto con respecto a la formación de escuelas integradoras. Para ello se requiere una nueva cultura escolar, cuya formación no se logra en el corto plazo, e implica que los directivos y los profesores construyan una visión común con respecto a la misión de su escuela y acuerden los mecanismos para su consecución (García, 2007, s/p). Un ejemplo de la situación mencionada es el porcentaje tan alto de maestros no capacitados (60 al 70%) en escuelas supuestamente integradoras, lo cual se debe en alguna medida a la movilidad del profesorado. Hace falta sensibilizar a los padres y a todo el personal involucrado (solamente la mitad lo está). A favor hay que decir que se ha logrado un alto nivel de comunicación y colaboración entre educación especial y regular, aunque falta promover formas de comunicación más cordiales y de apoyo con los padres. Lo anterior es una muestra de que no se realizaron todas las acciones necesarias para que una escuela incorporada al programa realmente fuera considerada integradora. Aún así, no se alcanzó el número de escuelas integradoras proyectado. Por otro lado, las fichas utilizadas para recabar la información estadística, imprescindible para dimensionar los alcances de la integración y para el diseño de políticas públicas, no han sido bien aplicadas.
4. La evaluación periódica de los avances de la integración en México es un imperativo ineludible. No es suficiente con argumentar desde el punto de vista teórico o filosófico acerca de la integración (Brantlinger, 1997 y Croll y Moses, 1998), sino que hacen falta datos empíricos. Sin embargo, también resulta importante que las distintas evaluaciones no se remitan exclusivamente a datos estadísticos relacionados con el número de alumnos integrados o al número de escuelas integradoras o profesores y profesionales que han cursado los Seminarios, sino que se debe hacer un esfuerzo para evaluar la calidad de la educación ofrecida a los alumnos con necesidades educativas especiales y al resto de los alumnos de manera más puntual y casuística (García, 2007, s/p).

5. Todas las evaluaciones muestran resultados muy alentadores en cuanto a la integración social de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad. Abundan los ejemplos que muestran cómo las niñas y niños sin discapacidad apoyan a sus compañeros. La integración social recae sobre los compañeros de los niños integrados, lo cual habla de una buena labor de sensibilización de sus profesores o del personal de educación especial.
6. Resulta alentador que a la mayoría de los alumnos integrados le hayan realizado la evaluación psicopedagógica, esto parece una práctica que rápidamente se consolida, aunque ha aparecido la tendencia (no generalizada todavía, por fortuna), a ritualizarla, a burocratizarla mediante la utilización de formatos y procedimientos predefinidos. Por otra parte, es evidente la necesidad de continuar la capacitación y actualización de las maestras y maestros para que pongan en práctica el componente clave de la integración: las adecuaciones curriculares. Las evaluaciones realizadas muestran que el porcentaje de alumnos beneficiados por éstas alcanza apenas el 30%.
7. Se menciona como un gran logro la creación de muchos Centros de Atención Múltiple. Uno se pregunta por qué se apostó por la formación de tantos de estos centros en tan poco tiempo, destinando recursos, personal e infraestructura a un servicio que ha mostrado serias carencias y que hoy día necesita urgentemente ser regulado por las autoridades. Hasta donde se sabe, no se ha evaluado seriamente su funcionamiento (una excepción la constituye el trabajo de Ezcurra, 2003) aunque hay datos que indican que sus formas de operar son muy irregulares y que los aprendizajes de los alumnos están muy lejos de lo que podría esperarse. Una de las evaluaciones menciona que los CAMs han participado de forma incipiente en la integración (Zardel, en Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa, 2004). Inclusive, se sabe que todavía hay un buen número de niñas y niños sin discapacidad asistiendo a estos Centros y que algunos de ellos han retomado la práctica de dar “consultas” en turno alterno a los alumnos que canalizan de las escuelas para ofrecer regularización o terapias. Como dice García (2007, p. 113): “Los Centros

de Atención Múltiple, no lo olvidemos, también imparten educación a los alumnos; teóricamente atienden a niñas y niños con discapacidades severas, aunque en la realidad en muchos centros se niegan a aceptarlos, además de que atienden a muchos niños sin discapacidad. Por ello, es indispensable evaluar la calidad de la educación que se ofrece en estas instituciones y buscar la integración de todos los alumnos posibles, además de que debe proponerse la discusión abierta, franca y racional con respecto a cuál o cuáles deben ser sus modelos de funcionamiento. Es cierto que muchas de estas instituciones han ido encontrando su propio equilibrio, pero trabajan a trasmano”. Asimismo, es imperativo que los CAMs se articulen tanto con las USAER y las escuelas regulares, como con los CREE (Centros de Rehabilitación de Educación Especial), que también con centros oficiales que atienden a alumnos con discapacidad y que parecieran permanecer totalmente aislados o subutilizados.

8. Muchas de las carencias y debilidades del programa, como se dijo antes, se deben a que el gobierno no está aportando los recursos suficientes para apoyar la integración. De hecho, el nuevo gobierno tampoco parece entender la importancia de la educación y ha apostado por mantener el status quo, dando un poder todavía mayor al sindicato de maestros y otorgando puestos clave a miembros del mismo en la estructura de la Secretaría de Educación Pública. El asunto, pues, no pinta muy bien.
9. Las evaluaciones realizadas concuerdan con lo que dice García (2007): Es urgente funcionarizar los Consejos Escolares de participación Social. Es necesario buscar y encontrar los mecanismos que permitan la participación de la sociedad en las decisiones relacionadas con la educación de los niños y niñas. Hasta la fecha, la instalación y operación de estos Consejos ha sido frenada por la tensión que se establece entre educadores, autoridades civiles y madres y padres de familia, tensión relacionada con intereses políticos. De la misma forma, se deben funcionalizar las Reuniones de Consejo Técnico en las escuelas. Las investigaciones realizadas por la Dirección General de Investigación Educativa y las mismas experiencias del proyecto de integración educativa apuntan que la calidad de la educación que imparten las escuelas solamente se puede incre-

mentar si los profesores y profesoras dialogan, discuten, estudian, proponen, planean y organizan de maneras distintas los centros escolares. Sin embargo, a la fecha todavía es más que frecuente que las reuniones de Consejo Técnico sirvan para expresar y dirimir desacuerdos personales o grupales o para la organización de algunas fiestas cívicas. Por ello, es imprescindible que las autoridades educativas promuevan la funcionalización de estos Consejos, lo que implica capacitar a los docentes y dotar a las escuelas de los recursos económicos necesarios para este fin. Por ejemplo, se puede oficializar el tiempo para la realización del trabajo colegiado entre los profesores de la escuela regular y los profesionales de educación especial. A la fecha, esta falta de tiempo se ha resuelto gracias a la buena disposición de los involucrados y al apoyo de algunos de los directivos (jefes de sector, supervisores y directores), pero este arreglo no puede sostenerse indefinidamente.

10. El *Proyecto Nacional de Integración Educativa* nos enseñó que hay dos grupos de niños cuya integración resulta más retadora para las escuelas. Me refiero a los niños y niñas sordos que por primera vez están asistiendo a las escuelas regulares sin haber adquirido un sistema de comunicación eficiente. Me parece que tenemos que insistir en que estos niños adquieran algún sistema de comunicación para que su estancia en el salón sea más productiva. El otro grupo está conformado por los niños con conductas difíciles, disruptivas. Hemos constatado que una de las cuestiones que más preocupan a los profesores de las escuelas regulares tiene que ver con el “control del grupo”, con la disciplina. Aparentemente, muchos profesores carecen del instrumental metodológico para promover entre sus alumnos un ambiente cordial, confortable, seguro y de respeto entre todos, por lo que invierten mucho tiempo y esfuerzos en mantener el control de los niños. La presencia de un niño con dificultades de autocontención en un salón con un maestro poco preparado puede generar mucha tensión en el grupo y la adopción de medidas disciplinarias más severas que pueden culminar en la expulsión de estos niños disruptivos. El reto entonces consiste en promover entre los profesionales de la educación una mayor conciencia de la importancia de la formación valoral y de estrategias viables para su promoción (García, 2007, pp. 114-115).

11. Por último, y recapitulando, el *Proyecto Nacional de Integración Educativa* se diseñó para promover la integración educativa y coadyuvar en el mejoramiento de la calidad de la educación impartida por las escuelas regulares. Su estrategia principal consistió en acercar los servicios de educación especial a las escuelas regulares, esto es, promovió el acercamiento entre los profesores y los integrantes de las USAER, los CAPEPs e incluso con los CAMs. En los Seminarios de Actualización para la integración, por ejemplo, solicitábamos a todos los profesores y profesoras de las escuelas de alguna zona su participación voluntaria en el proyecto. Después, reuníamos al personal de las escuelas regulares con el personal de la USAER y con profesionales de otros ámbitos (DIF, Escuelas Normales y UPN, por ejemplo) y trabajábamos durante una semana los contenidos de estos seminarios. Gran parte del trabajo implicaba la formación de equipos heterogéneos para analizar distintas cuestiones teóricas o para hacer propuestas prácticas. Para muchos profesionales de educación especial, esta fue la primera vez que trabajaron codo con codo con sus compañeros de la escuela regular y la norma fue que la experiencia resultó muy enriquecedora para ambos. Los datos tanto del Proyecto como del PNFEIE indican que esta estrategia fue apropiada (Secretaría de Educación Pública, 2004). Sin embargo, debemos enfrentar un hecho: la educación especial en el país atiende, en el mejor de los casos, a un poco menos del 10% de la demanda y esta situación, a pesar de las necesidades actuales y de nuestros mejores deseos, se ve muy difícil que mejore significativamente. Por ello, los equipos estatales encargados de la integración deben hacer un esfuerzo adicional por atender a los maestros y maestras regulares sin poner como condición que reciban el apoyo cercano de los profesionales de educación especial. Los profesores no pueden, sin embargo, quedar sin asesoría. Se debe impulsar la formación de más Centros de Información y Recursos para la Educación Especial y la óptima utilización de los actuales para que algunos especialistas estén siempre disponibles para apoyar a estos maestros y para que los profesores y profesoras puedan acceder a la información vía la internet (García, 2007, s/p).

En conclusión, la integración educativa en México es un proceso que ha beneficiado a miles de niñas y niños con y sin discapacidad, con y sin necesidades educativas especiales, ha beneficiado a las escuelas y a los docentes y a la comunidad educativa. Este proceso de integración muestra, sin embargo, indicadores de lentificación, de burocratismo, de intenciones más políticas que técnicas que conviene revisar.

Consideraciones Finales

Es posible promover la educación inclusiva en LAC si se le vincula con la calidad de la educación. Los gobiernos, las administraciones, los directores y profesores de las escuelas deben saber que la implementación de la educación inclusiva implica necesariamente un aumento de la calidad de la educación.

Es posible convencer a los administradores que si se invierte para iniciar, mantener o impulsar la educación inclusiva en un país, se estará invirtiendo en maestros más capacitados para enseñar no solamente a los alumnos de grupos minoritarios en riesgo, sino a todo el alumnado. Un maestro y una escuela inclusiva van a cambiar las relaciones que se han establecido tradicionalmente entre los grupos dominantes y los grupos minoritarios en riesgo a favor de estos últimos pero, en el largo plazo, a favor de todos.

Una educación inclusiva (decir de calidad casi es un pleonasma) tiene que partir desde la educación regular. La educación especial debe estar reservada para aquellos alumnos cuyas necesidades educativas son tan especiales que las escuelas regulares están en la imposibilidad de atenderlos (con discapacidades múltiples, por ejemplo) y los profesionales que trabajan en este subsistema deben mantener todo el contacto posible con sus colegas de la escuela regular, tanto como el que deben mantener los niños que permanezcan en educación especial con los alumnos de las escuelas regulares.

Una educación inclusiva parte, primero, de la necesaria integración entre los docentes que trabajan en ella: el profesional de educación especial, los docentes de la escuela regular, los administradores de ambas modalidades educativas, las familias. No se trata de formar por fuerza “familias felices”, meta-

fóricamente hablando, sino al menos “familias funcionales”, siempre con la meta de ofrecer la mejor educación posible a todos los alumnos. Por ello, no puede hablarse de maestros integradores o inclusivos. Maestros integradores ha habido, por fortuna, siempre. Son maestros que se preocupan por todos sus alumnos, que buscan enseñarles lo que realmente necesitan y que muchas veces sacrifican tiempo y recursos personales para dedicarlo a los niños que se sitúan en zona de riesgo.

Esos maestros son admirables, respetables y deben ser apreciados. Sin embargo, no son lo que la educación inclusiva necesita únicamente, porque lo que necesita son escuelas inclusivas. Esto es, escuelas donde la mamá de un niño en zona de riesgo no viva angustiada porque en este año le tocó un maestro integrador a su hijo, pero quién sabe al siguiente. Una escuela con un proyecto curricular propio, diseñado y operado por sus profesores, en acuerdo con las madres y los padres de los niños. Una escuela donde se realiza trabajo colegiado.

Hay muchos ejemplos de escuelas que, en un gesto de buena voluntad, admiten niños de grupos vulnerables, aunque luego sus profesores no saben cómo enseñarles. En estas escuelas es frecuente que se logre una exitosa socialización de los alumnos. Pero la educación inclusiva demanda más de las escuelas: demanda que los chicos también logren aprendizajes académicos en la medida de sus posibilidades.

Algunas recomendaciones que pueden resultar útiles para el relanzamiento de la educación inclusiva en la región podrían ser las siguientes:

1. El diagnóstico de las necesidades educativas especiales debe hacerse lo más tempranamente posible. La experiencia ha mostrado que cuando las instituciones encargadas del desarrollo temprano de los niños aceptan a las niñas y niños con discapacidad o pertenecientes a grupos vulnerables, su aceptación por los demás niños es muy amplia y el mismo desarrollo de estos alumnos se ve potenciado.
2. En muchas legislaturas se ha especificado la obligatoriedad de las empresas de contratar a determinado porcentaje de personas con discapacidad, pero no es frecuente su cumplimiento. Nuevamente, la presión que

puedan ejercer asociaciones y redes de padres, maestros y personas de la comunidad es lo que puede garantizar su cumplimiento.

3. En muchos países de la región se carece de estadísticas básicas confiables con respecto, por ejemplo, al número de personas con discapacidad y sus características sociodemográficas, los tipos de discapacidad, etc. Es probable que en algunos países se valore poco la inversión que requiere este trabajo. La realidad es que resulta muy útil al momento de elaborar las políticas públicas, al momento de tomar decisiones presupuestarias. Ya basta de utilizar el famoso 10% propuesto por la UNESCO casi como pretexto para no hacer los estudios propios.
4. En toda la región los servicios de educación especial son insuficientes para atender la demanda. Se necesitan más especialistas, pero se ve extremadamente difícil que se resuelva esta demanda en el corto plazo, por ello se necesitan nuevas estrategias para apoyar a los profesores de las escuelas inclusivas. Una opción es la creación de Centros de Recursos regionales, las consultas y participación en Foros en la internet, el trabajo colegiado, la búsqueda de recursos en la comunidad, por ejemplo.
5. En algunos países de LAC no hay una cultura de la evaluación de las escuelas y del trabajo de los docentes. La evaluación no tiene que asumir por fuerza un carácter intimidatorio, punitivo, sino que su valor último consiste en indicar qué debe cambiarse para que las cosas se hagan mejor. Las escuelas, los maestros, las madres y los padres, los alumnos se beneficiarían de evaluaciones periódicas para saber qué debe seguir igual y qué debe cambiarse.
6. Decimos que las escuelas deben gestionar servicios de la comunidad, apoyos para los alumnos de grupos en desventaja, materiales, software, etc. Y asumimos que las escuelas saben cómo y que tienen las posibilidades de hacerlo, lo cual no siempre es cierto. Las escuelas necesitan asesoría para elaborar sus proyectos escolares y para realizar actividades de gestión.
7. Muchos maestros se muestran reacios a iniciar experiencias de inclusión por el temor de que lleguen niños muy disruptivos y que se pierda la dis-

ciplina en el grupo. Estos maestros necesitan saber que, con las debidas excepciones, las niñas y niños de grupos vulnerables no representan mayores retos conductuales que los demás alumnos y que la mejor manera de mantener el orden y el respeto entre todos en sus grupos radica en la formación en valores y también, en algunos casos, en la promoción de la resiliencia. Estos son temas extremadamente relevantes, y sorprende que pocas veces se les considere en los cursos de formación, capacitación y actualización.

8. Se necesita realizar investigaciones que utilicen diseños más sofisticados para evaluar los resultados de los procesos de inclusión. La evidencia empírica, de ser favorable (particularmente en lo que se refiere al potencial de las niñas y niños y al alcance de sus aprendizajes académicos), probablemente contribuya a convencer a las autoridades, a los maestros y a las madres y padres que todavía tengan duda de las bondades de la inclusión a apoyarla.

Algunas de las muchas preguntas que quedan para el debate: ¿Qué hay con respecto a la promoción? ¿Debe ser automática, como en muchos países? ¿Debe restringirse la repetición de un grado escolar a la aceptación por parte de las madres y los padres?

¿Qué hay con respecto a la certificación? ¿Se debe dar un certificado de primaria o secundaria o preparatoria a un alumno que cursó todos estos niveles educativos con adecuaciones curriculares significativas?

¿Qué sigue, una vez lograda la inclusión de las niñas y los niños? ¿Cómo incidir en su destino laboral, social, familiar?

Un último comentario:

La inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales no solamente es un imperativo ético, sino que también constituye una buena práctica, pues ha mostrado que la vida de las niñas y los niños cambia, para bien; además, la vida de quienes tenemos la fortuna de estar cerca de estas alumnas y alumnos también cambia, haciéndonos mejores personas, expandiendo nuestros límites. Esto lo dice mejor que nadie Juan Gelman (s/f):

Límites

¿Quién dijo alguna vez: hasta aquí la sed,
hasta aquí el agua?

¿Quién dijo alguna vez: hasta aquí el aire,
hasta aquí el fuego?

¿Quién dijo alguna vez: hasta aquí el amor,
hasta aquí el odio?

¿Quién dijo alguna vez: hasta aquí el hombre,
hasta aquí no?

Sólo la esperanza tiene las rodillas nítidas.
Sangran.

Referencias Bibliográficas

- Agustin, M. (2005). Inclusive education in Santa Lucia. Submitted to the Canadian Association for the Community Living and the World Bank.
- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas. www.man.ac.uk/include Consultado el 15 de noviembre de 2007.
- Aznar, A. y Castañón, D. (2004) *Educación inclusiva en el Cono Sur. Situación actual y desafíos para el futuro*. Banco Mundial.
- Aznar, A. y Castañón, D. (2005). *Estudio estadístico-descriptivo sobre la educación inclusiva en el cono sur*. Argentina, Chile, Paraguay, Uruguay. Banco Mundial.
- Balcazar, A. (2006) *Todos en la misma escuela: accesibilidad*. México, Secretaría de Educación Pública
- Balcazar A. y Hernández, M. A. (2005). Eje de accesibilidad. En García, I. (2005). *Educación inclusiva en México. Situación actual y desafíos para el futuro*. Banco Mundial y Secretaría de Educación Pública.
- Beloin, K. y Peterson, M. (2000). For richer or poorer: building inclusive schools in poor *urban and rural communities*. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 47, No. 1, pp. 15-24.
- Ballester, F. y Arnaiz, P. (2001). Diversidad y violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, No. 41, pp. 39-58.
- Bettatis, C. (s/f). *La temática de la discapacidad en la República Argentina: procesos para la inclusión escolar de niños/as y adolescentes*.
- Bima, H. (s/f). *Panorama nacional de la educación inclusiva en Argentina*. Banco Mundial.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. En OREALC, (1999). Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe, *Boletín 48*, Chile, pp. 55-72.
- Blanco, R. (2000). *Inclusive education in Latin America*. En Savolainen, H., Kokkala, H. y Alasuutari, H. *Meeting Special and Diverse Educational Needs. Making Inclusive Education a Reality*. Ministry for Foreign Affairs of Finland.

- Blanco, R. (2004) *Síntesis regional de indicadores de la primera infancia*. OREALC-UNESCO. Chile.
- Booth, T. (1996). A Perspectivas of Inclusión from England. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26, No. 1, pp. 87-99.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). En Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeira, G. (2002). Index for Inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, pp. 227-238.
- Brantlinger, E. (1997) Using Ideology: Cases of Nonrecognition of the Politics of Research and Practice in Special Education. *Review of Educational Research*, 67, No. 4, 425-459.
- Camisao, V. (2003) *Informe del taller de accesibilidad. Educación Inclusiva en Brasil – Diagnóstico Actual y Desafíos para el Futuro*. Banco Mundial.
- Campbell, J. y Gilmore, L. (2003). Changing students teacher's attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, Vol. 28, No. 4, pp. 369-379.
- Canadian Association for Community Living, (2004a). *Informe del taller Educación inclusiva en Centroamérica. Situación actual y desafíos para el futuro*. Banco Mundial.
- Canadian Association for Community Living, (2004b). *Summary of the reports of inclusive education in Central America*. Banco Mundial.
- Canadian Association for Community Living, (2004c). *Diagnóstico situacional de la educación inclusiva en Costa Rica*. Banco Mundial.
- Canadian Association for Community Living, (2004d). *Diagnóstico situacional de la educación inclusiva en El Salvador*. Banco Mundial.
- Canadian Association for Community Living, (2004e). *Diagnóstico situacional de la educación inclusiva en Guatemala*. Banco Mundial.
- Canadian Association for Community Living, (2004f). *Diagnóstico de la situación de la educación especial e inclusión en Honduras*. Banco Mundial.
- Canadian Association for Community Living, (2004g). *Educación inclusiva en Nicaragua*. Banco Mundial.
- Canadian Association for Community Living, (2004h). *Estudio de la situación de la educación inclusiva en Panamá*. Banco Mundial.
- Canadian Association for Community Living (2005) *Diagnosis of inclusive education in the Caribbean*. Banco Mundial.
- Carasa, N. (2006). *Integración escolar. La educación en nuestras manos*. www.educacionenvalores.org. Consultado el 27 de noviembre de 2007.

- Casanova, A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid, La Muralla.
- Castro, J. (1996) Reflexiones en torno a la Atención a la Diversidad desde la teoría sociológica de la interacción simbólica, *Revista de Educación Especial*, No. 21, pp.9-16
- Celaya, G. (s/f). Poema Amor. *Amediavoz.com/celaya.htm*
- Comités Científico y Organizador del 4º. Congreso TECNONEET-CIIEE (2006). Las tecnologías en la escuela inclusiva.: nuevos escenarios, nuevas oportunidades. Murcia, España. Consultado el 13 de diciembre de 2006. <http://capacidad.es/ciiee07/Conclusiones.pdf>
- Coriat, S. (2004) *Conclusiones del eje de accesibilidad*. En Aznar, A. y Castañón, D. (2004) *Educación inclusiva en el Cono Sur. Situación actual y desafíos para el futuro*. Banco Mundial.
- Coriat, S. (2005) *Educación inclusiva y accesibilidad en Argentina*. Banco Mundial.
- Croll, P. y Moses, D. (1998) Pragmatism, Ideology and Educational Change: The Case of Special Educational Needs. *British Journal of Educational Studies*, 46, No. 1, 11-25.
- De la Peña, A. y Rodarte, S. (2005). *Capacitación de recursos humanos*. En García, I. (2005). *Educación inclusiva en México. Situación actual y desafíos para el futuro*. Banco Mundial y Secretaría de Educación Pública.
- Días, E. (2003) *Panorama nacional de la educación inclusiva en Brasil: estudio y desafíos. Informe del grupo sobre el tecnologías asistivas y material pedagógico*. Banco Mundial.
- Duran, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E. Ruiz, C. y Sandoval, M. (2003). Primeras experiencias de uso de la Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (Index for Inclusion) en el estado español. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2005, Vol. 3, No. 1
- Editorial (2005). La inclusión digital en la escuela, un reto para la comunidad educativa. Integración. *Revista sobre Ceguera y Deficiencia Visual*, No. 45, pp. 5 y 6.
- Escandón, M. C. (2004a). *Todos en la misma escuela*. Carteles. Secretaría de Educación Pública.
- Escandón, M. C. (2004b). *La educación especial y la integración educativa en México. Informe para del Seminario Educación Inclusiva en México: Situación Actual y Desafíos para el Futuro*. Secretaría de Educación Pública-Banco Mundial.
- Escandón, M. C. (2007). *La atención de las niñas, los niños y los jóvenes con discapacidad en educación básica. Acciones del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. Documento interno de la Directora de Innovación Educativa de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica / Secretaría de Educación Pública

- Escalante, I. y Ochoa, R. (2004). *Estudio exploratorio para conocer las condiciones de la práctica educativa en el contexto de la integración educativa*. UPN, México.
- Ezcurra, M. (2003). *La calidad de la atención educativa de los niños y jóvenes con discapacidad en los Centros de Atención Múltiple*. Resultados del Informe Final de la Investigación (no publicado).
- Evans, P. (2003). *Aspects of the integration of the handicapped and disadvantaged students into education. Evidence from quantitative and qualitative data*. OECD/CERI.
- Evans, P. y DeLuca, M. (2003). *Integrating handicapped students in secondary education*. ECD/CERI.
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: enseñar y aprender en la diversidad. *Revista Digital UMBRAL 2000*, 13, pp. 1-10.
- Fernández, J. M. y Velasco, N. (2003). Educación inclusiva y nuevas tecnologías: una convivencia futura y un diálogo permanente. *Revista Píxel-Bit* No. 21, Julio.
- Ferreira, W. B. (2003) *Relatório Políticas Públicas & Educação Inclusiva*. En Educação Inclusiva no Brasil, Diagnóstico Atual e Perspectivas Futuras. Banco Mundial: Washington.
- Fletcher, T. y Ardiles, A. (2005). Inclusive education and equity in Latin America. *Contextualizing Inclusive Education*, Routledge Farmer, London.
- Fletcher, T., Dejad, C., Klinger, C. y López, I. (2004). Paradigmas cambiantes en la educación especial en México: voces desde esta área. *Revista Cooperación para el Desarrollo del Aprendizaje*, No. 5, pp. 2-13.
- Flores, A.M. (2004). *Eje de relación con la familia y la comunidad*. En Aznar, A. y Castañón, D. (2004b) *Educación inclusiva en el Cono Sur. Situación actual y desafíos para el futuro*. Banco Mundial.
- Floyd, J.F., Singer, G.H.S., Powers, L.E. y Costigan, C.L. (1996). *Families Coping With Mental Retardation: Assessment and Therapy*. En J.W Jacobson and J.A Mulick (Ed.): *Manual of Diagnosis and Professional Practice in mental retardation*, p.p. 277-288. Washington, DC: American Psychological Association.
- Gamio A. y Asatashvili A. (2005). *Políticas Públicas*. En García, I. *Educación inclusiva en México. Situación actual y desafíos para el futuro*. Banco Mundial y Secretaría de Educación Pública.
- Garay, M. I. y Vaillard, J. (2006) *Todos en la misma escuela: asistencia tecnológica*. México, Secretaría de Educación Pública
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, G., Mustri, A. y Puga, I. (2000) *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. Secretaría de Educación Pública-Fondo Mixto México-España.

- García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A., Puga, I., Calatayud, A. y Ruiz, M. (2000a). *DIAC. Planeación y seguimiento. Preescolar*. Secretaría de Educación Pública-Fondo Mixto México-España.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A., Puga, I., Calatayud, A. y Ruiz, M. (2000b). *DIAC. Planeación y seguimiento. Primaria*. Secretaría de Educación Pública-Fondo Mixto México-España.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, G., Mustri, A. y Puga, I. (2000a) *Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular. Módulos 1 y 2*. Secretaría de Educación Pública, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España (segunda edición).
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, G., Mustri, A. y Puga, I. (2000b) *Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular. Módulo 3*. Secretaría de Educación Pública, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España (segunda edición).
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, G., Mustri, A. y Puga, I. (2000c) *Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular. Módulo 4*. Secretaría de Educación Pública, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España (segunda edición).
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, G., Mustri, A. y Puga, I. (2000d) *Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular. Módulo 5*. Secretaría de Educación Pública, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España (segunda edición).
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, G., Mustri, A. y Puga, I. (2000e) *Guía de estudio. Curso Nacional de Integración Educativa*. Secretaría de Educación Pública/Pronap (2000). ISBN: 970-18-4099-2, 208 páginas.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, G., Mustri, A. y Puga, I. (2000f) *Libro de Lecturas. Curso Nacional de Integración Educativa*. Secretaría de Educación Pública/Pronap (2000). ISBN: 970-18-4098-4
- García, I., Escalante, I., Escandón, M.C., Fernández, L.G., Mustri, A. y Toulet, I. (2003). *Proyecto de investigación: Integración educativa. Perspectiva internacional y nacional. Informe final de investigación (Ciclos escolares 1995-1996). En Integración educativa. 1996-2002 Informe final*. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica y Cooperación Española. Compact Disc,
- García, I., Escalante, I., Escandón, M.C., Fernández, L.G., Mustri, A. y Puga, I. (2003). *Proyecto de investigación e innovación integración educativa. Informe parcial de investigación (Ciclos escolares 1997-1998). En Integración educativa. 1996-2002 Informe final*. Secretaría

- de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica y Cooperación Española. Compact Disc.
- García, I. (2005). *Educación inclusiva en México. Situación actual y desafíos para el futuro*. Banco Mundial y Secretaría de Educación Pública.
- García, I. (2007). *Situación actual y retos de la integración educativa en México*. En Romero y García (Coord., 2007). *Estudios sobre la Educación Básica y la Educación Especial en México*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- García, J., Ledesma, P. y Vaillard, J. (2005). *Eje de tecnología y material pedagógico de asistencia*. En García, I. (2005). *Educación inclusiva en México. Situación actual y desafíos para el futuro*. Banco Mundial y Secretaría de Educación Pública.
- Gayle, G. (2005) *Inclusive Education in Jamaica. A case study. Presentación de casos en el taller regional realizado en Santa Lucía*. Banco Mundial.
- Gelman, J. (s/f). Límites. Consultado el 20 de febrero de 2008. www.amediavoz.com
- Gil, I. (2005). Radford Primary School: las claves de una escuela inclusiva. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, Vol. 3, No. 1
- Glat, R. y Da Silva, E. (2003). *Seminario Educación Inclusiva en Brasil: Diagnóstico Actual y Desafíos para el Futuro. Informe del Grupo sobre Currículo*. Banco Mundial. http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/entrada_es.html
- Glat, R. y Ferreira, J.R. (2003) *Panorama nacional de la educación inclusiva en Brasil: estudio y desafíos*. Banco Mundial. Consultado el 24 de junio de 2006. http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/entrada_es.html
- Gómez-Morín, L. y Reimers, F. (2006). *Fortaleciendo la escuela pública. Fundamentos de una política centrada en la escuela*, en Reimers (Coord). *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. México, Secretaría de Educación Pública.
- Gómez-Palacios, M. (2001) *Libro de apoyo para el aprendizaje de la lectura y la escritura*. Secretaría de Educación Pública, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.
- González C. y González, J. P. (1998). La integración el alumno superdotado en el ámbito escolar. *Ámbito escolar: área de intervención educativa*. *Educar*, 22-23, pp. 325-330.
- Grove, K. y Fisher, D. (1999). Entrepreneurs of meaning. Parents and the process of inclusive education. *Remedial and Special Education*, Vol. 20, No. 4, pp. 208-215, 256.
- Guijarro, R.B. (2000) *Inclusive education in Latin America*, en Savolainen y Alasuutari (2000) *Meeting special and diverse educational needs. Making inclusive education a reality*. Hakapaino Oy, Helsinki.

- Hanson, M. (2004). Veinticinco años de intervención temprana. Un seguimiento de niños con Síndrome de Down y sus familias. *Revista Síndrome de Down*, 21, pp. 42-53.
- Hanson, M., y Gutiérrez, S. (1997) Language, culture and disability: Interacting influences on preschool inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education*, Vol. 17, Issue 3, pp. 0271-1214
- Hopenhayn, M. (2002). Educar para la sociedad de la información y de la comunicación: una perspectiva latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 30, pp. 187-217.
- Hutchon, H. (2005). Inclusión experience in St. Kitts. *Presentación de casos en el taller regional realizado en Santa Lucía*. Banco Mundial.
- Impaglione, G. (s/f). *Desandar el desánimo*. Consultado el 20 de febrero de 2006. www.lospoetas.com/alta/gabriel1
- INEGI (2007). *Numeralía. Población*. Consultado en julio de 2007. <http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/acerca/inegi324.asp?c=324#tres>
- INEGI (2005). *Indicadores seleccionados sobre nivel de escolaridad, promedio de escolaridad, aptitud para leer y escribir y alfabetismo, 1960 a 2005*. Consultado el 7 de julio, 2007. <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=medu09&c=3277>
- INEGI (2000a). *Población con discapacidad por grupos de edad según sexo, 2000*. Consultado el 7 de julio, 2007. <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=mdis01&c=3168>
- INEGI (2000b). *Promedio de escolaridad de las personas con discapacidad por entidad federativa, 2000*. Consultado el 7 de julio, 2007. <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=mdis12&c=3161>
- Jiménez, E. (2001). El significado oculto del término “necesidades educativas especiales”. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, No. 42, pp. 169-176.
- López, A. A. y Montes, E. (2006) *Todos en la misma escuela: familia*. México, Secretaría de Educación Pública
- Macotela, S. (1999). La integración educativa en México. *Revista de Educación Nueva época*, Num. 11, octubre - diciembre 1999. Consultado el 5 julio 2007 en <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/11/11indice.html>,
- Mata, F. S. y Gallego, J.L., (1999). Dilemas sobre los profesores en Educación Especial. *Rev. Interuniv. Form. Prof.*, 35, 125-143
- Mattos, E. (s/f) *Mobiliario escolar accesible y tecnología apropiada*. Documento de apoyo al Foro de Río de Janeiro. Banco Mundial. Consultado el 13 de agosto de 2006. http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/entrada_es

- Méndez, J. M. y Mendoza, F. *Evaluación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa en San Luis Potosí*. En Romero y García (Coord., 2007). *Estudios sobre la Educación Básica y la Educación Especial en México*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Méndez, J. M. *De la educación especial a la educación inclusiva*. En López, O. (Coord. 2007). *Entre lo emergente y lo posible*. Ediciones Pomares, Barcelona-México.
- Meresman, en Aznar y Castañón (2004) *Educación inclusiva en el Cono Sur. Situación actual y desafíos para el futuro*. Banco Mundial.
- Molina, A. 2001 Escuela para ¿todos? Una mirada a los procesos de integración educativa. Ararú. Consultada el 15 de septiembre de 2007.
http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_27.htm
- Montes E. y Teutli, F. (2005). *Eje de relación con la familia y la comunidad*. En García, I. (2005). *Educación inclusiva en México. Situación actual y desafíos para el futuro*. Banco Mundial y Secretaría de Educación Pública.
- Nacif, C. (2003). *Recursos humanos*. Banco Mundial.
- Naicker, S. M. y García Pastor, C. (1998). De la retórica a la realidad: la educación inclusiva en Sudáfrica. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Volumen 4, Número 1.
- Observatorio ciudadano de la Educación (2001). Comunicado No. 51.
- OECD (2003). *Diversity, Inclusion and Equity: Insights from Special Needs Provision. Education Policy Analysis*. OECD.
- OECD. *Education Police Analysis 2003*. OECD
- OECD/CERI (2005). *Nacional Review on Educational R&D*. Examiners Report on Mexico. OECD/CERI.
- Pacheco, C. (2004). *Conclusiones del eje de adecuación curricular*. En Aznar, A. y Castañón, D. (2004) *Educación inclusiva en el Cono Sur. Situación actual y desafíos para el futuro*. Banco Mundial.
- Pinto, P. y Correia, S. (2003) *Tecnologías asistivas en Brasil*. Banco Mundial.
- Poder Ejecutivo Federal (1995). *Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las personas con Discapacidad*. México, P.E.F.
- Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (2004). *Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Informe Final*. Reporte Técnico. Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Revista sobre Ceguera y Deficiencia Mental (2005). *Editorial*. ONCE, No. 45

Román, C., Gómez, M., Aranda, G. M. (2002). La multiculturalidad como objeto de atención a la diversidad. *Universidad de Almería*. Consultado el 13 de noviembre de 2007.
<http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/03/03-articulos/miscelanea/aranda.PDF>

Romero, S. (1999) *La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica*. Secretaría de Educación Pública, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.

Romero, S. y Nasielsker, J. (1999) *Elementos para la detección e integración educativa de los alumnos con pérdida auditiva*. Secretaría de Educación Pública, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.

Romero, S. y Nasielsker, J. (1999) *Elementos para la detección e integración educativa de los alumnos con pérdida auditiva*. Secretaría de Educación Pública, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.

Saad, E. y Puga, I. (2005). *Adaptación Curricular*. En García, I. (2005). *Educación inclusiva en México. Situación actual y desafíos para el futuro*. Banco Mundial y Secretaría de Educación Pública.

Saenz, O. (1990). Actitudes de los profesores ante la integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria: Una visión desde la literatura científica. *Rev. Interuniv. Form. Profr.*, 8, pp. 135-150.

Savolainen, H. y Alasuutari, H. (2000) *Meeting special and diverse educational needs. Making inclusive education a reality*. Hakapaino Oy, Helsinki.

Secretaría de Educación Pública (1994). *Cuadernos de Integración Educativa N° 2. Artículo 41 comentado de la Ley General de Educación*. S.E.P.

Secretaría de Educación Pública (2002). *Integración educativa. 1996-2002 Informe final*. Secretaría de Educación Pública-Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, Compaq Disk.

Secretaría de Educación Pública (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2001-2006*. México, D.F . 49 pp

Secretaría de Educación Pública (2004). *Informe de Labores*. Consultado el 4 de abril de 2007. www.Secretaría de Educación Pública.gob.mx 4º.

Secretaría de Educación Pública (2004a). *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. Plan de Estudios 2004*. México, Secretaría de Educación Pública.

- Secretaría de Educación Pública (2004b). *Informe final. Integración educativa. Proyecto de Investigación e innovación*. Secretaría de Educación Pública-Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.
- Secretaría de Educación Pública (2006a). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2006b). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México, Secretaría de Educación Pública.
- Shonkoff, J., Hauser-Cram, P., Wyngaarden, M., Christoff, U. y Sameroff, A. (1992). Development of Infants with Disabilities and Their Families: Implications for Theory and Service Delivery. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 57, No. 6, pp. 1-156.
- Soodak, L. y Edwin, E. (1995). Parents, professionals, and inclusive education: a call for collaboration. *Journal of Education and Psychological Consultation*, 6(3), pp. 257-276.
- Soto, R. (2003). La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda la sociedad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 3, No. 1, pp. 1-16.
- Taborda, A. (2005). Incluir, ¿significa integrar? Los grupos, los otros en la constitución de la subjetividad. Fundamento en Humanidades. *Universidad de San Luis*, Año VI, No. 1, pp. 81-88.
- Tenorio, S. (2005) La integración escolar en Chile: Perspectiva de los docentes sobre su implementación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*. Vol. 3, No. 1, pp. 823-831.
- Themen-Sliggers, M. y Kok Sey Tjong, V. (2005) *Presentación de casos en el taller regional realizado en Santa Lucía*. Banco Mundial.
- Tizado, A. M. (2004) *Eje de relación con la familia y la comunidad*. En Aznar, A. y Castañón, D. (2004b) *Educación inclusiva en el Cono Sur. Situación actual y desafíos para el futuro*. Banco Mundial.
- Universidad Pedagógica Nacional (2003). *Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. UPN
- UNESCO (2000). *Inclusion in Education: The Participation of Disabled Learners*. Foro de Dakar.
- UNESCO (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A Challenge and a Vision*. Conceptual Paper. UNESCO. Consultado el 14 de noviembre de 2007. www.unesco.org/education/inclusive.

Anexo

Preface

The theme of inclusive education (IE) has become one of the most predominant global trends as well as one of the most debated and controversial. This report provides a broad descriptive sweep on the status of IE in Latin American and the Caribbean and the challenges confronting the diverse nations in the region. An in-depth description, highlights, and analysis of the current status of IE in Mexico is also provided. The author poses a series of critical questions regarding the nature and status of IE in the region, the principle challenges facing governments and what steps must be taken to insure its successful implementation. The analysis of the advancement of IE in the report was divided into 6 areas: public policy, accessibility, curricular accommodations, the development of teaching materials and assistive technology, and human resource development. The information for the report originated from regional workshops sponsored by the World Bank and other organizations. Each regional workshop was analyzed using a methodology labeled FODA. This included the examination of strengths, weaknesses, opportunities and threats to the implementation of inclusive education in each region using the following indicators as measures of IE's impact: social, economic, resource management, institutional and academic.

This status report is particularly important as countries in diverse political climes and conditions throughout the region begin to align their educational policies within the framework of the Declaration of Salamanca, A Framework for Action "Principles, Politics and Practice for Special Educational Needs". The Educational For All statement in Jomptien established a gold standard

by which segregation and inclusion were no longer acceptable. What is clear from the report is that the progress towards a quality education for all students as outlined in the Educational For All statement is in process but it is slow and at times imperceptible. The transformation of special education in the context of inclusive education is being implemented within the context of general education reform throughout the region. Countries within the region are struggling to transform their educational system to accommodate the needs of learners with special educational needs within this reform context. A consensus definition of inclusive education taken from UNESCO appears to have emerged with the emphasis placed on including children with disabilities and special educational needs who have been traditionally excluded from traditional minded educational systems. The gap between the rhetoric of inclusive educational policy and the practical application of inclusive practices remains broad, wide and challenging. It is quite apparent that there has been no systematic means by which inclusive educational reform is occurring. Individual countries are experimenting and eyeing distinct models in developed countries, but most take their lead from the leadership provided by U.N. declarations and policy statements. As documented in this report there is no universal model of inclusive education in the region but there are common traits and characteristics in the form of legislation, educational policies and principles which drive IE's implementation.

The paradigm shift to inclusive minded thinking throughout the global community is reflected in this shift and readily apparent in the newly designed educational policies in the region. This is manifested in growing national legislative decrees and mandates with the intention of addressing the huge discrepancies and inequities of marginalized and excluded populations. Access to education for all children continues to preoccupy many countries and inclusive education in particular has been adopted as a mechanism to symbolize political correctness at least in policy but at the most rarely evidenced in practice. In many cases the fact is that regular schools with an inclusive orientation represents the only real prospect for marginalized populations (i.e. children with disabilities) to receive meaningful educational programming. The advancement of IE prides itself currently on improved access to educational environments while future development while require the transformation of educational systems

to adjust to this new educational paradigm and reality. Individuals with disabilities are often perceived as economic liabilities by governments that have adopted a human capital policy and as a result place a low priority on the funding government sponsored educational programs.

The challenges in implementing inclusive education throughout the region are documented and commonalities and differences in countries are highlighted. What has emerged in the Latin American subcontinent and the Caribbean is coherent with other developing nations and regions throughout the world. A significant paradigmatic shift once thought unimaginable has occurred and inclusive education represents the manifestation of this transformation through the elimination of barriers and obstacles to increased participation and access.

As cited in this report “Es imposible desligar el proceso de integración educativa o de otro tipo de la marcha general del sistema educativo del cual forma parte. Al sistema educativo [mexicano] le urge un mayor logro el el aprendizaje de los estudiantes y se requiere que los alumnos integrados no solamente tengan logros impresionantes en cuanto a la socialización y su integración, sino que también urge que logren los niveles de aprendizaje que son capaces de alcanzar” (p.).

What is clearly documented in this report is that the process of inclusive education has begun but there is still much work to be done to change attitudes, perceptions, policies and practices before the walls of exclusion and segregation are abolished and equitable and appropriate educational services become available for all children.

While there may be political consensus on the need to embrace a global inclusive education agenda, how it is accomplished and the degree to which a deep and sustained commitment to inclusiveness exists in policy and practice remains unexplored. Indeed, although there is a growing consensus on a broad definition of inclusive education, this concept has complex local meanings that are shaped by historical, cultural, political and economic forces”. (Kozleski, Artiles, Fletcher and Petra, 2007, p. 12).

The study suggests that educational reform must concern itself with more than mere rhetoric, discourse and legislation. The pronouncements, declarations, and mandates are not sufficient if the resources are not provided to restructure educational systems to create educational environments conducive to inclusivity and equity.

There is a well known Mexico saying that applies in this case “Entre el dicho y el hecho hay mucho trecho”. In other words the gap between what is stated (rhetoric) and legislated and what is actually occurring is quite vast.

Todd Fletcher
University of Arizona

Agradecimientos

La publicación de este libro ha sido posible gracias a la invitación que me hizo la Lic. Mari Carmen Escandón Minutti primero a participar en la reunión organizada por el Banco Mundial en México para evaluar el estado de la educación inclusiva, misma que después reporté en las memorias del evento llamadas *Educación inclusiva en México. Situación actual y desafíos para el futuro*. Además Mari Carmen fue siempre un apoyo muy importante para el trabajo que desarrollamos en México como mi colaboradora en el Proyecto Nacional de Integración Educativa.

En el Banco Mundial recibí el apoyo inicial de Cathy Devandas y de Rosángela Berman. Luego, Valentina Kalk y de manera especialmente destacada, Ricardo Silveira, facilitaron los acuerdos entre su institución y la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Por su parte, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, a través de su rector, el Lic. Mario García Valdez y del entonces director de la Facultad de Psicología, Lic. Víctor Manuel Arreguín Rocha, apoyaron con entusiasmo la publicación de este texto.

La Dra. Silvia Romero Contreras ha hecho valiosas e imprescindibles aportaciones al trabajo que realizo.

El Dr. Todd Fletcher, colega y amigo, de la Universidad de Arizona, me honró redactando el prefacio.

Para todos ellos, y principalmente para los cientos de investigadoras e investigadores y docentes que participaron en los distintos foros organizados por el Banco Mundial, mi mayor agradecimiento.

Por acuerdo del señor Rector
de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí,
Lic. Mario García Valdez
se ordenó la impresión del libro
*Diagnóstico actual y desafíos para el futuro de la Educación
Inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. El caso Mexicano*
se terminó de imprimir el 20 de Noviembre de 2009,
en los Talleres Gráficos de la UASLP.
Se imprimieron 1000 ejemplares.

Durante muchos años se pensó que los alumnos con características marcadamente diferentes a las de sus grupos sociales deberían estudiar en espacios distintos. Así, las niñas y niños con discapacidad, los que trabajan o viven en situación de calle, los enfermos, los emocionalmente inestables, entre otros, solamente podían estudiar en escuelas especiales o incluso debían permanecer en sus casas, aislados del resto de sus pares.

En la década de 1960 empezó a cambiar esta manera de pensar, con el movimiento de integración educativa. Primero los niños con discapacidad y luego los de otras minorías empezaron a ser aceptados en escuelas regulares. Las experiencias con estos alumnos mostraron que se beneficiaban de manera impresionante de su convivencia con los alumnos sin discapacidad y que, cuando se realizaban las adecuaciones curriculares que precisaban, aprendían mucho más que en las escuelas especiales. Se observó que quienes también se beneficiaban eran las niñas y los niños sin discapacidad, pues aprendían a vivir en un ambiente de respeto y compañerismo con alumnos distintos.

En Latinoamérica, el movimiento de integración educativa (ahora llamado educación inclusiva) inició hasta la década de 1990. A pesar de los avances logrados, los retos que persisten para su implementación son formidables.

Este libro presenta una ampliación del reporte realizado por el autor para el Banco Mundial; describe la situación que guarda la educación inclusiva respecto a las políticas públicas, la accesibilidad, las adecuaciones curriculares, el desarrollo de material pedagógico y tecnologías de asistencia, la relación con la familia y la comunidad y la capacitación de recursos humanos. Asimismo, reseña de manera más puntual cómo se inició y desarrolló este movimiento de educación inclusiva en México y se proporcionan algunas sugerencias para su mejoría.

ISBN: 978-607-7856-03-0



9 786077 856030