

Temario Abierto sobre Educación Inclusiva



*Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas
Educativas*



Se puede reproducir y traducir total y parcialmente el texto publicado siempre que se indique la fuente.

Los autores son responsables por la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ella, las que no son, necesariamente, las de la UNESCO y no comprometen a la Organización.

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, de parte de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, ciudades, territorios o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

UNESCO

Educación Inclusiva

Sección para Combatir la Exclusión por Medio de la Educación

División de Educación Básica

Traducción al español: Oscar Nieto de los Ríos

Edición: Rosa Blanco Guijarro

Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
OREALC / UNESCO Santiago

Diseño: Archive

ISBN: 956-8302-15-8

Impreso por Archivos Industriales y Promocionales Ltda.
Santiago, Chile, mayo 2004

Índice de Contenidos

Agradecimientos.....	9
Introducción.....	11
Fundamentación de la educación inclusiva.....	15
1. Educación inclusiva y derechos humanos.....	16
2. Educación para Todos.....	17
3. Educación Inclusiva.....	19
3.1 <i>Educación Inclusiva, discapacidad y necesidades educativas especiales</i>	21
3.2 <i>La educación inclusiva y el modelo social de dificultades de aprendizaje</i>	22
3.3 <i>Progreso hacia una educación inclusiva</i>	23
Implicaciones y preguntas.....	24

Tema 1

Gestión del Desarrollo de Políticas y Prácticas Inclusivas

Fundamentación.....	26
Ejemplos de Estrategias.....	26
1. Iniciando el cambio.....	26
1.1 <i>El desarrollo de una filosofía de inclusión</i>	26
1.2 <i>La inclusión como un proceso de desarrollo sistémico</i>	27
1.3 <i>Movilizar la opinión pública y construir consensos</i>	28
1.4 <i>Desarrollo de un análisis situacional</i>	30
1.5 <i>El rol de la legislación</i>	30
1.6 <i>Avanzando hacia una educación inclusiva mediante iniciativas a pequeña escala</i>	32
1.7 <i>Factores de éxito en los proyectos locales</i>	33
2. El cambio de las estructuras administrativas.....	34
2.1 <i>La fusión de estructuras separadas</i>	34
2.2 <i>Focalización del proceso</i>	35
2.3 <i>El traspaso administrativo</i>	35
3. Movilización de recursos para la inclusión.....	36
3.1 <i>La identificación de los recursos</i>	36
3.2 <i>Establecer alianzas</i>	37
3.3 <i>Enfoques participativos desde la cúspide o desde las bases</i>	37

3.4 La participación de organizaciones internacionales y ONGs.....	39
3.5 Usar al máximo recursos limitados.....	40
Implicaciones y Preguntas.....	40

Tema 2

Desarrollo Profesional para una Educación Inclusiva

Fundamentación.....	44
Ejemplos de Estrategias.....	45
1. Un enfoque sistémico.....	45
2. Desarrollo basado en la escuela.....	46
3. Modelos en cascada.....	48
4. Formación a distancia.....	49
5. Revisión de las estructuras de la formación de maestros.....	50
5.1 Formación inicial.....	51
5.2 Nuevos roles para los educadores especiales.....	52
6. Formación de formadores.....	54
7. Estrategias de formación sistemática.....	55
Implicaciones y Preguntas.....	56

Tema 3

La Evaluación Pedagógica como parte de una Educación de Calidad

Fundamentación.....	60
Ejemplos de Estrategias.....	60
1. Los propósitos de la evaluación.....	60
1.1 El uso de la evaluación para orientar la planificación y la provisión de recursos.....	60
1.2 El uso de la evaluación como herramienta para la planificación de aula.....	61
1.3 Uso de la evaluación para el desarrollo de la escuela.....	62
2. Técnicas de evaluación pedagógica.....	64
2.1 La evaluación cualitativa del aprendizaje.....	64
2.2 Principios de una evaluación pedagógica inclusiva.....	65
3. El desarrollo de habilidades en los docentes.....	66
4. El desarrollo de equipos de evaluación.....	66
5. El rol de los padres y los estudiantes.....	68
6. Evaluación e intervención temprana.....	70
6.1 Evaluación e intervención en la primera infancia.....	70
6.2 Evaluación e intervención temprana en la escuela.....	72
6.3 Evaluación temprana en la escuela: evaluación basada en el currículo.....	73
6.4 Evaluación temprana de la transición de la escuela a la vida adulta.....	74
Implicaciones y Preguntas.....	74

Tema 4

La Organización de los Apoyos en Sistemas Inclusivos

Fundamentación.....	76
Ejemplos de Estrategias.....	76
1. Movilización de apoyos dentro y fuera de la escuela.....	76
2. Organización de apoyos para las escuelas y las comunidades.....	77
2.1 <i>El desarrollo de equipos con base en la escuela</i>	77
2.2 <i>La creación de servicios itinerantes</i>	78
2.3 <i>El desarrollo de servicios de extensión en las escuelas especiales</i>	79
2.4 <i>La creación de centros de recursos</i>	80
2.5 <i>Educación complementaria</i>	82
3. El desarrollo de servicios para una atención integral.....	83
4. Gestión local de los servicios.....	84
Implicaciones y Preguntas.....	84

Tema 5

La Participación de la Familia y la Comunidad en la Educación Inclusiva

Fundamentación.....	88
Ejemplos de Estrategias.....	88
1. El desarrollo de alianzas: la escuela y las familias.....	88
1.1 <i>La contribución de las familias</i>	88
1.2 <i>El desarrollo de alianzas</i>	90
1.3 <i>El rol de la familia como activista</i>	91
1.4 <i>Las familias de los grupos marginados</i>	93
1.5 <i>Los derechos de las familias</i>	95
1.6 <i>La participación de la familia en el gobierno escolar</i>	95
2. El desarrollo de alianzas: participación más amplia de la comunidad.....	96
3. El desarrollo de alianzas: la escuela como recurso para la comunidad.....	99
Implicaciones y Preguntas.....	100

Tema 6

El Desarrollo de un Currículum Inclusivo

Fundamentación.....	104
Ejemplos de Estrategias.....	104
1. Una definición amplia de aprendizaje.....	104
2. Relevancia cultural del currículum.....	106
3. Flexibilidad curricular.....	107

3.1 Estrategias de flexibilidad curricular.....	107
3.2 Formas de organización del curriculum.....	109
3.3 Adaptación y modificación del curriculum.....	110
3.4 El desarrollo de una evaluación, acreditación y promoción inclusivas.....	111
4. La habilitación de los maestros y las escuelas para trabajar con un curriculum inclusivo.....	114
4.1 Las exigencias de los curricula inclusivos.....	114
4.2 El apoyo al profesorado.....	114
Implicaciones y Preguntas.....	116

Tema 7

Gestión Financiera para Apoyar los Sistemas Inclusivos

Fundamentación.....	120
Ejemplos de Estrategias.....	120
1. Dificultades, recursos y financiamiento: un enfoque más amplio.....	120
1.1 Respuestas a las dificultades que no dependen del financiamiento.....	120
1.2 La inversión en recursos no materiales.....	121
2. Establecer alianzas para obtener recursos.....	121
3. La fusión del flujo de recursos.....	122
3.1 Paso 1: La transferencia de fondos entre los niveles.....	122
3.2 Paso 2: La distribución de los fondos.....	124
3.3 Financiamiento focalizado versus financiamiento universal.....	126
4. Los programas de equiparación de oportunidades.....	126
5. El trabajo con conductas estratégicas.....	127
6. Monitoreo y responsabilidad.....	129
Implicaciones y Preguntas.....	130

Tema 8

La Gestión de las Transiciones en el Proceso Educativo

Fundamentación.....	134
Ejemplos de Estrategias.....	134
1. La transición del hogar a la escuela.....	134
1.1 Una identificación e intervención temprana.....	134
1.2 La participación de la familia.....	135
1.3 La colaboración interinstitucional.....	136
1.4 La transferencia de información.....	137
2. Las transiciones dentro del sistema escolar.....	138
2.1 Remover las barreras estructurales.....	138
2.2 Un proceso de transferencia fluido.....	140
3. Las transiciones entre la escuela y el mundo post escolar.....	141
3.1 Ampliar el acceso y la participación.....	141

3.2 <i>El curriculum vocacional</i>	143
3.3 <i>El empleo con apoyo y el aprendizaje en la empresa</i>	145
3.4 <i>La planificación de la transición</i>	145
3.5 <i>Las necesidades de formación y desarrollo personal</i>	146
Implicaciones y Preguntas.....	146

Tema 9

Iniciar y Mantener el Cambio en las Escuelas

Fundamentación.....	150
Ejemplos de Estrategias.....	150
1. Selección de centros educativos con quiénes trabajar.....	150
1.1 <i>Iniciativas basadas en las escuelas</i>	151
1.2 <i>Iniciativas basadas en el sistema</i>	151
1.3 <i>El trabajo con escuelas más o menos efectivas</i>	153
2. El cambio en las escuelas.....	154
3. Las redes y las alianzas entre las escuelas.....	156
4. Algunos errores comunes.....	158
Implicaciones y Preguntas.....	158
Referencias, fuentes de información y sitios web.....	161

Agradecimientos

UNESCO desea agradecer a las siguientes personas por sus contribuciones al desarrollo del “Temario Abierto sobre Educación Inclusiva”

Temas del Temario Abierto: Revisión del material en borrador:

Anupam Ahuja	India	Mithu Alur	India
Ana Maria Benard Da Costa	Portugal	Ana Maria Benard Da Costa	Portugal
Rosa Blanco Guijarro	UNESCO Santiago	Birgit Dyssegaard	Dinamarca
Cynthia Duk	Chile	Kenneth Eklinth	Suecia
Birgit Dyssegaard	Dinamarca	Janet Holdworth	Laos RPD
Rosita Edler Carvalho	Brasil	Hala Ibrahim	Jordania
Peter Farrel	Reino Unido	Ana Luisa López	UNESCO Santiago
Climent Gine	España	Susie Miles	EENET Reino Unido
Ximena Guarello	Chile	Omal Nogal	Palestina
Janet Holdworth	Laos RPD	Martin Omagor-Loican	Uganda
Joseph Kisanji	Tanzania	Isabel Pães	Portugal
Lilian Mariga	Zimbabwe	Marlene Perner	Estados Unidos
Cor Meijer	Holanda	Teresa Vitorino	Portugal
Nithi Muthukrishna	Sudáfrica	Lena Saleh	Francia
Oscar Nieto	Chile	Hannu Savolainen	Finlandia
Martin Omagor-Loican	Uganda	Maite Torres-Banqué	España
Mônica Pereira dos Santos	Brasil	Traian Vrasmas	Rumania
Manuel Pérez	Chile		
Gordon Porter	Canadá		
Julia Stone	Canadá		
Marie Schoeman	Sudáfrica		
Mariana Torredemer	España		
Teresa Vitorino	Portugal		
Adina Vrasmas	Rumania		
Traian Vrasmas	Rumania		

Retroalimentación y Comentarios sobre las diferentes versiones en borrador:

Anupam Ahua	India
Mel Ainskow	Reino Unido
Rosa Blanco Guijarro	UNESCO Santiago
Birgir Dissegaard	Dinamarca
Windyz Brazaão Ferreira	Brasil
Salome Katwishi	Zambia
Nithi Muthukrishna	Sudáfrica
Isabel Pães	Portugal
Rosita Edler Carvalho	Brasil
Mônica Pereira dos Santos	Brasil
Bengt Persson	Suecia
Tirusiew Teferi	Etiopía

Introducción

Este Temario Abierto tiene por objeto apoyar a todos aquellos que se preocupan de promover la educación inclusiva en sus países. En particular, constituye un medio para que los administradores y quienes toman las decisiones en los distintos países puedan orientar sus sistemas educativos hacia la inclusión, basándose en la experiencia internacional. Los usuarios del Temario Abierto pueden ser funcionarios con responsabilidades de liderazgo en los Ministerios de Educación de los países, gobiernos locales, servicios distritales y centros de recursos, organizaciones de voluntarios, ONG, y así sucesivamente.

El Temario Abierto no se centra en el desarrollo de políticas nacionales ni en la práctica en el aula. Ambos son aspectos esenciales en el desarrollo de la educación inclusiva. Sin embargo, las políticas nacionales son materia de los gobiernos nacionales, mientras que la problemática de la práctica en el aula y el desarrollo y organización internos de los centros educativos han sido tratados muy eficazmente el Conjunto de Materiales de la UNESCO para la Formación de Profesores: Las Necesidades Especiales en el Aula, el cual se ha utilizado como referencia a lo largo del Temario Abierto.

El Temario Abierto comienza abordando el grado de compromiso de la política educativa con el principio de la educación inclusiva. En algunos casos será un compromiso claro de parte del gobierno nacional, el que ya podría estar plasmado en declaraciones formales de política educativa o incluso en legislación. En otros casos, el compromiso será menos formal, o existirá en los niveles locales o en comunidades específicas, o vendría en primera instancia de las ONG, más que del Estado. Cualquiera sea la fuente o el grado de compromiso, el Temario Abierto orienta acerca de cómo éste puede nutrirse y desarrollarse, de manera que, con el tiempo, se convierta en un sistema inclusivo totalmente funcional.

Se comienza planteando brevemente, en la segunda parte de su introducción, los fundamentos de la educación inclusiva señalando algunos de los hitos más

importantes de su desarrollo. Seguidamente, aborda los desafíos descritos con anterioridad en una serie de nueve temas. Estos son:

- Gestión del desarrollo de políticas y prácticas inclusivas (Tema 1)
- Desarrollo profesional para una educación inclusiva (Tema 2)
- La evaluación pedagógica como parte de una educación de calidad (Tema 3)
- La organización de los apoyos en sistemas inclusivos (Tema 4)
- La participación de la familia y la comunidad en la educación inclusiva (Tema 5)
- El desarrollo de un curriculum inclusivo (Tema 6)
- Gestión financiera para apoyar los sistemas inclusivos (Tema 7)
- La gestión de las transiciones en el proceso educativo (Tema 8)
- Iniciar y mantener el cambio en las escuelas (Tema 9)

Finalmente, se ofrece un apéndice con referencias acerca de los materiales consultados para producir el Temario Abierto, así como otros recursos de consulta que ser útiles para los usuarios.

¿Cómo se produjo el Temario Abierto?

El Temario Abierto es producto de un esfuerzo colaborativo entre investigadores, administradores y profesionales de todo el mundo. En su primera instancia, se solicitó a un grupo de personas de diversas regiones que resumieran su conocimiento y experiencia en relación con los ítems del listado de temas arriba mencionados. Dichas contribuciones fueron cotejadas y analizadas por el Dr. Alan Dyson (y en sus etapas preliminares por la Dra. María Báez) del Centro de Investigación de las Necesidades Especiales de la Universidad de Newcastle, en Inglaterra. Sus borradores fueron enviados para comentarios a un panel internacional de lectores, los cuales que fueron aún más refinados a través de una serie de talleres internacionales.

Por tanto, el Temario Abierto es un destilado de experiencias de una gran variedad de países. Dada la enorme variación entre los distintos sistemas nacionales, no es posible abordar cada situación en detalle. El Temario se remite a identificar algunos de los principios subyacentes que orientan la práctica en una amplia variedad de contextos, apoyados en breves viñetas que ilustran la situación en varios países. La mayoría de ellas provienen de la experiencia de los distintos colaboradores internacionales para cada una de las etapas del proyecto; otros se han obtenido del creciente volumen de literatura internacional sobre educación inclusiva (ver el apéndice). Sin embargo, los países se diferencian entre ellos en términos de la organización de sus sistemas educativos, los recursos de que disponen y los valores y aspectos culturales que orientan sus políticas. Por tanto, no existe la intención de que el Temario Abierto sea visto como una guía para desarrollar un sistema inclusivo paso a paso. Al contrario, corresponde a los usuarios definir cómo pueden emplear la experiencia internacional aquí resumida, considerando el contexto de su situación específica.

¿Cómo emplear el Temario Abierto?

Por las razones planteadas en el anterior apartado, el Temario Abierto ha de considerarse como un conjunto de recursos más que como un manual. Los usuarios deben verlo más como un punto de partida para pensar acerca de su propia situación que como una fuente de respuestas para cada problema que pueda surgir. Por tanto, deben estar preparados para ampliar y modificar sus conclusiones toda vez que no respondan a las realidades del sistema en que trabajan.

El Temario es “Abierto”, precisamente, porque esperamos que sus usuarios lo vean como algo sobre lo que pueden construir. En particular esperamos que:

- le agreguen más ejemplos a cada tema en la medida que los encuentren en la literatura, en conferencias internacionales o a través de sus contactos con administradores y profesionales de otros lados;
- le agreguen nuevos temas en la medida que parezcan relevantes;
- utilicen las preguntas al final de cada tema como medio de revisión de su propia situación;
- le agreguen documentos de política educativa a cada tema, como respuestas nacionales o locales a la problemática que en ellos se plantea;
- utilicen el material para el desarrollo grupal y para planificar actividades, así como para el perfeccionamiento de un amplio rango de profesionales, tal vez, para reescribirlo o para hacerlo más adecuado a su contexto específico; y
- emplear el Temario Abierto como un “lenguaje común” para el intercambio de experiencias con sus contrapartes de otros sistemas nacionales y usarlo como estructura para sus visitas de estudio a otros países.

A pesar del alto nivel de actividad que ha habido en los últimos años, la educación inclusiva aún está en su infancia. Por tanto, no se puede esperar que un Temario Abierto como este sea la última palabra sobre la inclusión. Habrá servido a su propósito si cada país, distrito e individuo que lo emplee termina abandonándolo a favor de una versión propia más detallada y específica a su contexto.

Una nota sobre el lenguaje

Uno de los problemas a que se enfrentan los escritores de textos de uso internacional es que los términos empleados en los diferentes sistemas nacionales difieren entre sí, incluso cuando aparentemente están describiendo la misma cosa. El problema es aún mayor en el campo de la educación inclusiva, porque encontrar un lenguaje inclusivo – que no sea discriminatorio y que celebre la diferencia – suele ser un paso muy importante en pos de construir un sistema educativo inclusivo.

En el Temario Abierto se han tomado las siguientes decisiones sobre la terminología:

- El término “educación formal” se usa en referencia a la educación que ocurre en entornos organizados para ese propósito específico, como las escuelas, los jardines infantiles, los liceos, etc. El término “educación no formal” se refiere a educación que es organizada y planificada, pero que ocurre fuera de estos entornos, por ejemplo, en talleres, centros comunitarios de aprendizaje, etc. La “educación informal” se refiere a todos los aprendizajes que ocurren sin ser planificados ni en entornos organizados, por ejemplo, mientras se ve televisión o en el desempeño de actividades diarias ordinarias.
- El término “escuela” se emplea para referirse a todos los entornos educativos formales que impartan educación básica o secundaria.
- El término “alumno” se usa en referencia a cualquiera que participe en educación formal o informal.
- El término “estudiante” se usa en referencia a cualquiera, sin que importe su edad, que participe en la educación formal y que, por lo tanto, tiene un lugar en una escuela, un liceo u otro centro de aprendizaje. Generalmente, los estudiantes serán niños y niñas,

pero cuando nos referimos a ellos en el Temario Abierto es en el entendimiento que habrán alumnos mayores en muchas escuelas.

- El término “profesor” se refiere a cualquiera que cumpla un rol de enseñanza en un contexto educativo formal.
- La mayoría de los países identifican una minoría de estudiantes como sujetos de necesidades especiales de educación, ya sea que ésta se imparta en escuelas especiales o escuelas ordinarias. El término “estudiantes con necesidades educativas especiales” se refiere a aquellos que hayan sido identificados como tales. Por supuesto, los países identifican proporciones o grupos diferentes de estudiantes que “presentan necesidades educativas especiales” y algunos críticos expresan dudas acerca la utilidad de esta etiqueta. Cuando se usa el término en el Temario Abierto, por lo tanto, se reconoce la existencia de esta práctica de rotulación, pero no asume que haya una diferencia educativa sustancial entre estos estudiantes y los demás.
- El mismo argumento se aplica a los términos “discapacidad, “discapacitados” o “personas con discapacidad”. Aunque estos términos se emplean en el Temario Abierto, reconocemos que son problemáticos.
- En muchos países, no todos los estudiantes identificados como con discapacidad son también identificados como con necesidades educativas especiales o viceversa. Por tanto, cuando en el Temario Abierto se habla de "estudiantes con discapacidad “o” con necesidades educativas especiales" no se trata una mera repetición, sino que indica que los dos grupos no son idénticos.
- El término “padre” se usa para referirse a cualquiera con la responsabilidad primaria por la crianza de un niño o niña, “familia” se usa en relación con la unidad social básica en que el niño o niña está creciendo y “comunidad” se refiere al grupo social más amplio en que el niño o niña, así como su familia pertenecen. El contexto en el que trabajan muchos de los usuarios del Temario Abierto, el padre y (particularmente) la madre claramente asumirán el liderazgo relacionadas con la educación del niño. En otros contextos serán sus abuelos, otros miembros la familia o la comunidad en su conjunto asumirá la responsabilidad. Se hacen tan pocas suposiciones como es posible, por tanto, respecto de quién asume el rol de padre, cuál será la estructura de la familia o cuál será la relación entre familia y comunidad.
- Los distintos países usan diferentes términos para referirse a las escuelas a que asisten la mayoría de los estudiantes. En el Temario Abierto se describen como escuelas “ordinarias” y los sistemas educativos de que forman parte es el sistema de educación “general” (en oposición al sistema de educación especial). En otros contextos pueden ser descritas como escuelas “regulares”.

Fundamentación de la Educación Inclusiva

ASPECTOS CLAVES

- La educación inclusiva surge del convencimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que está en la base de una sociedad más justa.
- Para lograr este derecho, el movimiento de Educación para Todos está trabajando a fin de que haya una educación básica de calidad para todos.
- La educación inclusiva supone un impulso a la agenda de la Educación para Todos, desarrollando formas de habilitar a las escuelas para que atiendan a *todos* los niños y niñas de su comunidad, como parte de un sistema inclusivo.
- La educación inclusiva se centra en *todos* los alumnos, prestando especial atención a aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como los alumnos con necesidades especiales y discapacidades, niños pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas, y otros.

Este Temario Abierto adopta como de partida la simple pero potente afirmación de que la educación inclusiva implica “habilitar a las escuelas para que sean capaces de atender a todos los niños y niñas” (UNESCO, 1994, p.iii). En otras palabras, la inclusión significa desarrollar escuelas que acojan a *todos* los alumnos, cualquiera sean sus características, desventajas y dificultades. Estas escuelas celebran las diferencias entre los alumnos más que percibirlos como un problema. Educación inclusiva también significa ubicar a las escuelas en el contexto más amplio de los sistemas educativos – formal y no formal – que también han de ser inclusivos, proporcionando todos los recursos que las comunidades requieren para asegurar que las necesidades de la diversidad de los alumnos pueden ser efectivamente satisfechas.

1. Educación inclusiva y derechos humanos

Concebir la educación como algo fundamental para el desarrollo, tanto del individuo como de la sociedad, es central en el compromiso de la educación inclusiva. En los últimos cincuenta años, la comunidad internacional ha comenzado a desarrollar una visión de la educación que, en palabras del reciente informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI (Delors, 1996), es “la Utopía Necesaria”. El informe afirma que la educación no es un simple mecanismo por el cual los individuos adquieren un determinado rango de habilidades básicas. Es más que eso, es un factor crucial del desarrollo social y personal, “un activo indispensable en el intento [de la humanidad] de lograr los ideales de la paz, la libertad y la justicia” y,

...uno de los principales medios disponibles para fomentar una forma más profunda y armoniosa del desarrollo humano y de ese modo, reducir la pobreza, la exclusión, la ignorancia y la guerra.

(Delors, 1996, p. 11)

Esta visión implica que la educación debe verse, no como el privilegio de unos pocos, sino como un derecho de todos. Medio siglo atrás, la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948) estableció que la educación es un derecho humano básico – derecho reafirmado de la siguiente manera por el artículo 28 de la *Convención sobre los Derechos del Niño* de las Naciones Unidas (1989):

1. Los estados partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que ese derecho se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades, deberán en particular:
 - a) Implementar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
 - b) Fomentar el desarrollo de las diferentes formas de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, haciendo que esté disponible y sea accesible para cada niño, adoptando las medidas apropiadas tales como la gratuidad de la educación y ofreciendo asistencia financiera en caso de necesidad;
 - e) Tomar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar...
3. Los estados partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, contribuyendo particularmente a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y a facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Estas palabras constituyen una potente declaración de propósito. Sin embargo, las declaraciones por sí solas no son suficientes. La Convención ya reconoce que hay problemas particulares que resolver en los “países en desarrollo”, en áreas donde “la ignorancia y el analfabetismo” están muy extendidos, y en muchos países donde asegurar un acceso real a las oportunidades educativas de los niños y niñas pobres o en riesgo de deserción escolar constituye un desafío mayor. Por estas razones, recientemente se le hizo un seguimiento a la Convención por parte de un movimiento que busca hacer una realidad el derecho a la educación de los niños y niñas. Este es el movimiento de Educación para Todos (EPT), que puede ser una realidad, específicamente, a través del impulso de la educación inclusiva.

2. Educación para Todos

El movimiento de Educación para Todos (EPT) se preocupa, tal como sugiere su nombre, de asegurar el acceso (al menos) a una educación básica para todos. Se lanzó en 1990, durante la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia, y culminó con la Declaración Mundial de Educación para Todos (la “Declaración de Jomtien”).

El trabajo de la conferencia se basó en un desalentador análisis sobre el estado mundial de la educación básica. La conferencia concluyó que en muchos países existían tres problemas fundamentales:

- las oportunidades educativas eran limitadas, muchas personas tenían poco o ningún acceso a la educación;
- la educación básica estaba concebida en términos restringidos de alfabetización y cálculo, más que como una base más amplia de aprendizajes para la vida y la ciudadanía; y
- ciertos grupos marginales – personas con discapacidad, miembros de grupos étnicos y minorías lingüísticas, niñas y mujeres, etc. – enfrentaban el riesgo de ser totalmente excluidos de la educación.

Más aún, la situación estaba empeorando más que mejorando. Por tanto, era necesario un movimiento mundial,

para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños y niñas, jóvenes y adultos, así como revertir la seria caída observada en los servicios de educación básica en muchos países en los últimos años.

(Comisión Interagencial, 1990, p.1)

Esto no podía lograrse manteniendo las políticas que, de partida, habían creado esta situación inadecuada. La conferencia concluyó, entonces, que extender las oportunidades básicas para todos los alumnos era una cuestión de derecho,

...requiere más que un nuevo compromiso con la educación tal como existe hoy. Lo que se requiere es una “visión ampliada” que vaya más allá de los actuales niveles de recursos, de las estructuras institucionales, de los currícula, y de los sistemas convencionales de enseñanza, y al mismo tiempo construir sobre lo mejor de las prácticas actuales.

(Artículo 2.1)

La Declaración de Jomtien continúa planteando (artículo 2.2) los principales componentes de esta “visión ampliada”:

- universalizar su acceso a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, y promoviendo la equidad – por ejemplo, asegurando que las niñas y mujeres así como otros grupos sub-representados tengan acceso a la educación básica;
- centrarse en la adquisición y resultados de aprendizaje, más que en la mera cobertura
- ampliar los medios y el ámbito de la educación básica – en parte, asegurando la disponibilidad de la educación primaria universal, pero también haciendo un llamado a las familias, comunidades, programas de cuidado de la primera infancia y de alfabetización, programas de educación no formal, bibliotecas, medios de comunicación y a un amplio rango de sistemas alternativos para impartirla;
- mejorar el entorno de aprendizaje – asegurando que los alumnos reciban la nutrición necesaria, los cuidados de salud y el apoyo físico y emocional que necesitan para beneficiarse de la educación; y
- reforzar las alianzas – entre todos los subsectores y formas de educación, las reparticiones de gobierno, las ONG, el sector privado, grupos religiosos, las comunidades locales y, sobre todo, las familias y los docentes.

En otras palabras, educación básica no significa simplemente que haya escuelas disponibles para aquellos que ya tienen acceso a ella. Implica ser proactivos en identificar las barreras que algunos grupos encuentran cuando intentan acceder a las oportunidades educativas. También implica identificar los recursos disponibles, tanto a nivel nacional como de la comunidad, y ponerlos en acción para superar dichas barreras.

Una década después de la Declaración de Jomtien, su visión se reafirmó en el Foro Mundial sobre Educación, en Dakar, que se reunió para revisar el progreso logrado hasta ese momento en relación con la Educación para Todos (Foro sobre Educación para Todos, 2000). Este afirmó, en términos similares al informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, que:

La educación es un derecho humano fundamental. Es la clave para el desarrollo sostenido, la paz y la estabilidad dentro y entre los países, y por ello constituye un medio indispensable para una participación efectiva en las sociedades y las economías del siglo veintiuno, que se ven afectadas por una rápida globalización.
(Foro Mundial sobre Educación, 2000, par.6)

Sin embargo, al igual que la declaración de Jomtien, el Foro prestó atención a los procesos de exclusión que continúan experimentando los grupos desaventajados y pidió una acción positiva para superarlos. En especial, identificó las barreras que afectan particularmente a las niñas y mujeres y a las minorías étnicas, considerándolas como un síntoma de un problema mayor. A pesar de la potente agenda de equiparación de oportunidades del movimiento de EPT, de los gobiernos y las agencias, se observó una tendencia a focalizar las políticas en aquellos “fáciles de alcanzar” y en el abandono escolar,

...de aquellos excluidos de la educación básica, ya sea por razones sociales, económicas o geográficas.

(Foro Mundial sobre Educación, 2000, *Notas*, 16)

Es por esta razón que el Foro declaró que la Educación para Todos:

...debe tomar en cuenta las necesidades de los pobres y los desaventajados, incluyendo a los niños y niñas trabajadores, que viven en áreas rurales remotas y nómadas, niños y niñas, jóvenes y adultos afectados por conflictos, por VIH/SIDA, hambre y mala salud; y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje.

(Foro Mundial sobre Educación, *Notas*, 19)

Es precisamente en la respuesta a esta problemática que la educación inclusiva tiene un rol que jugar.

3. Educación inclusiva

El mayor ímpetu para el enfoque de educación inclusiva fue dado por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en 1994. En palabras de su informe final,

Más de 300 participantes, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, se reunieron en Salamanca, España, del 7 al 10 de junio de 1994, con el fin de promover el objetivo de la Educación para Todos, examinando los cambios fundamentales de la política necesarios para promover un enfoque de la educación inclusiva, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales.

(UNESCO, 1994, p. iii)

Aunque las necesidades educativas especiales fueron el foco central de la conferencia, su conclusión fue que:

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

(UNESCO, 1994, p. iii - vi)

La Conferencia de Salamanca – al igual que su antecesora la Conferencia de Jomtien – se enfrentaba a una situación donde la Educación para Todos estaba lejos de ser una realidad y, donde los niños y niñas con necesidades educativas especiales eran uno de los muchos colectivos que experimentaban barreras para su educación. Estos problemas, no se podían resolver, simplemente, manteniendo las políticas tradicionales. Concretamente, las barreras que enfrentaban muchos grupos diferentes no podían superarse con el mero desarrollo de sistemas y escuelas separadas para niños con necesidades educativas especiales. En vez de esto, era necesario un enfoque muy distinto, que

viera la diferencia como algo normal y que intentara desarrollar sistemas educativos capaces de responder efectivamente a la diversidad.

Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias; si el derecho a la educación significa algo, se deben diseñar los sistemas educativos y desarrollar los programas de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades (UNESCO, 1994, p. viii)

Este enfoque, por tanto, significa desarrollar sistemas educativos “inclusivos”. Sin embargo, esto sólo puede ocurrir si las escuelas ordinarias se transforman en más inclusivas – en otras palabras, si son más capaces de educar a todos los niños de su comunidad. En consecuencia, en la conferencia se argumentó que las escuelas deben:

...acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a los niños con discapacidad y bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. (UNESCO, 1994, *Marco de Acción*, p.6)

Estas escuelas inclusivas,

...deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad a través de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación con sus comunidades.

(UNESCO, 1994, *Marco de Acción*, p.11-12)

Aunque el desarrollo de escuelas inclusivas representa un gran desafío, la conferencia argumentó en su favor de la siguiente manera:

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

(UNESCO, 1994, *Declaración*, p. ix)

Tal como se señala a continuación, el avance hacia las escuelas inclusivas puede justificarse de diversas formas:

- Hay una justificación educativa; el requerimiento de escuelas inclusivas que eduquen a todos los niños y niñas juntos implica que deben desarrollar medios de enseñanza que respondan a las diferencias individuales y, por tanto, beneficien a todos los niños y niñas.

- Hay una **justificación social**; educando a todos los niños y niñas juntos, las escuelas inclusivas pueden **cambiar las actitudes frente a la diferencia y formar la base de una sociedad más justa y no discriminadora.**
- Hay una **justificación económica**; con seguridad **cuesta menos** establecer y mantener escuelas que educan juntos a todos los niños y niñas, que mantener un sistema complejo de diferentes tipos de escuelas que se especializan en los distintos grupos de alumnos. Por supuesto, **si las escuelas inclusivas ofrecen una educación efectiva a todos sus alumnos, esto significa también un mayor costo-beneficio a la hora de impartir Educación para Todos.**

3.1. Educación inclusiva, discapacidad y necesidades educativas especiales

Al igual que la Educación para Todos, el sentido de la educación inclusiva es asegurar el derecho a la educación de todos los alumnos, cualquiera sean sus características o dificultades individuales, a fin de construir una sociedad más justa. Sin embargo, esto no significa que a menudo las iniciativas de educación inclusiva no tengan un foco particular en grupos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas.

Entre estos grupos vulnerables, los niños y niñas con necesidades educativas especiales han sido, con frecuencia, los más marginados tanto dentro de los sistemas educativos como de la sociedad en general. Tradicionalmente ellos han experimentado exclusión, discriminación y segregación de la educación general así como de sus pares. Con frecuencia han sido ubicados en clases o escuelas separadas e incluso se les ha negado el acceso a cualquier tipo de educación. Por ello, el enfoque de educación inclusiva es particularmente importante para estos grupos.

Las limitaciones de las oportunidades educativas disponibles para estos niños y niñas son una de las consideraciones resaltadas en las *Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades* de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 1993). La norma 6 no sólo afirma la igualdad de derechos a la educación de los niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad, sino que también declara que **la educación debiera darse en “contextos escolares integrados” y “en el contexto de la escuela regular”.** Las normas también apuntan a la **conexión entre el sistema de educación inclusivo y programas más amplios con base comunitaria para personas con discapacidad.** Ambos están orientados a movilizar los recursos de la comunidad para impartir servicios económicamente viables y mantener el derecho de las personas con discapacidad a permanecer en sus comunidades.

Aquellos países que tienen extensos sistemas de escuelas especiales, tanto la Normas Uniformes como la Conferencia de Salamanca prevén que, al menos por ahora, éstas continuarán teniendo una contribución. Habrán circunstancias muy restringidas en las que algunos alumnos tendrán un mejor servicio en las escuelas o en las aulas especiales. Pero lo más importante, es que las escuelas especiales pueden jugar un rol vital apoyando a las escuelas ordinarias para que sean más inclusivas. Sin embargo, en aquellos lugares donde no existen escuelas especiales, la Conferencia de Salamanca señaló que lo más conveniente es que los países concentren sus recursos en **desarrollar escuelas comunes inclusivas.** Hay evidencias que muestran que **en la medida que las escuelas comunes se hacen más inclusivas, disminuye la necesidad de contar con escuelas especiales.**

3.2 La educación inclusiva y el modelo social de dificultades de aprendizaje

El enfoque de la educación inclusiva se basa en un cambio profundo en la forma de entender la discapacidad. El modelo tradicional, se ha centrado en las deficiencias de las personas con discapacidad y las ha utilizado para explicar las dificultades que ellos experimentan en sus vidas. Este modelo *médico* ve la discapacidad como una “tragedia personal” que limita la capacidad de la persona con discapacidad para participar en la vida general de la sociedad. Desde este modelo, se considera que es responsabilidad de las propias personas con discapacidad tratar de insertarse en el mundo tal como es – un mundo construido por gente sin discapacidad para satisfacer las necesidades de personas sin discapacidad.

Sin embargo, en la lucha de las personas con discapacidad por el reconocimiento de su derecho a la plena participación, se formuló un nuevo modelo *social de la discapacidad*. Este cambia el foco de atención desde la “tragedia personal” del individuo hacia la forma en que el entorno, en el que se desenvuelve la persona con discapacidad, actúa para excluirlo de la plena participación. Si alguien tiene problemas para acceder al transporte público, un empleo o cualquier otro aspecto del mundo social, no es simplemente porque tiene una deficiencia física, sensorial o intelectual. Sino más bien, porque el transporte público no se ha diseñado para ser suficientemente accesible o porque a las personas con discapacidad se les niegan sistemáticamente las oportunidades en el mercado laboral. En términos más generales, la razón es que la sociedad está organizada para satisfacer las necesidades de la mayoría de las personas sin discapacidad y no las de la minoría con discapacidad.

El enfoque de la educación inclusiva asume el modelo social para entender las dificultades educativas. Los niños y niñas con deficiencias también pueden tener dificultades en el sistema educativo; ellos, por ejemplo, pueden tener dificultades para comprender ciertos aspectos o áreas del currículum, no ser capaces de entender instrucciones orales o escritas o, incluso, no poder acceder al edificio de la escuela. Sin embargo, el enfoque inclusivo sugiere que estas dificultades no pueden explicarse simplemente en términos de la deficiencia del alumno. Por el contrario, son las características del sistema educativo en sí las que están creando “barreras al aprendizaje” de estos niños y niñas – currícula mal diseñados, maestros poco capacitados, medios de instrucción inapropiados, edificaciones inaccesibles, etc. –. En estas circunstancias, crear o ampliar un sistema de escuelas especiales separadas no ayuda nada a enfrentar estas barreras en las escuelas ordinarias, ya que separan más a los niños y niñas de sus pares y sus familias y, en cualquier caso, puede ser inviable desde el punto de vista financiero. Una respuesta más apropiada, entonces, es identificar cuáles son las barreras al aprendizaje y desarrollar escuelas ordinarias que trabajen para removerlas y que sean capaces de satisfacer las necesidades de aprendizaje de estos niños y niñas.

Sin embargo, la educación inclusiva no se preocupa sólo de los niños y niñas con discapacidad ni de encontrar una alternativa a la escuela especial segregada. Muchos otros grupos – niños y niñas que viven en la pobreza, de minorías étnicas o lingüísticas, las niñas (en algunas sociedades), niños y niñas de localidades remotas, etc. – encuentran dificultades para aprender en las escuelas ordinarias tal como funcionan hoy en día. Ellos también pueden encontrar que el currículum es poco significativo, la enseñanza poco motivadora, sentirse alienados por la cultura de la escuela, no ser capaces de entender el lenguaje de instrucción, o experimentar otras muchas barreras. El enfoque inclusivo, por tanto, busca comprender estas barreras y

desarrollar escuelas comunes que sean capaces de satisfacer las necesidades de aprendizaje de estos niños y niñas. En consecuencia, la educación inclusiva no es simplemente una reforma de la educación especial y una escuela inclusiva no es simplemente una escuela que educa a algunos niños y niñas con discapacidad. La educación inclusiva significa reducir todos los tipos de barreras al aprendizaje y desarrollar escuelas ordinarias capaces de satisfacer las necesidades de todos los alumnos y alumnas. Es, en verdad, parte de un movimiento más amplio por una sociedad más justa para todos sus ciudadanos.

3.3 Progreso hacia una educación inclusiva

La agenda de la educación inclusiva constituye un considerable desafío. Sin embargo, los países han mostrado ser capaces de enfrentar dicho desafío. Desde los años 60, algunos países – los países nórdicos en particular – comenzaron a desarrollar sistemas educativos para que se un amplio rango de alumnos se educaran juntos, incluidos aquellos con discapacidad. Otros muchos países siguieron su ejemplo, aunque más cautelosos, y comenzaron a ampliar el rango de alumnos a ser educados en las escuelas ordinarias.

La *Declaración y Marco de Acción de Salamanca* dieron, sin lugar a dudas, un impulso a este proceso. En la Conferencia de Salamanca participaron noventa y dos gobiernos y han habido iniciativas gubernamentales en muchos de ellos, a partir de ese momento. El presidente de Uganda, por ejemplo, declaró en 1997 que se daría educación gratuita a cuatro niños de cada familia, dando prioridad a aquellos con discapacidad y a las niñas. De manera similar, en China el gobierno pretende crear 1.8 millones de plazas para niños y niñas con discapacidad en escuelas ordinarias y perfeccionar hasta 1 millón de maestros (UNESCO, 2000). En Inglaterra, el gobierno que asumió en 1997 también se sumó a los principios de Salamanca y lanzó una política para avanzar hacia una educación inclusiva. Lo que está claro, es que sólo unos pocos países pueden decir que han avanzado en el camino de tener un sistema educativo inclusivo, y que, en muchos otros, existen iniciativas dirigidas a promover un mayor grado de inclusión.

Sin embargo, aún queda mucho por hacer. El Foro Mundial sobre Educación para Todos (2000), por ejemplo, señala que aún hay más de 113 millones de niños y niñas sin acceso a la educación primaria y 880 millones de adultos que son analfabetos. Se señala que las barreras responsables de esta falta de progreso son:

- voluntad política débil,
- recursos financieros insuficientes y uso ineficiente de los existentes,
- el peso de las deudas,
- atención inadecuada a las necesidades de aprendizaje de los pobres y los excluidos,
- poca atención a la calidad de los aprendizajes, y
- falta de compromiso para superar las disparidades de género.

Por buenas razones, el foco de atención en el desarrollo de una educación inclusiva ha de ser la escuela y particularmente el aula. Sin embargo, muchas de las barreras están fuera de la escuela. Están al nivel de las políticas nacionales, en las estructuras de los sistemas nacionales de educación y de formación de maestros, en la relación entre el sistema educativo y la comunidad a la que éste sirve, y en la administración de los presupuestos y los recursos.

De la misma manera, muchos de los recursos necesarios para desarrollar una educación inclusiva están fuera de la escuela ordinaria y el aula. Están, por ejemplo, en las familias y las comunidades. En países con una infraestructura importante de educación especial, también se pueden encontrar en las escuelas especiales y los maestros. Los recursos ligados a esas escuelas y las habilidades que tienen los maestros especialistas y otros profesionales son muy valiosas para desecharlas. Sin embargo, el desarrollo de sistemas más inclusivos significa que ellos deben cambiar el foco de su trabajo, de manera que puedan apoyar a los alumnos en las escuelas comunes y mantenerlos en sus comunidades. La mayor contribución de los encargados de las políticas y administradores podría ser la de reorientar el sistema de educación especial de manera de se ponga al servicio de una educación inclusiva.

El logro de esta reorientación constituye el mayor desafío para los encargados de las políticas u administradores. El objetivo de este Temario Abierto sobre Educación Inclusiva es proporcionar un punto de partida para aquellos que desean asumir ese desafío.

IMPLICACIONES Y PREGUNTAS

Los usuarios pueden encontrar útiles las siguientes preguntas relacionadas con el sistema educativo en que trabajan:

- Ø **¿El sistema educativo está basado en una concepción explícita de los derechos de los individuos a la educación? ¿Cómo están definidos esos derechos? ¿Hay necesidad de iniciar un debate acerca de ellos?**
- Ø **¿El sistema educativo entrega una Educación para Todos? ¿Quién, en la actualidad, tiene acceso limitado a las oportunidades educativas?**
- Ø **¿Hay una plena comprensión acerca de las implicaciones de una educación inclusiva? ¿Se concibe como el desarrollo de escuelas que satisfagan las necesidades de todos los alumnos o sólo como una reforma de la educación especial?**
- Ø **¿Qué barreras al aprendizaje existen en el sistema educativo y qué grupos las experimentan en mayor grado? ¿Qué contribución podría hacer la educación inclusiva para aumentar las oportunidades educativas para estos grupos?**
- Ø **Se ofrecen justificaciones educativas, sociales y económicas para la educación inclusiva. ¿Cuáles de ellas tienen mayor fuerza en la situación actual?**
- Ø **¿Qué otro argumento podría ser relevante para la educación inclusiva?**

1

TEMA 1:

Gestión del Desarrollo de Políticas y Prácticas Inclusivas

ASPECTOS CLAVES

- ▶ Los avances hacia una educación más inclusiva no ocurren de la noche a la mañana. Estos requieren de un proceso de cambio permanente basado en un conjunto de principios claramente articulados y han de ser vistos desde la perspectiva del desarrollo de la totalidad del sistema educativo.
- ▶ Comenzar los cambios implica movilizar la opinión pública, construir consensos, realizar un análisis situacional, modificar la legislación y apoyar los proyectos locales.
- ▶ Con frecuencia es necesario cambiar las estructuras administrativas como, por ejemplo, administrar conjuntamente la educación especial y la educación regular.
- ▶ El proceso de cambio en sí requiere recursos financieros, humanos e intelectuales. Es importante identificar dichos recursos y establecer alianzas con los actores involucrados, así como con organizaciones internacionales y las ONG.

FUNDAMENTACIÓN

Este capítulo trata las maneras en que los sistemas nacionales pueden gestionar el desarrollo de políticas y prácticas más inclusivas. Hay buenas razones que explican por qué los sistemas educativos no pueden “hacerse inclusivos” de la noche a la mañana:

- Aunque haya algunas personas, grupos e instituciones que estén altamente comprometidas, otros serán reticentes o no estarán preparados; esto hace necesario un proceso de cambio.
- La educación inclusiva significa remover barreras e incrementar las oportunidades educativas. Esto no ocurre sólo por la legislación o cambio organizacional, sino que es un proceso permanente.

Por tanto es necesario que los países elaboren estrategias para gestionar el proceso de cambio por largos períodos de tiempo.

Por supuesto que el punto de partida para cada sistema nacional será diferente. Los países deben prepararse para analizar su propia situación, identificar las barreras y facilitadores para la inclusión y planificar un proceso de desarrollo apropiado para ellos. Este tema trata de apoyar a los gestores y administradores de las políticas en relación con este proceso. En especial, trata las medidas preparatorias generales que los países podrían asumir, así como la forma en que podrían comenzar a respaldar la noción de la inclusión.

Se aborda tres cuestiones principales:

- el inicio del cambio
- el cambio de estructuras administrativas y
- la movilización de recursos.

EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS

1 Iniciando el cambio

1.1 El desarrollo de una filosofía de inclusión

La transición hacia una educación inclusiva no es un mero cambio a nivel técnico u organizacional. Es un movimiento con una clara dirección filosófica. Por ello, al inicio del proceso, es importante determinar los principios que lo guiarán.

En la introducción al Temario Abierto se hace referencia a una serie de declaraciones, convenciones y reportes internacionales que son relevantes para una educación inclusiva. Estos conforman un conjunto de recursos que los usuarios pueden emplear para definir su propia posición filosófica. Sin embargo, las declaraciones internacionales deben ser interpretadas a la luz de las circunstancias locales y, para muchos países ha sido muy

útil la formulación de una declaración de principios que guíe su propia transición hacia metas de inclusión útil. Estas declaraciones se han potenciado cuando han sido incorporadas a la legislación, como es el caso de Sudáfrica:

✓ El proceso de transición en Sudáfrica se ha basado en principios claros, que se han incorporado en la legislación y otros documentos gubernamentales. La noción de igualdad de derechos está incorporada en la constitución de 1996. Junto con ello hay un compromiso con la educación para todos. El libro blanco sobre Educación y Capacitación de 1995 y la Ley Sudafricana de Escuelas de 1996 traducen este compromiso en términos más específicos. En ellos se establece la obligación del estado de proteger el derecho de todos los ciudadanos a la educación y a la capacitación, sin perjuicio de las diferencias de raza, clase ni género. En ellos también se establece una obligación de las escuelas públicas de proveer una educación de calidad para todos. El informe *Educación de Calidad para Todos: Superando las Barreras para el Aprendizaje y el Desarrollo* (Departamento de Educación, Pretoria, 1997) propone un enfoque de derechos para reformar la educación especial y el desarrollo de un sistema escolar más inclusivo en Sudáfrica.

Incluso donde no sea posible o deseable una modificación legislativa radical, las declaraciones de principio a nivel de gobierno pueden generar un debate acerca de la educación inclusiva e iniciar el proceso hacia un consenso. En Inglaterra, por ejemplo, no se considera que la transición en pro de la inclusión requiera modificaciones legales significativas. Aún así, el gobierno elaboró un libro verde (DfEE, 1997) que contiene una declaración de su compromiso con una educación inclusiva, así como con la Declaración de Salamanca. Esto ha estimulado gran cantidad de actividad en relación con la inclusión.

1.2 La inclusión como un proceso de desarrollo sistémico

El desarrollo de la educación inclusiva exige cambios amplios que involucran la totalidad del sistema educativo. Hay dos razones particulares por las cuales es importante que los avances hacia una educación inclusiva no ocurran de manera aislada:

- es difícil avanzar en una educación inclusiva cuando otros aspectos de los sistemas educativo y social se mantienen sin reformar y tienen efectos excluyentes; y
- con el propósito de generar un impulso detrás del movimiento de la educación inclusiva, es más fácil crear consenso cuando la inclusión se perciba como parte de un proceso más amplio para hacer más efectiva toda la educación o para crear una sociedad más inclusiva.

Hay varias formas en que el desarrollo de una educación inclusiva puede ser parte de cambios más amplios del sistema educativo o de la sociedad en su conjunto:

- *La educación inclusiva puede ser parte de la reforma de sistema educativo en su conjunto.* En países como Inglaterra, Sudáfrica y España, la educación inclusiva ha sido medular en la reforma más amplia con el fin de mejorar la efectividad del sistema. Por lo tanto, se ha visto como un medio para mejorar la calidad de la educación para todos los educandos y no sólo para aquellos que tienen una discapacidad o necesidades educativas especiales. Esto es importante si se quiere evitar la percepción de que la inclusión no

atañe al sistema educativo en general y que, por tanto, no amerita energías y recursos de alcance nacional.

- *La educación inclusiva puede ser parte de una reforma respecto de la posición de las personas con discapacidad u otros grupos marginados en el conjunto de la sociedad.* En Chile, por ejemplo, los servicios para todas las personas con discapacidad están cubiertos por la legislación (la Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad, de 1994). La inclusión de niños y niñas con discapacidad en las escuelas se rige, en parte, por esta ley de aplicación más general, de manera que la inclusión es vista como parte de las políticas de integración social, y no sólo de las políticas educativas. De la misma manera, en Brasil, el compromiso con la inclusión se asocia a un intento de enfrentar la problemática de la pobreza, el analfabetismo y la marginación.
- *La educación inclusiva puede ser parte de reformas democráticas más fundamentales.* En muchos países en transición, por ejemplo, no es posible separar la inclusión de los esfuerzos más amplios de reconstruir la democracia y reenfocarse en los derechos humanos. En estos casos, la educación inclusiva puede sumarse a los valores, las energías y el impulso que subyacen en esta reestructuración política y social.

1.3 Movilizar la opinión pública y construir consensos

El progreso hacia la inclusión no es siempre comprendido ni bienvenido, en especial donde la gente está acostumbrada a sistemas segregados o donde los educadores no se sienten capaces de enfrentar los desafíos de la diversidad. Por lo tanto, es necesario generar una corriente de opinión a favor de la inclusión y comenzar un proceso que busque consenso desde sus primeras etapas.

La mayoría de las ideas que se presentan en este capítulo tienen impacto en estas áreas. Sin embargo, hay también algunas estrategias específicas que se han empleado para ello:

- *Los grupos que abogan y de los padres* con frecuencia se han adelantado a la opinión pública y profesional general. Ellos tienen un interés particular en el cambio de la opinión y a veces cuentan con una red de contactos a nivel internacional con capacidad de traer nuevas ideas al país. Estos grupos pueden legitimarse al recibir financiamiento fiscal, al ser comisionados para cumplir ciertas tareas por parte del gobierno (investigación, producción de recursos u organización de conferencias), o simplemente cuando sus líderes aparecen públicamente con figuras políticas importantes.

✓ En Etiopía, las Asociaciones Nacionales de Ciegos (ENAB), de Sordos (ENAD) y la Organización de Apoyo de Niños con deficiencia mental (SOOM) han intentado varias veces lograr un impacto positivo en las actitudes, tanto de los encargados de la elaboración de políticas como del público en general, organizando seminarios y talleres de sensibilización y empleando los medios de comunicación. Se organizó un comité por parte de la Asociación Nacional de Ciegos compuesto por miembros de la Asociación, del ministerio de Educación y de la Universidad de Addis Ababa, para examinar cuestiones esenciales en relación con los alumnos ciegos y sus profesores y sugerir áreas de intervención. Este tiene contacto permanente con el ministro de Educación.

- *Las organizaciones de profesionales* seguramente no tienen una perspectiva única, sin embargo juegan un rol importante en el proceso de construcción de

consensos. Pueden involucrarse en el proceso de toma de decisiones y ser estimulados a realizar sus propios eventos de diseminación. Pareciera que es de particular importancia que se involucren grupos de un rango de disciplinas relevantes (por ejemplo, de salud, de servicios sociales, de administración y que no sean sólo de educación). Todos estos grupos juegan diferentes roles en la prestación de servicios inclusivos y es seguro que la diversidad de visiones promoverá un debate genuino para flexibilizar las posturas más rígidas.

- *Los investigadores profesionales y estudiantes* pueden jugar un rol en darle forma a la opinión pública, al tiempo de proveer datos en que basar las reformas. Ellos pueden analizar y publicitar los problemas existentes en los sistemas. Si trabajan de manera cercana con quienes elaboran políticas y los maestros, pueden también, aportar soluciones prácticas, a nivel local, para enfrentar las dificultades que están impidiendo el avance hacia una educación más inclusiva. Muchos países envían investigadores a perfeccionarse al extranjero. Esta puede ser una fuente importante de nuevas ideas si se les estimula a que estudien las prácticas inclusivas de los países que los acogen, para replicarlas a su regreso.
- Con frecuencia es posible identificar *formadores de opinión claves*, como son los académicos más respetados, líderes entre los maestros o de organizaciones voluntarias. Ellos pueden participar en la toma de decisiones o en eventos de diseminación.
- La opinión pública puede movilizarse *estableciendo sociedades y redes con otras agencias*. Facilitar el diálogo entre organizaciones de especialistas y las escuelas comunes puede ayudar a derribar la “técnica mística” asociada a la educación especial, así como para introducir una filosofía más amplia. Esto puede lograrse estableciendo un foro de discusión.
- La *movilización de las autoridades de educación y de prestadores de servicio a nivel local* puede ser crucial. Estos son, con seguridad, actores importantes debido a su capacidad de trabajar directamente con las escuelas y de asignarles recursos. En algunos casos, las iniciativas de inclusión comienzan en este nivel y las tareas de quienes toman las decisiones y los administradores son apoyar estas iniciativas y promover su diseminación en otras áreas.
- La participación de aquellos *responsables de la formación de maestros y de otros profesionales* es importante para formar opinión. La incorporación de principios y prácticas inclusivas en la formación profesional no produce cambios de la noche a la mañana, pero produce una base de profesionales con orientación inclusiva de alcance nacional.
- Se puede identificar y activar *canales claves de comunicación*. El principal canal lo constituyen los medios de comunicación. Una estrategia de gestión con lo medios puede, por lo tanto, ser necesaria. Otros canales incluyen a los periódicos profesionales, videos y eventos y conferencias de diseminación especialmente organizadas. Habitualmente se emplean estos eventos para celebrar los éxitos de la inclusión (el fin de programas de investigación, por ejemplo) más que abogar por una educación inclusiva en términos abstractos. En la medida que se desarrollan las políticas, los mismos eventos se pueden aprovechar para los procesos de sensibilización y consultas, permitiendo a los distintos actores adueñarse del proceso.

1.4 Desarrollo de un análisis situacional

La realización de un análisis situacional es uno de los primeros fundamentales para avanzar de las declaraciones de principio a la implementación práctica de la educación inclusiva. Este análisis ha de centrarse en identificar tanto las barreras (ideológicas y prácticas) como las oportunidades que existen en el sistema para el desarrollo de prácticas inclusivas.

Estos análisis se llevan a cabo ya sea completamente en el marco del gobierno (por ejemplo, por funcionarios y consejeros del gobierno) o completamente fuera de este marco (por ejemplo, por grupos profesionales independientes o de lobby). Sin embargo, también se puede argumentar a favor de un punto intermedio, en el que un grupo opera bajo el alero del gobierno, pero manteniendo elementos importantes de independencia. Este tipo de grupos han sido importantes instrumentos para el desarrollo de las políticas en países tan diversos como Canadá, Inglaterra y Sudáfrica.

Los integrantes de estos grupos deben:

- tener las *habilidades y conocimiento* apropiados para enfrentar las tareas; y
- tener *representatividad de los actores claves* en su campo; esto es importante tanto para asegurar la credibilidad de sus recomendaciones como para aportar al logro de un consenso en torno a cualquier acción que surja de su informe.

Los políticos pueden formar parte de estos grupos o bien mantener su distancia de manera que el grupo se perciba como independiente.

En general, dichos grupos tendrían un claro mandato de realizar un análisis situacional y producir recomendaciones de acción detalladas. Ellos pueden:

- recabar evidencia detallada de expertos y representantes de los distintos grupos de actores
- Llevar a cabo visitas en terreno para evaluar la situación del país
- basarse en evidencia internacional
- analizar los datos provistos por departamentos estatales y, en algunos casos,
- comisionar investigaciones originales y/o hacer encuestas para conocer la opinión de los actores.

1.5 El rol de la legislación

La legislación puede jugar un importante rol como parte del proceso de transición. Esta tiende a cumplir cuatro roles principales:

- *la articulación de principios y derechos* de manera de crear un marco para la inclusión;
- *la reforma de elementos que ya existen en el sistema educativo que constituyen barreras mayores para la inclusión* (por ejemplo, políticas que no permiten a niños de determinados grupos acudir a la escuela de su vecindario, como son los niños con discapacidad o los que hablan otro idioma);
- *el mandato de prácticas inclusivas* (por ejemplo, que obligan a las escuelas a educar a todos los niños de su comunidad); y
- *establecer procedimientos y prácticas en todo el sistema educativo que faciliten la inclusión* (por ejemplo, la formulación de un currículum flexible o promover la participación de la comunidad en el gobierno de la escuela).

Existen algunos principios que pareciera que regulan la forma en que deben enfocarse esos roles.

- Hay una tendencia en los países a introducir legislación en puntos diferentes en el desarrollo del proceso. Mientras mayor es la barrera de la legislación existente ante la inclusión, más necesaria se hace la introducción temprana de una reforma legislativa. Sin embargo, pareciera que hay consenso en que *la legislación no debiera ser el primer paso en el proceso*. Sino que, por el contrario, debiera ocurrir luego de etapas preparativas en que se ha comenzado un debate sobre la inclusión y se ha generado un impulso en pro del movimiento inclusivo.
- Pareciera importante *no avanzar muy rápidamente hacia legislación muy detallada*, que años más tarde opere como “camisa de fuerza” para avances posteriores. Por ejemplo, en Chile, hay cuatro niveles de integración establecidos por la legislación. Sin embargo, ya parece obvio que esto ha creado una situación en que los alumnos que podrían beneficiarse de los niveles de integración más altos están, en lo hechos, confinados al más bajo. Por tanto, con el fin de evitar estos problemas, podría ser mejor comenzar con la legislación más general, que involucre principios amplios y que remueva las principales barreras a la inclusión. Se puede empezar con programas experimentales u otros avances que sea posibles y, si fuese necesario, formalizar en mayor detalle en una futura legislación.
- También parece importante que al principio del proceso se *revise la legislación vigente para determinar qué barreras presenta a la inclusión*. Por ejemplo, en muchos países industrializados, la legislación exige que los alumnos que presentan algún tipo de dificultades en su aprendizaje asistan a escuelas especiales segregadas con el propósito de que reciban una educación apropiada a sus necesidades. Por lo tanto, los primeros pasos hacia la inclusión involucran eliminar esta exigencia. En muchos países, las barreras a la inclusión no sólo están en la legislación asociada con la educación especial, sino que están en la legislación educativa más general, ya sea en relación con el currículum, las políticas de admisión, financiamiento, u otros aspectos. Algunos críticos de países tan diferentes como Inglaterra y Sudáfrica, por ejemplo, han argumentado que los ambiciosos planes de esos países en relación con la educación inclusiva exigen una revisión de los sistemas de financiamiento y de admisión escolar, dado que producen considerables diferencias en la disponibilidad de recursos y crean dificultades para las escuelas en diferentes áreas.
- Es útil combinar una *legislación más o menos general con reglamentos y orientaciones más detalladas*, ya que éstas pueden ser cambiadas más o menos rápido a la luz de la experiencia. Toda vez que sea posible, éstas deben estar enfocadas hacia la práctica y con ejemplos reales. Por ejemplo, en Rumania, el Ministerio de Educación ha supervisado a grupos de maestros, directores y académicos en el desarrollo de “criterios de éxito” para las escuelas inclusivas. En Inglaterra, el gobierno ha formulado un “Código de Práctica” que establece la forma en que las escuelas de educación común deben satisfacer las necesidades especiales de los estudiantes. En respuesta a los requerimientos de las escuelas, éste ha sido revisado para cambiar su eje desde la regulación de procedimientos a orientaciones prácticas.

Una tarea clave que puede ser necesaria es la unificar el marco legislativo que regula la educación regular y la especial. Hay muchos países en que la educación regular y la especial cuentan con legislaciones diferentes, son administradas por secciones o departamentos distintos, tanto a nivel nacional como local, cuentan con sistemas de formación profesional y financiamiento diferentes y tienen curricula y procedimientos de evaluación distintos. Hay casos en que el desarrollo de ciertos alumnos está

regulado por legislación de los Servicios Sociales y de Salud más que por una formativa del ámbito educativo. En esos casos, un paso anterior podría ser el de unificar ambos sistemas con un marco legislativo y administrativo común.

✓ Históricamente, los Países Bajos han estado entre los más segregadores de Europa occidental, con todas las divisiones entre educación común y especial que se describen más arriba. Sin embargo, en los últimos años, el gobierno ha establecido el programa de integración – “Juntos de Nuevo en la Escuela” – orientado a promover prácticas inclusivas, construir consensos, sensibilizar y desarrollar competencias en los docentes y coordinar un análisis situacional de barreras y oportunidades. La reforma legislativa ha sido parte de este proceso. La educación especial se ha incorporado en el marco legislativo de la educación primaria común y se ha desarrollado un sistema para financiar grupos de escuelas comunes y especiales a fin de que se tomen decisiones a nivel local sobre el balance de colocaciones en escuelas especiales y ordinarias para los alumnos con dificultades. La inclusión total no es, por tanto, mandataria y el desarrollo de este nuevo sistema no está exento de problemas. Sin embargo se ha creado un marco que permite experimentar y en el que se facilitan los avances hacia la inclusión.

1.6 Avanzando hacia una educación inclusiva mediante iniciativas a pequeña escala

Los cambios a nivel macro pueden ser difíciles y lentos, especialmente en países donde los recursos económicos son escasos. Hay países en que las dificultades son mayores porque aún no se ha logrado una educación universal y/o les falta cohesión estructural y administrativa en el sistema. En estos casos, los esfuerzos a nivel macro podrían llegar a ser imposibles, mientras que los cambios a nivel micro podrían ser cruciales para iniciar un avance hacia una educación inclusiva. Lo cierto es que las iniciativas a pequeña escala son esenciales como primeros pasos en todos los contextos nacionales, actuando como catalizadores de los cambios de políticas en el sistema educativo más amplio y avanzando en los cambios hacia la inclusión sin necesidad de esperar grandes cambios a nivel de las políticas nacionales.

El siguiente ejemplo de la India ilustra una iniciativa en pequeña escala que ha tenido un gran efecto multiplicador. La iniciativa generó un servicio muy necesario, pero mostró, al mismo tiempo, que el progreso hacia una educación más inclusiva es posible, aún cuando éste no sea parte de un proceso de cambio sistémico.

✓ Una ONG de Mumbai, la Sociedad de Espásticos de la India, inició unas tres décadas atrás, una escuela especial para niños que no tenían una escuela donde asistir. El impacto ha sido considerable. Esta acción tuvo un efecto multiplicador y se crearon más escuelas en diferentes partes del país.

Hoy en día, mediante el esfuerzo de las ONG, más de 16 Estados de los 30 que componen la India han creado escuelas para niños con discapacidad que previamente se encontraban fuera del sistema escolar. La Sociedad de Espásticos de la India, Mumbai, se ha alejado de la ideología de escuelas especiales segregadas para niños y niñas con discapacidad, planteando la inclusión de todos los niños y niñas que enfrentan barreras al aprendizaje. Ha lanzado un Centro Nacional por la Inclusión – India (NRCI – India) en asociación con Canadá.

Se ha iniciado un proceso para superar la segregación y de trabajo en red con agencias existentes que tienen objetivos similares en varios centros por toda la ciudad de Mumbai y se ha adoptado una definición más amplia de

discapacidad. Niños y niñas que sufren restricciones económicas severas, que viven en las barriadas o en las calles se han incorporado a las escuelas especiales existentes, demostrando de esta manera la forma que asumiría un aula inclusiva. Más de mil niños y niñas, privilegiando las niñas y los niños y niñas con discapacidad, están asistiendo a aulas inclusivas. Estos están en la escuela de la Sociedad de Espásticos de la India y en otras escuelas comunitarias de las barriadas de la ciudad. Mientras tanto, los cambios a nivel macro se centran en la formación de maestros de la educación especial y general con el objeto de provocar un impacto mayor en las prácticas inclusivas en todo el país, transformando la pedagogía.

Este ejemplo muestra el poder de los esfuerzos a nivel micro. También muestra cómo las prácticas educativas inclusivas deben responder al contexto y a la cultura. En el período de transición, las iniciativas de cambio en las políticas, combinadas con prácticas desarrolladas a partir del contexto local, la cultura y el entorno pueden liderar un cambio sistémico más amplio.

Incluso en los sistemas segregados, existen ejemplos de escuelas y maestros que adoptan prácticas más inclusivas o de comunidades que trabajan para desarrollar escuelas más inclusivas. Estos ejemplos aislados pueden estimularse con apoyo profesional y financiamiento adicional, especialmente si existe un marco legislativo que lo permita. Eventualmente, pueden transformarse en proyectos de demostración de los que el resto del sistema puede aprender. También se puede involucrar en estos proyectos a otros grupos de actores relevantes, tales como formadores de maestros, profesionales de otras agencias, entre otros.

✓ En Perú, el Ministerio de Educación, la UNESCO y DANIDA han cooperado en un proyecto de inclusión que presenta elementos de enfoques desde arriba y desde las bases. Se ha identificado una serie de escuelas para participar en el proyecto, en parte, sobre la base del compromiso del personal con la inclusión. En cada escuela se ha capacitado al personal y se le ha brindado apoyo permanente con el propósito de organizar clases integradas. Estas escuelas funcionan como proyectos demostrativos que pueden ser visitados por otros maestros y donde éstos pueden recibir perfeccionamiento.

Junto con el trabajo en las escuelas se ha trabajado también en la comunidad. Se ha llevado a cabo un proceso de sensibilización mediante reuniones y talleres donde los padres de los alumnos que experimentan dificultades han relatado su experiencia. El objetivo es el de utilizar a los padres como agentes de cambio para transformar las actitudes de la comunidad hacia la discapacidad.

En parte como resultado de este proyecto, en diciembre de 1998 se promulgó una nueva ley que establece un marco de principios inclusivos para la educación de los alumnos con discapacidad así como de otros en condiciones de vulnerabilidad. La intención es que esta ley se complemente con legislación más detallada y con la réplica de proyectos demostrativos en otros lugares del país.

1.7 Factores de éxito en los proyectos locales

Pareciera que los factores claves de este tipo de proyectos son:

- trabajar con las escuelas en lugares donde hay más posibilidades de éxito (por ejemplo: locales adecuados, experiencia previa en el tema, personal bien capacitado y motivado, entre otros);

- trabajar con escuelas y directores que gozan de buena reputación, de manera que la inclusión no se vea solamente como una opción para escuelas que son inadecuadas en algún aspecto de su gestión;
- apoyar los proyectos de las escuelas con experiencia y recursos;
- construir estrategias de réplica que difundan la iniciativa a otras escuelas; y
- asegurar su sustentabilidad.

Estos factores se ilustran en el siguiente ejemplo:

✓ En Timisoara, Rumania, el Ministerio de Educación, en cooperación con UNICEF y un consultor de UNESCO, inició un proyecto inclusivo en una escuela. Sin embargo, a éste se le unió pronto una segunda escuela, cuya directora se había motivado en talleres realizados con el Material de Formación de Profesores de la UNESCO: Las Necesidades Especiales en el Aula. Ella desarrolló un taller en su escuela y elaboró un plan para crear una “escuela para todos”.

Ambas escuelas gozan hoy de una excelente reputación debido a los altos logros de sus estudiantes y sus directores son muy respetados. Ambos tuvieron algunas experiencias previas sobre prácticas inclusivas, contaban con la infraestructura (por ejemplo, una sala para tratamiento de logopedia) y obtuvieron recursos adicionales de las autoridades de educación.

La segunda escuela ha procedido a transformarse en un centro de desarrollo profesional. Ésta ha ofrecido cursos sobre educación inclusiva a los maestros de las escuelas locales, ha producido materiales de enseñanza y organizado talleres para inspectores escolares. En cada una de estas actividades ha tenido el apoyo de las autoridades locales de educación y del UNICEF.

El Tema 9 entrega más ideas para desarrollar estrategias participativas en el trabajo con las escuelas.

2 El cambio de las estructuras administrativas

2.1 *La fusión de estructuras separadas*

Los sistemas de administración de la educación de muchos países son, en sí mismos, barreras para las prácticas inclusivas. No es sólo que los sistemas legislativos sean diferentes. Con frecuencia, los sistemas de educación común y especial son administrados por departamentos o equipos diferentes, con procesos de toma de decisiones, regulaciones y formas de financiamiento distintas.

✓ Una *Revisión de la UNESCO sobre la Situación de la Educación Especial* (1995), cubrió temas relacionados con las políticas, legislación, administración y organización de los servicios para niños y niñas con necesidades educativas especiales. Sin embargo, en el cuatro por ciento de los países, los niños y niñas con necesidades educativas especiales no eran responsabilidad de los ministerios de educación nacionales, sino de los de salud o servicios sociales. En esos países, la fuente de financiamiento predominante de la educación de niños y niñas con discapacidad continúan siendo las ONG.

Uno de los pasos iniciales en situaciones como la señalada puede ser la incorporación de la educación especial y la educación común en una única estructura administrativa. Esto ha ocurrido recientemente en Perú, donde desde el punto de vista administrativo, la educación especial ha sido incorporada al ámbito de la educación primaria. Esto parece haber facilitado el desarrollo de proyectos inclusivos.

2.2 *Focalización del proceso*

No todos los países cuentan en sus ministerios de educación con una unidad formal de educación especial establecida con propósitos administrativos. Dada la necesidad de unir las estructuras administrativas, tanto como sea posible, no parece que sea razonable crear una donde no existe ninguna. Sin embargo, es necesario focalizar las actividades relacionadas con alumnos marginados sin separarlos necesariamente en una estructura diferente. Esto puede hacerse asignando responsabilidades a la dirección o unidad más apropiada, designando uno o más funcionarios para coordinar, dirigir y administrar dichas iniciativas y permeando gradualmente las demás direcciones de orientaciones inclusivas.

2.3 *El traspaso administrativo*

En algunos países el progreso hacia una educación más inclusiva se ha acompañado de un proceso de traspaso de las estructuras administrativas. Pareciera que este traspaso estimula la flexibilidad y el hecho de asumir riesgos calculados. También contrapesa la tendencia de las burocracias centrales de establecer procedimientos rígidos. En este sentido, la tendencia es usar dos niveles de traspaso administrativo:

- *Descentralización hacia el nivel local* (por ejemplo, la municipalidad o el distrito). Las administraciones locales tienen mayor capacidad de responder con flexibilidad a las circunstancias de su contexto, así como considerar las necesidades de grupos especiales o incluso de un alumno en particular, si administran ambas estructuras conjuntamente. Pueden evitar además tomar decisiones sobre la base de sistemas inflexibles de evaluación y categorización. Sin embargo, éstas son suficientemente grandes como para generar economías de escala, coordinar servicios locales, ofrecer perfeccionamiento focalizado y actuar como un mecanismo rápido para la difusión de innovaciones. También son capaces de responder mejor a las necesidades de sus comunidades que los niveles regionales y nacionales.
- *Descentralización a nivel de las escuelas*. Más recientemente ha habido varios países que han optado por lo que en Estados Unidos se ha llamado “administración con base en la escuela” y en Inglaterra “administración local de escuelas”. Esto significa que gran parte de los poderes de toma de decisiones, así como partes sustanciales del presupuesto son transferidas a las escuelas mismas. Esto da libertad a las escuelas para que administren sus propios recursos, con el fin de satisfacer las necesidades de los alumnos de sus comunidades, asuman riesgos en el desarrollo de programas educativos inclusivos y sean proactivas en la coordinación con otros servicios y, movilicen los recursos de sus comunidades en razón de los intereses de sus estudiantes.

La descentralización en ambos niveles conlleva riesgos y oportunidades:

- Las escuelas y las autoridades locales pueden *resistirse* a los cambios o actuar como *líderes* en el proceso de cambio.
- La transferencia del poder a las escuelas así como a los administradores locales los invita a perseguir sus *propios intereses* más que asumir la

implementación de políticas nacionales. Este es un problema particular si la política nacional en sí es ambigua o tiene múltiples metas opuestas entre ellas.

- La diversidad que resulta de la transferencia inevitablemente hace surgir preguntas acerca de la *equidad*. Es posible que los niveles de inclusión varíen significativamente de una escuela a otra, así como de un distrito a otro. De igual manera pueden variar los niveles de provisión de recursos, a menos que los mecanismos nacionales de financiación sean sensibles ante las necesidades locales.

✓ Una solución a los problemas de descentralización es que el estado adopte estándares mínimos que las escuelas y los distritos deban alcanzar. Por ejemplo, en Chile cada escuela tiene que desarrollar planes curriculares propios para satisfacer las necesidades particulares de cada comunidad. Sin embargo, existen decretos nacionales que establecen un marco curricular y el proceso a nivel local debe alcanzar o exceder los estándares mínimos que dicho marco exige.

En Inglaterra, las autoridades locales tienen libertad para desarrollar sus propias políticas sobre la educación de las necesidades especiales, así como de los servicios para los alumnos marginados. Sin embargo, sus políticas son revisadas y aprobadas por el gobierno nacional, quien además informa al público acerca de la efectividad de dichas políticas en la promoción de una educación inclusiva.

3 Movilización de recursos para la inclusión

Para aquellos que desean desarrollar una educación más inclusiva, es importante encontrar recursos que apoyen el proceso de transición. Esto es distinto al hecho de establecer mecanismos de financiamiento de largo plazo (ver Tema 7), ya que está más centrado en iniciar nuevos proyectos y avances. También se trata de encontrar una serie de recursos – humanos, intelectuales y materiales, al igual que financieros – que puedan apoyar el proceso de cambio.

3.1 *La identificación de los recursos*

Uno de los primeros pasos en el proceso de transición podría ser la identificación de un conjunto de recursos que estarían disponibles para apoyar la implementación de cambios legislativos y preparar un desarrollo experimental. Esto puede financiarse con dinero “fresco” asignado desde el presupuesto fiscal o puede ser el resultado de “recortar” un elemento del presupuesto de educación que ya existe. En los sistemas de transferencia, se puede plantear un requerimiento similar de recursos a las autoridades locales y/o a las escuelas. Como alternativa, el acceso a fondos nacionales puede lograrse dependiendo de los avances en pro de políticas inclusivas.

✓ En España, cuando se iniciaron los primeros proyectos inclusivos, se invitó a las escuelas a que presentaran planes para que fueran consideradas por el Ministerio de Educación. Los planes exitosos recibieron financiamiento adicional desde el gobierno nacional, creando así un incentivo para que las escuelas adoptaran políticas más inclusivas.

De manera similar, en Chile, la promulgación de legislación que protege los derechos de las personas con discapacidad se acompañó de la creación de un Fondo Nacional para la Discapacidad. Las escuelas, las administraciones y las comunidades locales pueden presentar proyectos para

ser financiados por el Fondo con el fin de proveer recursos para una educación más inclusiva.

3.2 Establecer alianzas

En muchos países el gobierno central no cuenta con los recursos financieros para sostener el proceso de cambio, mientras que en *todos* los países, los gobiernos centrales necesitarán activar recursos humanos e intelectuales sobre los cuales no ejercen un control directo. Esto es aún más cierto donde el ímpetu por la educación inclusiva proviene desde fuera del gobierno. Por lo tanto, es esencial que se formen alianzas entre los actores claves que puedan apoyar el proceso de transición. Entre ellos se incluye:

- a todos los padres
- a los maestros y otros profesionales de la educación
- a profesionales de otros servicios que se verán afectados por el avance hacia la inclusión (por ejemplo, los servicios sociales y de salud)
- a los formadores e investigadores
- a los administradores y directores a nivel nacional, local y de escuela
- a los grupos cívicos de las comunidades
- a los miembros de grupos minoritarios en riesgo de exclusión

Aunque los aliados individualmente tendrán pocos recursos que aportar, juntos podrían ser capaces de apoyar cambios significativos. Un ejemplo de Brasil ilustra que esto es posible.

✓ La Pastoral Infantil a Favor de la Vida (una organización religiosa) ha desarrollado el proyecto “Vida” en alianza con la Universidad de Río Grande do Norte, la Universidad Estatal, unas industrias, el Servicio Social y unas asociaciones rurales. Su meta es crear condiciones favorables de desarrollo físico, emocional e intelectual para niños y niñas de 0 a los 6 años. La alianza financia el equipamiento y los recursos humanos para apoyar las intervenciones, por ejemplo, organizando talleres de fabricación de juguetes educativos con los padres, capacitando a los líderes y los coordinadores comunitarios en cursos, tales como la nutrición alternativa, y organizando cursos para preparar a las personas para que participen en los consejos comunitarios ya sea en áreas rurales o urbano periféricas.

El peligro de focalizar recursos es, por supuesto, que los avances pueden hacerse dependientes de un financiamiento externo continuo. En este caso, las alianzas están trabajando en el desarrollo de capacidades, de manera que, en última instancia, puedan transformarse en auto sustentables. También es fácil ver cómo todos los actores asociados pueden beneficiarse de las actividades y, por lo tanto, se comprometan con mayor facilidad con el éxito de la empresa.

3.3 Enfoques participativos desde la cúspide o desde las bases

Una manera de involucrar a estos actores es mediante un enfoque desde arriba, donde el gobierno nacional provee un liderazgo vigoroso, articula los principios fundamentales y difunde dichos principios a los grupos de aliados. Sin embargo, este

enfoque desde la cúspide tiene sus limitaciones. En especial, sólo puede llegar a un número limitado de aliados y pone el acento en que el gobierno tenga que “vender” sus políticas a grupos que tuvieron sólo un rol marginal en su formulación.

Una alternativa es asumir un enfoque “desde las bases”. Esto significa involucrar a los asociados en el desarrollo de ejemplos de educación inclusiva y que tengan un rol real en la formulación de las políticas.

✓ En Mumbai, el Centro Nacional de Recursos para la Inclusión – India realizó talleres para los padres sobre educación inclusiva y derechos humanos. Su objetivo era desmitificar la educación especial y la educación inclusiva, así como habilitar a los padres para que se transformaran en aliados activos. En los talleres, los padres y los profesionales no fueron segregados en grupos diferentes, sino que trabajaron juntos. Se estimuló a los padres a que expresaran sus miedos y ansiedades, y a que jugaran un rol crítico en la toma de decisiones. Durante un periodo de tiempo se trabaron el fortalecimiento de habilidades y la capacidad para rehusar sugerencias. Ahora son los padres quienes identifican la escuela donde desean que asistan sus hijos. De hecho, un 75% de la inclusión lograda por el Centro durante este año se ha iniciado y logrado por iniciativa de los padres.

En algunos países ya existe una cooperación cercana entre los padres y las autoridades para desarrollar programas con base comunitaria de niños y niñas con discapacidad. Un próximo paso lógico es que los padres se involucren en el apoyo de proyectos de educación inclusiva en las escuelas. Hay veces que los padres de niños y niñas con dificultades pueden encontrarse en abierta disputa con las escuelas y las autoridades en su presión por una mejor educación para sus hijos. En ocasiones, estos padres – y las organizaciones de padres que los representan – han sido invitados al proceso de formulación de las políticas. En algunos casos, ellos pueden simplemente involucrarse en la negociación de los servicios para sus hijos, en otros, participar en los consejos de dirección de las escuelas o incorporarse a grupos nacionales de revisión de las políticas. En el caso de una autoridad local, en Inglaterra, los padres de los niños con discapacidad fueron elegidos para los cargos e introdujeron políticas radicales de educación inclusiva en toda el área, como resultado de las experiencias con sus propios hijos e hijas.

Cuando los padres no cuentan con la confianza ni las competencias para participar en estos procesos, podría ser necesario iniciar actividades de desarrollo personal con ellos. Esto podría significar la creación de redes de padres que pueden actuar como grupos de apoyo mutuo, o capacitarlos en las competencias necesarias para que ellos trabajen con sus propios hijos e hijas, o actúen como representantes de los padres en su negociación con las autoridades escolares. (Más opciones de alianzas se discuten en el Tema 5).

Otra ventaja más de los enfoques desde las bases es que amplía el rango de individuos que puede iniciar el avance hacia prácticas inclusivas. Hay veces, según muestra el siguiente ejemplo, que la participación de una sola persona puede tener un gran impacto.

✓ En un lugar de Brasil, un sargento del ejército inició un programa de alfabetización utilizando la infraestructura física de la institución. Él fue muy proactivo en persuadir a los estudiantes a que participaran y a los dueños de los campos a que mandaran a sus empleados. Además consiguió financiamiento para el proyecto con los empresarios del sector. En un plazo de dos años el programa se había extendido de manera que redujo a la mitad las tasas de analfabetismo en diez ciudades.

3.4 *La participación de organizaciones internacionales y ONGs*

Las organizaciones internacionales y las ONGs también pueden jugar una variedad de roles en la transición a la inclusión. Ellos pueden:

- ayudar a poner en sintonía los avances nacionales con el pensamiento internacional actual
- proveer acceso a la experiencia y pericia internacional
- trabajar en la formulación de políticas de educación inclusiva a nivel nacional con los ministerios
- apoyar los proyectos de educación inclusiva con asesorías y recursos a fin de catalizar el desarrollo nacional
- apoyar la implementación de la política nacional de educación inclusiva con asesoría y recursos.



La iniciativa del Centro Nacional de Recursos Indo-Canadiense por la Inclusión (NRCI) es un ejemplo de una alianza internacional efectiva (ver más arriba).

El Centro cumple tres actividades principales: una Unidad de Estudios de Política y Cambio la cual se orientará al desarrollo de una política nacional sobre educación inclusiva en la India; una Unidad de Recursos de Demostración que tiene el mandato de examinar y desarrollar las prácticas pedagógicas inclusiva en el contexto de la India; y una Unidad de Educación pública y Desarrollo Social y Comunitario que asegurará que la información sobre políticas y prácticas acerca de una educación inclusiva efectiva esté ampliamente disponible a quienes elaboran las políticas, los educadores, y otros actores de la educación en todo el sub-continente. El objetivo central es apoyar la reforma de las políticas social y económica de la India en un contexto de derechos humanos.

Aunque avanzar al ritmo del desarrollo internacional en este campo es un trabajo específico en el contexto y la cultura de la India. Esta iniciativa con un socio internacional goza de un especial empuje a nivel micro y macro. El Centro de Recursos de Demostración dará servicios de nivel micro en las aulas inclusivas, mientras que la Unidad de Política avanzará hacia el cambio pedagógico a nivel macro. Entre tanto, la Unidad de Educación Pública avanza en programas de sensibilización mediante el uso de los medios de comunicación.

Sin embargo, hay algunos problemas que pueden ocurrir al trabajar con estas organizaciones:

- Se puede importar al país la agenda internacional sin una reflexión suficiente sobre cómo es necesario reinterpretarla a la luz de la situación del país.
- Los proyectos de demostración y otras iniciativas pueden depender de un nivel de recursos que no es sostenible, por lo que no será posible extenderlos a todo el sistema nacional.
- Pueden haber excelentes iniciativas aisladas y no incorporarse nunca a las políticas y prácticas nacionales.

La clave para evitar estos peligros pareciera ser la formación de una alianza genuina entre la organización internacional y el gobierno nacional y que haya un plan claro del rol que jugará cada instancia en el proceso de transición.

✓ En Lesotho hubo un claro compromiso con la inclusión por parte del gobierno nacional, aunque los recursos para implementarlo no estaban disponibles. Por ello, el rol de las organizaciones internacionales fue apoyar la implementación de una política que había sido formulada internamente.

De manera similar, en Sudáfrica se ha empleado a especialistas internacionales para trabajar con los maestros, los padres, autoridades de gobierno y con otros. Sin embargo, la agenda a la que dichos expertos contribuyen ha sido formulada en el país, en lugar de importarla desde afuera. La consecuencia es que sus contribuciones se han interpretado cuidadosamente a la luz de las prioridades nacionales.

3.5 Usar al máximo recursos limitados

Un tema común a muchos países en el proceso de transición es que el desarrollo de servicios inclusivos no necesariamente requiere grandes cantidades de dinero fresco ni de otros recursos.

Los factores claves parecieran ser los siguientes:

- el financiamiento existente se reorienta hacia proyectos de desarrollo
- estos avances se transforman en auto sustentados en el largo plazo
- se proporciona incentivos en los mecanismos de recursos para las escuelas, las autoridades locales y otros que participan en los avances hacia la inclusión

IMPLICACIONES Y PREGUNTAS

Aunque en este tema hemos presentado una serie de estrategias que los países pueden seguir para gestionar la transición hacia una educación inclusiva, este no es un proceso fácil de describir de manera secuencial y no hay una sola “receta” de pasos a seguir y que todos los países debieran seguir. Algunos países (como Sudáfrica, Chile y ciertas partes de Europa) están pasando por rápidos y profundos cambios sociales y políticos entre los cuales la educación inclusiva es sólo una parte. Otros países (como los países de Europa occidental) están involucrados en cambios mucho más limitados y cuentan con relativamente altos niveles de recursos disponibles. Otros países (como muchos de los países de África y del sub-continente Indio) están asumiendo la transición a la educación inclusiva en un contexto de recursos estrictamente limitado y como parte de un intento de extender la educación básica a grupos que están actualmente excluidos.

En consecuencia, lo importante es que cada país desarrolle un análisis claro de su propia situación en términos de la dirección que desea seguir, los obstáculos que existen en su camino y la forma en que se les presentan las oportunidades. Las siguientes preguntas podrían resultar útiles como puntos de partida para pensar acerca de esta problemática:

- Ø **¿Existe un conjunto de principios claramente articulado en el que basar el proceso de cambio?**
- Ø **¿Cómo se puede relacionar el desarrollo de la educación inclusiva con esfuerzos de cambio más amplios?**
- Ø **¿Cómo se puede movilizar la opinión pública a favor de la educación inclusiva?**
- Ø **¿Cómo se puede realizar un análisis situacional y quién puede involucrarse en este proceso?**
- Ø **¿Qué barreras legislativas obstaculizan en desarrollo de la educación inclusiva? ¿Cómo y cuándo cambiar la legislación?**
- Ø **¿Qué iniciativas locales se podrían apoyar y de qué forma? ¿Cómo pueden aprovecharse estas iniciativas para lograr un desarrollo más amplio?**
- Ø **¿En qué medida las estructuras administrativas existentes crean barreras para una educación más inclusiva? ¿Existe un foco administrativo adecuado para el cambio? ¿Es necesario reestructurar algo?**
- Ø **¿Qué recursos hay disponibles para apoyar el proceso de transición? ¿Cuáles son los actores fundamentales y qué alianzas pueden generarse para apoyar el cambio?**
- Ø **¿Cómo pueden las organizaciones internacionales y las ONG involucrarse en el proceso de transición?**

TEMA 2:

Desarrollo Profesional para una Educación Inclusiva

ASPECTOS CLAVES

- ▶ El desarrollo profesional debe verse como parte de un enfoque de cambio sistémico.
- ▶ La formación centrada en el desarrollo de la escuela puede ser particularmente potente durante las primeras etapas para avanzar hacia una educación más inclusiva.
- ▶ Cuando los recursos son escasos, los modelos de cascada permiten diseminar el perfeccionamiento a través de todo el sistema educativo.
- ▶ Cuando hay problemas logísticos que obstaculizan la formación de los maestros, el aprendizaje a distancia puede jugar un papel importante.
- ▶ Hay un punto en el que será necesario revisar las estructuras de la formación de maestros. En particular, será necesario implementar una jerarquía de oportunidades de formación, de manera que todos los maestros sepan algo acerca de las barreras al aprendizaje y, algunos de ellos tengan la oportunidad de desarrollar un conocimiento más especializado.
- ▶ Será necesario crear oportunidades de formación para educadores especiales para ayudarles a reorientar su rol hacia entornos inclusivos.
- ▶ Los formadores de docentes también pueden necesitar oportunidades para reorientar su rol. Especialmente donde la educación común y la especial han estado tradicionalmente separadas.
- ▶ Los esfuerzos de formación de los docentes deben ser planificados y sistemáticos y mantenerse en el tiempo.

FUNDAMENTACIÓN

Este tema trata sobre la manera en que se puede organizar el desarrollo profesional de los docentes con el fin de apoyar un sistema educativo inclusivo. El desarrollo profesional incluye tanto la formación inicial como el desarrollo continuo que tiene lugar durante la carrera del docente. Este ocurre a través de modalidades formales de formación – que tal vez conducen a diplomas u otras formas de certificación de universidades e instituciones formadoras de maestros – y de otras actividades menos formales que ocurren de forma ocasional.

Para todos los países, los docentes constituyen el recurso más caro – y más poderoso – que se puede desplegar en un sistema educativo. El desarrollo de un contingente de maestros es, por tanto, crucial, particularmente, en países donde otros tipos de recursos son relativamente escasos. En tanto los sistemas avanzan hacia la inclusión, el desarrollo profesional se hace particularmente importante, dados los grandes y nuevos desafíos que han de enfrentar tanto los maestros de las escuelas comunes – que deben responder a una mayor diversidad de necesidades estudiantiles – como los educadores especiales – que ven que el contexto y foco de su trabajo cambia sobremanera. Los aspectos claves del desarrollo profesional parecen ser los siguientes:

- En enfoques inclusivos, los educadores especiales pasan más tiempo trabajando y apoyando a los maestros en escuelas comunes. Ellos tienen que desarrollar, entre otros aspectos, un nuevo rango de habilidades en asesoramiento, currículum común y prácticas de aula inclusivas.
- Si los docentes deben formarse en enfoques inclusivos, sus programas de formación deben, por ende, organizarse con un enfoque inclusivo. La rígida separación entre la educación común y los programas de atención a las necesidades educativas especiales debe ser reemplazada por programas más integrados, o con modalidades más flexibles que lleven a la titulación.
- A fin de capacitar a los docentes en enfoques inclusivos, los formadores de maestros deben dominar la práctica inclusiva. Ellos han de tener un mayor conocimiento de la educación común y, en particular, del tipo de prácticas que son apropiadas para las aulas inclusivas.
- Los enfoques inclusivos se basan en un conjunto de actitudes y valores, así como de conocimientos y habilidades pedagógicas. Tanto la formación inicial como en servicio deben, por tanto, ofrecer oportunidades de reflexión y debate sobre estas materias.

EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS

1 Un enfoque sistémico

Cada país se encuentra en una situación muy distinta en términos de su oferta actual de desarrollo profesional. Algunos países cuentan con programas extensivos con gran disponibilidad de recursos que simplemente deben reorientarse hacia fines inclusivos; en otros países, la formación es dispersa, los maestros de educación regular, en particular, son formados con estándares relativamente bajos y deben estructurar programas en el contexto de una disponibilidad limitada de recursos. Sin embargo, a pesar de estas diferencias, hay una serie de enfoques que parecieran ser comunes a prácticamente todos los países, a medida que avanzan hacia una mayor inclusión:

Parece importante no depender mucho de eventos de perfeccionamiento de corta duración como único motor del cambio. Los países han descubierto que los cambios en el desarrollo profesional han de ser sostenidos en el tiempo y acompañarse de cambios en otros aspectos del sistema – por ejemplo, financiamiento o procedimientos de evaluación – de manera que los maestros recién formados estén habilitados para trabajar e la aplicación de nuevas prácticas. Por esta razón, todas las propuestas planteadas en este Temario Abierto pueden entenderse como complementos esenciales para el impacto del desarrollo profesional.

En algunos países, la formación es parte de un programa general de cambio que progresa de área en área:

✓ En India, El Programa Distrital de Educación Primaria (PDEP) ha estimulado a los distritos a que empleen los recursos existentes para promover la educación inclusiva. Entre ellos se incluye extensivos programas de formación en servicio para maestros. Por ejemplo, todos los maestros del PDEP son sensibilizados en la problemática de la discapacidad. Los esquemas para aumentar las competencias básicas de todos los estudiantes se han implementado en colaboración con el sector de las ONG. Entre ellas están la evaluación continua más que un examen al final del año, materiales innovadores específicos a las distintas culturas y contextos, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje, textos fáciles de seguir y un enfoque en habilidades.

Un problema que se ha destacado en este enfoque de formación en servicio es el de la “sobrecarga”. Dada la alta frecuencia de los talleres de capacitación, los maestros se muestran cautelosos y ni las tasas de retención ni la efectividad de los talleres han sido evaluadas formalmente. A pesar de esto, el programa tiene un impacto marcado en las escuelas y las aulas y en la mayoría de los pueblos se reporta a lo menos un mejoramiento de un 80% en las competencias de lectura y escritura.

Comenzar acciones de este tipo en contextos donde la experiencia es escasa puede constituir una oportunidad para desarrollar cambios de mayor alcance.

El siguiente ejemplo ilustra un enfoque sistémico en acción:

✓ El Proyecto de Educación Integrada de Laos se instaló en 1995 a fin de promover la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad de áreas

aisladas y de familias muy pobres en un sistema educativo que cuenta con recursos muy limitados. También se anticipaba que se reducirían las masivas tasas de fracaso, repetición y deserción escolar si se producía un mejoramiento de la calidad de la educación básica.

Las técnicas tradicionales de formación docente en servicio no eran apropiadas por no contar en todo el sistema educativo con una experiencia y conocimiento especializado apropiados para enfrentar la problemática. Se implementó, por tanto, una estructura con tres líneas de acción:

En términos organizativos:

- un Equipo Nacional de Implementación en expansión compuesto por miembros del Ministerio de Educación y del Centro Nacional de Rehabilitación, por directores de escuelas con experiencia y miembros del equipo nacional provincial, para llevar a cabo la formación, apoyo y evaluación
- equipos provinciales similares en constante crecimiento, según avanza el proyecto
- una red de escuelas asociadas, con al menos dos escuelas participantes en cada distrito, e
- instrucciones claras en cuanto a los procedimientos a seguir.

En términos de apoyo:

- monitoreo y visitas de apoyo de los equipos nacional y provinciales
- un boletín para que las escuelas y los maestros compartan experiencias
- una reunión anual de revisión para compartir experiencias
- reuniones provinciales de revisión en las que, según avanza el proyecto, participan más maestros
- reuniones del claustro en cada escuela en las que se comparte información y experiencias, y
- sistemas para solicitar ayuda de los equipos de Implementación.

En términos de formación:

- talleres de corta duración para directores de escuela y administradores de los distritos para que lideren el proceso
- talleres de cinco días para maestros (partiendo desde el nivel de preescolar y los cursos 1 y 2) sobre educación inclusiva, factores que impactan en el aprendizaje, métodos de enseñanza, organización del aula, observación y planificación, registro de progreso, trabajo con las familias y gestión del programa.

Aunque la intensidad de las acciones de formación puede ser relativamente limitada, ambos ejemplos son parte de un programa de cambio y apoyo permanente más amplio. Esto significa que el impacto de la formación se refuerza con otros cambios en el sistema educativo y son mantenidos en el tiempo, aumentando la posibilidad que, en el largo plazo, se incorporen permanentemente a la práctica.

2 Desarrollo basado en la escuela

En las primeras etapas para avanzar hacia enfoques inclusivos, la necesidad más urgente de desarrollo docente se da en las escuelas comunes. Muchos programas de formación exitosos se han basado en la provisión de apoyos externos a las escuelas y, al mismo tiempo, en capacitar a los maestros de esas escuelas para que se apoyen mutuamente.

✓ Desde 1996 ha habido en Santiago de Chile una buena cantidad de trabajo en red y de desarrollo compartido entre las escuelas. La RIE (Red de Integración Educativa) está conformada por escuelas públicas y privadas que comparten la experiencia de tener niños y niñas con necesidades educativas especiales en sus aulas. Representantes de estas escuelas se reúnen cada mes, aproximadamente, con el propósito de intercambiar información y experiencias, así como para desarrollar proyectos en colaboración. En el curso de las reuniones identifican problemáticas en común y establecen grupos para analizarlas y discutirlos, e invitan, cuando es necesario, a un experto en la materia para apoyar su trabajo. Ellos asumen, conjuntamente, actividades que se relacionan con la práctica cotidiana, como por ejemplo el desarrollo de instrumentos de observación para analizar aquellos factores del aula que facilitan u obstaculizan el aprendizaje en los alumnos.

En algunos lugares, se ha ofrecido a los maestros una metodología específica para desarrollar su trabajo colaborativo:

✓ En Cataluña, España, se ha implementado con un pequeño número de escuelas un proyecto conjunto de tres años entre el Departamento de Educación del gobierno de la Generalitat de Catalunya y la UNESCO, con el fin de desarrollar iniciativas en la dirección de enfoques más inclusivos. El punto de partida del proyecto fue el conjunto de materiales de formación de la UNESCO, Las Necesidades Especiales en el Aula, que estimula a los docentes a observar (a veces empleando el vídeo) y analizar sus propias prácticas. Para ello, se reorganizaron los horarios de las escuelas para que los docentes tuvieran tiempo para discutir juntos su trabajo. En la medida que se desarrolló el proyecto, la discusión se centró más en cuestiones pedagógicas y adquirió grados de independencia, cada vez mayores, del material de la UNESCO.

En la medida que los docentes se sentían más seguros y aumentó la interacción entre ellos, se generó un mejor clima de trabajo al interior de las escuelas y los maestros se sintieron más seguros para tomar decisiones. Emergieron gradualmente nuevas formas de cooperación entre los docentes, tales como el trabajo en equipo de dos o tres de ellos en el mismo nivel educativo. Es significativo que esos hábitos se hicieron más permanentes durante el segundo año. También se hizo aparente, la necesidad de estimular mayor interacción entre los docentes de aula y especialistas que trabajan en el mismo nivel.

El proyecto produjo cambios en la metodología de aula. En particular, se introdujo más trabajo grupal, lo que indujo a los maestros a considerar nuevas formas de organizar sus aulas. Adicionalmente, los maestros se dieron cuenta de la necesidad de mejorar la comunicación en la clase, y la relación entre los estudiantes, así como entre los estudiantes y los maestros. Ahora existe la necesidad de enfrentar algunas de las ideas teóricas acerca de la inclusión. Sin embargo, esto no es algo impuesto a los maestros por los formadores, sino que es algo que ha surgido al tener un foco claro en las prácticas del aula.

Un enfoque similar se ha empleado en Brasil, donde éste ha ayudado a resolver la falta de formadores expertos en el tema de la inclusión:

✓ El proyecto escolar “Nueva Cara”, en São Paulo, surgió ante la necesidad de revertir las altísimas tasas de deserción y fracaso escolar en

Brasil. Este incluye un programa de formación dirigido a promover el desarrollo profesional de los maestros de primer grado a fin de implementar un nuevo modelo de gestión escolar en el que todos los alumnos tengan éxito. La formación se centra en la escuela y se relaciona la teoría y la práctica mediante una estrategia llamada “acción-reflexión-acción”.

Hay cuatro fases en el proceso de formación:

- la identificación de las necesidades y problemas que experimentan todos los maestros de la escuela;
- la formulación de preguntas a resolver en el proceso de formación;
- la implementación de actividades de formación para todos los maestros de la escuela, construidas sobre la base de la reflexión y discusión sobre la realidad de la situación de la escuela;
- Actividades de apoyo y evaluación en el lugar de trabajo, combinando la práctica profesional con un enfoque sistemático del conocimiento; los temas y problemática nuevos se identifican a partir de la propia experiencia de los maestros y es analizada en discusión colectiva.

Las ventajas de enfoques como estos son las siguientes:

- No dependen de la disponibilidad de formadores “expertos” (aunque puede requerir facilitación externa, por ejemplo, de equipos locales o de escuelas asociadas, o de recursos como el conjunto de materiales de la UNESCO).
- Se enfocan en las realidades y practicas del aula inclusiva más que esperar que los maestros traduzcan el conocimiento teórico en términos que puedan ser aplicados en la práctica.
- Se enfocan en los problemas pedagógicos que presenta la diversidad de los alumnos, más que en las características médicas o psicológicas de “tipos” particulares de estudiantes. Esto enfatiza las necesidades de aprendizaje que los alumnos tienen en común y valoriza las competencias que los maestros de educación común poseen, más que estimularlos a acatar el conocimiento de los “especialistas”.
- Enfatizan la colaboración entre los maestros así como el desarrollo de equipos con base en la escuela y, por tanto, la construcción de un proceso de desarrollo en las escuelas que pueda transformarse en auto sustentable.

3. Modelos en cascada

Los ejemplos citados más arriba son particularmente útiles en aquellos casos en que pequeños grupos de escuelas están comenzando a explorar cómo podrían ser más inclusivas. Sin embargo, cuando los países están buscando cambios más generalizados, estos enfoques no pueden llegar a *todos* los maestros involucrados. Una solución a este problema es optar por modelos en “cascada”, en los que se forma un número relativamente pequeño de profesionales, quienes luego diseminan sus competencias y conocimiento a grupos más extensivos, los que a su vez diseminan dichos conocimientos a otros:

- ✓ En 1994, representantes del sistema educativo de Paraguay participaron en un taller sub-regional impartido en el marco del MERCOSUR, en el que se formaron dos facilitadores por país, responsables de la educación especial y la formación docente en sus respectivos ministerios de educación. Al año siguiente, se impartió otro taller en Paraguay para capacitar

30 facilitadores a nivel nacional, la mayoría de los cuales eran maestros y supervisores de la educación especial y regular. Estos facilitadores, a su vez, diseminaron el proyecto hacia maestros, supervisores y formadores de maestros de educación regular y especial. En 1997, el proyecto fue incorporado a la reforma del sistema de educación regular en su conjunto, habiéndose formado, a la fecha, unos 3.000 maestros.

La ventaja de los modelos en cascada es la velocidad con que se puede formar un importante número con una inversión relativamente baja en la formación de “expertos” durante la fase inicial. Sin embargo, estos modelos deben ser empleados con cautela. El “mensaje” de la formación puede alterarse o diluirse a medida que baja en la cascada, y los receptores del mensaje en los niveles más bajos pueden motivarse menos con dicho mensaje que aquellos que recibieron la formación inicialmente. Por otro lado, los modelos en cascada tienden a ser más efectivos cuando se usan estrechamente vinculados a cambios generalizados del sistema (como en este ejemplo) o cambios a nivel de la gestión de un centro escolar, que reconoce la necesidad de que el “mensaje” sea reinterpretado para ajustarse al contexto de cada institución.

4. Formación a distancia

En muchos países hay problemas logísticos serios para que los maestros accedan a la formación, debido a las grandes distancias existentes entre las escuelas ubicadas en lugares remotos y los grandes centros de población. Un peligro en tales situaciones es que se ofrezca formación regularmente sólo a los maestros de centros urbanos, mientras que sus colegas rurales reciben muy poca o nada. En algunos casos, este problema se ha enfrentado mediante la creación de sistemas de educación a distancia:

✓ El programa de formación “Un salto al Futuro”, en Brasil, ha hecho un uso extensivo de la tecnología de las telecomunicaciones. Las actividades se realizan en centros de recepción (telesala) donde se emite un programa, a través de circuito cerrado de televisión, y después los docentes trabajan los contenidos abordados en dicho programa con un material impreso y con el apoyo de un facilitador. Complementariamente, se organizan tele-conferencias en las que los maestros participan en una conferencia emitida por circuito cerrado, y seguidamente se llevan a cabo discusiones grupales con la ayuda de guías especialmente elaboradas para ello. Ambos modelos son interactivos y permiten la comunicación por fax, e-mail, y teléfono.

En México, se han creado en las escuelas y los centros de formación de maestros unas “salas de medios tecnológicos”, de manera que se puedan realizar actividades de formación con programas audiovisuales y computadores. Esto se considera una estrategia esencial para formar a los maestros emplazados en áreas remotas.

En Inglaterra, se han combinado las telecomunicaciones con la formación centrada en las escuelas mediante el “SENCO - forum”, que es un listado de discusión vía e-mail para los “SENCO” (Coordinadores para las Necesidades Educativas Especiales) de las escuelas comunes. Mediante el listado, los “SENCO” pueden intercambiar información y experiencias, hacerse preguntas entre ellos, y contactarse con investigadores y formadores de maestros. Este está asociado a un sitio web que contiene información sobre cuestiones relacionadas con las necesidades especiales y con “links” de un amplio rango de otros sitios relevantes. Las distancias hacen que la formación en servicio sea difícil en Suecia. La mayoría de los maestros que están matriculados en programas de formación sobre educación inclusiva en las universidades eligen cursarlos en la modalidad a distancia. Ellos asisten a clases expositivas y seminarios entre 4

y 6 veces por año. El resto del tiempo trabajan juntos en redes locales y regionales y se comunican con sus tutores vía e-mail e Internet.

Al igual que con el modelo de cascada, hay que tener cuidado que la educación a distancia no imparta un mensaje diluido. Tal como muestran estos ejemplos, podría ser necesario combinar modelos a distancia con el apoyo directo, el trabajo colaborativo en equipos y/o con oportunidades de interacción.

5. Revisión de las estructuras de la formación de maestros

Aunque las iniciativas de formación en pequeña escala son importantes durante las primeras fases del avance hacia la inclusión, es necesario establecer una estructura de largo plazo para la formación de los docentes. Esta ha de ser capaz de transformarse en una fuente permanente de maestros capacitados para trabajar con estrategias inclusivas. Una barrera importante en muchos países para establecer una estructura como esta es que la formación de los educadores especiales está organizada de manera diferente de la formación de los maestros de educación común. El resultado es que los maestros de educación especial y los formadores de maestros se ven a sí mismos trabajando en un sistema muy diferente al de sus contrapartes de la educación regular y les resulta muy difícil compartir su experiencia y conocimientos con ellos. Al mismo tiempo, los docentes de educación común tienden a sentir que no tienen otra alternativa que derivar a los estudiantes con dificultades al sistema de educación especial.

Con el fin de evitar este problema, algunos países encontraron muy útil identificar una jerarquía de oportunidades de formación basada fundamentalmente en la formación de maestros de la educación regular. Pareciera que hay tres niveles que deben construirse en un sistema como este:

- *Todos* los docentes necesitan comprender las prácticas inclusivas en el aula, desarrollando dicha comprensión tanto mediante la formación inicial como a través de un proceso permanente de desarrollo profesional.
- *Muchos* docentes (idealmente, a lo menos uno por escuela) necesitarán desarrollar un grado mayor de especialización acerca de las dificultades y discapacidades más comunes que experimentan los alumnos. Estos docentes no necesitan perfeccionarse solamente para mejorar sus propias prácticas, sino también para actuar como consejeros con sus colegas.
- Unos *pocos* maestros necesitarán desarrollar un alto nivel de especialización. Sin embargo, parece ser muy útil que estos maestros no pasen por un proceso de formación separado desde un principio, sino que adquieran más bien habilidades y experiencia como educador regular y sólo después se especialicen. Es más, dada la diversidad de dificultades que enfrentarán, pareciera también importante que su especialización no se defina en términos muy limitados sino que se construya sobre una amplia base de experiencias en los niveles previos de formación.

✓ La Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación de Brasil (1998) ha propuesto una reestructuración de todos los cursos de formación de maestros de todos los niveles educativos, a fin de hacerla consistente con las políticas de educación inclusiva. Ellos proponen que en la formación inicial de los docentes de educación pre-escolar, primaria y secundaria adquieran el “saber” y “el saber hacer” en relación con la diversidad y las necesidades educativas especiales. Tanto los programas de

formación de maestros como los cursos de pedagogías y licenciaturas han de incluir la temática de las necesidades educativas especiales. Por ejemplo, la asignatura de Sociología de la Educación incorporará problemáticas tales como: la construcción social de los estigmas; preconcepción, estereotipo y segregación de las diferencias; la exclusión y la inclusión del individuo en los grupos sociales; y determinantes culturales, económicos, políticos e ideológicos en la representación social de las diferencias.

También proponen que la formación de maestros de apoyo y de especialistas debe realizarse después que el maestro haya completado su formación general, la cual debiera constituir un proceso de desarrollo profesional continuo que conduzca a un grado de magíster o un doctorado.

En este caso, se ha creído necesaria la intervención directa del gobierno en el sistema de formación. El problema no radica sólo en la separación de la formación de la educación especial y la regular, sino en el alto grado de autonomía que disfrutaban las instituciones formadoras. En los casos en que éstas estén reacias a mantener el ritmo de los cambios que ocurren en el sistema educativo, una intervención directa podría ser inevitable.

5.1 Formación inicial

El primer nivel en la jerarquía de la formación se preocupa de asegurar que todos los docentes tengan algún grado de comprensión acerca de los enfoques inclusivos. Esto implica que estos enfoques deben ser parte de la formación inicial de los docentes y que la problemática de la respuesta a la diversidad debe ser incorporada en los cursos de los docentes de la educación regular. No obstante, está claro que el mero hecho de agregar a esos cursos “paquetes” de conocimiento específico (por ejemplo, acerca de los trastornos de la visión, de los tipos de discapacidad física o de enseñanza multilingüe y multicultural) no será suficiente. Es necesario, por tanto, que desde el principio los maestros tengan la oportunidad de pensar cuáles son las implicaciones *prácticas*, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje, de atender la diversidad del alumnado en el aula común. Esto puede significar cambiar la forma en que se imparte la formación, de manera que se enfoque con claridad hacia la realidad del aula:

✓ El Conjunto de Materiales de la UNESCO para la Formación de Profesores: Las Necesidades Especiales en el Aula, fue concebido para apoyar a los Estados Miembros a que adopten estrategias más inclusivas para responder a las necesidades especiales de aprendizaje de los niños y niñas en las escuelas comunes (como en el ejemplo de Cataluña) y para apoyar la educación regular.

Los principales elementos de este Conjunto de Materiales son:

- materiales de estudio – éstos incluyen un amplio rango de lecturas, actividades de motivación y actividades de aula. Una Guía para el monitor del curso con instrucciones detalladas de cómo organizar un curso y facilitar sesiones basadas en el material de estudio; y
- dos vídeos de demostración que documentan los enfoques recomendados para usar durante los cursos y que presentan ejemplos de prácticas inclusivas en escuelas.

El Conjunto de Materiales introduce una nueva manera de pensar la educación especial y concibe las discapacidades y las dificultades de aprendizaje desde el punto de vista de la interacción entre el alumno y el entorno, desechando el “modelo médico” que sitúa el origen de las dificultades en el alumno. El material promueve enfoques participativos tanto para el aprendizaje como para la enseñanza, estimulando a que los estudiantes y

maestros trabajen de forma colaborativa, e invita a las escuelas a que abran sus puertas a la participación de la comunidad. Los materiales son de uso flexible y pueden ser modificados para ajustarse a los contextos locales, ya sea en la formación inicial o en servicio, o para la formación con base en la escuela.

Independientemente de que se use o no se use el Conjunto de Materiales de la UNESCO, los maestros en formación también pueden aprender mucho acerca de la inclusión si pasan algún tiempo trabajando en contextos inclusivos junto a maestros experimentados. Sus tutores pueden ayudarlos a reflexionar sobre lo que han visto. Por supuesto que también es de gran ayuda que los tutores pasen un tiempo trabajando en entornos inclusivos, o que los maestros experimentados vayan de vez en cuando a la universidad u otras instituciones formadoras para trabajar con los maestros en formación.

Una última cuestión sobre la formación inicial es que podría ser necesario estimular a los miembros de grupos marginados a que entren a la profesión docente y que progresen en ella hasta los niveles más altos posibles. De esta manera, ellos pueden actuar como modelos para los alumnos de grupos marginados, así como incorporar su conocimiento personal y social particular para enriquecer al sistema educativo en su conjunto. Para que esto sea posible, podrían ser necesarias medidas de discriminación positiva en relación con la contratación y la formación de docentes. Esto es importante, por ejemplo, en el caso de los miembros de las minorías étnicas, de grupos desaventajados económicamente, de personas con discapacidad o (dependiendo de los sentidos culturales de género) de hombres o mujeres. Al mismo tiempo, es importante revisar las barreras estructurales que existen para la participación de estos grupos. Esto podría mostrar la necesidad de que aparezcan modelos apropiados para los alumnos, que se reduzcan las calificaciones de entrada que no sean esenciales, que se organicen sistemas preferenciales o de cupos de representatividad, entre otros aspectos.

5.2 Nuevos roles para los educadores especiales

El segundo y tercer nivel de la jerarquía de formación tiene que ver con aquellos maestros que continúan para ser especialistas en algún aspecto de la educación especial, la educación multicultural o multilingüe, etcétera. Dado que estos especialistas estarán ubicados en escuelas ordinarias o trabajarán muy cercanamente con ellas, es importante que desarrollen las habilidades para trabajar colaborativamente con los educadores regulares y hacer que su experiencia esté ampliamente disponible. Estos maestros no sólo deberán saber algo acerca de un amplio rango de barreras al aprendizaje, sino que también deberán tener competencias en asesoramiento, administración y gestión. También habrán de tener conocimientos acerca de cómo trabajar con especialistas no docentes, los padres y las diferentes instancias externas a la escuela.

✓ En Inglaterra, casi todas las escuelas cuentan con un “Coordinador de Necesidades Educativas Especiales” (SENCO) cuya tarea consiste en asegurar que la escuela sea capaz de satisfacer las necesidades de aprendizaje de estudiantes que presentan una amplia variedad de dificultades. Generalmente, los “*SENCO*” se forman como profesores de educación común y trabajan como tales cumpliendo al mismo tiempo con su rol de “*SENCO*”. Algunos toman cursos de educación especial como parte de su formación inicial o en servicio y casi todos asisten a eventos de formación de corta duración organizados por las autoridades de educación a nivel local.

En algunas partes del país, la formación en servicio para los “*SENCO*” la imparten tutores de la educación superior, que trabajan en conjunto con

especialistas de las autoridades locales. Los tutores de la educación superior informan a los “*SENCO*” sobre el desarrollo actual de la educación inclusiva. El personal especializado incluye psicólogos educacionales, maestros especialistas itinerantes y asesores que trabajan con sus escuelas en cuestiones relacionadas con el mejoramiento de la escuela. Ellos son capaces de traspasar parte de su experiencia a los “*SENCO*”, desarrollar su capacidad para trabajar con instituciones externas y apoyarlos para que relacionen su capacitación con la problemática que enfrentan en sus propias escuelas. En algunos cursos se solicita a los “*SENCO*” que implementen un proyecto de mejoramiento orientado a que sus escuelas respondan mejor a la diversidad de su alumnado.

Como parte de una iniciativa para elevar la calidad y coherencia del perfeccionamiento para estos maestros, recientemente se produjo un conjunto de “estándares” consensuados a nivel nacional. En ellos se establecen las competencias, el conocimiento y los atributos que requiere un “*SENCO*”. Estos se usan principalmente para estructurar la formación que imparten los tutores de instituciones de educación superior con las autoridades locales, pero también pueden utilizarse para darle a los “*SENCO*” una base para que planifiquen su propio desarrollo profesional, para informar a sus supervisores acerca de la evaluación de su trabajo y para que sirvan de base para las descripciones de cargo y procedimientos de contratación.

En este ejemplo, el “*SENCO*” ya está formado y posee experiencia de trabajo en la educación regular. En otros casos, es necesario reorientar a los educadores especiales de manera que sean capaces de trabajar efectivamente en las escuelas comunes. Una estrategia importante para el logro de esto es la formación conjunto con sus colegas de la educación común. Lo mismo es válido para otros profesionales, tales como los trabajadores sociales, los psicólogos y los trabajadores de la salud. La formación en conjunto permite que los especialistas aprendan acerca de la realidad de las escuelas y las aulas comunes. También ofrece la oportunidad para que los maestros de la educación regular y los educadores especiales trabajen en colaboración, compartiendo su experiencia y sus recursos.

✓ Con el apoyo de la UNESCO; en Ghana las iniciativas acerca de la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en la educación regular se han extendido por un período de tres años. Un equipo central a nivel nacional ha sido el responsable de un programa de formación y desarrollo a nivel regional, que involucra maestros especialistas itinerantes, maestros de la educación regular, directores de escuelas, formadores de maestros, administradores de distrito, coordinadores regionales y administradores de programas de rehabilitación con base en la comunidad.

En los talleres regionales se ofrecieron oportunidades para una reflexión permanente y la revisión de nuevos conocimientos en el contexto de la realidad de sus lugares de trabajo. Se promovieron los enfoques de aprendizaje cooperativo y se exploró el uso de los recursos existentes para resolver los problemas. La planificación y búsqueda de apoyo y colaboración en el trabajo fue un elemento integral del programa, a fin de asegurar la transferencia y la institucionalización del cambio. Los participantes planificaron e implementaron una investigación-acción para perfeccionar y transferir sus habilidades a su contexto laboral. Una característica importante del proceso, ha sido el alto nivel de cooperación entre profesionales de los distintos departamentos trabajando en asociación con instancias externas.

6. Formación de formadores

El desarrollo de enfoques más inclusivos significa que los mismos formadores de maestros podrían necesitar desarrollar nuevas competencias. Especialmente, si tradicionalmente, los formadores de docentes de educación regular y especial han trabajado de forma separada y si ninguno de estos grupos tiene experiencia de primera mano en enfoques inclusivos. Una forma de resolver este problema, es estimulando a los especialistas de la educación superior a que se involucren en los avances hacia la inclusión que ocurren a nivel de las escuelas. En algunos países, tanto los investigadores como los académicos trabajan con las escuelas y los maestros regularmente. Al hacer esto, ellos asumen roles de facilitación con los maestros y, de esa manera, ganan experiencia práctica en la implementación de una educación inclusiva.

✓ Muchos investigadores académicos y formadores de maestros en los Estados Unidos trabajan regularmente con escuelas ordinarias y, a menudo, reciben fondos federales para realizar este trabajo. Un patrón frecuente es que un académico diseñe una serie de estrategias inclusivas, sobre la base de investigaciones anteriores, y las transforme en un programa que se prueba en las escuelas. Al trabajar cercanamente con las escuelas, los académicos pueden saber cómo funcionan sus programas en la práctica y, con frecuencia les hacen grandes cambios como consecuencia de ello. Cuando la fase de desarrollo se ha completado, el programa modificado se pone a disposición de un rango más amplio de centros, tal vez de manera comercial. La investigación continúa de manera que el programa pueda ser perfeccionado y su efectividad evaluada en un amplio rango de contextos. De esta manera, el conocimiento académico sobre la educación inclusiva se desarrolla mano a mano con la práctica, y los académicos nunca están muy lejos de las escuelas y los maestros.

En la India se pueden observar enfoques similares, aunque allí las relaciones entre los académicos y las escuelas se coordinan mediante iniciativas nacionales y locales, más que por el emprendimiento de universidades e investigadores específicos:

✓ Con el fin de hacer que la formación de maestros responda a las necesidades de las escuelas inclusivas, es esencial que opere una red de instituciones y agencias en los distintos niveles. El Proyecto de Investigación Acción Multi-local (MARP) de la India involucra a los Institutos Distritales de Educación y Perfeccionamiento (IDEP), a institutos profesionales, a departamentos de universidades, a escuelas, a ONGs y a las autoridades locales de la reforma de la formación de maestros.

De igual manera, Grupos de Recursos de Formación a nivel nacional, estatal, distrital y de bloque forman redes con personas claves en institutos de formación, como los consejos nacional y regionales de investigación educativa y formación. Desde que estos grupos de recursos brindan apoyo a los maestros en contextos inclusivos hay una clara conexión entre los investigadores, los formadores de maestros y la realidad de la vida del aula.

Los IDEP son los institutos más importantes que trabajan a nivel de las bases. Ellos están en contacto con todos los maestros e imparten cursos de manera regular. Los 765 distritos de la India cuentan con estos institutos. Los esfuerzos por sensibilizar a los maestros formadores de los IDEP sobre la inclusión comenzaron en Maharashtra por el Centro Nacional de Recursos para la Inclusión, que ha comenzado a trabajar en un contacto muy cercano con los IDEP. La información sobre la inclusión para el estado de Marathi, se ha realizado en su lengua vernácula.

Aquí es posible ver, nuevamente, el beneficio dual de estos enfoques. No sólo los investigadores y los formadores de maestros llegan a comprender de forma más completa las preocupaciones de quienes están cotidianamente en la práctica, sino que también los maestros de aula obtienen acceso directo al conocimiento que pueden aportar especialistas y académicos.

7. Estrategias de formación sistemática

En muchos países se hacen esfuerzos considerables para formar a los docentes y otros profesionales durante las etapas iniciales de avance hacia una educación inclusiva. En esta fase del proceso, es obvia la necesidad de desarrollar nuevas habilidades en los maestros. Sin embargo, si los enfoques inclusivos han de sostenerse en el tiempo, es importante que también se mantengan los esfuerzos de formación. Hay varias formas para lograr esto:

- Se puede exigir que tanto los maestros como las escuelas tengan planes de desarrollo que especifiquen sus necesidades de formación. Se puede hacer un seguimiento a estos planes para asegurarse que tengan una adecuada orientación inclusiva.
- Los gobiernos nacionales y locales pueden estructurar los sueldos y las condiciones de los docentes de manera que haya incentivos para que los maestros se perfeccionen una vez que hayan ganado experiencia en las escuelas. También se puede asegurar que los buenos maestros que tengan experiencia con prácticas inclusivas se mantengan en el aula en vez de “promoverlos” a trabajos de “mayor estatus” de tipo directivo, en la administración local o en la educación superior.
- Los gobiernos pueden usar sus sistemas de inspección de escuelas para asegurar que los centros tengan planes de formación apropiados y actúen como gestores de redes, identificando necesidades de perfeccionamiento y conectando a las escuelas y a los maestros con los que proveen formación.

Todo esto implica que los ministerios de educación así como las autoridades locales tienen que desarrollar planes de formación de largo plazo. Estos deben apoyarse en la creación de redes de proveedores de capacitación tanto a nivel local como nacional, que se motiven para apoyar el plan y/o se alineen con el plan mediante el control del financiamiento:

✓ La planificación del desarrollo profesional de la fuerza laboral docente en Inglaterra es, en la actualidad, responsabilidad de la Agencia de Formación de Maestros (AFM). Esta organización identifica prioridades nacionales, establece estándares detallados de formación, financia a los proveedores de formación e inspecciona la calidad de los servicios.

La mayor parte de la formación es impartida por los proveedores tradicionales de la educación superior. Sin embargo, la AFM también puede financiar a proveedores independientes que cumplan con sus estándares y que puedan contribuir a sus planes. Además, el Ministerio de Educación Nacional, que trabaja en estrecha colaboración con la AFM, financia la formación de corto plazo a través de las autoridades locales. El Ministerio también cuenta con un plan de formación que incluye un conjunto de prioridades nacionales que los proveedores locales deben cumplir.

En la medida que el país avanza hacia una educación más inclusiva. La AFM puede especificar el conocimiento y competencias que deben enseñarse a todos los maestros en su formación inicial, así como el conocimiento especializado que unos cuantos maestros requerirán como parte de desarrollo profesional permanente. Al mismo tiempo, el Ministerio puede

financiar programas anuales de formación a nivel local con el fin de apoyar las iniciativas inclusivas.

IMPPLICACIONES Y PREGUNTAS

Los siguientes principios han surgido como producto de la reflexión sobre las experiencias en América Latina. En ellos se resumen muchas de las lecciones de los ejemplos citados a lo largo del desarrollo de este tema y pueden conformar una base útil para una formación coherente en muchos países:

Es esencial lo siguiente:

- Diseñar planes de formación de largo plazo que consideren a todos los actores involucrados así como los diferentes modelos necesarios para satisfacer distintas necesidades. Dichos planes debieran incorporar un diseño de evaluación y permitir su seguimiento y mejoramiento permanentes.
- Las acciones de formación deben dirigirse conjuntamente a maestros de la educación regular y a los especialistas, de manera que compartan el mismo enfoque y puedan trabajar conjuntamente. Esto no excluye la posibilidad de desarrollar algunas acciones dirigidas a grupos diferentes que cumplen distintos roles en el proceso.
- Incluir la relación entre teoría y práctica y oportunidades de reflexión en todas las acciones de formación. Los seminarios y los talleres de formación deben incorporar una fase de trabajo en grupo guiado, una fase de aplicación en el aula y una fase de retroalimentación.
- Partir de las necesidades sentidas por los maestros, creando oportunidades para que éstos participen en el diseño de los contenidos, las estrategias y las actividades.
- Enfatizar la formación dirigida a la escuela en su totalidad, utilizando, al mismo tiempo, una serie de estrategias y modalidades para lograr diferentes objetivos y enfrentar necesidades distintas.
- Promover la autoformación, creando oportunidades de trabajo en redes entre los maestros y las escuelas.
- Proveer materiales de apoyo adecuados, así como estímulos a los maestros para que desarrollen nuevos materiales de enseñanza.

Al revisar sus sistemas de desarrollo profesional, a la luz de estos principios, los administradores y quienes toman las decisiones podrían considerar las siguientes preguntas:

- Ø **¿Qué oportunidades tienen los maestros de las escuelas ordinarias de participar en cualquier tipo de actividades de desarrollo profesional? ¿Cuántas de esas oportunidades se refieren directamente a la educación inclusiva? ¿Cómo se pueden ampliar estas oportunidades?**
- Ø **¿Cómo se puede introducir el tema de la educación inclusiva en el desarrollo de actividades de formación relacionadas de forma general con el mejoramiento de la calidad de la educación?**

- Ø **¿Qué oportunidades tienen los maestros de las escuelas ordinarias para apoyarse mutuamente y trabajar conjuntamente en actividades de resolución de problemas en sus propias escuelas?**
- Ø **¿Qué tipo de redes o grupos puede organizarse entre las escuelas o entre éstas y otras instancias o instituciones?**
- Ø **¿Qué oportunidades tienen los profesores de educación especial y otros especialistas de trabajar directamente con los docentes de escuelas regulares en relación con los desafíos de la educación inclusiva? ¿Cómo se pueden incrementar dichas oportunidades?**
- Ø **¿Cuál es el balance entre la formación inicial y en servicio? ¿Existe un marco coherente de desarrollo profesional que considere ambas fases y que ofrezca a los docentes oportunidades de formación, desarrollo profesional y apoyo permanente?**
- Ø **¿Cuán distintas son las líneas de formación para los docentes de educación común y especial? ¿En qué medida es posible unir ambas líneas? ¿Cómo se puede incluir la temática de la inclusión de manera transversal en la formación de todos los docentes de educación común?**
- Ø **¿Qué tipo de oportunidades deben proveerse a los investigadores y los académicos para que trabajen directamente con los maestros en contextos inclusivos, como parte de su propio desarrollo profesional?**

TEMA 3:

La Evaluación Pedagógica como parte de una Educación de Calidad

ASPECTOS CLAVES

- ▶ El objetivo de la evaluación es hacer posible que los docentes y escuelas den respuesta a una amplia diversidad de estudiantes. La evaluación ha de ayudar a los maestros a planificar para atender la diversidad en sus aulas y ayudar al desarrollo de las escuelas para que sean más inclusivas.
- ▶ La mayoría de las evaluaciones más útiles pueden ser llevadas a cabo por los mismos docentes y es necesario poner a su disposición un amplio rango de técnicas a través de la capacitación.
- ▶ Cuando la evaluación es realizada por un especialista, ésta debe proporcionar información para la toma de decisiones educativas respecto a cómo debe enseñarse a los estudiantes. Esto será más fácil si los maestros tienen acceso a los especialistas en la escuela misma y si trabajan en estrecha colaboración en la escuela.
- ▶ Los padres, las familias y los alumnos mismos pueden hacer contribuciones importantes al proceso de evaluación
- ▶ Una evaluación temprana de las dificultades emergentes es esencial para llevar a cabo una intervención temprana. Una evaluación temprana no se refiere sólo a los primeros años de la vida del niño, sino también a la identificación de posibles problemas en cualquier edad.

FUNDAMENTACIÓN

En un sistema educativo efectivo, *todos* los alumnos son evaluados de forma permanente respecto a su progreso en relación con el currículum. El objetivo es hacer posible que los docentes respondan a una amplia diversidad de alumnos y alumnas. Esto significa que los maestros, así como otros profesionales, deben tener buena información acerca de las características y logros de sus estudiantes. En particular, los maestros deben saber en qué se diferencia un estudiante del otro.

Sin embargo, no es suficiente identificar cual es el nivel de desempeño de cada alumno, ni hacer un listado de las dificultades o discapacidades específicas que un estudiante pueda presentar. Los docentes, en los sistemas inclusivos, también necesitan saber cuán efectiva es su enseñanza para los diferentes estudiantes y qué es lo que necesitan hacer para lograr que cada uno aprenda lo máximo posible. La evaluación, por tanto, no debería enfocarse sólo en las características y los logros de los estudiantes. También debe enfocarse en el currículum y en qué tanto puede aprender cada alumno respecto a dicho currículum.

A su vez, esto significa que las formas más útiles de evaluación son las que se realizan en la escuela y el aula ordinaria. Por tanto, los maestros necesitan tener las competencias necesarias para llevar a cabo la mayor parte de las evaluaciones por sí mismos. Sin embargo, ellos también necesitarán encontrar las formas de trabajar con los educadores especiales, los psicólogos, los trabajadores sociales y los profesionales de la salud, de manera que puedan utilizar sus evaluaciones especializadas para propósitos educativos. Los aliados más importantes en este proceso serán sus colegas, los padres y los alumnos mismos.

Este tema trata las distintas maneras en que los diferentes países han enfrentado estas tareas.

EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS

1 Los propósitos de la evaluación

1.1 El uso de la evaluación para orientar la planificación y la provisión de recursos

El propósito fundamental de la evaluación es guiar la planificación y la provisión de recursos:

- A nivel de cada docente, la evaluación permite conocer el nivel actual de logro de un estudiante y cómo él o ella aprende mejor, lo cual permite al maestro planificar qué enseñar y cómo enseñarlo.
- A nivel de la escuela, la evaluación de cuán bien aprenden los estudiantes proporciona información acerca de la efectividad de aquello que la escuela les proporciona para que ellos aprendan. Por ejemplo, permite a los directores planificar cómo administrar sus recursos para apoyar a los estudiantes, cómo desarrollar las prácticas educativas y qué tipo de formación requieren sus maestros.
- A nivel local o de distrito, la evaluación permite tomar decisiones administrativas a la luz de las necesidades reales de los estudiantes y de la efectividad real de las prácticas habituales para lograr aprendizajes.

1.2 El uso de la evaluación como herramienta para la planificación de aula

Con frecuencia, los maestros planifican su trabajo en términos de cómo enseñarán determinados aspectos del currículum a su curso en general. Seguidamente, toman decisiones sobre cómo adaptar su enseñanza para atender la diversidad de sus estudiantes. Esta forma de planificación puede potenciarse si no se basa sólo en un registro de lo que el maestro ha enseñado, sino en una cuidadosa evaluación de qué ha aprendido realmente cada estudiante y qué es lo que hace que aprenda mejor. En algunos países se espera que los maestros utilicen sus evaluaciones como ayuda para elaborar sus planes formales. En dichos planes se organizan las actividades de aprendizaje que se proponen para la clase en su conjunto, así como la forma en que se satisfarán las necesidades de aprendizaje de los distintos grupos de individuos en el contexto de esas actividades. Esto tiene la ventaja de asegurar que los maestros planifiquen considerando la diversidad de sus estudiantes, de explicitar dichos planes para que puedan verificarse por los directores, los padres u otros y de dar la oportunidad de planificar conjuntamente con otros docentes, maestros de apoyo u otros especialistas.

Algunos países (por ejemplo, Australia, Inglaterra, Escocia, Estados Unidos) han ido más lejos y tienen legislaciones u orientaciones que exigen un Plan Educativo Individual (PEI) para los estudiantes que presentan mayores dificultades. Generalmente se basan en una evaluación detallada de las características del aprendizaje y progreso de los estudiantes. Usados de forma apropiada presentan algunas ventajas:

- aseguran que los maestros tomen en consideración las necesidades de cada estudiante al momento de planificar
- aseguran que los recursos y materiales de enseñanza necesarios estén disponibles en el aula
- proporcionan un medio para que los maestros, especialistas externos, los padres y los alumnos puedan planificar en conjunto.

Sin embargo existen algunos peligros:

- se enfocan en cada estudiante aislado de su contexto y casi no consideran ninguna barrera al aprendizaje del contexto escolar (tales como prácticas docentes o materiales inapropiados)
- se tiende a planificar con programas individuales que son diferentes del currículum común y que pueden ser muy restringidos
- los programas individuales que se prescriben tienden a subestimar la importancia del aprendizaje y el apoyo de los pares.

La lección de los PEI pareciera ser que la evaluación y planificación individual necesitan realizarse en el contexto del currículum común y en el entorno del aula ordinaria. Una manera de lograr esto se muestra en el siguiente ejemplo:



En Portugal, se desarrolló un enfoque cualitativo y flexible de evaluación, como parte de un proyecto educativo en una escuela primaria. Los estudiantes son estimulados a involucrarse y participar en

el proceso de toma de decisiones, asumiendo la responsabilidad por su propio aprendizaje. A cada estudiante se le ayuda a formular su propio plan individual de aprendizaje y a evaluarlo al finalizar la semana. Este proceso se enriqueció con la negociación y evaluación de reglas, y actividades y proyectos colectivos organizados en asambleas estudiantiles semanales.

Aunque durante el día hay tiempos designados para el trabajo individual, un enfoque de aprendizaje cooperativo facilita la organización de actividades que permiten la ayuda y apoyo de niño a niño.

Para asegurar el éxito, los maestros trabajan juntos diariamente para apoyar las necesidades de todos los estudiantes. Esto contribuye a desarrollar estrategias y planes que facilitan el auto-monitoreo del aprendizaje y progreso de cada estudiante, así como la gestión de todos los aspectos de la vida escolar. Al mismo tiempo, cada maestro tiene la posibilidad de trabajar con cada niño, de tal manera que el proceso es seguido muy de cerca.

En este ejemplo:

- la evaluación y planificación individual es una característica del trabajo con todos los estudiantes, no sólo con aquellos que presentan las mayores dificultades
- la individualización se realiza en el contexto del aula y del currículum ordinarios
- se estimula el aprendizaje cooperativo
- la participación de los estudiantes en su propia evaluación y planificación significa que tienen la oportunidad de aprender de esos procesos
- la participación de los estudiantes también proporciona a los maestros una rápida retroalimentación sobre el impacto que está teniendo su enseñanza y sobre cualquier barrera al aprendizaje que ellos puedan estar experimentando.

1.3 Uso de la evaluación para el desarrollo de la escuela

De decir que la evaluación puede conducir a la planificación, a decir que puede ser la base para el desarrollo de la escuela hay un paso muy corto. Esto puede ocurrir principalmente de dos maneras:

- La evaluación de estudiantes específicos puede entregar información detallada acerca de cómo aprenden y cómo responden a ciertos estilos de enseñanza. Puede, entonces, constituir la base para planificar los cambios en la enseñanza. La expectativa es que una evaluación frecuente y rigurosa conduzca a un proceso de mejoramiento continuo.
- La evaluación podría enfocarse más en el maestro y el aula que en el estudiante. Es decir, se puede evaluar directamente cuán de apropiada y efectiva es la enseñanza.

El proceso de observación es algo que todos los maestros hacen simplemente para manejar sus aulas de manera efectiva. También es posible desarrollar la práctica de la observación en la formación inicial y en servicio. Hay escuelas que ofrecen deliberadamente oportunidades para que los maestros observen entre sí las prácticas del otro o para que otros profesionales las observen. Aunque este enfoque depende de relaciones de confianza, no tiene por qué ser complejo. Todo lo que se necesita es una pauta de cotejo previamente acordada sobre qué es lo que se va a observar.



En Cataluña, España, hay equipos de asesoramiento compuestos por psicólogos educacionales y trabajadores sociales. Estos equipos van a las escuelas, asignadas en su área de acción, a apoyar y asesorar en la medida que sea necesario. Cinco escuelas han participado en este proyecto

que implica un trabajo colaborativo con sus equipos asesores. En algunos casos, estos equipos se han centrado en la evaluación de estudiantes. Los psicólogos han dado indicaciones a los maestros de aula acerca de cómo planificar su observación y cómo interpretar los resultados de la misma. Los maestros de aula, a su vez, han podido decirles a los psicólogos cómo los resultados de su observación podrían dar lugar a nuevas prácticas de aula.

En otros casos, la colaboración se ha centrado en evaluar la clase en su totalidad más que en los estudiantes. En un caso, los maestros grabaron en vídeo sesiones de trabajo cooperativo en sus propias aulas. Luego, todo el personal docente, junto al psicólogo, vio y analizó las grabaciones usando el siguiente marco:

- ¿Qué ayudó a que los estudiantes trabajasen cooperativamente?
- ¿Qué dificultades encontraron?
- ¿Cómo mejorar esta práctica?

Cada grupo de maestros y psicólogos presentó sus hallazgos a los demás, y el grupo en su totalidad planificó conjuntamente cambios en sus estrategias de enseñanza, sobre la base de lo aprendido.

Este enfoque puede contribuir al desarrollo de las escuelas como comunidades de aprendizaje. Puede usarse de manera relativamente informal y es particularmente potente cuando los maestros asumen la responsabilidad por sí mismos, como muestra el siguiente ejemplo:

✓ En una escuela de Mozambique, los maestros decidieron organizar clases suplementarias los sábados por la mañana para grupos de niños y niñas que experimentaban dificultades particulares en su aprendizaje. La escuela tiene sus aulas repletas de alumnos y pocos recursos para trabajar con ellos. Los maestros no se pueden reunir durante la semana, debido al gran número de estudiantes que van a la escuela en tres turnos cada día. Por tanto, ellos decidieron utilizar estas sesiones de los sábados para observar y evaluar sus prácticas en el aula de forma colegiada.

Cada semana, un maestro planifica y facilita la lección para un grupo de pupilos. Mientras tanto, el resto de los maestros de la escuela se sientan atrás, observando y tomando notas detalladas sobre la práctica. Al final de la clase, todo el personal docente de la escuela se reúne y reflexiona en torno a lo que han observado. Este tipo de evaluación les permite compartir diferentes ideas y experiencias, mejorar sus propias habilidades docentes, así como encontrar estrategias para enfrentar un amplio abanico de problemas.

Este tipo de enfoque parece ser muy potente, no sólo para el mejoramiento de la enseñanza, sino también para el desarrollo de la escuela mediante una evaluación continua de la práctica existente. En otros países, ha habido intentos para desarrollar el uso de la evaluación para el mejoramiento de la escuela como parte más formal del proceso de evaluación.

✓ La reforma educativa de Sudáfrica destaca la importancia de los “análisis de sistemas”. Su objetivo no es sólo identificar las debilidades de los estudiantes, sino identificar también las “barreras al aprendizaje” que ellos experimentan. Estas barreras son vistas como resultado de la interacción entre las características de los estudiantes con el entorno de aprendizaje en que están inmersos. Esto no implica simplemente “evaluar” a cada estudiante, sino una rigurosa evaluación del contexto en su totalidad, basada en las perspectivas de los maestros, los estudiantes, los padres y otros actores significativos. Los análisis de sistemas de este tipo se conciben como un medio, tanto

para mejorar la atención individual de los estudiantes como para transformar la institución educativa.

Este tipo de evaluación contextual no se ha desarrollado internacionalmente. La cultura de atribuir las dificultades de los estudiantes a los estudiantes mismos tiene aún mucha fuerza, y es algo que muchos países necesitan enfrentar para poder avanzar hacia una educación más inclusiva. En Conjunto de Materiales de la UNESCO para la Formación de Profesores: Las Necesidades Especiales en el Aula, ha servido en muchos países como instrumento para ayudar a que las escuelas se auto evalúen en relación con su avance en esta dirección.

2 Técnicas de evaluación pedagógica

En la educación especial tradicional, casi siempre se ha visto la evaluación como algo que hacen los “especialistas” tales como el personal médico, psicológico y los educadores especiales. Sin embargo, el trabajo de estos especialistas no constituye, *necesariamente*, una ayuda para que el maestro comprenda cómo los alumnos aprenden en el aula ordinaria, qué barreras al aprendizaje experimentan en ella, o, cómo puede el maestro ayudar a que los estudiantes aprendan mejor. Por otro lado, los maestros trabajan con los estudiantes día a día y lo hacen en el contexto del currículum y del aula ordinaria. Por tanto, ellos están en una posición privilegiada para llevar a cabo una evaluación útil desde el punto de vista educativo.

2.1 La evaluación cualitativa del aprendizaje

Una de las principales áreas en que los maestros pueden asumir el liderazgo de la evaluación es la exploración de cómo los estudiantes aprenden mejor, a fin de determinar las mejores maneras de enseñarles. Esto significa que, normalmente, debería haber oportunidades para que los maestros observen a sus estudiantes en actividades de aprendizaje individuales y grupales, así como para analizarlas. Esta forma de evaluación puede constituirse en una rutina dentro de las actividades de aula, con los materiales disponibles normalmente, y basarse en competencias que ya dominan los maestros en relación con la observación de sus estudiantes. No exige técnicas ni equipamientos especiales.

✓ Los maestros que trabajan en aulas inclusivas piloto en Mongolia, han encontrado útil juntar los materiales que ofrecen a los niños y niñas la oportunidad de demostrar una determinada habilidad de maneras diferentes. Al observar cómo los estudiantes usan el material, los maestros pueden aprender mucho acerca de sus fortalezas así como de las áreas en que ellos deben mejorar. Por ejemplo:

- los libros con imágenes pueden dar información acerca del estado de las habilidades previas a la lectura de un niño; por ejemplo, percepción, lenguaje y desarrollo cognitivo
- los lápices y papel podrían darles información acerca de las habilidades previas a la escritura de un niño, la imagen que tiene de su cuerpo, su auto percepción y conciencia de su entorno
- la greda y el barro pueden dar información acerca del desarrollo táctil de niño, así como de su desarrollo motor fino
- los recipientes de diferentes tamaños con sus tapas, o, cajas de distintos tamaños y colores podrían dar información acerca de las habilidades para clasificar y secuenciar, así como del desarrollo del lenguaje en un niño.

- las muñecas pueden dar información acerca del desarrollo del juego simbólico así como del desarrollo social de un niño

Esta observación se puede estructurar y focalizar mediante listados de cotejo o comentarios de logro. También es posible aumentar su utilidad si se realiza con cierta regularidad y los registros de observación se archivan junto con ejemplos del trabajo de los estudiantes. Así se construye un perfil acumulativo del desarrollo del estudiante. Esto facilita la identificación de nuevos logros o patrones de dificultades recurrentes. También significa que el docente puede traspasar a otros maestros o profesionales un informe del estudiante mucho más detallado que un simple registro de notas.

Los recursos que se requieren para este tipo de evaluación pueden encontrarse fácilmente en cualquier aula. Lo importante es que el maestro sepa qué intenta descubrir y que, sobre la base de los resultados, pueda desarrollar un programa de enseñanza. Cuando la escuela cuenta con un especialista interno o el docente tiene acceso a un equipo de apoyo externo, tanto las evaluaciones como los programas pueden realizarse en colaboración.

Además de las tradicionales evaluaciones sumativas relacionadas con los logros de los alumnos, existe una variedad de técnicas de evaluación que puede usarse con facilidad. Entre ellas cabe destacar:

- la evaluación auténtica: en vez de evaluar una repetición mecánica del aprendizaje, se evalúan actividades complejas de la “vida real”
- evaluación conductual: se enfoca en la evaluación de conductas observables y el impacto de factores contextuales en dicha conducta (por ejemplo, qué estudiantes conforman los grupos, la hora del día, las acciones del maestro, etc.)
- evaluación de destrezas: divide una tarea compleja en sub-tareas más simples, y evalúa el desempeño del estudiante en cada sub-tarea, tal como es enseñada.
- evaluación de portafolio: se reúne una selección del trabajo del estudiante que muestra su desarrollo en el tiempo y se invita al alumno a que contribuya con su propia evaluación.

Cada uno de estos tipos de evaluación revela diferentes aspectos de cómo aprende un estudiante y tienen diferentes usos en el desarrollo de una educación de calidad. Por ejemplo, las evaluaciones de conducta y de destrezas son útiles para un diagnóstico detallado de dificultades particulares, mientras que la evaluación auténtica y el portafolio son útiles para comprender el desempeño de los estudiantes en contextos naturales. Un buen maestro necesita todas estas técnicas en momentos o circunstancias distintas.

2.2 Principios de una evaluación pedagógica inclusiva

Cualquiera sea la técnica empleada, hay un importante principio al que debieran adherir las evaluaciones inclusivas. Estas técnicas deben hacer posible que los estudiantes para que demuestren sus fortalezas y potencial y no deben discriminar injustamente entre grupos de estudiantes. Esto significa que:

- la evaluación debe llevarse a cabo en el lenguaje de preferencia del alumno las tareas de evaluación deben tener sentido en el contexto de la cultura del alumno (por ejemplo, algunas tareas de lectura desarrolladas en los países

occidentales usan textos que describen situaciones y objetos que sólo ocurren en esos países)

- la situación de evaluación debe construirse de tal manera que los estudiantes no se encuentren en desventaja cultural (por ejemplo, en muchas culturas, las mujeres demostrarán reticencia en presencia de asistentes varones y, en general, los niños en presencia de adultos desconocidos).

Esto significa que la evaluación debe realizarse, tanto como sea posible, en contextos naturales y por los mismos docentes. Cuando los materiales de evaluación (tales como las pruebas) son importados al país, hay que cuidar que dichos materiales se ajusten a la cultura y que los procedimientos de estandarización mantengan su coherencia al cruzar fronteras nacionales.

3 El desarrollo de habilidades en los docentes

Que la evaluación tenga un mayor foco en el currículum y el aula significa que los maestros tienen que desarrollar las habilidades necesarias para realizar las evaluaciones por sí solos, o en colaboración con otros profesionales. Las habilidades que los maestros necesitan para esto no son de naturaleza diferente a aquellas que utilizan en su práctica cotidiana. Lo cierto es que mientras más se base la evaluación en el currículum, más necesarias serán esas habilidades genéricas. Esto significa que no es necesario capacitar a los maestros para que usen técnicas altamente especializadas, dando por supuesto que ellos sabrán cuándo llamar a un especialista que utilice técnicas más sofisticadas.

Por tanto, gran parte de la capacitación que necesitan los maestros puede darse en su formación inicial o mediante eventos cortos de formación en servicio. Sin embargo, buena parte de la formación acontece cuando los maestros tienen la posibilidad de colaborar en evaluaciones con educadores especiales o con equipos multidisciplinarios (ver más abajo). En estos casos, es posible que los maestros adquieran algunas competencias especializadas y, en particular, que comprendan cómo pueden los especialistas mejorar sus propias evaluaciones.

- Por ende, un currículum básico de evaluación para los maestros puede incluir:
- cómo evaluar el progreso curricular de todos los estudiantes, incluyendo cómo evaluar a aquellos estudiantes cuyo logro es bajo y su progreso es lento
 - cómo usar la evaluación como herramienta de planificación para el conjunto de la clase
 - cómo usar la evaluación para elaborar planes individuales
 - cómo observar a los estudiantes en situaciones de aprendizaje, incluyendo el uso de listados de cotejo simples y programas de observación
 - cómo relacionar las conductas de determinados estudiantes con patrones normales del desarrollo (esto es particularmente importante en el caso de niños pequeños)
 - cómo trabajar con otros profesionales, incluyendo saber cuándo se requiere de su especialidad y cómo emplear sus evaluaciones con fines educativos.

4 El desarrollo de equipos de evaluación

Buena parte de la evaluación se puede realizar con éxito por parte de maestros de educación ordinaria usando las competencias que ellos tienen. Sin embargo, cuando

las dificultades de los estudiantes son más complejas, el docente necesitará trabajar con otros profesionales que tengan habilidades especializadas. En particular, necesitará trabajar con profesionales que puedan colaborar en una evaluación integral que incluya contribuciones de carácter médico, social y educativo. Las evaluaciones especializadas son también necesarias para varios propósitos no relacionados con el ámbito educativo (por ejemplo, para decidir acerca de cuidados médicos o sociales). Con seguridad la evaluación tendrá un propósito educativo cuando:

- es parte de un grupo más amplio de evaluaciones
- el proceso de evaluación se focaliza tanto en el estudiante como en el entorno de aprendizaje
- el proceso de evaluación es continuo más que un evento aislado
- entre las evaluaciones se incluyen formas de evaluación que el maestro (y los padres) pueden realizar por sí mismos; y
- el proceso de evaluación incluye una relación entre especialistas, maestros, los padres y los estudiantes mismos.

En primer lugar, es seguro que los profesores de educación común colaborarán con los maestros especialistas dentro y fuera de la escuela. En tres partes del Temario Abierto se describe el rol de los educadores especiales como “maestro especialista” en el contexto de la escuela y el desarrollo de equipos especializados que operan de manera itinerante en las escuelas o ubicados en centros de la localidad (por ejemplo, ver el Tema 4). En cada caso, los maestros necesitarán tener:

- fácil acceso a los especialistas
- procedimientos claros para solicitarles que se involucren en una evaluación, y
- un sistema para usar sus evaluaciones con el fin de retroalimentar su propia planificación.

Habrán veces que los docentes necesiten trabajar con profesionales no docentes fuera de la escuela. Aquí valen los mismos principios. Especialmente, que los profesionales que contribuyen a la evaluación se vean a sí mismos como complementando y apoyando el trabajo del maestro, en lugar de realizar un proceso de evaluación totalmente separado.

✓ En Inglaterra, la mayor parte de la evaluación de los estudiantes con necesidades educativas especiales es realizada por los maestros de la educación ordinaria y está basada en el currículum. Existe a nivel nacional un Código de Práctica sobre Necesidades Educativas Especiales en el que se recomienda al docente llamar al maestro especialista (conocido como “*SENCO*” o Coordinador de Necesidades Educativas Especiales) cuando se encuentre preocupado por el progreso de un estudiante. El “*SENCO*” trabajará con el maestro de aula en una evaluación más detallada de las barreras que el estudiante experimenta en su aprendizaje y, juntos, elaborarán un plan educativo individual. Si el estudiante aún no muestra progreso, el “*SENCO*” incorporará al equipo itinerante o a psicólogos educacionales para profundizar en la evaluación. En la mayoría de los casos difíciles, se puede llevar a cabo una evaluación multidisciplinaria que involucre al docente, el psicólogo educacional, los maestros especialistas, profesionales de la salud y, posiblemente, a trabajadores sociales. Estas evaluaciones conducen a un plan revisado, elaborado colaborativamente, y que normalmente exige que diferentes especialistas apoyen al estudiante. Los padres y el estudiante deben involucrarse en la totalidad del proceso. Este sistema promueve enfoques inclusivos toda vez que la evaluación del especialista se usa para mantener al estudiante en la escuela ordinaria más

que para derivarlo a una escuela especial. El gobierno publicó recientemente un informe en el que se recomienda que los psicólogos educacionales usen menos tiempo evaluando alumnos con necesidades educativas especiales y, pasen más tiempo compartiendo sus habilidades y trabajando junto con los maestros comunes para elaborar respuestas a las necesidades y características de los estudiantes de la escuela y el aula ordinaria.

El progreso de una evaluación menos especializada a una más especializada y en mayor profundidad, es más claro en los casos en que la escuela cuenta con acceso a un equipo multidisciplinar. En muchos países, establecer estos equipos implica juntar especialistas – como los trabajadores sociales, los trabajadores de la salud y los psicólogos educacionales – que tradicionalmente han trabajado por separado, y esto puede implicar alguna reorganización ministerial. En lugares donde hay escasez de estos profesionales, también implica persuadirlos para que trabajen con mayor flexibilidad, de manera que asuman parte del trabajo de evaluación que normalmente se considera trabajo de otros profesionales. En particular, podría significar la formación de educadores especiales para que asuman, por ejemplo, algunos aspectos de la evaluación psicológica y que puedan relacionar todo el proceso de evaluación con las necesidades de los maestros de las escuelas ordinarias.

✓ En Uganda, se implementó a nivel nacional el programa Servicio de Apoyo y Evaluación Educativa/Necesidades Educativas Especiales (SAEE/NEE). Los ministerios de Educación y Deportes y Salud, en colaboración con el Ministerio de Género, Trabajo y Desarrollo Social desarrollaron políticas para los estudiantes con necesidades educativas especiales. Se crearon comités que también incluyen representantes de las organizaciones de personas con discapacidad que son responsables, entre otras cosas, de elaborar procedimientos de evaluación.

A nivel de distrito se reúnen diferentes departamentos en un centro SAEE/NEE. La retroalimentación de los especialistas se realiza por trabajadores médicos (fisioterapeutas, oftalmólogos, terapeutas ocupacionales, médicos) y trabajadores sociales. Sin embargo, dado que hay escasez de especialistas, los maestros de los centros SAEE/NEE han recibido una formación básica para responder a un amplio rango de necesidades y pueden, a su vez, ofrecer formación a los maestros regulares, así como trabajar con ellos en el proceso de evaluación.

El proceso es similar al que ocurre en Inglaterra, la responsabilidad inicial de la evaluación recae en el docente de aula. Si él o ella están preocupados por un estudiante involucrará al especialista del SAEE/NEE para una evaluación más profunda y su correspondiente orientación. A su vez, el especialista del SAEE/NEE puede involucrar a otros especialistas.

5 El rol de los padres y los estudiantes

El rol que pueden jugar los padres y estudiantes en el proceso de evaluación se ha visto a lo largo de este tema (también ver Tema 5). Los padres y los estudiantes son claves al momento de contribuir a la evaluación. Ellos aportan una visión y experiencias a las cuales no tienen acceso los maestros ni otros profesionales. Por ejemplo, pueden:

- proveer información acerca de la conducta del estudiante fuera de la escuela, identificando fortalezas y dificultades no aparentes en el contexto escolar
- describir el desarrollo del estudiante durante su primera infancia
- involucrarse en establecer objetivos y hacer programas de trabajo que reconozcan como “propios” y, en consecuencia, apoyarán con mayor seguridad

- retroalimentar rápidamente a los maestros y especialistas sobre la efectividad de su trabajo con el estudiante.

La predisposición de los profesionales para involucrar a los padres y los estudiantes depende, en parte, de sus actitudes acerca de ellos y de las expectativas que se han creado por su formación profesional. En algunos países se han reforzado las actitudes positivas dándoles a los padres y estudiantes derechos legales en el proceso de evaluación.



En Uganda los padres tienen los siguientes derechos:

- a ubicar o transferir a un niño a la escuela de su preferencia
- solicitar una evaluación formal de su hijo o hija, y
- saber y contribuir a los aprendizajes escolares de su pupilo

En Dinamarca, los padres:

- tienen que estar de acuerdo con cualquier forma de atención de las necesidades educativas especiales, incluida su incorporación a una escuela
- tienen el derecho a solicitar una reevaluación anual de la ubicación de su hijo o hija en una escuela, y
- tienen representación en los directorios escolares

En Inglaterra, los padres:

- tienen el derecho a ser informados e involucrados tan pronto se sospeche en la escuela que el niño o niña podrá tener dificultades
- tienen derechos estatutarios de contribuir a la evaluación de su hijo o hija, y
- tienen acceso a una persona “independiente” que puede actuar como enlace entre ellos, la escuela y las autoridades locales en el desarrollo del proceso de evaluación.

Aunque los derechos que se otorgan a los padres y estudiantes en el proceso de evaluación varían de país a país, las convenciones y declaraciones referidas en la introducción del Temario Abierto ofrecen un marco sumamente útil acerca de cuáles debieran ser dichos derechos.

Este enfoque hacia los padres y los alumnos puede hacerse extensivo, en términos más generales, a la participación de la comunidad en su conjunto. Esto puede ser particularmente relevante en países y culturas donde los niños y niñas son vistos como una responsabilidad de la comunidad más que de una familia individual. Sin embargo, estimular a grupos comunitarios a que, como parte del proceso de evaluación, aboguen por los padres y los niños y niñas, puede generar beneficios en otras áreas. Por ejemplo, un experimento en escuelas urbanas de los Estados Unidos ha involucrado a líderes comunitarios para que aboguen por los estudiantes marginados, obteniendo información de los evaluadores (en vez de que ocurra al revés) y manteniendo los registros de progreso de los estudiantes.

6 Evaluación e intervención temprana

En este tema se ha destacado la importancia de la evaluación pedagógica como un proceso continuo que retroalimenta la enseñanza de manera cotidiana. Sin embargo, una evaluación temprana de las dificultades de un niño es también fundamental para poder intervenir a tiempo. Tempranamente no significa necesariamente en los primeros años de vida del niño. Significa también identificar las dificultades potenciales antes que se transformen en un problema educativo serio. En este sentido una evaluación y una intervención temprana pueden:

- minimizar el impacto de cualquier dificultad
- reducir la necesidad de costosos programas remediales y de rehabilitación
- aumentar la factibilidad de responder a las necesidades de los estudiantes en la educación regular.

Hay tres etapas particularmente importantes en una evaluación y una intervención temprana:

- en los primeros años de vida,
- durante los años de escolaridad, y
- durante la fase de transición

Estos aspectos de la evaluación son importantes para todos los niños, de manera que las dificultades de aprendizaje se puedan detectar tan tempranamente como sea posible. Generalmente, en los países, se observa que los sistemas de evaluación funcionan mejor cuando existe un sistema básico que se aplica a todos los niños, pero que puede ser más intensivo y especializado en determinados casos. Este tipo de sistema universal aumenta la posibilidad de identificar dificultades particulares. También asegura que la evaluación mantendrá su foco en apoyar el progreso y desarrollo del estudiante, en lugar de contentarse con etiquetarlo y categorizarlo.

6.1 Evaluación e intervención en la primera infancia

Es muy común que las evaluaciones durante los primeros años sean responsabilidad de profesionales de la salud, tales como doctores, matronas y enfermeras. Su foco, por tanto, radica en determinar los desafíos médicos, discapacidades y el logro de hitos del desarrollo. Sin embargo, dichas evaluaciones tienen profundas implicaciones educativas e implican tanto intervenciones médicas como pedagógicas. Esto significa que debe existir un sistema efectivo de traspaso de información entre profesionales de la salud y de la educación, así como la necesidad de planificar acciones conjuntas.

En algunos países existen sistemas sofisticados de evaluación profesional, usualmente liderados desde el sector de salud. Todos los bebés son evaluados; al poco del nacimiento equipos itinerantes visitan a los bebés en sus hogares para monitorear su progreso, con chequeos más intensivos en aquellos casos considerados como “de riesgo”; y hay un sofisticado sistema de salud primaria al que los padres pueden acudir si tienen preocupaciones acerca del progreso de sus hijos e hijas.

En este tipo de sistemas hay casi siempre un sistema formal de comunicación entre los servicios de salud y de educación que establece una variedad de alternativas de intervención.



En países como Dinamarca e Inglaterra, todos los infantes son revisados por doctores y matronas al momento de nacer y su desarrollo es monitoreado en el hogar por personal de salud. En cada área hay un

profesional de salud designado que debe notificar a su contraparte del servicio de educación acerca de los niños y niñas que podrían experimentar dificultades educativas significativas. Esto permite opciones de intervención como:

- proveer apoyo adicional en el hogar (por ejemplo, de parte de una trabajadora social que ayude a la familia a funcionar mejor a la luz de las necesidades del niño o niña); o
- trabajar colaborativamente con los padres para proveer un programa de educación preescolar informal (por ejemplo, aportando juguetes educativos y ayudando a los padres para que jueguen de manera creativa con sus hijos) o formal (como la guía “Portage”); o
- ofrecer un lugar al niño o niña en un kindergarten donde exista apoyo especializado para su desarrollo.

En países como estos, donde la evaluación está dirigida por profesionales de la salud, es importante que éstos sean formados sobre la problemática educativa en general y, mejor aún, que mantengan contacto regular con los educadores de los equipos de intervención. Esto obedece a dos razones:

- los profesionales de la salud necesitan reconocer las implicaciones educativas de las dificultades que ellos identifican, y pasar la información apropiada a los servicios educativos; y
- ellos deben evitar dar recomendaciones educativas a los padres – por ejemplo, insistiendo en que sus hijos asistan a una escuela especial o que necesitan otro tipo de servicio educativo.

En los lugares donde no haya mucha disponibilidad de tener una evaluación ni intervención profesional, el rol de los padres y de aquellos profesionales disponibles es aún más importante.

✓ En Uganda, se ha reconocido la importancia de los padres en un programa de formación para padres, maestros, maestras de la primera infancia, personal médico y consejeros de los poblados. La capacitación se da como parte de un programa nacional impartido por inspectores especializados y tiene por objeto proporcionar a todos los implicados los conocimientos y habilidades básicas en evaluación e intervención temprana.

En la India, el cuestionario de evaluación de la primera infancia de 10 puntos, elaborado por la OMS, se ha probado en la comunidad de Dharavi, la barriada más grande de Asia, en Mumbai, y ha tenido un gran éxito. El cuestionario también se ha probado en Bangladesh y Sri Lanka y es una herramienta de identificación muy simple que, con un mínimo de capacitación, la puede aplicar personal no especializado. Se basa en preguntas simples para chequear dificultades de audición y visión, comprensión del lenguaje oral, motricidad, habilidades de aprendizaje, el habla y problemas médicos.

Desde una perspectiva educativa, estos listados no debieran verse meramente como un medio para categorizar a un niño o niña como discapacitado o alguna otra cosa. Deben estar directamente ligados a la acción por parte de maestros y otros profesionales, lo que permite que el niño o niña aprendan de manera más efectiva.

6.2 *Evaluación e intervención temprana en la escuela*

Muchas dificultades potenciales se descubren cuando el niño o niña entra a la escuela. Un problema común en todos los países es que los maestros esperan que haya una clara evidencia de fracaso escolar antes de intervenir y, esto puede significar una demora de uno o dos años antes que se enfrenten las dificultades. A fin de evitar lo anteriormente señalado, parece necesario implementar cuatro pasos:

- Los maestros de niños y niñas pequeñas deberían conocer los patrones habituales del desarrollo infantil y poder identificar desviaciones significativas de dichos patrones. Este conocimiento debe ser parte de la formación inicial y en servicio de los maestros.
- Los docentes deben escuchar a los padres y obtener de ellos información acerca del desarrollo, habilidades, intereses y dificultades de sus hijos e hijas.
- Los maestros deben ser capaces de emplear instrumentos de evaluación simples. Estos pueden asumir la forma de listados de desarrollo motriz, aprendizaje escolar y discriminación sensorial. Estos listados no sólo indican problemas inmediatos, sino que también proporcionan un punto de partida para comparar el progreso posterior.
- Los maestros deben estar en condiciones de trabajar de manera cercana con personal de la salud y trabajo social, de manera que puedan obtener orientaciones de parte de ellos y derivar niños o niñas cuando sea necesario.

Las técnicas de evaluación temprana en el contexto escolar no necesitan ser sofisticadas. Los tests estandarizados, especialmente aquellos desarrollados en contextos culturales diferentes, deberían usarse de forma limitada. Sin embargo, es importante que los maestros también tengan habilidades y talentos que no se relacionen solamente con el currículum escolar.

✓ En Mongolia, como en muchos países, los instrumentos de evaluación han sido contruidos por los mismos maestros. Generalmente, estos instrumentos consisten en un simple listado que describe los logros del niño o niña en una serie de áreas, como:

- desarrollo motriz grueso
- desarrollo motriz fino
- desarrollo de la comunicación y el lenguaje
- desarrollo cognitivo (habilidades de pensamiento)
- habilidades de auto-ayuda (habilidades de la vida diaria)
- aprendizaje escolar (conducta, lenguaje [pre] lectura, [pre] escritura, [pre] cálculo, estudios sociales)
- desarrollo social
- desarrollo emocional
- problemas sensoriales

Estos listados pueden completarse sobre la base del contacto cotidiano entre el maestro y el niño o la niña, y los logros pueden registrarse en la medida que son observados. Por otro lado, podría ser necesaria una evaluación más formal del niño o niña. En estos casos se estimula a que los maestros trabajen en pares. Uno realiza una serie de tareas de juego, con el niño o niña, mientras que el otro toma notas de sus respuestas. La evaluación sirve de base para elaborar un plan de 3 a 6 meses en el que se refleja cómo los maestros piensan trabajar con ese estudiante en el aula.

6.3 *Evaluación temprana en la escuela: evaluación basada en el currículo*

La evaluación temprana no se relaciona sólo con listados ni con la identificación de las características y dificultades que presentan los niños y niñas. Si se evalúa continuamente el progreso de todos los estudiantes en relación con el currículo, las dificultades emergentes se harán evidentes mucho antes que se transformen en un problema serio. Por supuesto que esto significa que el currículo, así como las evaluaciones a él asociadas, tiene que organizarse de manera flexible para que responda a las diferencias individuales (ver Tema 6). En particular, debe permitir seguir el progreso curricular incluso del estudiante de aprendizaje más lento.

✓ En Sudáfrica se cambió recientemente la estructura del currículum. El antiguo currículum era relativamente inflexible y el progreso en él se regía a través de evaluaciones relacionadas con una calificación. Estas evaluaciones no ofrecían ningún incentivo a los maestros para realizar evaluaciones sofisticadas de las habilidades. El nuevo currículum, basado en los principios de una “educación basada en resultados” promueve que cada alumno progrese a su propio ritmo, cualquiera sea su curso o nivel. Esto significa que los maestros deben ser capaces de evaluar el nivel actual de logro de cada uno de sus estudiantes y planificar un programa apropiado para generar su progreso. Un reciente documento de política plantea que “El propósito central de la evaluación es proveer información sobre el logro y progreso escolar y marcar la dirección para la enseñanza y el aprendizaje siguiente.” (Borrador, Políticas de Evaluación en Educación General y Fase de Capacitación: Grados R al 9 y EBA y C [Departamento Nacional de Educación, 1998]). El desarrollo de habilidades de evaluación por parte de los maestros está apoyado por publicaciones del gobierno, talleres de formación y por un trabajo de desarrollo iniciado por los maestros en sus propias escuelas. Esta nueva forma de evaluación es percibida como uno de los componentes principales del avance del país hacia un sistema educativo más inclusivo

En Inglaterra, el logro de todos los estudiantes es evaluado en términos de su progreso en relación con el Currículum Nacional. Hay una serie de “grados de logro” con descriptores para cada nivel y para cada asignatura. Muy recientemente, estos descriptores se han refinado mediante “Escalas P”, que subdividen los niveles más bajos en una serie de pequeños pasos que se extienden incluso por debajo del primer nivel. Esto significa que el progreso de cada estudiante puede ser registrado en términos del Currículum Nacional. Algunas escuelas y autoridades locales utilizan las “Escalas P” y los niveles para predecir la tasa de progreso que podría esperarse de los estudiantes. Si el estudiante está progresando menos de lo esperado, la escuela puede investigar y tomar acciones correctivas.

En ambos casos, la función de la evaluación curricular no es simplemente determinar si el estudiante alcanzó el nivel de logro “requerido” al final de un grado o curso, para ser promovido al siguiente. Por el contrario, la evaluación proporciona una retroalimentación rápida del progreso que están teniendo los estudiantes. Si ese progreso no es adecuado, lo que tiene que cambiar es la *enseñanza* que está recibiendo el estudiante para asegurar que aprenda efectivamente en el futuro.

6.4 Evaluación temprana de la transición de la escuela a la vida adulta

Existe una problemática similar acerca de la evaluación de la preparación para la transición de la escuela a la vida adulta. En esta etapa, las exigencias a los alumnos cambian de manera significativa y la información de evaluación preexistente puede que no proporcione información adecuada sobre cómo se puede apoyar a los alumnos para enfrentar dichas exigencias. Esta problemática es enfrentada con mayor detalle en el tema “La Gestión de las Transiciones en el Proceso Educativo” (Tema 8).

IMPLICACIONES Y PREGUNTAS

Este tema ha enfatizado la importancia de la evaluación en sistemas inclusivos, así como la necesidad de centrarse en aquellas formas de evaluación que hacen posible que los maestros de educación regular sean capaces de educar a todos sus estudiantes de manera más efectiva.

Por tanto, al desarrollar sus sistemas de evaluación, los países podrían considerar las siguientes preguntas:

- Ø **¿Qué formas de evaluación se utilizan existen actualmente en el sistema educativo? ¿En qué medida proveen información *educativamente útil* para los maestros de las escuelas regulares?**
- Ø **¿Cómo se puede ayudar a los maestros para que desarrollen un rango más amplio de estrategias de evaluación? ¿Qué implicaciones tiene esto en la formación inicial y en servicio?**
- Ø **¿Qué formas de evaluación, instrumentos y técnicas hay disponibles actualmente? ¿Cómo se pueden ampliar? ¿Cuál es la pertinencia cultural de las actuales técnicas? ¿Cuánto se ha avanzado para hacer realidad la evaluación contextual?**
- Ø **¿Cómo pueden apoyar a los maestros en el proceso de evaluación los especialistas propios de la escuela y especialistas externos?**
- Ø **¿Qué procedimientos hay que establecer para la evaluación de los equipos multidisciplinares?**
- Ø **¿Qué estrategias se están utilizando para la evaluación e intervención temprana? ¿Cuán efectivas son durante los primeros años, durante el período escolar y en la transición de la escuela a la vida adulta?**
- Ø **¿Cómo se puede estimular la participación de los padres y los estudiantes? ¿Qué demanda cambios en las actitudes y qué requiere cambios del marco legislativo?**

4

TEMA 4:

La Organización de los Apoyos en Sistemas Inclusivos

ASPECTOS CLAVES

- El apoyo incluye todo aquello que facilita el aprendizaje de los alumnos. Se refiere sobre todo a aquellos recursos que son complementarios a los que proporciona el maestro de la clase ordinaria.
- La forma de apoyo más importante es la que se proporciona a través de los recursos que están disponibles en cada escuela; niños que apoyan a niños, maestros que apoyan a maestros, padres que colaboran en la educación de sus hijos e hijas y comunidades que apoyan a las escuelas.
- En muchas situaciones será necesario el apoyo de profesores con conocimiento especializado, centros de recursos, otros profesionales de otros sectores. etc. Cuando existan estas formas de apoyo hay que asegurar que contribuyan de manera efectiva al desarrollo de un enfoque inclusivo. Esto podría significar reorientarlos para que brinden apoyo en el contexto de la escuela ordinaria.
- El apoyo debe llevarse a cabo de forma integral. Los diferentes servicios e instituciones han de trabajar juntos y no aisladamente. Esto puede significar que la creación de estructuras administrativas para los servicios a nivel local sean las mismas que para la administración de las escuelas

FUNDAMENTACIÓN

La educación inclusiva significa ofrecer oportunidades para que todos los estudiantes tengan éxito en las escuelas ordinarias que prestan servicio a sus comunidades. Existe una amplia variedad de recursos – materiales de enseñanza, equipos especializados, personal adicional, enfoques educativos, otros estudiantes – que pueden apoyar a los estudiantes en la tarea de aprender en las escuelas y aulas ordinarias. Aunque todos esos recursos se pueden concebir como apoyo, éste se refiere particularmente a aquellos recursos adicionales que van más allá de aquello que el maestro de aula puede proveer por sí mismo. El rango de efectividad de los apoyos es, en este sentido, crucial para el desarrollo de escuelas en las que puedan aprender una diversidad de estudiantes.

En algunos países habrá poca disponibilidad de recursos más allá de los existentes en el aula ordinaria, y pocos recursos para establecer servicios especializados. La tarea en este caso consistirá en utilizar cualquier recurso disponible para complementar el trabajo de los maestros en las escuelas ordinarias. En otros países, puede que ya exista una amplia gama de servicios bien dotados de carácter especializado. Sin embargo, en estos casos, también habrá un trabajo por hacer: los servicios deberán reubicarse y reorientarse de manera que se apoye a los estudiantes en su escuela y comunidad más que derivarlos a centros especiales. También habrá que trabajar en la perspectiva de proporcionar apoyos integrales, asegurando que las diferentes instancias y los servicios trabajen conjuntamente en lugar de forma aislada. En todo caso, la clave estará en organizar los apoyos desde las bases, comenzando por donde se encuentran los estudiantes; es decir, por la escuela.

Este tema trata las distintas maneras en que los diferentes países han enfrentado la problemática de organizar los apoyos.

EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS

1 Movilización de apoyos dentro y fuera de la escuela

La primera tarea para establecer apoyos efectivos consiste en movilizar aquellos recursos que ya existen, tanto dentro como fuera de las escuelas. En muchos casos esto será lo único que hay que hacer para atender las necesidades de una amplia gama de estudiantes. No es posible decidir qué apoyos *adicionales* son necesarios a menos que se empleen al máximo los recursos *ya disponibles* en las escuelas. El tipo de estrategias que se usan comúnmente para aumentar esta efectividad incluyen:

- apoyo entre pares, donde los estudiantes trabajan cooperativamente dentro de la clase y son capaces de apoyarse mutuamente con su trabajo
- apoyo de maestro a maestro, donde el personal docente de una escuela trabaja de manera colaborativa para decidir la mejor forma de atender las diversas necesidades de sus estudiantes
- llevar a cabo una “diferenciación” en el aula en la que los maestros desarrollan la capacidad y los recursos necesarios para gestionar diferentes tipos o niveles de actividad que respondan a la diversidad de estudiantes que tienen en sus aulas

- aulas de recursos donde se puedan ofrecer recursos especializados, donde los maestros especialistas (si hay disponibilidad) puedan trabajar y donde se pueda ofrecer a los estudiantes enseñanza especializada, siempre y cuando la necesiten.

El Conjunto de Materiales de la UNESCO para la Formación de Profesores: Las Necesidades Especiales en el Aula, ofrece una variedad de estrategias muy útiles para desarrollar recursos para las escuelas. Igualmente útil es el *Índice para la Inclusión* (Booth et al., 2000) porque estimula a las escuelas a revisar la forma en que responden a la diversidad del alumnado. El *Índice*, en particular, define “apoyo” como todo aquello que facilita que la escuela sea capaz de responder a la diversidad. Esta definición podría servir para disuadir a aquellos docentes u otras personas que piensan que el apoyo *siempre* implica recursos adicionales o que están fuera del aula ordinaria.

Además de lo señalado, cualquier adulto capaz de trabajar con estudiantes que experimentan alguna desventaja y dificultades, ya sea de las escuelas o comunidades, constituye una fuente potencial de apoyo. Por ejemplo, las escuelas pueden tener directores que pueden hacer otras tareas además de administrar la escuela; pueden contar con consejeros y orientadores u otros maestros que no están obligados a pasar todo su tiempo en clases; se pueden conectar con miembros de la comunidad como trabajadores sociales o de la salud, con voluntarios y miembros ordinarios de la comunidad. Asimismo, los padres podrían estar dispuestos a ofrecer apoyo a sus propios niños, así como a otros. El conjunto de todos esos adultos conforma un equipo que la escuela puede aprovechar para apoyar a sus estudiantes. (Para más información acerca del apoyo de la comunidad, ver Tema 5).

2 Organización de apoyos para las escuelas y las comunidades

Además de los sistemas de apoyo que pueden desarrollar las escuelas por sí mismas, será necesario establecer formas de apoyo que van más allá de la escuela ordinaria. Esto puede significar la reorientación de los servicios especializados existentes, o crear ciertos apoyos. Hay varias estrategias que se han desarrollado para este fin:

2.1 *El desarrollo de equipos con base en la escuela*

En algunos países, los equipos de las escuelas podrían proporcionar eventualmente todo el apoyo que puedan requerir ciertos estudiantes. Sin embargo, incluso en países con sistemas bien provistos, donde existen vastas redes de apoyo más allá de la escuela, los equipos internos a ésta son una parte esencial de la estructura de apoyo:

✓ En New Brunswick, Canadá, existen equipos de apoyo distritales que ofrecen consultoría y otras formas de apoyo a un promedio de 20 y 50 escuelas. Los equipos están compuestos por maestros especialistas, psicólogos, trabajadores sociales y terapeutas. Estos equipos tienen una contraparte en las escuelas, los Equipos de Servicio a los Estudiantes con Base en la Escuela, que están compuestos por administradores escolares, maestros especialistas y otro personal que puede contribuir en el proceso. Se ha establecido una serie de intervenciones secuenciadas, en diferentes etapas, desde el momento

que un alumno es causa de preocupación; se comienza modificando las prácticas del aula, se continúa con una planificación individual y se involucra a los padres, antes de que el equipo proceda a investigar otras soluciones u ofrecer apoyo directo al estudiante y su maestro. Cuando es necesario, la escuela puede solicitar orientación y apoyo del equipo distrital.

En sistemas inclusivos, los equipos basados en la escuela son una estrategia importante para brindar apoyo a los estudiantes, a las escuelas y sus comunidades. Dichos equipos evitan tener que derivar estudiantes a otras instituciones a fin de que accedan a servicios especializados; por el contrario, permiten apoyar a los estudiantes en sus propias escuelas y aulas. Por este motivo, la primera tarea del equipo de la escuela del ejemplo anterior no fue evaluar y derivar, sino encontrar formas de cambiar lo que está sucediendo en el aula, de modo que el o la estudiante puedan mantenerse donde están.

2.2 La creación de servicios itinerantes

Una segunda estrategia consiste en organizar equipos de especialistas que puedan moverse de una escuela a otra, llevando a cabo evaluaciones, aconsejando, proveyendo materiales y, tal vez, haciendo directamente algunas clases. A estos equipos se les llama “peripatéticos”, “itinerantes” “de extensión”. Pueden organizarse a nivel *local* – en un distrito particular, en una comunidad o para un grupo de escuelas. Esta estrategia es especialmente apropiada cuando el equipo debe atender un número relativamente grande de estudiantes con dificultades y desventajas. Esto permite que el equipo desarrolle una relación de trabajo cercana con un cierto número de escuelas ordinarias. Dichos equipos, por ejemplo, pueden trabajar con estudiantes marginados y sus maestros en las áreas más pobres de las grandes ciudades, o pueden ofrecer, junto a sus maestros, servicios a estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje poco severas en un grupo de escuelas ordinarias.

De igual manera, los equipos pueden localizarse a nivel de *área*, o, incluso a nivel *nacional*, dando servicio a un mayor número de escuelas y comunidades. Esto es más apropiado en aquellos casos en que los equipos proveen servicios a estudiantes que presentan dificultades poco comunes.

La experiencia de Kenia ilustra cómo se puede iniciar un servicio como este:

- ✓ A mediados de los 80, Kenia comenzó a desarrollar servicios itinerantes para niños y niñas con trastornos de la visión así como otras dificultades. Esto se basaba en el reconocimiento de que las escuelas especiales existentes no podían absorber a todos los niños y niñas con necesidades especiales en edad escolar y que las escuelas especiales funcionaban con costos muy altos. El servicio comenzó con una escuela en la ciudad de Nairobi que admitió a dos estudiantes ciegos. El maestro itinerante, ubicado en la escuela comenzó por enseñarles Braille, orientación y movilidad. También apoyó al maestro de la clase para maximizar el aprendizaje. Al año siguiente, otra escuela aceptó estudiantes ciegos. El maestro especialista también comenzó a visitar esta escuela regularmente para enseñar y apoyar a los maestros. El servicio itinerante, con base en escuelas ordinarias, cubre a la fecha gran parte de Nairobi y se está expandiendo hacia fuera de la ciudad.

No es necesario crear un servicio en gran escala para comenzar a hacer un trabajo útil. Tal como se muestra en el ejemplo anterior, un único profesional liberado para trabajar en una modalidad itinerante puede ofrecer una cantidad importante de

apoyo para mantener a los estudiantes en sus escuelas ordinarias. Estos profesionales pueden, a su vez, formar a otro personal itinerante y pueden traspasar parte de sus competencias a maestros regulares.

El modelo de servicios itinerantes tiene la ventaja de generar servicios especializados accesibles directamente a todas las escuelas y comunidades. Sin embargo, es necesario cuidar que dichos servicios no abarquen tanto que no hagan una contribución significativa, ya sea a los alumnos o a la escuela. También es importante que, donde dichos servicios se enfoquen en la enseñanza, trabajen activamente para promover una participación real de los estudiantes marginados en el aula ordinaria. Donde ya existan equipos itinerantes, esto puede significar reorientar su trabajo.

✓ El Proyecto General para las Necesidades Educativas Especiales de México, fue organizado para desarrollar una política de integración. Esto significó la reorientación de los Servicios para las Necesidades Educativas Especiales de acuerdo con tres principios:

- Los servicios no se restringen al trabajo con una población predeterminada separada del resto de los estudiantes.
- El currículo básico es común a todos los estudiantes; no existe un currículo separado para los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Los servicios para las necesidades educativas especiales se organizan de manera que sea posible dar una respuesta graduada a los estudiantes, es decir, se pueden aumentar gradualmente los niveles de apoyo en vez de organizarlos sobre la base de “todo o nada”.

La estrategia básica de integración se basa en el desarrollo y el aumento de la autonomía del individuo y en su participación social. Un equipo multiprofesional trabaja con el niño o niña, el maestro de educación regular, la familia, y la comunidad para promover su aceptación social. Este modelo no se centra sólo en los estudiantes con discapacidad, sino también en aquellos que presentan necesidades educativas especiales no relacionadas con una discapacidad.

En conclusión, la atención de las necesidades educativas especiales ya no es un sistema separado y paralelo a la educación ordinaria. Se adhiere a los criterios globales de calidad de la educación, relevancia, cobertura, eficiencia y equidad. Hay múltiples opciones de integración gradual para el logro de una escuela de calidad para todos. Así, un gran segmento de la población puede acceder a los servicios, eliminando los filtros de diagnóstico que excluían de dichos servicios a los alumnos con dificultades de aprendizaje.

Aquí el elemento esencial es que los servicios se han reorientado hacia la tarea de promover enfoques inclusivos más que a “remover” a los estudiantes de la escuela ordinaria.

Esto significa que, junto con el estudiante, trabajan con los docentes de escuelas comunes, la familia y también con la comunidad. Igualmente, significa que su perspectiva va más allá de las categorías tradicionales de la educación especial para incluir a todos los estudiantes que experimentan dificultades en las escuelas.

2.3 El desarrollo de servicios de extensión en las escuelas especiales

En muchos países habrá una estructura establecida de escuelas especiales que operan de manera independiente del sistema de educación común y que proveen servicios sólo a aquellos estudiantes matriculados en ellas. En la medida que sea posible reorientar su labor, ellas constituyen una importante fuente potencial de apoyo, trabajando en estrecha relación con las escuelas ordinarias. En algunos países, por tanto, las escuelas especiales, así como otros centros especializados, se han convertido en la base de un trabajo de extensión hacia las escuelas ordinarias y la

comunidad. Al trabajar de esta manera, estas escuelas pueden proveer parte o todos los servicios que dan los equipos itinerantes o los centros de recursos.

Los servicios de extensión pueden iniciarse de diversas maneras. Una de ellas es incorporar personal adicional a la escuela especial exclusivamente para este propósito. Otra es reducir el número de estudiantes en la escuela especial y usar las horas docentes disponibles para trabajar con ellos en las escuelas ordinarias. Una tercera es comenzar un programa de integración de manera que los educadores especiales acompañen a sus estudiantes cuando van a la escuela ordinaria y/o trabajen con ellos en sus propias casas.

Otra posibilidad es que las escuelas especiales operen con un sistema de matrícula flexible. Esto significa que los estudiantes no tengan que asistir a tiempo completo durante toda su vida escolar, sino que lo hagan a tiempo parcial o por períodos cortos de tiempo. Esto puede ser un estímulo para que las escuelas especiales definan con claridad contribuciones especializadas que sean realistas en el contexto de la escuela ordinaria. Esto requiere también un alto grado de coordinación entre la escuela especial y la escuela ordinaria, lo cual desarrolla las capacidades de ambas.

La ventaja de los programas de extensión en la escuela especial es que se aprovechan los recursos ya existentes, asegurando al mismo tiempo que los educadores especiales sigan teniendo un rol que jugar. Sin embargo, esto debe hacerse con cautela. Si no hay una distribución pareja de escuelas especiales en el país podría no haber servicios disponibles en algunas áreas. De igual manera, la experiencia acumulada de las escuelas podría no ajustarse a todas las necesidades que presentan los estudiantes (por ejemplo, podrían no contar con especialistas en cuestiones de educación bilingüe o de género). Finalmente, no hay que suponer que los maestros de las escuelas especiales tienen las competencias específicas para un trabajo de extensión a menos que sean formados especialmente para ello. Dicha formación debe ser parte de un cuidadoso proceso de preparación en el que los maestros y directivos de las escuelas especiales sientan que se abordan sus preocupaciones respecto de lo que tienen que hacer en el proceso de cambio.

2.4 La creación de centros de recursos

Algunos países han optado por crear centros de recursos como base para los equipos de especialistas en cada distrito. Mientras que en el caso de los equipos itinerantes éstos van a las escuelas, en el modelo del centro de recursos son los maestros, las familias y los estudiantes quienes van al centro. Este modelo tiene la ventaja de centralizar los recursos y la experiencia especializada, de manera que las intervenciones intensivas – y tal vez multidisciplinarias – sean posibles. Sin embargo, es importante que los centros se ubiquen en lugares accesibles para los estudiantes y las familias, quienes permanecen en sus propias escuelas y comunidades.

Con frecuencia, los centros llevan a cabo las siguientes tareas: realizan evaluaciones; dan recomendaciones, consultoría y apoyo a docentes y padres; ofrecen desarrollo profesional a los maestros y sensibilización, y formación a las familias; proporcionan materiales especiales y equipamientos; derivan a centros más especializados a nivel regional o nacional; proveen información acerca de una variedad de servicios disponibles y; realizan algo de enseñanza directa.

El trabajo que realizan los centros de recursos con las escuelas y los maestros puede transformarlos en un importante catalizador de cambio hacia enfoques

inclusivos. Este es claramente el caso de los centros que están bien provistos y operan de forma sofisticada. Sin embargo, esto también puede ocurrir cuando un centro opera en pequeña escala:

✓ Desde que se inició el programa de Educación Inclusiva en el área de Ramalá, Palestina, un centro para las necesidades educativas especiales (trastornos de aprendizaje / discapacidad intelectual) se ha involucrado en la orientación y formación. Cuando una escuela de esta área deseaba desarrollar prácticas más inclusivas, un maestro de apoyo visitaba la escuela cada día con el propósito de trabajar con los maestros, los padres y demás personal de apoyo.

Los Centros de Recursos para Profesores (CRP) son servicios educativos abiertos por el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, España, y se han organizado para apoyar a los maestros en su trabajo cotidiano. Ellos apoyan a todos los maestros de formación no universitaria en el área.

Sus principales objetivos son:

- facilitar el acceso a recursos educativos
- desarrollar estrategias para compartir información y
- proporcionar formación en servicio para los maestros

Los CRP son centros de innovación y apoyo pedagógico y de investigación de nuevas metodologías que se ponen a disposición de las escuelas a fin de mejorar las prácticas docentes. Proveen materiales pedagógicos y recursos didácticos para los maestros y les asesoran acerca de cómo usarlos. Los CRP se utilizan como puntos de reunión donde las escuelas pueden compartir experiencias y contribuir con la investigación.

Además, ellos:

- proveen recursos y una variedad de facilitadores a las escuelas y a los maestros; proporcionan materiales específicos para las distintas asignaturas de currículo junto con tecnología educativa especializada
- catalogan los recursos educativos acerca del medioambiente local, haciendo guías e información de apoyo para hacerlas más útiles para los maestros
- apoyan las actividades de aprendizaje, así como el proceso de intercambio de experiencias a fin de desarrollar las prácticas docentes y
- coordinan y organizan actividades de formación entre los maestros y personal de la universidad.

Tal como se ilustra en estos ejemplos, los centros de recursos pueden ubicarse dentro o cerca de las escuelas ordinarias y, pueden desarrollar una serie de servicios flexibles que implican un trabajo cercano con los educadores de las escuelas comunes. En muchos casos, la mejor estrategia no será crear centros nuevos, sino ampliar el rol de los ya existentes, dándoles mayores responsabilidades y ofreciendo formación adicional a parte de su personal.

En la práctica, los centros de recursos pueden asumir muchas formas diferentes y cumplir muchos roles distintos. Cualquiera sea su organización, su objetivo es que los maestros accedan a apoyos adicionales en términos de materiales, asesoría, conocimiento especializado, formación, de manera que puedan responder efectivamente a una variedad más amplia de diversidad estudiantil.

2.5 Educación complementaria

Hay veces en que es posible aumentar las oportunidades educativas movilizandorecursos más allá de las escuelas ordinarias y de los servicios que las apoyan. Esto puede ser particularmente importante donde el sistema formal de educación no se ha desarrollado en su totalidad, ó, donde se hayan identificado grupos de estudiantes que podrían beneficiarse de apoyos más intensos que los disponibles en el sistema educativo formal.

En algunos países, se ha creado una variedad de escuelas “complementarias”. Al contrario de las escuelas especiales, estas escuelas no pretenden ser una alternativa para la escolarización de estudiantes que presentan dificultades que las escuelas ordinarias no pueden resolver. En vez de esto, y tal como lo sugiere su nombre, ellas complementan la educación que los estudiantes reciben en la escuela ordinaria. En algunos casos asumen un rol interino mientras el sistema educativo no está totalmente desarrollado. En otros, ofrecen oportunidades adicionales de aprendizaje fuera de los horarios de la escuela ordinaria. Pueden financiarse de la misma manera que una escuela ordinaria, o pueden surgir de iniciativas comunitarias de forma más o menos coordinada con las autoridades locales, regionales o nacionales.

✓ En la India se ha experimentado un crecimiento impresionante en la cobertura de la educación formal y actualmente un 94% de la población rural tiene acceso a escuelas primarias. Aún así, hay un gran número de niños y niñas no se matricula en las escuelas o deserta de ellas antes de completar el proceso. Para enfrentar este problema, el Programa Distrital de Educación Primaria (un esquema centralizado de educación primaria auspiciado por el gobierno) ha comenzado un Programa de escuelas Alternativas. Estas son escuelas para niños y niñas de 6 a 14 años, organizadas de manera flexible para responder a las condiciones locales, que abren sus puertas por cuatro horas diarias en uno o dos turnos. Cada escuela cuenta con dos maestros, una de las cuales debe ser mujer, de manera que las niñas se estimulen a asistir y se responda a sus necesidades particulares.

En algunos sitios de la India – Rajasthan, Uttar Pradesh y Assam – los *Maktabs* son las instituciones que tradicionalmente proveen educación religiosa a niños y niñas de la comunidad musulmana. Los niños y niñas aprenden el texto del Corán así como aprendizajes religiosos basados en los principios de la ley islámica. La actual estrategia es trabajar con los líderes religiosos para persuadirlos a que extiendan el trabajo de estas instituciones de manera que incorporen el currículo escolar formal.

En Inglaterra y los Estados Unidos, así como en muchos otros países con economías más ricas, hay preocupación acerca de los logros educacionales de una amplia gama de grupos – niños y niñas de minorías étnicas, niños y niñas bajo la tutela del estado, niños desencantados con la escuela, etc. – a los que no les va bien en escuelas ordinarias. Una estrategia para enfrentar esta problemática es el desarrollo de formas de educación complementaria que tienen lugar durante los feriados escolares, antes y después de la escuela y los fines de semana. La educación complementaria se financia con una mezcla de subvenciones estatales, donaciones y auspicios empresariales. En algunas áreas también existen escuelas complementarias dirigidas por grupos étnicos de la comunidad que preservan la herencia religiosa o lingüística y que apoyan su educación ordinaria.

Aunque la educación complementaria constituye una estrategia potente debe emplearse con cuidado. En particular, es importante que funcione realmente como *complemento* y no como una *alternativa*. En otras palabras, debe mejorar los recursos existentes en el contexto de las escuelas ordinarias y no proporcionar simplemente una excusa al fracaso en el desarrollo de una educación de calidad para todos en dichas escuelas.

3 El desarrollo de servicios para una atención integral

Cualquiera sea la forma en que se organicen los apoyos, es importante que involucren la colaboración multisectorial – esto es, el trabajo conjunto entre una serie de servicios e instancias. Hay varias razones para ello:

- Las barreras al aprendizaje que experimentan los estudiantes no responden claramente a las categorías administrativas, creadas por las diferentes responsabilidades de las distintas instancias. Con frecuencia requieren de intervenciones interdisciplinarias.
- Puede que sean las dificultades sociales o de salud de un estudiante, más que las puramente educativas, las que dificulten su progreso en la educación ordinaria.
- Puede que los recursos disponibles se dividan equitativamente entre las diferentes instancias. Por ejemplo, en lugares donde la educación cuenta con pocos recursos en relación con otros servicios, los mejores servicios de atención psicológica o de lenguaje podrían encontrarse en el sistema de salud.
- En sistemas educativos más inclusivos, los apoyos se ubican cercanos a las escuelas y comunidades. Sin embargo, a nivel local es mayor el costo-efectividad de proveer servicios en forma colaborativa que el que cada servicio tenga su propio sistema de intervención.

Esto significa que el especialista que trabaja directamente con los estudiantes, las familias y las escuelas debe ser capaz de imbuir su trabajo con una perspectiva interdisciplinaria. Esto puede lograrse de dos maneras:

- Cada especialista puede perfeccionarse en una serie de disciplinas. Por ejemplo, los maestros itinerantes pueden formarse para impartir algunas de las evaluaciones que tradicionalmente se reconocen como territorio de los psicólogos, o adquirir competencias básicas de trabajo social.
- Los especialistas pueden trabajar en equipos interdisciplinarios. Aunque no posean un nivel muy sofisticado de competencias en una determinada disciplina, siempre pueden solicitar consejo a un colega, o derivarle un caso para apoyo especializado. Esto significa que hay argumentos sólidos para desarrollar servicios de apoyo con estructuras multi-nivel y con profesionales generalistas que trabajen directamente con las escuelas y las comunidades, apoyados por grados crecientes de especialización a niveles de distrito, de área y nacionales.

El desarrollo de un enfoque más integral tiene varios beneficios. Primero, reduce la burocracia, las demoras y las barreras de acceso que ocurren cuando los servicios están completamente separados. Segundo, proporciona a los usuarios – los estudiantes, sus familias y los maestros – un único punto de acceso, lo que podría ser un facilitador respecto de varios especialistas remotos. Tercero, puede centrarse con mayor facilidad en las dificultades reales que el estudiante enfrenta en el contexto de la escuela y la comunidad más que en una evaluación descontextualizada de sus necesidades.

En muchos casos, el trabajo de los especialistas de los sistemas de salud o asuntos sociales puede ser un aspecto central para el desarrollo de apoyos de carácter holístico. Sin embargo, es importante mirar más allá de dichos especialistas y determinar si se pueden emplear la totalidad de los recursos disponibles y, si se puede atender la totalidad de las barreras al aprendizaje que enfrentan los estudiantes. Otros profesionales, tales como los maestros de lenguaje, de arte, o los antropólogos también pueden tener algo que ofrecer. De igual manera, es importante que se respeten las diferentes soluciones locales y culturales. Por ejemplo, hay lugares en los que será importante involucrar a los líderes religiosos, jefes de tribus u otros líderes locales. El objetivo es juntar tantos recursos, perspectivas y tipos de experiencia como sea posible para apoyar a los maestros y las escuelas en la tarea responder a las necesidades de sus estudiantes.

4 Gestión local de los servicios

En los lugares en que los apoyos son proporcionados por servicios especializados que operan separados del sistema educativo ordinario, es muy probable que dichos servicios sean administrados por una estructura separada. Pueden ser autónomos (por ejemplo, administrados por ONGs), o pueden ser responsabilidad de un área separada de la autoridad local, o de algún ministerio nacional. Sin embargo, toda vez que se organizan los apoyos cercanos a las escuelas y comunidades, es importante que exista alguna forma de control local y, en lo posible, que quienes prestan apoyo sean administrados por las mismas instancias que administran las escuelas ordinarias. Esto aumenta la posibilidad de que respondan a las necesidades locales, que puedan desarrollar unas relaciones cercanas de trabajo con las escuelas locales, y que se desarrolle un continuo de apoyos que vaya desde el apoyo en las escuelas hasta una amplia gama de servicios externos.

IMPLICACIONES Y PREGUNTAS

En este tema se ha argumentado que es necesario desarrollar el apoyo desde la base, comenzando con el apoyo que pueden ofrecer los niños y los maestros de las escuelas ordinarias, y fortaleciendo dicho apoyo mediante sistemas y/o equipos internos de apoyo y, en algunas ocasiones, con estructuras de apoyo externas que mantengan su foco en la permanencia de los estudiantes en la escuela ordinaria y en su comunidad de origen. Los países se enfrentan a diversos desafíos para establecer formas apropiadas de apoyo y, al asumir esta tarea, tanto los administradores como los que toman las decisiones podrían encontrar útil considerar las siguientes preguntas:

- Ø **¿Qué recursos potenciales de apoyo existen en las escuelas y comunidades? ¿Cómo podrían mobilizarse y constituirse (ya sea formal o informalmente) en equipos de apoyo con base en las escuelas?**
- Ø **¿Qué formas de apoyo pueden encontrarse fuera de las escuelas y cómo se pueden establecer? ¿Esto significaría iniciarlos desde un principio, extender el rol de las estructuras de apoyo existentes, o reorientar el trabajo de servicios especializados que actualmente existen?**

- Ø **¿Cómo se puede prestar apoyo a las escuelas ordinarias y las comunidades de origen de los estudiantes? ¿Hay que organizar los apoyos en servicios itinerantes, centros de recursos, escuelas especiales con servicios de extensión o a través de una combinación de ellos?**
- Ø **¿Dónde hay que ubicar la administración de los servicios? ¿En qué medida es posible tener una administración local que responda a las necesidades locales?**
- Ø **¿Cuál debiera ser el balance entre los servicios provistos directamente a los estudiantes y aquellos dirigidos a las escuelas y las familias? Donde hay servicios a nivel local y/o nacional, ¿cómo deben trabajar con las escuelas y las familias? y en particular, ¿cuáles deben ser las respectivas responsabilidades de las escuelas ordinarias y las estructuras de apoyo externo que las rodea?**

TEMA 5:

La Participación de la Familia y la Comunidad en la Educación Inclusiva

ASPECTOS CLAVES

- La participación de las familias y las comunidades es fundamental para asegurar una educación de calidad para todos. La educación no sólo es un tema de los profesionales.
- Las familias y las comunidades tienen derecho a participar y pueden hacer variadas contribuciones. En especial, ellas tienen un conocimiento de sus hijos que los profesionales no tienen.
- El desarrollo de la participación de la familia y la comunidad es un proceso paso a paso, que se basa en la confianza. Es necesario esforzarse para promover la participación de grupos marginados.
- Hay veces en que las familias y los grupos de la comunidad pueden asumir un liderazgo activo que favorezca una educación inclusiva.
- El derecho a participar de la familia puede incorporarse en la legislación o en el sistema local de administración escolar.
- La comunidad también puede involucrarse con éxito en el sistema local de administración escolar o en el sistema educativo en su conjunto.
- Las escuelas pueden asumir el rol de recurso para la comunidad ofreciendo servicios o actuando como base para otros servicios.

FUNDAMENTACIÓN

Este tema del Temario Abierto se centra en el rol que juegan las familias y las comunidades en la promoción y desarrollo de una educación de calidad para todos.

En algunos países, se ve a la educación como un tema que concierne más bien a los profesionales. Las familias y las comunidades sólo juegan un pequeño rol; simplemente reciben los servicios que dichos profesionales proporcionan. No se espera que jueguen un rol significativo en la educación de sus hijos e hijas y tienen pocos derechos formales para participar en el proceso de toma de decisiones. Lo cierto es que, con frecuencia, los niños y niñas son separados de sus familias y sus comunidades para educarse. Estos problemas son mayores en las sociedades donde ciertas características que contribuyen a originar desventajas en el sistema educativo – discapacidad, pertenecer a minorías étnicas o lingüísticas, pobreza, y otros – han traído consigo un estigma social más amplio.

Sin embargo, en países donde se han adoptado enfoques más inclusivos, las familias y las comunidades han asumido un rol central en este proceso. En algunos casos, se les estimula a que participen en la toma de decisiones y a que contribuyan en la educación de sus hijos e hijas. En otros casos, han sido las propias familias y comunidades las que han asumido el liderazgo para promover avances hacia una educación más inclusiva.

El objetivo de la educación inclusiva no es solamente que se eduque a los alumnos en escuelas ordinarias, sino también que se los mantenga en el seno de sus familias y comunidades. Más aún, la visión amplia de la Educación para Todos concibe el aprendizaje como un concepto holístico, que tiene lugar tanto en el hogar y en la comunidad, como en las escuelas y otros centros de aprendizaje. La participación activa de las familias y las comunidades es esencial.

Por lo tanto, este tema tiene que ver con el tipo de relaciones que se puede establecer entre los educadores profesionales por un lado, y las familias y comunidades por el otro.

EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS

1 El desarrollo de alianzas: la escuela y las familias

1.1 La contribución de las familias

Las familias tienen grandes contribuciones que hacer a la educación de sus hijos e hijas. Las alianzas sólo pueden ocurrir cuando tanto los profesionales de la educación como las propias familias respetan esta contribución y comprenden el rol que pueden jugar para hacer de esto una realidad. Un punto de partida es el reconocimiento de una serie de formas que puede adoptar dicha contribución:

- *El derecho a una familia.* Al considerar las necesidades de los niños y niñas, la educación inclusiva parte de un reconocimiento de los derechos de los niños, tal como se establecen en la Convención sobre Derechos del Niño de las

Naciones Unidas. Esto implica el reconocimiento de los derechos básicos de los niños y niñas a un hogar, a una familia y a pertenecer a una comunidad local. En particular, esto significa que los sistemas educativos han de evitar las situaciones en que los niños y niñas son separados de sus familias y comunidades para recibir una educación.

- *La inclusión en la familia.* El derecho a tener una familia sólo tiene sentido si se incluye plenamente al niño o niña en el seno de esa familia. Si el objetivo es que se incluya a los niños y niñas en la sociedad, es necesario que esto comience en su propia familia. Más aún, el acceso a las experiencias cotidianas en el contexto del hogar es esencial para el pleno desarrollo de un niño. Sin embargo, es común que las familias experimenten una gran desazón cuando saben que su hijo o hija tiene algunas dificultades específicas, lo que puede originar problemas en su relación con el niño o niña. Las escuelas y otras áreas del sistema educativo pueden estimular el contacto entre esa familia y otras, o entre la familia y la escuela con el fin de reducir el estrés, reconstruir sus esperanzas y capacitar al niño o niña para que participe de la vida familiar.
- *Apoyo al desarrollo y aprendizaje del niño o niña en su hogar.* Los niños aprenden mejor cuando hay armonía entre las expectativas y las oportunidades de aprendizaje en la escuela y el hogar. Cuando los padres y los maestros trabajan juntos, el desarrollo del niño puede apoyarse y sus necesidades pueden satisfacerse más plenamente. También hay maneras simples de promover el desarrollo de los niños mediante el reforzamiento de sus experiencias de aprendizaje en el entorno natural de su hogar, a través del estímulo del juego, y de un contacto social más amplio. El sistema educativo puede apoyar a las familias para que ofrezcan oportunidades educativas apropiadas a sus hijos e hijas.
- *Cooperación con la escuela para compartir el conocimiento sobre el niño o niña.* Las familias tienen conocimiento acerca del desarrollo de su hijo o hija que es muy valioso para comprender sus necesidades educativas. Este conocimiento incluye información sobre su desempeño en el hogar y la comunidad, sobre su desarrollo, así como de sus deseos y puntos de vista. Los profesionales –en particular los maestros que trabajan solamente en la escuela– no pueden adquirir fácilmente este conocimiento sin la ayuda de la familia. Para compartir este conocimiento, se puede estimular a las familias para que, por ejemplo, mantengan un diario con observaciones, comentarios acerca del progreso del niño, consejos o simplemente “cosas que recordar”. Este conocimiento permite una mejor planificación así como también una mejor comprensión del desarrollo del niño o niña.
- *El derecho a contribuir.* El sistema educativo puede reconocer que las familias tienen derecho a participar en las decisiones que involucran a sus hijos e hijas, aunque este derecho no esté protegido por la legislación. Por ejemplo, se puede invitar a los padres a participar en reuniones de la escuela, donde se discutirá la situación de su hijo o hija. Esto asegura que las decisiones se tomen con toda la información disponible. También permite a la familia abogar por los derechos de su hijo o hija durante el proceso de toma de decisiones. Se puede, asimismo, estimular a la familia a que participe en reuniones y talleres comunitarios para desarrollar habilidades de liderazgo, lo que les capacita para hacer *lobby* a fin de lograr comunidades más inclusivas.
- *Las responsabilidades de los padres.* Aún cuando existe un reconocimiento creciente de que los padres, las familias y las comunidades tienen derecho a participar en la toma de decisiones sobre la educación de sus hijos e hijas, también existe el deber y la responsabilidad de que todos los involucrados con los niños aseguren que los derechos del niño sean protegidos. Las familias pueden abogar por los derechos de sus hijos e hijas, pero a veces existen


circunstancias en que los deseos de la familia y los intereses del niño son diferentes. Los sistemas educativos deben encontrar la manera de involucrar a las familias sin que este tipo de conflicto surja a menudo, así como de manejarlos cuando éstos surjan.

1.2 El desarrollo de alianzas

El desarrollo de alianzas con las familias es un proceso que no puede esperarse que ocurra de la noche a la mañana. Por el contrario, es el producto de una serie de pasos cuidadosamente planificados, dirigidos a crear relaciones de confianza con la escuela, los maestros y otros profesionales. Es a través de estos pasos iniciales que la familia puede desarrollar su confianza para trabajar en colaboración como socios igualitarios. En el largo plazo, esta construcción de confianzas mutuas producirá un sentido de apropiación y pertenencia que hacen posible que la familia sea un aliado de la escuela en el pleno sentido de la palabra.

El primer paso puede ser un intercambio de información sobre el niño o niña del tipo que se ha planteado más arriba. Una posibilidad es que la familia proporcione un perfil de su hijo o hija, que describa sus habilidades, intereses, hitos del desarrollo, etc. Esto podría adquirir la forma de un portafolio que el propio niño o niña podría ayudar a completar, de manera que las contribuciones del niño proporcionen evidencia directa de sus logros. En algunos países, los maestros visitan a los niños en sus casas, previamente a su entrada en la escuela, para hablar con las familias sobre su desarrollo. Las escuelas también pueden ayudar, asegurándose que las familias saben qué pueden esperar de la escuela y qué oportunidades de participación tienen – aunque, por supuesto, éstas varían de un contexto a otro.

Un intercambio de información de esta naturaleza puede crear un patrón para sesiones regulares de intercambio a lo largo de toda la vida escolar del estudiante. Hay países donde existen programas formales que permiten a las familias y a la comunidad hacer una contribución directa al aprendizaje de los niños:

-  Los sistemas para involucrar a las familias en programas de lecto escritura son comunes en Inglaterra, los Estados Unidos así como en otros lugares. En éstos se ve a los miembros de la familia como co-maestros de sus hijos y los apoyan dándoles libros para que los niños lean juntos con otros miembros mayores de la familia, e instrucciones sobre cómo pueden ayudar mejor al aprendizaje de sus hijos. Otros sistemas evitan poner a miembros de la familia en el rol de maestros, pero los estimulan a que juntos disfruten de los libros. Por ejemplo, los estimulan a que juntos visiten la biblioteca local o la de la escuela para elegir libros y puedan formar parte de grupos de discusión donde se habla de los libros que han leído. En otros sistemas, los miembros de la familia que tienen habilidades limitadas de lecto escritura, aprenden junto con sus hijos, o se les enseña destrezas para que ellos a su vez puedan ayudar a sus hijos en el aprendizaje de la lectura. En China se han creado “escuelas para padres” en muchos jardines infantiles para informarles de cuestiones como salud, cuidado y educación y para estimularlos a que participen plenamente en su educación. En la provincia de Anhui, estas escuelas se han transformado en asociaciones de padres que pueden ser más influyentes en el sistema educativo.

En los lugares donde las escuelas educan a los niños y niñas con discapacidad, ellos pueden reconocer que la educación que ellos proporcionan debe reforzarse continuamente en el hogar para que sea más efectiva. Por lo tanto, ellos valoran mucho las contribuciones de los miembros de la familia que imparten programas de enseñanza estructurados a sus hijos e hijas.

✓ Acción por el Autismo (AFA) es una ONG de alcance nacional de la India que dirige una escuela llamada *Open Door*. La escuela funciona sobre el principio de estimular la participación activa de la familia en la educación de sus hijos. Esta busca establecer una fuerte relación entre las familias y los profesionales, al tiempo de diseñar un programa altamente individualizado y estructurado para cada niño o niña. Se invita y estimula a los miembros de la familia a observar y participar en el proceso de enseñanza durante tres meses. Esto proporciona una excelente base para la formación conjunta, tanto para los miembros de la familia como para los profesionales.

El resultado de este enfoque de colaboración ha sido muy alentador. El enfoque puede adaptarse para ser usado en un contexto más inclusivo y la AFA entrega este mensaje en talleres anuales que organiza a nivel nacional. En estos talleres, familias y profesionales provenientes de todos los rincones de la India, así como de países vecinos, se reúnen y comparten una plataforma común.

No es necesario esperar a que el niño o niña comience a ir a la escuela para iniciar este tipo de participación. El apoyo e interacción que reciben los niños de parte de los miembros de la familia durante los primeros años son vitales para su desarrollo. Una intervención oportuna para ayudar a las familias a que jueguen y conversen productivamente con sus niños y niñas pequeñas puede producir un impacto en la totalidad de su educación. Por tanto, muchos países centran sus esfuerzos en apoyar a las familias en esta etapa.

✓ En Etiopía, el Proyecto Longitudinal de Intervención Psicosocial Temprana fue manejado conjuntamente por la Universidad de Addis Ababa y la Universidad de Oslo, Noruega. Este se centró en promover la calidad de la interacción entre madres e hijos en los tres primeros años de vida, en familias de bajos ingresos.

Durante tres meses se ayudaba a las madres a interactuar con sus hijos para estimular el aprendizaje. Al final de este período, sus interacciones eran evaluadas usando grabaciones en vídeo y se comparaban con las interacciones de madres que no habían sido parte del programa. Las madres que habían recibido apoyo podían escuchar y hablarles a sus hijos mejor que las que no habían recibido dicho apoyo, centrarse en sus necesidades, jugar con ellos, permitirles que asumieran el liderazgo y ayudarlos a comprender su entorno. También los niños desarrollaron una serie de habilidades de aprendizaje, que les beneficiaría al momento de iniciar su escolaridad.

1.3 El rol de la familia como activista

Las familias pueden tener una visión mixta sobre la educación inclusiva. Especialmente en el caso de aquellos lugares donde las escuelas ordinarias no tienen aún la capacidad de responder a la diversidad, y las familias consideran preferibles las alternativas segregadoras. Sin embargo, en muchos casos, son las familias organizadas en redes, asociaciones

y grupos de *lobby*, las que han asumido el rol de liderazgo para cambiar los sistemas educativos hacia enfoques más inclusivos:

- ✓ En Canadá, los padres han presionado por una educación inclusiva impugnando la legalidad de la segregación en las cortes, usando como argumento la legislación educacional y de derechos humanos y, en especial, la *Carta Canadiense de Derechos y Libertades*, que proclama el derecho a la igualdad para todos los ciudadanos. La Asociación para la Integración Social de Québec ha tenido un gran éxito en su *lobby* para lograr un cambio en las políticas y la legislación, y han desarrollado pautas para los padres sobre cómo ser más efectivos en sus campañas. Se alienta y apoya a los padres para que:
 - hablen acerca de los problemas que los afectan,
 - discutan en busca de puntos de vista comunes,
 - desarrollen una posición común, escriban un listado de preguntas usuales y las respuestas a ellas,
 - comprendan los beneficios de la educación inclusiva para los alumnos, así como la importancia de servicios permanentes de salud, bienestar social, empleo y educación, y una transición exitosa al mundo del trabajo.
 Se ha estimulado a los padres para crear y fortalecer alianzas con otros grupos. Se les alienta a escribir sus experiencias de participación en escuelas mediante estudios de casos de inclusión educativa exitosa. Los padres también han trabajado con maestros en formación, relatándoles sus experiencias a fin de promover cambios en la educación.

Aunque las familias y los grupos de padres se activarán a veces por sí mismos, es improbable que esto ocurra en lugares donde la familia ha perdido esos derechos. Por ello, puede ser necesario apoyarlos para que aboguen por sus hijos y para formar grupos de protección de sus derechos. Este proceso puede iniciarse con la implementación de estrategias sencillas a nivel de la escuela y la comunidad. Por ejemplo, muchas escuelas y administraciones locales organizan grupos donde los miembros de las familias pueden juntarse a discutir problemas de preocupación común. Puede ser necesario que, al comienzo, los maestros u otros de profesionales lideren estos grupos. Sin embargo, en el largo plazo los miembros de estos grupos deberían estar en condiciones de liderarlos por sí mismos. En algunos casos, las escuelas pueden simplemente invitar a las asociaciones y redes de familias ya existentes para formar grupos en sus localidades.

También hay estrategias que pueden implementarse a nivel del sistema en su conjunto. Algunas de ellas capacitan a las familias para que se involucren en la promoción y avance de los cambios en las políticas y la legislación.

- ✓ Inclusión Internacional es una federación mundial de asociaciones de padres que abogan por niños y adultos con discapacidad intelectual, que ha trabajado con asociaciones locales y nacionales de muchos países. Ellos exploran el rol que pueden jugar estas asociaciones para influenciar las políticas donde las autoridades educativas aún no han enfrentado la problemática de la educación inclusiva. Al parecer los grupos de padres pueden influir en:
 - identificar escuelas que están dispuestas a avanzar y están interesadas en el desarrollo profesional del personal de la escuela.
 - establecer vínculos y alianzas con los ministerios de educación y las autoridades locales

- organizar seminarios y talleres informativos para incorporar nuevas maneras de pensar y nuevas prácticas
- Facilitar el perfeccionamiento en la escuela, monitoreo, apoyo, evaluación y diseminación
- articularse con las autoridades educativas relacionadas con el desarrollo de políticas para apoyar la educación inclusiva.

En Sudáfrica, las asociaciones de padres junto con Inclusión Internacional han tenido representación formal en foros nacionales de políticas relacionadas con alumnos marginados. Organizaciones tales como la Asociación de Padres de Niños con Necesidades Educativas Especiales (Pacsen), el Grupo para la Acción por los Niños Discapacitados (Dicag) y la Asociación para el Síndrome de Down han efectuado vigorosas campañas en favor de los alumnos con discapacidad. En un trabajo conjunto con otras organizaciones populares, ellos han organizado foros, reuniones públicas y talleres sobre educación inclusiva. Con el apoyo de UNESCO y otras organizaciones donantes, han traído expertos internacionales al país y han realizado con ellos intensas campañas de opinión pública y formación docente; todo esto ha tenido un impacto significativo en el desarrollo de las políticas.

En la India, el movimiento de padres ha dado origen a una organización llamada *Parivar* que trabaja para crear conciencia en los padres. El objetivo es que los padres aumenten sus expectativas respecto a lo que es posible para sus hijos e hijas, particularmente si presentan una discapacidad intelectual. Los miembros de esta organización contribuyeron a la promulgación de la Ley sobre Personas con Discapacidad, de 1995. El impacto de sus campañas y su *lobby* a nivel central y estatal se hace más evidente en la creación del Fondo Nacional por el Bienestar de las Personas con Retardo Mental y Parálisis Cerebral. La Ley del Fondo Nacional fue aprobada por el Parlamento en 1999.

La evidencia internacional sugiere que las organizaciones de y para las familias son una forma altamente efectiva para desarrollar capacidades en ellas. Las redes locales pueden transformarse en organizaciones nacionales, que pueden establecer contacto con sus contrapartes a nivel internacional. Ellas ofrecen apoyo individual a las familias, aumentan la conciencia del público y participan en hacer *lobby* y en la formulación de políticas. También pueden ofrecer medios importantes para facultar a las familias, especialmente en los casos en que las mujeres mismas son marginadas.

El dilema de los administradores y de quienes toman las decisiones es que dichas organizaciones están fuera del sistema educativo, y pueden presionar por políticas contrarias a las de los gobiernos locales y nacionales, que podrían oponerse a la inclusión. Aún así, la experiencia internacional sugeriría que:

- las ventajas de estimular a estos grupos son mayores que sus desventajas
- debiera ayudarse a que desarrollen una base de familias miembros tan amplia como sea posible
- las relaciones con ellos son más productivas si se les convoca en alianza con quienes toman las decisiones más que excluirlos del proceso.

1.4 Las familias de los grupos marginados

Un problema particular al promover la participación de las familias es que, a menudo, los padres de los alumnos marginados también experimentan la marginalidad. Como sus hijos e hijas, ellos pueden vivir en la pobreza, en comunidades aisladas o ser miembros de minorías étnicas o lingüísticas.

En esas situaciones, fomentar los grupos de apoyo a la familia es doblemente importante, ya que el grupo ofrece a los padres y a otros miembros de las familias el apoyo, la confianza y el desarrollo personal que necesitan. También puede ser importante desarrollar alianzas entre los grupos de apoyo familiar que representan a los alumnos que sufren distintas formas de marginación. De esta manera, los grupos que cuentan con mayores recursos y están mejor informados pueden ofrecer apoyo a los grupos cuyos miembros tienen menos experiencia para trabajar con personas en que están en puestos de poder.

✓ En India, las Cooperativas de Mujeres o *Mahila mandals* se formaron para facultar a las madres empobrecidas de Dharavi, la barriada más grande del Asia. Las mujeres de barriadas urbanas, normalmente sin educación, pueden ser víctimas de abuso marital y tienen poco o nada que decir en las decisiones de los asuntos del hogar. Las mujeres con discapacidad y las madres de niños o niñas con discapacidad son particularmente vulnerables.

Junto con la higiene, la alfabetización y la nutrición, se enseña a las mujeres competencias básicas que pudieran generar ingresos. Luego de lograr algún grado de destreza, se conseguían pedidos de trabajos, los que eran realizados por los miembros de la cooperativa. Los pagos recibidos se repartían entre todas, luego de deducir los gastos.

Los incentivos para ellas eran de dos tipos:

- generaban ingresos que eran muy necesarios; y
- podían estar cerca de sus hijos que asistían a una escuela cercana.

La generación de ingresos supuso que mujeres ganaran respeto y respetabilidad y la sensación de que se les permitía tener una voz, por ejemplo, en materias relacionadas con la educación de sus hijos. Como resultado de esto, artículos sobre educación inclusiva junto con entrevistas a estas mujeres como defensoras de la inclusión aparecieron regularmente en la prensa. Con esta estrategia se movilizó a los medios así como a otros recursos.

Tal como muestra el ejemplo, si las familias de grupos marginados han de ofrecer apoyo a sus propios hijos, al tiempo de abogar por un enfoque más inclusivo, sería necesario darles, en primer lugar, un sentimiento de confianza y autoestima. Cualquiera sean las oportunidades que existen para ellas y sus hijos, y cualquiera sea el grado de formalidad de dichos apoyos en términos de derechos y ayuda social, difícilmente estos grupos los aprovecharán sin un apoyo proactivo. Sin embargo, este ejemplo también muestra que la forma de apoyo más efectiva podría ser la que se dan mutuamente los mismos miembros del grupo.

Este ejemplo también muestra que los efectos de la marginación pueden darse por género. Las mujeres son, con frecuencia, las cuidadoras principales de sus hijos y necesitan estímulo y apoyo para jugar ese rol con efectividad. Más aún, en donde las mujeres asumen el liderazgo en cuestiones relacionadas con sus hijos, ellas muchas veces viven en sociedades donde se espera que los hombres asuman el liderazgo en la actividad pública y donde, como resultado, logran poca experiencia para negociar con profesionales y funcionarios públicos.

Los padres pueden ser marginados de manera diferente. El gobierno de la India, por ejemplo, ha reconocido que la falta de participación del padre en la educación de sus hijos es un desafío serio, y se está trabajando para aumentar su participación junto con las iniciativas de apoyo reportadas más arriba, que se dirigen a las madres. En países como Inglaterra, la falta de participación del padre, especialmente en las comunidades desaventajadas, también se considera un problema. Ello priva particularmente a los niños de modelos positivos que pueden

seguir. Una reacción ha sido estimular a los padres para que vayan a las escuelas, las que han llegado a percibirse como principalmente femeninas, y que se comprometían a realizar actividades. Por ejemplo, muchas escuelas tienen los “Club del Papá y su Hijo”, donde ellos se involucran con sus hijos en tareas escolares, como la lectura.

1.5 Los derechos de las familias

La relación entre las familias y el sistema educativo no debiera basarse meramente en los deberes y derechos legales. Sin embargo, el *lobby* de las familias ha llevado a muchos países a reconocer la necesidad de desarrollar el concepto de los derechos para la familia (normalmente los padres) como parte de su legislación. Estos países reconocen, especialmente, que la legislación debe dar a las familias de niños y niñas vulnerables (por ejemplo, hijos con discapacidad), el derecho a tener un rol claramente definido en la toma de decisiones sobre la educación de su hijo, y que este rol no debiera ser menor que el que ostentan las familias de otros niños.

Muchos países (por ejemplo, Dinamarca, Inglaterra, Italia, Noruega y los Estados Unidos) cuentan con sistemas formales, y regulados legalmente, para la identificación y evaluación de alumnos que necesitan intervención y recursos especiales. Es común que en estos países las familias tengan el derecho a participar, en mayor o menor medida, en el proceso de toma de decisiones:

- En Noruega, los padres deben dar su aprobación por escrito antes de que se realice una evaluación o que el niño o niña ingrese a una escuela especial.
- En Italia, los padres trabajan con profesionales de los servicios sociales y de salud para elaborar conjuntamente un perfil de las fortalezas y dificultades de sus hijos, en base al cual se puede planificar y adecuar el currículum.
- En Inglaterra, los padres tienen el derecho a ser informados e involucrados tan pronto como la escuela sospeche que su hijo o hija está experimentando dificultades. En caso que se proponga algún tipo de intervención especializada, los padres deben ser consultados y ellos tienen el derecho de apelar ante un Tribunal independiente si no están de acuerdo con las decisiones tomadas por un profesional.

1.6 La participación de la familia en el gobierno escolar

La participación de la familia en la toma de decisiones también puede asegurarse reservando plazas para sus representantes en los organismos donde se toman las decisiones, como son los directorios de las escuelas o los distritos.

✓ En Finlandia, cada escuela tiene un directorio que incluye representantes de los padres y del personal. Una de las funciones del directorio es aprobar el currículum a ser implementado en la escuela, y se considera de gran importancia la contribución que pueden hacer los padres en esta tarea. Es así, como los padres se involucran en el trabajo de la elaboración del currículum, como decidir qué temas se enfrentarán durante el año escolar.

En Bihar, India, se han organizado escuelas no formales para enseñar al gran número de niños y niñas de las comunidades marginadas que no pueden matricularse en escuelas formales debido al fuerte sistema de castas que impera en la sociedad. Los maestros – mujeres, en lo posible – provienen de la misma comunidad. Los comités de madres o *Mata Samiti* juegan un rol activo en la administración de las escuelas. Participan en la selección y

contrato de los maestros, la obtención de materiales y se aseguran que los niños y niñas asistan a la escuela.

En Sudáfrica se están implementando cambios radicales en las políticas asociadas al rol de los padres. Por ejemplo, los deseos de los padres deben tomarse en consideración, aunque no tienen derechos específicos de veto ni apelación. Sin embargo, la totalidad de la legislación se da en un marco de derechos. Más aún, Sudáfrica ha tomado otro camino común en la protección del derecho de los padres, el que les da un rol formal en la gestión de las escuelas.

La Ley de Escuelas de Sudáfrica (1996) estipula que los representantes de los padres deben constituir la mayoría dentro de los organismos de gestión escolar y permite la co-opción de otros miembros de la comunidad.

Sin embargo, existen algunos peligros asociados a este tipo de participación de los padres. En Suecia, por ejemplo, se han experimentado con directorios donde los padres conforman la mayoría. Las evaluaciones preliminares indican que los padres que se involucran de esta manera lo hacen principalmente para apoyar a sus propios hijos. Ellos pueden no considerar las diversas necesidades de la población estudiantil en su conjunto. Más aún, los padres miembros de directorios tienden a provenir de aquellas familias del grupo de padres que poseen mejores recursos tanto sociales como económicos.

Según muestra el ejemplo sueco, es necesario hacer esfuerzos especiales para asegurar que las familias de las alumnas y alumnos marginados tengan representación, y que aquellos que participen en los directorios aboguen por políticas inclusivas a favor de toda la comunidad estudiantil. Sin embargo, los padres y otros miembros de las familias son claramente capaces de participar en la gestión de las escuelas y su participación ofrece un contrapeso importante al control de los profesionales.

La decisión de qué camino deben seguir los países dependerá en gran medida de sus tradiciones legislativas y culturales. Sin embargo, si bien la protección legislativa constituye una base importante para la participación de los padres, ésta por sí misma no es suficiente. No todos los padres y miembros de las familias son capaces de asumir sus derechos legales a fin de luchar por un servicio educativo más inclusivo. Otras formas de participación de los padres son, por lo tanto, complementos esenciales para la protección legislativa.

2 El desarrollo de alianzas: participación más amplia de la comunidad

La participación más amplia de la comunidad en muchos países se ha desarrollado aún menos que la participación de la familia. En lugares donde la comunidad misma está marginada, o donde no existe una tradición de participación en la educación, es común que a la comunidad en su conjunto se la ignore, o simplemente se la considere como mera receptora del servicio educativo proporcionado por los profesionales. No obstante, en algunos países se ha asumido la visión de que el propósito de las escuelas es servir a sus comunidades más que servir los intereses de los profesionales, por lo que han establecido estructuras que permiten a la comunidad participar plenamente en la gestión de sus sistemas educativos:

✓ En Bolivia, la Ley de Reforma Educativa de julio de 1994 estableció mecanismos formales para la participación de la comunidad en la educación. Dichos mecanismos incluyen lo siguiente:

- En el consejo de curso, los niños pueden participar en materias relacionadas con la organización general de la clase. Esto ofrece a los estudiantes una oportunidad para que evalúen su desarrollo como grupo y para que establezcan acuerdos sobre acciones futuras.
- El Directorio de la Escuela (compuesto por miembros de la comunidad), los Directorios de Área y los Directorios de Distritos -en el que participan representantes de los Directorios de la Escuela y de Área- son responsables de la planificación y el monitoreo de las actividades curriculares, y de la administración de los recursos humanos y educativos.
- Con representantes de los distintos Directorios junto a otros miembros de la comunidad se forman los Consejos de Departamento, los Consejos de los Pueblos Originarios y un Consejo Nacional de Educación, a fin de monitorear, evaluar y desarrollar las actividades de los directorios.

Hay veces en que el ímpetu de la participación de la comunidad proviene de iniciativas locales más que de la legislación nacional:

✓ En Porto Alegre, Brasil, el gobierno municipal del Partido de los Trabajadores organizó un sistema de “presupuesto participativo”. Representantes del gobierno participan en reuniones semanales donde informan sobre cómo se está gastando el presupuesto y se deciden las prioridades futuras. La comunidad elige representantes para asistir a dichas reuniones en su representación, aún cuando éstas están abiertas a todos. Este sistema ha funcionado por más de una década y se ha desarrollado de manera que la comunidad pueda presentar proyectos que le gustaría emprender. Los proyectos que reciben la mayor votación de parte de la comunidad son los que reciben los fondos.

Este sistema ha tenido sus problemas, pero la visión general es que ha sido exitoso. Otros gobiernos municipales y otros grupos políticos están interesados en implementar sistemas similares. En particular, dado que los miembros de la comunidad participan en la toma de decisiones sobre los servicios educativos, ellos tienen un conocimiento más profundo acerca de cómo funciona el sistema educativo.

Ambos ejemplos suponen una extensión de la participación de las familias en el gobierno escolar, ya que la comunidad participa en la administración del sistema en su conjunto más que en una escuela en particular. Al igual que con la participación en el gobierno escolar, es común que haya problemas al intentar asegurar la participación de representantes de grupos marginados que podrían sentirse excluidos del proceso normal de toma de decisiones. Sin embargo, hay una creciente evidencia internacional de que incluso en las comunidades más desaventajadas existen recursos internos que pueden movilizarse con niveles de apoyo relativamente bajos. En muchos países, las organizaciones religiosas y sociales cuentan una infraestructura poderosa que proporciona apoyo, defensa de derechos y educación a sus miembros. En otros lados, los miembros de minorías religiosas y étnicas forman sus propias redes de apoyo que complementan los esfuerzos formales del estado y del sistema educativo.

✓ En el West End de Brisbane, Australia, las dependencias de una escuela son utilizadas de manera extensiva por parte de la comunidad fuera de las horas de clase. Cinco escuelas étnicas (Vietnamita, de Fidji, China, Turca e Iraní) usan los locales cada fin de semana. En otros países, tales como el Reino Unido y los Estados Unidos, grupos comunitarios de minorías étnicas y religiosas organizan escuelas complementarias de este tipo (ver también Tema 4). En parte, esto apoya el trabajo de los alumnos en el currículum ordinario. En parte, mantienen viva la herencia lingüística y cultural de la comunidad.

En la Provincia Oeste del Cabo, en Sudáfrica, las comunidades desaventajadas están estableciendo centros comunitarios de aprendizaje, probablemente en las bibliotecas municipales, centrados en enfrentar el analfabetismo y desarrollar otras competencias básicas. La Asociación de Desarrollo de las Planicies del Cabo, por ejemplo, ofrece apoyo a alumnos con discapacidad intelectual, junto con actividades sociales (como ballet) y orientación vocacional. Estas iniciativas son apoyadas por el Programa de Reconstrucción y Desarrollo, que tiene “foros” con base en cada comunidad.

También existe una contribución particular que pueden hacer los miembros de grupos marginados o de minorías para promover enfoques inclusivos en el contexto de las escuelas ordinarias. Al participar en las escuelas, ellos pueden elevar el estatus de los grupos a los que pertenecen y/o servir de modelos para los alumnos de dichos grupos. Por ejemplo, los miembros de minorías culturales, étnicas o religiosas pueden hacer una contribución directa al currículum explicando sus costumbres y prácticas a los alumnos de los grupos mayoritarios.

De manera similar, los padres de niños con discapacidad o representantes de agrupaciones de discapacitados pueden tener un rol que jugar en “desmitificar” la discapacidad, tanto para los estudiantes como para los maestros.

En algunos casos las contribuciones más significativas no provendrán de intentos directos de explicar las culturas minoritarias, sino de la mera presencia de grupos minoritarios en puestos de responsabilidad en las escuelas. En algunos países, existe una política intencionada para tratar de asegurar que miembros de los grupos étnicos minoritarios estén plenamente representados entre el personal docente.

También existe una creciente evidencia de que los alumnos que pertenecen a grupos étnicos o marginados se benefician cuando tienen acceso a modelos positivos de miembros del mismo grupo. No es necesario que dichos modelos sean maestros. Por ejemplo, algunas escuelas tienen esquemas de “mentores” en que los alumnos que se estima que están en riesgo tienen sesiones regulares uno a uno con miembros adultos o adultos jóvenes de su propio grupo que han tenido éxito en superar esos factores de riesgo.

✓ En Portugal hay dos escuelas ubicadas en un vecindario muy pobre donde vive una gran población de familias africanas. La cantidad de desafíos que enfrenta esta comunidad es enorme: analfabetismo entre los adultos, pobreza, problemas conductuales entre los adolescentes, etc.

Con el objeto de manejar la situación, estas escuelas decidieron incorporar entre su personal a adultos jóvenes miembros de las comunidades locales para actuar como “mediadores”. Estos mediadores son seleccionados de entre los voluntarios de las familias que viven en el vecindario. A fin de ser mediadores, ellos deben participar en un programa de capacitación inicial (con base en las escuelas) y deben continuar esta capacitación en sesiones grupales durante el año.

Esta experiencia ha sido muy exitosa. Ha facilitado la comunicación entre la escuela, las familias y la comunidad; ha ayudado a resolver problemas

de interacción entre la familia y la escuela; ha creado una imagen positiva de la escuela entre los padres y miembros de la comunidad; y ha hecho posible apoyar a alumnos que se sentían reticentes a comunicarse con los profesionales de la escuela. Al pertenecer a la comunidad, los mediadores pueden conversar con los padres con facilidad (en muchos casos ya los conocen) y pueden jugar un rol importante en el desarrollo de lazos entre ellos y otros miembros del personal de la escuela. Cuando algunos estudiantes se arrancan de la escuela, es común que ellos puedan contactarlos y hablar con su grupo de pares fuera de la escuela (por ejemplo, con las pandillas a las que pertenecen).

3 El desarrollo de alianzas: la escuela como recurso para la comunidad

La mayoría de las estrategias para desarrollar las alianzas entre las escuelas, las familias y las comunidades se centran en encontrar formas en que tanto las familias como las comunidades puedan apoyar a la escuela. Sin embargo, la escuela también puede ser un recurso para la comunidad. Esto significa que puede proporcionar servicios y facilidades que promuevan la vida de la comunidad, pero que no necesariamente tienen que ver la educación.

Muchas escuelas lo hacen de manera informal. Son lugares obvios donde se pueden reunir los grupos de la comunidad y los maestros son líderes obvios de algunas de las actividades de la comunidad. En algunas escuelas este rol se ha desarrollado más plenamente:

✓ Una escuela primaria que sirve a una de las áreas económicamente más pobres del noreste de Inglaterra ha establecido un rol comunitario fuerte. Acepta a niños y niñas desde los tres años en su jardín infantil y también ofrece un servicio de cuidado infantil antes y después de la escuela. En esta área es frecuente que las mujeres puedan encontrar empleo con más facilidad y contar con este servicio de cuidado infantil, lo que les permite tomar un trabajo sin tener que preocuparse de retirar a sus hijos de la escuela tan pronto como termine el día escolar.

La escuela ha establecido vínculos con un instituto técnico local que ofrece cursos técnicos de capacitación para adultos cesantes. Un bus recoge a los padres en la escuela, después que han dejado a sus hijos por la mañana, y los lleva al instituto. Ellos estudian durante el día y regresan a tiempo para retirar a sus hijos por la tarde.

La escuela acoge a los padres y a miembros de la comunidad como trabajadores voluntarios. También da empleo a padres sin trabajo y a otros miembros de la comunidad como asistentes de aula. Les ofrece capacitación y calificación y algunos de ellos pueden incluso continuar estudiando para ser maestros.

Las escuelas como ésta construyen una relación positiva con los padres y la comunidad, lo que significa que ellos, a su vez, estarán más dispuestos a apoyar el trabajo de la escuela con sus hijos. Al mismo tiempo, ellos ayudan a promover el desarrollo de la comunidad, de manera que sus hijos crecen en un entorno más positivo.

Otra estrategia que han adoptado muchas escuelas a nivel internacional es que éstas se establecen como base para una variedad de servicios comunitarios. Estas

escuelas con “servicio completo” ofrecen a las familias un solo punto de acceso a servicios que de otra manera les resultarían difíciles de acceder. Estos servicios también están disponibles para apoyar a los niños y trabajar con ellos y sus familias de manera integral (ver también el Tema 4 sobre la organización de los apoyos).

✓ La idea de escuela con “servicio completo” se originó en los Estados Unidos, pero ahora se ha adoptado en muchos lugares de Europa y del resto del mundo: Aunque dichas escuelas pueden asumir muchas formas, el principio básico es que una variedad de servicios tienen su base en la escuela o tienen vínculos claros con ella. Esto facilita que los estudiantes que experimentan dificultades reciban los servicios integrales de las diferentes instancias. Si la escuela funciona como recurso comunitario, también significa que los padres y otros miembros de la comunidad pueden utilizar la escuela para acceder a una gama más amplia de servicios en un solo lugar. Esto los alienta a ver la escuela como parte importante de la comunidad y estar más dispuestos a involucrarse con la escuela en la educación de sus hijos.

Estas escuelas se caracterizan por:

- vínculos estrechos con la comunidad local, incluyendo la participación de la comunidad en el desarrollo del enfoque educativo de la escuela
- un currículum diseñado para reflejar la herencia cultural de los estudiantes
- una variedad de servicios que se proporcionan tanto a los estudiantes como a los miembros de la comunidad, los que podrían incluir, por ejemplo, el cuidado de la salud, asesoría y apoyo sobre vivienda y/o empleo, programas de droga, enseñanza de un idioma adicional y asistencia social
- un enfoque de alianzas para desarrollar y administrar la escuela entre los servicios educativos, otras instancias sociales y organizaciones de voluntarios y ONGs.

IMPLICACIONES Y PREGUNTAS

Este tema ha destacado la importancia de la participación de las familias y las comunidades como aliados para apoyar la educación inclusiva, La relación entre las familias, las comunidades y los profesionales puede actuar como un apoyo potente al desarrollo de prácticas más inclusivas, cuando se basa en el respeto mutuo y en la voluntad de trabajar en colaboración. También puede obstaculizar este desarrollo si se mantiene a los padres y a la comunidad a distancia. Por supuesto que algunas familias y miembros de la comunidad participarán más que otros en la educación de sus hijos. Lo importante en un sistema educativo inclusivo es que el rol de ellos se reconozca y que sus opiniones y puntos de vista se valoren y respeten.

En una revisión de la situación actual, tanto los administradores como los que toman las decisiones podrían considerar las siguientes preguntas:

- Ø **¿Qué formas de participación pueden tener las familias y las comunidades para apoyar la educación de sus hijos e hijas?**
- Ø **¿Cómo pueden ellos transmitir el conocimiento que tienen de sus hijos e hijas a las escuelas?**
- Ø **¿Qué participación pueden tener las familias en el proceso de toma de decisiones relacionadas con sus hijos e hijas y hasta qué punto debería estar protegida por**

la legislación? ¿Debería dicha protección darse en la forma de derechos más amplios, de participación en la gestión de la escuela, de procedimientos específicos de participación o una combinación de todos estos?

- Ø **¿Cómo pueden las familias y los grupos de las comunidades tener una voz en el proceso de toma de decisiones a nivel local y nacional? ¿Exige esto derechos legales y estructuras de toma de decisiones o estrategias más informales que sean apropiadas a situaciones y culturas particulares?**
- Ø **¿Cómo pueden las familias y las comunidades de grupos marginados involucrarse en la educación? ¿Cómo se puede apoyar y estimular su participación?**
- Ø **¿Cómo se pueden movilizar los recursos educativos de la comunidad? ¿Qué tipo de infraestructura ya existe y cómo pueden los gobiernos local y nacional apoyar estas iniciativas de la comunidad?**
- Ø **¿Cómo pueden funcionar las escuelas como recurso para la comunidad? ¿Qué campo de acción existe para que las escuelas participen en el desarrollo de la comunidad o para actuar como base para otros servicios?**

6

TEMA 6:

El Desarrollo de un Curriculum Inclusivo

ASPECTOS CLAVES

- ▶ El curriculum debe estructurarse y enseñarse de forma que *todos* los estudiantes puedan acceder a él.
- ▶ El curriculum debe basarse en un modelo de aprendizaje que, de por sí, sea inclusivo. Debe ajustarse a diversos estilos de aprendizaje y enfatizar las competencias y conocimiento que sean relevantes para los estudiantes.
- ▶ El curriculum ha de ser suficientemente flexible para responder a las necesidades de ciertos estudiantes, comunidades y grupos religiosos, lingüísticos y étnicos u otros grupos específicos. Por lo tanto no debe prescribirse de manera *rígida* desde un nivel central o nacional.
- ▶ El curriculum debe tener niveles básicos a los que puedan acceder estudiantes que tienen diferentes niveles de competencia. El progreso en relación con el currículo debe administrarse y evaluarse de manera que todos los estudiantes experimenten éxitos.
- ▶ Los currículos más inclusivos exigen más de los maestros, por lo que necesitarán apoyo para implementarlos con efectividad.

FUNDAMENTACIÓN

El currículum abarca todas las experiencias de aprendizaje disponibles para los estudiantes en sus escuelas así como en sus comunidades. En él se planifican, principalmente, las oportunidades de enseñanza y aprendizaje disponibles a nivel del aula ordinaria – el currículum “formal” de las escuelas. Sin embargo, hay muchas otras experiencias de aprendizaje potencial que son más difíciles de planificar, pero que, ciertamente, están influenciadas por las escuelas y otros componentes del sistema educativo. Estas incluyen:

- las interacciones entre los estudiantes
- las interacciones entre los estudiantes y los maestros, dentro y fuera del aula y
- las experiencias de aprendizaje que tienen lugar en la comunidad – por ejemplo, en la familia u otras organizaciones sociales o religiosas

Aunque este tema se centra principalmente en el currículum formal, es importante que éste se conciba como una parte de una variedad más amplia de experiencias de aprendizaje.

El currículum formal debe tener al menos dos propósitos:

- Debe contemplar todo el conocimiento, competencias y valores que el país desea que sus niños, niñas y jóvenes adquieran.
- Debe impartir una educación de calidad a los estudiantes, tanto en términos del nivel de participación que genera como de los resultados que se logran.

Pero, sobre todo, el currículum debe lograr estos objetivos con todos los estudiantes por igual. Por tanto debe ser riguroso, pero también suficientemente flexible para responder a estudiantes con características muy diversas.

EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS

1 Una definición amplia de aprendizaje

El desarrollo de un currículum que incluya a todos los alumnos podría requerir una ampliación de la definición de aprendizaje que tienen los maestros y quienes toman las decisiones en el sistema educativo. Mientras se siga entendiendo por aprendizaje la adquisición de conocimientos transmitidos por el docente, es seguro que las escuelas se mantendrán encerradas en currícula y prácticas de enseñanza organizadas rígidamente. Generalmente, los currícula inclusivos se basan en la idea de que el aprendizaje es algo que ocurre cuando los estudiantes están activamente involucrados en darle sentido a sus experiencias. En otras palabras, no se les puede simplemente explicar las cosas a los alumnos, sino que deben descubrirlas y comprenderlas por sí mismos.

Esta visión enfatiza el rol del maestro como facilitador más que como instructor. Esto facilita que un grupo diverso de estudiantes se eduquen juntos, ya que no todos tienen el mismo punto de partida en su aprendizaje ni todos reciben de la misma forma

la instrucción del maestro. Por el contrario, ellos deben trabajar a su propio ritmo y su propia manera dentro de un marco común de actividades y objetivos. Esta visión asume que los estudiantes aprenderán más efectivamente con sus pares, ya sea trabajando juntos para comprender algún problema, o cuando los más avanzados ayudan a aquellos que están trabajando en un nivel más bajo. Esto significa que la ayuda de un niño a otro, no es sólo una forma poco costosa de incluir en las aulas una diversidad de estudiantes, sino que es también una manera efectiva de promover el aprendizaje de todos los alumnos.

Los enfoques basados en esta visión exigen que el aula se organice de manera diferente al modelo tradicional dirigido por el maestro:

✓ Este ejemplo corresponde a una escuela básica (grados 1 al 9), ubicada en un suburbio pobre de Lisboa, Portugal. Los logros históricos de los estudiantes han sido bajos y la escuela ha aprovechado la flexibilidad del currículum portugués para enfrentar el problema. La forma tradicional de organización – un maestro para un curso – ha sido reemplazada por una estructura más flexible. Los maestros especialistas trabajan con los diferentes cursos y hay un mayor énfasis en el trabajo por proyectos con objetivos transversales. El trabajo en los proyectos es responsabilidad de maestros especialmente capacitados quienes mantienen un contacto regular con los maestros de aula. El enfoque de proyectos ya está comenzando a influir en el resto del currículum, que es impartido por los maestros de aula.

Además del trabajo por proyectos, hay una variedad de actividades que ocurren fuera del aula, ya sea como parte del currículum formal o como clubes temáticos fuera del horario de clases. Entre ellos se incluyen los deportes, la biblioteca, el rincón de la historia, la música, las artes visuales, inglés y la informática. Dentro del horario hay un tiempo de “estudio apoyado” para dar respuesta a las dificultades de algunos estudiantes debidas a la ausencia de condiciones favorables en sus casas para hacer sus deberes y a la falta de estrategias efectivas para el estudio individual. Este espacio también es utilizado para trabajar actitudes sociales y educación cívica.

Los estudiantes con dificultades severas de aprendizaje asisten a algunas clases en esta escuela, con la ayuda de un maestro de apoyo y un programa de adecuaciones curriculares. También hay un programa llamado “el grado después del grado 9” para los estudiantes que no logran el diploma de grado noveno. El él se combina un programa académico general con el desarrollo social y cultural y una capacitación técnica (baldosas de cerámica, diseño computacional, diseño de proyectos y tecnología de materiales) y talleres (baldosas, greda, maderas y economía doméstica).

Un enfoque como este significa que los maestros tienen que ofrecer múltiples oportunidades para que los estudiantes trabajen juntos y aborden las tareas de la manera que ellos elijan. Es importante que haya un énfasis en la resolución de problemas y que los estudiantes asuman partes importantes de las tareas bajo su propia dirección. También es probable que el maestro ocupe buena parte de su tiempo trabajando con grupos e individuos más que dando instrucción a la totalidad de la clase

Este enfoque ofrece un máximo de flexibilidad para que todos los estudiantes accedan al currículum. Sin embargo, este no es el único enfoque posible. Otros enfatizan la importancia de la enseñanza directa del maestro.

✓ En Estados Unidos, el programa “Éxito para Todos” fue diseñado para elevar el logro en escuelas de áreas desaventajadas. Los maestros son capacitados para trabajar intensamente con sus cursos en lecto escritura y otras competencias. Ellos tienen claridad acerca de qué habilidades desean que sus estudiantes aprendan, usan programas de enseñanza

elaborados y tienen un alto nivel de interacción con sus estudiantes. Aquellos estudiantes a quienes les cuesta aprender reciben apoyo adicional y, cuando hay problemas en el hogar, la escuela trabaja intensamente con las familias.

En Inglaterra, las Estrategias Nacionales de Lecto Escritura y Cálculo se basan, en parte, en el programa “Éxito para Todos”. Estas exigen que la mayoría de las escuelas primarias (5 a 11) dispongan de un tiempo para la enseñanza de la lecto escritura y el cálculo siguiendo un programa prescrito. El maestro trabaja intensamente con toda la clase, enseñándoles la misma competencia produciendo un alto nivel de interacción entre todos los estudiantes. Al igual que en el programa Éxito para Todos, existen oportunidades estructuradas para trabajo individual y en pequeños grupos y a los estudiantes que les cuesta aprender se les ofrece apoyo adicional.

Estas estrategias no suponen una vuelta a las formas didácticas tradicionales de enseñanza. No es el caso del maestro que simplemente traspasa información relacionada con un curriculum prescrito, esperando que los alumnos le den algún sentido. Estas estrategias se basan en interacciones altamente planificadas entre el maestro y la clase, dirigidas a asegurar que cada estudiante adquiera las mismas competencias.

Existen muchos argumentos acerca de éstos, así como de otros enfoques de enseñanza y aprendizaje. Desde la perspectiva de la educación inclusiva es importante que se emplee una *variedad* de enfoques, a fin de no excluir estudiantes por el uso predominante de un solo enfoque que no satisfaga sus necesidades de aprendizaje. Por tanto, no es suficiente que los maestros estén al tanto de los contenidos del curriculum. También deben comprender los enfoques de aprendizaje que lo sustentan y ser capaces de usar un repertorio de estilos de enseñanza en la medida que surgen diferentes necesidades.

2 Relevancia cultural del curriculum

Muchos países han heredado unos currícula que conllevan supuestos culturales alienantes para algunos estudiantes. Por ejemplo, en Sudáfrica el curriculum tuvo que reformarse no sólo debido a su inflexibilidad, sino porque se basaba en los supuestos del *apartheid* y no reconocía las contribuciones históricas y culturales de la mayoría de la población de país. En otros países en transición, la reforma curricular también obedece a este tipo de preocupaciones.

En muchos países existen grupos cuyas tradiciones y cultura no están representadas en el curriculum ni se expresan en los materiales curriculares. Entre ellos están las minorías étnicas o religiosas, las personas con discapacidad, las mujeres, etc. Lo que es aún más sutil es que las formas de aprendizaje valorizadas por la cultura dominante podrían excluir formas de aprendizaje alternativas (por ejemplo, se puede privilegiar el aprendizaje individualista y competitivo sobre el aprendizaje cooperativo). Es frecuente que la enseñanza no se imparta en el lenguaje materno de las minorías lingüísticas, e incluso en lugares donde si se imparte, el lenguaje de señas para personas sordas y formas de comunicación aumentativa como el BLISS no gozan del mismo estatus.

Estos problemas han sido enfrentados de varias formas:

- En la medida que los países desarrollan enfoques más inclusivos, es más factible que los maestros y las escuelas adapten el curriculum a las necesidades locales y a las diferencias individuales. En países como Bolivia,

Canadá, Paraguay o Sudáfrica, por ejemplo, el multiculturalismo y el multilingüismo representan problemáticas mayores. En estos países se acepta más de un lenguaje para impartir el currículum y en él se refleja un reconocimiento de la diversidad.

- En otros países, la problemática relacionada con la diversidad cultural y el estatus de los grupos minoritarios se refleja en los materiales curriculares. Por ejemplo, en Chile, un texto de matemáticas usa ejemplos que muestran de manera positiva a mujeres o miembros de grupos minoritarios e intenta eliminar el lenguaje discriminatorio.
- En otros países, los temas como la “ciudadanía” o la “educación personal y social” aparecen en el horario escolar y ofrecen oportunidades para tratar de manera explícita cuestiones de diversidad cultural y discriminación. Por ejemplo, en Australia, se ha intentado definir a nivel nacional el “entendimiento cultural” como Competencia Clave que todos los estudiantes deben adquirir.

3 Flexibilidad curricular

La mayoría de los países reconocen que es necesario prescribir el currículum en algún nivel por sobre la escuela (por ejemplo, el nivel municipal, estatal o nacional). Esto permite asegurar que el currículum contribuirá al logro de objetivos nacionales. Muchos países sienten que es importante que el currículum prescrito a nivel central se aplique a todos los estudiantes y que ninguno se excluya de él, de manera que todos compartan una base común. Sin embargo, mientras más se prescribe el currículum a nivel central, más importante es tomar en cuenta las diferencias individuales entre los estudiantes al igual que las necesidades de las distintas comunidades, así como desarrollar estrategias para darles respuesta.

3.1 Estrategias de flexibilidad curricular

Los países han incorporado la flexibilidad fundamentalmente de dos maneras:

- Pueden prescribir un currículum “central”, pero estimulan a las escuelas y a las autoridades locales a desarrollar, a nivel local, otras áreas de contenido o cursos en el marco de dicho currículum. El currículum central puede limitarse a un número limitado de áreas de contenido (por ejemplo, lenguaje materno, matemática y, tal vez, ciencias o un segundo lenguaje) o prescribir contenidos mínimos sobre una base más amplia de áreas.
- Pueden prescribir el currículum no en términos de contenidos detallados, sino que en términos de objetivos amplios. Son las escuelas las que tienen la flexibilidad de cumplir con esos objetivos mediante los contenidos y metodologías que crean apropiadas para satisfacer las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

En la práctica, tal como lo muestran los siguientes ejemplos, la mayoría de los países usa una mezcla de ambos enfoques:



- Portugal está desarrollando un currículum flexible e inclusivo para reemplazar el actual que es rígido y cubre extensos contenidos. El nuevo currículum no se basa en una especificación detallada de contenidos, sino que en el desarrollo de competencias fundamentales en tres áreas:
 - competencias para ser un estudiante autónomo;

- el desarrollo de actitudes y habilidades sociales apropiadas; y
- el desarrollo individual y la búsqueda de calidad de vida

Partiendo de estos principios, el currículo del nivel central especifica las competencias que los estudiantes deben lograr al completar el noveno grado, y un conjunto de contenidos de aprendizaje transversales: el tiempo y el espacio, diversidad en la naturaleza y en las sociedades, el medioambiente, ética y ciudadanía, resolución de problemas y, educación artística y estética.

En este marco, las escuelas tienen libertad para proponer sus propios programas de aprendizaje, así como organizar sus propios itinerarios y métodos de trabajo.

La estructura en Cataluña es diferente, pero el resultado final es similar – un currículum especificado en términos generales a nivel central, pero abierto para ser adaptado a nivel de la escuela con objeto de satisfacer las necesidades de sus estudiantes:



En Cataluña, España, los currículos de las escuelas se basan en principios generales que se organizan en prescripciones establecidas por el gobierno catalán.

El estado especifica:

- las competencias que se deben desarrollar
- las áreas curriculares
- los objetivos generales
- los contenidos curriculares amplios
- los objetivos de largo plazo

Aunque hay una considerable flexibilidad curricular a nivel de las escuelas, aún es necesario que cada escuela establezca qué intenta proveer en cada etapa educativa.

Sin embargo, el currículum puede ser modificado para tomar en consideración las necesidades y características de cada escuela. Esta flexibilidad es la base para adaptar el proceso de aprendizaje a las necesidades de cada estudiante. Cualquier modificación deberá registrarse en la documentación de políticas de la escuela, la que debe especificar:

- los objetivos educativos de la escuela
- su diseño curricular
- el plan anual por grado.

Además, los maestros de aula pueden realizar adecuaciones más profundas para estudiantes específicos. Algunos estudiantes pueden tener también un programa educativo individual que sólo puede ser modificado con el consentimiento de los padres y el equipo asesor de la escuela.

En ambos ejemplos, las escuelas tienen considerable libertad para adaptar el currículum. Sin embargo, también hay sistemas para monitorear cómo las escuelas usan esa libertad. De esta manera, se equilibra la necesidad de flexibilización con la necesidad de asegurar la calidad, y se mantiene algún grado de consistencia entre las diferentes escuelas.

3.2 Formas de organización del currículum

Tanto en el ejemplo portugués como en el catalán, citados más arriba, el currículum está especificado en el nivel nacional o estatal, en términos de amplios objetivos generales más que en contenidos detallados. Esta flexibilidad constituye una ventaja importante para una organización curricular transversal, tanto para el conjunto del currículum como para las áreas de contenido. También facilita a los maestros descubrir diferentes formas de cumplir con dichos objetivos mediante experiencias de aprendizaje que sean significativas para sus estudiantes. Por ejemplo:

- Competencias básicas como son la comunicación o el cálculo pueden enseñarse en historia, geografía, ciencias y en casi cualquier otra área de contenido. Todas estas áreas de contenido proporcionan, en mayor o menor medida, oportunidades para aprender competencias básicas.
- De igual manera, éstas pueden impartirse mediante proyectos de aula que no están ligados a ninguna área de contenido en particular. Esto da al maestro una flexibilidad considerable para diseñar el currículum a nivel de la escuela. También ofrece la posibilidad de relacionar más el currículum con los intereses y la experiencia de los estudiantes que ya no requieren ser motivados por las materias académicas tradicionales.



En las escuelas del Caribe, los cambios curriculares actuales en matemáticas tienen un mensaje claro: las matemáticas deberían relacionarse íntimamente y distintas formas con las demás asignaturas del currículum. Los maestros están descubriendo que asignaturas como la biología, la economía y la sociología, por ejemplo, son más ricas en contenidos matemáticos de lo que se suponía. El hecho de que los estudiantes aprendan matemáticas en el contexto de estas asignaturas más que como una asignatura en sí, no sólo se refuerza su aprendizaje de las matemáticas, debido a su uso constante, sino que emplean competencias matemáticas en usos prácticos y, por tanto, la ven más significativa de lo que sería de otra forma.

Lo mismo que se ha señalado aquí con las matemáticas pasa en otros lugares con la lectura y escritura, las ciencias sociales y otras áreas curriculares. Este enfoque ofrece un considerable campo de acción para que los maestros creativos desarrollen un currículum que satisfaga las necesidades de sus estudiantes y que sea significativo para ellos. Sin embargo, en algunos países se ha descubierto que las competencias distintivas de un área de contenido particular se pueden perder si el currículum se organiza muy fuertemente en temas transversales y proyectos. Por tanto, es importante mantener un balance entre la flexibilidad de la organización transversal y una clara organización de las áreas curriculares por separado.

3.3 *Adaptación y modificación del curriculum*

Los curricula inclusivos se construyen de manera flexible no sólo para permitir su adaptación y desarrollo a nivel de la escuela. Sino también para permitir adaptaciones y modificaciones para responder a las necesidades individuales de los estudiantes y a los estilos de trabajo de los maestros:

✓ En Argentina, las formativas que regulan la educación especial permiten las adaptaciones individuales, que se definen como:
 “... las estrategias y los recursos adicionales que implementan las escuelas con el propósito de facilitar el acceso y progreso de estudiantes con necesidades especiales en el curriculum.”

Dichas regulaciones agregan la condición que, cualquiera sea la adaptación del curriculum, éste debe ofrecer a los estudiantes las mismas materias, profundidad y enriquecimiento a que tienen acceso todos los demás estudiantes.

El proceso de *adaptaciones* es diferente del de *modificación* del curriculum porque ocurre en el contexto del curriculum al que acceden todos los estudiantes. Generalmente implica enseñanza personalizada apoyada en materiales y ayudas didácticas relevantes. Toda vez que la escuela cuenta con su propio maestro especialista o tiene acceso a servicios itinerantes, éstos juegan un rol importante en la planificación colaborativa de las adaptaciones y, tal vez, en enseñarlas. Sin embargo, la responsabilidad principal recae en el maestro de aula que debe impartir la mayor parte del curriculum adaptado.

Las adaptaciones deben ser monitoreadas cuidadosamente. Si se usan muy libremente, llevan a programas separados dentro de una misma aula. La modificación significa llegar un paso más allá de la adaptación. Implica cambiar el curriculum – agregar o sustituir asignaturas o contenidos para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. Con las modificaciones hay una probabilidad aún mayor de programas separados. Sin embargo los peligros de este enfoque pueden controlarse si la modificación se emplea escasamente y se realiza en el contexto de los objetivos educacionales nacionales que se aplican a todos los estudiantes.

✓ Basados en las definiciones anteriores, un ejemplo de la diferencia entre una adaptación y modificación del curriculum puede ser lo siguiente:
 Para graduarse de la educación secundaria se requiere que los estudiantes completen dos años de una segunda lengua. Varios estudiantes requieren *adaptaciones* del curriculum. Estas adaptaciones varían y se basan en las necesidades individuales de cada uno. Entre ellas se incluye el uso de textos y materiales impresos, evaluar oralmente todos los componentes escritos de las evaluaciones, completar oralmente todos los proyectos escritos, trabajar con un tutor par durante tres sesiones semanales, responder sólo las preguntas impares en las guías de trabajo y trabajar con un par para tomar notas.

Unos pocos estudiantes necesitan *modificaciones* del curriculum. Éstas requieren cambios mayores que las adaptaciones. Algunos estudiantes podrían requerir desarrollar el programa de dos años en cuatro – con varias modificaciones a los objetivos y contenidos del curso. Otros necesitarán eximirse del curso de segunda lengua. En vez de una segunda lengua, estos estudiantes podrán necesitar dos cursos adicionales de la primera lengua, o podrían sustituir los requerimientos de una segunda lengua con cursos electivos adicionales.

Un tema clave para quienes elaboran políticas es cómo habilitar a las escuelas para que hagan adaptaciones y modificaciones para estudiantes específicos y cuán lejos se les estimula a que empleen cada una. Los currícula muy flexibles son difíciles de monitorear y, por tanto, los gobiernos tienden a preferir algún grado de prescripción central. Cuando este es el caso, es importante que el currículum se desarrolle teniendo presente las necesidades del todo el rango de estudiantes. Si se diseña para aquellos que tienen los mejores logros o incluso para la mayoría de la población que no experimenta ninguna dificultad en particular, será inevitable que haya algunos estudiantes que no puedan acceder a él. Como resultado, ellos recibirán una enseñanza por separado o recibirán experiencias educativas inapropiadas.

En términos generales, las adaptaciones serán más fáciles y las modificaciones menos necesarias cuando:

- el currículum está especificado centralmente en términos de objetivos amplios más que en contenidos detallados
- los enfoques transversales son posibles y
- hay un campo de acción propio de la escuela y los maestros para desarrollar sus propios enfoques para impartir el currículum.

Bajo estas circunstancias, *cada* estudiante podrá recibir una experiencia curricular que se ajusta a sus necesidades, pero dentro del contexto de un marco común y en el aula ordinaria.

Es decir, la satisfacción de dichas necesidades no requiere que los estudiantes sean separados de sus pares o que sean identificados como fracasados para poder seguir un programa individual.

3.4 El desarrollo de una evaluación, acreditación y promoción inclusivas

Para que las estrategias de flexibilidad curricular sean efectivas, éstas deben acompañarse de estrategias similares para permitir la flexibilidad en la evaluación y acreditación (también ver Tema 3 sobre evaluación en sistemas inclusivos). Dichas estrategias son esenciales para asegurar que el estudiante progresa en el currículum y que sus necesidades y características individuales son comprendidas y atendidas. Por ejemplo, una evaluación apropiada permite:

- que los estudiantes de gran capacidad y talento avancen a su ritmo natural
- que los estudiantes que progresan más lentamente que sus pares avancen a su propio ritmo, pero que sigan participando de los contenidos, los temas y las lecciones
- que los estudiantes que experimentan problemas específicos de aprendizaje reciban apoyo creativo y efectivo para maximizar su éxito.

Es importante evitar o dismantelar los sistemas de evaluación cuya preocupación principal es simplemente si el estudiante logró el nivel de desempeño necesario para ser promovido al grado siguiente. Los países han empleado varias estrategias para enfrentar este problema.

- *Romper o debilitar el vínculo entre evaluación y promoción.* Esto puede involucrar que la promoción al siguiente grado dependa sólo de la edad más que del logro, o limitando el número de veces que el estudiante puede repetir el mismo grado o nivel. También puede significar organizar la promoción no en términos de grados, sino de “ciclos” de dos o tres años cada uno:

✓ En Bolivia, la educación primaria está organizada en ciclos en vez de grados. La educación primaria dura ocho años, y está dividida en tres ciclos: el ciclo de aprendizaje básico, el ciclo de aprendizaje esencial y el ciclo de aprendizaje aplicado. En cada ciclo se estimula a los maestros a que sigan los patrones naturales de aprendizaje de cada estudiante más que mantener un ritmo uniforme.

Un sistema similar se introdujo en estados y municipalidades del Brasil a partir de 1996. Sin embargo, hay quienes creen que esto ha llevado a la “aprobación automática” de los estudiantes por parte de los maestros, sin una evaluación rigurosa. Ellos argumentan que el problema no es desarrollar un currículum inclusivo, sino dar la apariencia de que se está reduciendo la tasa de fracaso escolar en el sistema educativo brasileño y así mejorar la posición del país en las comparaciones internacionales. Pareciera que el problema es que en algunos lugares se hizo el cambio a la organización por ciclos sin mucha discusión de lo que esto involucraba. Hoy en día es claro que éste es un cambio mayor cuyas implicaciones deben ser pensadas cuidadosamente antes de introducirlo.

- *Relacionar la evaluación con los objetivos amplios en los que se basa el currículum más que con el desempeño en contenidos específicos.* Dado que dichos objetivos tienden a ser transversales e indican qué es lo que el estudiante debe ser capaz de *hacer* más que qué los contenidos que él o ella han de aprender, la evaluación puede ser mucho más flexible. Ésta se puede realizar cuando el estudiante adquiere determinadas competencias más que cuando el maestro termina de enseñar un bloque particular de contenidos.

También se puede realizar en contextos naturales (por ejemplo, las actividades normales del aula), más que mediante pruebas y exámenes formales. Esto significa que pueden diseñarse e implementarse por los maestros mismos más que depender de pruebas diseñadas y administradas a nivel central. La evaluación natural de competencias también puede favorecer a aquellos estudiantes a quienes no les va bien en las pruebas tradicionales o que presentan vacíos en su escolaridad, lo que dificulta que adquieran un gran número de conocimientos de manera sistemática.

✓ Hasta hace poco tiempo, Sudáfrica tenía unos currícula rígidos dominados por formas tradicionales de evaluación y un sistema de grados. Ahora ha adoptado una “Educación Basada en Resultados” (EBR), en la que la especificación (a menudo prejuiciada) de contenidos, fue reemplazada por la especificación de resultados “esenciales” y “específicos”. Éstos son acompañados por “criterios de evaluación” e “indicadores de desempeño” que son utilizados para evaluar los resultados obtenidos por los estudiantes.

El currículum anterior, basado en exámenes, se ha sustituido por uno que permite una acumulación modular de créditos con evaluaciones frecuentes. También significa que las competencias relacionadas con el trabajo pueden ser incorporadas al currículum y que se pueden abrir caminos múltiples para continuar la educación y la capacitación. Ello implica que el currículum escolar es más cercano al mundo post escolar.

- *Desarrollar formas flexibles de acreditación.* Las formas tradicionales de exámenes finales prueban la adquisición conocimientos y dependen de pruebas con papel y lápiz. Estos, efectivamente, excluyen a aquellos que no tienen las habilidades necesarias para hacerlo bien en ese tipo de pruebas – aunque pueden poseer otro tipo de competencias y conocimiento. Muchos de estos estudiantes se podrán beneficiar de adaptaciones y/o modificaciones del currículum. Mantener las formas tradicionales de acreditación significa que un gran número de estudiantes seguirá saliendo de la escuela sin ninguna forma de acreditación y sufrirán desventajas en el mundo adulto y del mercado laboral. Unos procedimientos de evaluación flexibles llevan de manera natural a sistemas de acreditación flexibles. Si la evaluación se basa en competencias y la promoción no esté determinada por el logro, los estudiantes pueden ser acreditados por aquello que son capaces de hacer al terminar su educación. Si las competencias especificadas por el currículum escolar se relacionan con el trabajo y se conectan más con la educación o formación técnica, entonces los estudiantes pueden progresar hacia una educación continua, cualquiera que haya sido su nivel de logros.

✓ Por varios años, en Inglaterra se ha intentando resolver el problema de un gran número de estudiantes que no logran ningún tipo de acreditación al completar su educación obligatoria (a los 16 años) y, no pueden continuar su educación ni formación técnica. La solución ha sido desarrollar, junto con las calificaciones académicas tradicionales, un conjunto de calificaciones vocacionales que están basadas en competencias. Los estudiantes pueden iniciar su trabajo en pro de dichas calificaciones mientras están en la escuela, pero también pueden continuar desarrollándolas una vez que han egresado de la escuela. Recientemente se ha propuesto un logro común para todos los jóvenes a los 19 años, llamado “graduación”. Ésta combinará los resultados académicos tradicionales con los resultados vocacionales y competencias “centrales” comunes (comunicación, cálculo, etc.). Los estudiantes podrán seguir varios caminos (incluido el aprendizaje en la empresa) para su graduación.

Con el propósito de ayudar a los estudiantes en estos múltiples caminos, se ha desarrollado un nuevo servicio, conocido como Servicio de Conexiones, Éste ofrece apoyo a todos los estudiantes para que finalicen sus estudios, centrándose sobre todo en aquellos con mayor probabilidad de abandonar su educación. Con ellos trabajan orientadores para ayudarles a la edad de 16 años a hacer la transición desde la educación obligatoria a las siguiente etapa educativa o de formación.

4 La habilitación de los maestros y las escuelas para trabajar con un curriculum inclusivo

4.1 Las exigencias de los currícula inclusivos

En el largo plazo, la efectividad del curriculum depende de las competencias y las actitudes de los docentes de aula. Sin embargo, es posible que los profesores prefieran trabajar con un curriculum tradicional por varias razones:

- pueden estar poco capacitados o haber sido formados en el “método frontal” en el que ellos simplemente se paran delante de la clase y transmiten información.
- pueden tener un conocimiento limitado de la materia y se sienten más cómodos con un curriculum tradicional que depende del conocimiento que han adquirido en su formación inicial o que se encuentra en los textos.
- pueden sentirse más cómodos con un curriculum tradicional porque exige menos decisiones acerca de cómo responder a la diversidad de sus estudiantes
- pueden sentir un mayor grado de satisfacción profesional porque sus estudiantes están aprendiendo algo tangible.

Sin embargo, el tipo de currícula inclusivos aquí descritos plantean más exigencias a los maestros:

- deben involucrarse en el desarrollo del curriculum a nivel local y desarrollar competencias para adaptar el curriculum en sus propias aulas
- deben llevar a cabo una serie de actividades complejas en sus aulas
- han de tener las competencias para planificar y promover la participación de todos sus estudiantes
- tienen que saber cómo apoyar el aprendizaje de sus estudiantes sin darles simplemente respuestas predeterminadas y
- deben trabajar al margen de las materias tradicionales y con una sensibilidad a las diferentes formas culturales.

En algunos países, las reformas curriculares más ambiciosas se han encontrado con problemas porque estas exigencias fueron subestimadas. Por ejemplo, las reformas sudafricanas descritas más arriba, han experimentado grandes dificultades porque muchos maestros en ese país tienen poca formación, la moral del profesorado es baja y la provisión de recursos en algunas escuelas no permite apoyar las actividades curriculares programadas.

4.2 El apoyo al profesorado

En parte, esta problemática puede enfrentarse mediante una formación y desarrollo profesional docente efectivos (ver Tema 2). Se pueden plantear tres puntos al respecto:

- Los profesores necesitan algo más que el mero conocimiento. También necesitan saber cómo aprenden los niños, cómo entender las diferencias individuales y cómo asignar una forma de enseñanza a dichas diferencias.

- La gestión curricular en un aula inclusiva implica un inmenso cambio pedagógico y organizativo. Los docentes necesitan experiencia y conocimiento *práctico*, junto con un apoyo continuo, para ayudarlos a incorporar técnicas efectivas en su práctica cotidiana.
- Dado que los recursos son generalmente finitos, es imposible que, cuando se introduce un nuevo currículum, se ofrezca un perfeccionamiento exhaustivo a todos los docentes, por lo que es necesario identificar “líderes” curriculares. Ellos pueden ser los directores, o especialistas en asignaturas, como en el ejemplo portugués, maestros especialistas en el trabajo con proyectos. Debido a su rol de líderes, su formación no ha de centrarse sólo en sus propios métodos de enseñanza, sino también en cómo trabajar con sus colegas y ayudarles en su trabajo con el nuevo currículum.

Sin embargo, los docentes necesitarán otras formas de apoyo. De nuevo hay que destacar que éstas se discuten en mayor detalle en otras partes del Temario Abierto, pero aquí se van a enfatizar varios aspectos:

- *Se puede apoyar a los maestros estableciendo centros de recursos cercanos a la escuela* donde puedan reunirse para compartir información y experiencias, participar en eventos de desarrollo profesional y acceder o desarrollar materiales didácticos. Ayuda si el trabajo en el centro de recursos es visto como una parte integral de las responsabilidades de los maestros y es financiado en consecuencia. Esto también puede involucrar la creación de un pequeño fondo para ofrecer la posibilidad de participar en actividades de perfeccionamiento en lugar de esperar que sean costeadas por ellos mismos.
- *Se puede apoyar a los docentes con la producción de materiales curriculares a nivel nacional o local.* Los enfoques inclusivos podrían requerir muchos recursos, pero pocos maestros tienen el tiempo ni los fondos suficientes para crear todo su material. En algunos países (como Chile, por ejemplo) ha habido inversiones en recursos a nivel nacional. Éstos facilitan la labor del maestro, promueven estilos pedagógicos inclusivos e incorporan valores inclusivos. Unos materiales bien diseñados pueden transformarse en agentes de cambio en las escuelas. Sin embargo, el material por sí solo no producirá los cambios necesarios, por lo que en Chile se ha acompañado de actividades de desarrollo profesional, posibilitando que los maestros trabajen juntos para decidir cómo usar los materiales de manera más efectiva, de acuerdo con las circunstancias locales.
- *Se puede apoyar a los docentes introduciéndolos al uso de técnicas de adaptación curricular y enseñanza multi-nivel.* Los profesores necesitan saber cómo realizar adaptaciones a los materiales y actividades del currículum para ajustarlos a las características de determinados estudiantes (por ejemplo, una discapacidad o una lectura o escritura limitada); cómo estructurar las actividades del currículum de manera que estudiantes con distintos niveles de logro puedan participar en ellas; y cómo gestionar el trabajo de aula cuando hay múltiples actividades ocurriendo simultáneamente en ella.

- *Se puede apoyar a los docentes dándoles acceso a colegas ya familiarizados con el uso de estas técnicas y/o estimulando el trabajo colaborativo a nivel de las escuelas.* El profesor de apoyo al aprendizaje que trabaja en la escuela puede cumplir un rol clave apoyando la definición y desarrollo del currículum, siempre y cuando no esté limitado a trabajar sólo con los estudiantes.
- *Se pueden reducir las exigencias sobre los docentes haciendo un marco curricular tan simple como sea posible.* Existe un peligro de tratar de especificar el currículum en gran detalle, con muchas competencias, complicados conjuntos de temas transversales, procedimientos complejos y frecuentes de evaluación, etc. Este fue el caso en Inglaterra, donde muchos maestros encontraron el currículum nacional virtualmente imposible de implementar. La solución ha sido simplificarlo y aumentar el grado de flexibilidad a nivel de la escuela.
- *Se puede estimular la colaboración y planificación conjunta entre el personal de la escuela.* Dada la importancia de la adaptación y desarrollo local del currículum, los maestros necesitan que exista la oportunidad de trabajar juntos en la escuela y, en lo posible, entre las escuelas en ciertas localidades. En el caso de la escuela de Lisboa, descrito anteriormente, la dirección de la escuela inició una serie de reuniones regulares para que equipos de maestros trabajasen en el desarrollo del currículum y apoyó dichas reuniones emitiendo una serie de fichas de planificación y documentos de apoyo.

Puede existir un papel particular para el trabajo colaborativo de los educadores especiales, extendiendo su rol de recurso, así como para los maestros itinerantes y para los equipos de resolución de problemas que haya en las escuelas. En vez de trabajar caso a caso, estas personas o equipos pueden involucrarse en desarrollo y adaptación curricular. Por ejemplo, los maestros de “Métodos y Recursos” de New Brunswick, Canadá utilizan su conocimiento específico de las necesidades individuales de los estudiantes para adaptar el currículum de manera que sea más apropiado para un rango diverso de estudiantes.

Muchas de las estrategias para el trabajo colaborativo a nivel de la escuela son tratadas, con mucho mayor detalle, en el Conjunto de Materiales de la UNESCO para la Formación de Profesores: Las Necesidades Especiales en el Aula.

IMPLICACIONES Y PREGUNTAS

Existe el peligro de entender los avances hacia una educación inclusiva como un mero cambio estructural de los sistemas educativos. Este peligro es particularmente fuerte entre los administradores y los que toman las decisiones, que, por lo general, no trabajan con estudiantes de manera cotidiana. Sin embargo, existen buenas razones para argumentar que el desarrollo de un currículum inclusivo es la condición previa más importante de la educación inclusiva, y que los currícula inflexibles y con una gran cantidad de contenidos son la mayor causa de segregación y exclusión.

Para planificar los avances hacia una educación más inclusiva, los usuarios del Temario Abierto podrían plantearse las siguientes preguntas:

- Ø **¿Qué aspectos del actual curriculum están generando exclusión? ¿Es, por ejemplo, muy inflexible para permitir adaptaciones a nivel local e individual? ¿Excluye a ciertos grupos sociales y culturales? ¿Permite la progresión y la acreditación de todos los estudiantes?**
- Ø **¿Qué modelo de aprendizaje subyace al curriculum? ¿Cuánto contribuye éste a la educación inclusiva?**
- Ø **¿Qué nivel de especificación curricular es necesario a nivel nacional y cuánto puede quedar a discreción del nivel local?**
- Ø **¿Qué equilibrio es necesario entre la especificación de contenidos y la especificación de objetivos y resultados? ¿En que medida el currículo debería organizarse horizontalmente (en términos de resultados curriculares transversales) más que verticalmente (en términos de áreas de contenido)?**
- Ø **¿Qué tipos de procedimientos de evaluación y acreditación son posibles? ¿Qué grado de flexibilidad pueden tener los docentes? ¿Qué tipo de acreditación puede ofrecerse a los estudiantes cuyos logros son bajos? ¿Cómo puede establecerse un marco común de acreditación para que los estudiantes progresen de la educación obligatoria a otras etapas y modalidades de formación?**
- Ø **¿Qué pasos pueden darse para asegurar que el curriculum sea inclusivo y tenga impacto en los diversos grupos sociales y culturales del país? ¿Hasta que punto ha de reconocerse la diversidad en el diseño curricular y cuánto se puede dejar para la adaptación local? ¿En qué lenguaje(s) ha de impartirse el curriculum y qué implicaciones tiene esto para los diferentes grupos lingüísticos del país?**
- Ø **¿Cómo se puede apoyar a las escuelas y los docentes en la implementación del curriculum? ¿Sus demandas son manejables dado el estado actual del magisterio? ¿Qué tipo de formación y arreglos administrativos son necesarios para promover el desarrollo local y la planificación colaborativa?**

TEMA 7:

Gestión Financiera para Apoyar los Sistemas Inclusivos

ASPECTOS CLAVES

- Todos los países enfrentan dificultades para encontrar suficientes fondos para la educación. Por tanto, es importante encontrar diferentes maneras de satisfacer las necesidades de los estudiantes que no requieren fondos ni recursos adicionales.
- Es importante establecer alianzas entre los gobiernos y otros proveedores potenciales de financiamiento.
- Debe superarse la separación entre el financiamiento de la educación especial y la ordinaria y desarrollar métodos alternativos para distribuir los fondos
- Podría ser necesario financiar programas para superar las desventajas y equiparar oportunidades
- Los proveedores de fondos deberán tomar conciencia de las conductas estratégicas que presentan tanto las escuelas como otros actores, y usarlas para propósitos más inclusivos
- Podría ser necesario organizar sistemas de monitoreo para asegurar que los fondos y otros recursos se utilicen apropiada y efectivamente.
- Aunque los sistemas de financiamiento difieren de un país a otro, muchos de los desafíos y muchas de las estrategias son similares.

FUNDAMENTACIÓN

Los recursos disponibles para la educación varían enormemente de un país a otro. En particular, existen niveles de recursos financieros – de fondos – disponibles que son muy diferentes. Algunos países aún no son capaces de impartir educación básica a una proporción importante de su población. Casi siempre se señala la falta de fondos para ello. A veces, también se argumenta la misma razón para explicar por qué ciertos estudiantes no pueden educarse en escuelas ordinarias y deben recibir servicios segregados.

El desafío que enfrentan los países es encontrar las formas para hacer confluir en el sistema educativo tantos recursos como sean posibles, y descubrir formas de usar dichos recursos sin excluir ni segregar a ciertos grupos de estudiantes. Este tema aborda cómo los países han enfrentado este problema.

EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS

1 Dificultades, recursos y financiamiento: un enfoque más amplio

Todos los sistemas educativos se enfrentan al problema común de proveer los recursos para la educación de los alumnos que presentan algunas dificultades. Cualquiera sea el nivel de los recursos, casi siempre existe la sensación de que los recursos no son adecuados para satisfacer las necesidades de estos alumnos. Esto se debe a que erróneamente asumimos que:

- satisfacer sus necesidades *siempre* exige recursos adicionales; y
- que estos recursos *siempre* exigen financiamiento adicional

El resultado es que siempre existe una presión para aumentar los presupuestos.

Un proceso importante al que se han adscrito varios países consiste en ampliar su enfoque acerca de los recursos, de manera que los lazos entre recursos, financiamiento y las dificultades de los alumnos han cambiado. Esto puede hacerse de varias maneras:

1.1 Respuestas a las dificultades que no dependen del financiamiento

A nivel de la escuela y del aula se puede alterar esta relación desarrollando respuestas educativas para las dificultades de estos alumnos que no dependen de un financiamiento adicional. Ellas incluyen:

- trabajo colaborativo entre los alumnos;
- participación de los padres en el aula; y
- resolución de problemas y apoyo mutuo entre los maestros.

Todas ellas mejoran las capacidades de la escuela y del aula ordinaria para responder a la diversidad. Estas estrategias exigen cambios de actitudes y prácticas más que un financiamiento adicional sustancial. El Conjunto de Recursos de la UNESCO para la Formación de Profesores: Las Necesidades Especiales en el Aula, fue diseñado para apoyar a las escuelas para que maximicen estos recursos no financieros, pero existen muchas otras maneras de lograr lo mismo:

- ✓ En Mumbai, India, el centro Nacional de Recursos para la Inclusión – India (NRCII) ha utilizado a estudiantes universitarios y de las escuelas para apoyar la educación inclusiva, bajo los auspicios de la Liga Nacional de Servicio Social. A los estudiantes se les da puntaje adicional a los estudiantes por lo que es conocido como trabajo socialmente productivo. Ellos van a las escuelas ordinarias y ofrecen cualquier ayuda adicional en la medida que las escuelas incluyen una mayor diversidad de estudiantes.

1.2 *La inversión en recursos no materiales*

Estas respuestas pueden apoyarse desde el nivel nacional o local maximizando los recursos no materiales disponibles en las escuelas. Entre ellos cabe señalar:

- el nivel de competencia de los docentes
- la calidad de la administración escolar
- el grado de apoyo a la inclusión por parte de la comunidad y
- el compromiso de los padres para involucrarse con las escuelas.

Todos estos son recursos esenciales para apoyar la educación inclusiva. Sin embargo, ellos son el resultado de la construcción de capacidades y el desarrollo más que la adición de nuevos recursos materiales. Aunque podrían requerir de algún financiamiento adicional – para eventos de formación, etc. – la inversión será considerablemente menor que la requerida para proveer nuevos maestros, equipamiento y materiales. A lo largo de todo el Temario Abierto hay ejemplos de cómo pueden desarrollarse estos recursos no materiales.

2 Establecer alianzas para obtener recursos

Los sistemas educativos rara vez proveen todos los recursos que quisieran sólo desde las arcas fiscales. Por tanto es esencial que los gobiernos locales y nacionales establezcan alianzas con otros financistas potenciales. ONGs y donantes internacionales son fuentes obvias de recursos adicionales. Sin embargo, también lo son las empresas y las industrias, que tienen intereses creados no sólo para generar un bienestar para el país, sino también para ayudar a producir una fuerza laboral bien educada:

- ✓ Brasil cuenta con una serie de programas que se financian a través de alianzas. El *Programa Acorda Brasil!* fue lanzado en 1995 con la perspectiva de cambiar la actitud de la sociedad brasileña en relación con la educación pública. Este programa alienta a las empresas, a los gobiernos locales, a las comunidades y a la ciudadanía en general a trabajar juntos para garantizar una educación primaria exitosa para todos los niños y combatir el fracaso escolar. Entre los aliados están la Federación de Industrias, fundaciones de gobierno y privadas y la asociación de los medios

de comunicación, quiénes conjuntamente contribuyen con una variedad de recursos que incluyen fondos y ayudas técnicas.

El ejemplo brasileño corresponde a una iniciativa nacional con un fuerte componente del gobierno central. Sin embargo, las alianzas también pueden establecerse a nivel local, según lo ilustra este ejemplo de la India:

✓ *Pratham* (palabra Hindi que significa “pionero”) es una ONG establecida en Mumbai hace unos diez años con el fin de lograr una Educación para Todos. Esto es un esfuerzo colaborativo entre la Corporación municipal de Mumbai y un grupo de voluntarios. Se ha recibido apoyo financiero de UNICEF. Este se usó originalmente para formar maestros que apoyaran una iniciativa de educación inicial. Otros componentes del programa tales como la comida del medio día, el apoyo extra para los estudiantes que presentaban mayores dificultades e, incentivos para las niñas, se incorporaron más tarde. Para mantener el nivel de actividad, pronto quedó claro que eran necesarios más recursos. Un banco comercial privado, ICICI, ha colaborado con Pratham, de manera que la ONG ha podido extender sus servicios a más de 250 lugares en la ciudad.

Cuando se establecieron las alianzas fue necesario enfrentar el problema de quién controlaba la iniciativa. Hay muchas formas de hacerlo. Sin embargo es importante que quien sea que la controle, tenga objetivos inclusivos y que quienes dictan las políticas educativas tengan la palabra final respecto de cómo funciona el trabajo de la alianza.

3 La fusión del flujo de recursos

En muchos países ha habido líneas de financiamiento separadas para la educación ordinaria y la especial. Es común que estas líneas se administren en niveles separados del sistema – la educación ordinaria en un nivel más bajo (escuela o local) y la educación especial en uno más alto (local, estatal o nacional). La consecuencia de esta separación es que existen barreras administrativas entre las escuelas ordinarias y el acceso al financiamiento que requieren para apoyar enfoques inclusivos. Esto es particularmente cierto cuando los fondos para la educación especial se orientan exclusivamente a los servicios y entornos especiales. En estas situaciones los alumnos sólo pueden acceder a los recursos especiales que necesitan si son retirados de la escuela ordinaria.

Por lo tanto, los sistemas inclusivos, necesitan de un mecanismo para canalizar fondos adicionales hacia las escuelas ordinarias. Este puede ser un proceso de dos pasos:

3.1 Paso 1: La transferencia de fondos entre los niveles

El primer paso es asegurar que los fondos para las necesidades especiales se administran en el mismo nivel del sistema que los fondos para la educación ordinaria.

A menudo esto significa transferir los fondos, junto con la responsabilidad por su administración, desde el nivel nacional al nivel local o de la escuela. Eso puede lograrse con la asignación de fondos:

- al nivel provincial o local, donde podrán transformarse en recursos (maestros, equipamiento, materiales, servicios, etc.) que pueden asignarse directamente a las escuelas.
- directamente a las escuelas quienes tomarán las decisiones para transformarlas en recursos
- A grupos de escuelas (que tal vez incluyen a una escuela especial) que pueden decidir cómo asignar recursos a cada centro educativo o cómo organizar servicios en conjunto.

✓ En Brasil, el *Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental* (Programa para la Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Primaria) ha desarrollado formas de financiamiento para todas las escuelas con más de 20 alumnos y para las escuelas especiales mantenidas por ONGs. El objetivo es habilitar a las escuelas para que compren sus propios materiales, mantengan sus edificaciones, capaciten y califiquen a sus profesionales, evalúen el aprendizaje e implementen proyectos educativos. Se asume que las escuelas encontrarán las estrategias más efectivas para abastecerse de recursos y se involucrarán con sus comunidades con el objetivo final de mejorar la calidad de la enseñanza.

Hay tres factores a considerar por quienes toman las decisiones para determinar el nivel más apropiado para asignar los fondos:

- Si los fondos se entregan en un nivel inferior, es fácil para las escuelas acceder a los recursos que necesitan para atender a toda la población. No necesitan procedimientos especiales ni derivaciones a otro organismo para obtener los fondos.
- Por otro lado, si los fondos se entregan en los niveles inferiores, es más difícil monitorear o controlar su uso desde un nivel central. Es posible, efectivamente, que las escuelas no utilicen los recursos adicionales para avanzar en pro de la inclusión, particularmente si hay otras presiones sobre ellos (por ejemplo, la necesidad de competir con otras escuelas para atraer nuevos alumnos).
- También resulta difícil predecir, en los niveles inferiores, la incidencia de tipos específicos de necesidades especiales. Si todos los fondos se distribuyen a nivel de las escuelas, no habrá fondos disponibles para responder en casos muy excepcionales cuando surjan.

Dado que existe alguna tensión entre estos factores, los países con frecuencia asignan fondos desde más de un nivel. Asignan una parte directamente a las escuelas, manteniendo al mismo tiempo una parte a nivel local o de grupo de escuelas para responder ante determinadas eventualidades.

✓ En New Brunswick, Canadá, la provincia asigna fondos a los distritos escolares en función del número de estudiantes matriculados en las escuelas. Si tienen CAN \$350 disponibles por estudiante en los programas de atención de las necesidades especiales, por lo tanto un distrito de 30 escuelas que atiende a 10.000 estudiantes recibirá CAN \$ 3.500.000. Los distritos tienen la libertad de usar este dinero como les parezca. Por ejemplo, ellos podrían destinar el 75% para maestros de apoyo y asistentes de aula para las escuelas

Este sistema de uso de los fondos es suficientemente flexible para responder a los diferentes niveles de necesidades, pero no requiere sistemas de derivación y evaluación costosos. Por tanto, libera recursos tales como el tiempo de los psicólogos educativos, que puede emplearse para apoyar servicios inclusivos.

3.2 Paso 2: La distribución de los fondos

Tal como lo ilustra el ejemplo anterior, es necesario decidir no sólo en qué nivel de sistema se asignarán los fondos, sino *cuántos* fondos se asignarán a las diferentes unidades (escuelas, grupos, distritos, etc.) de cada nivel. Esto se hace normalmente siguiendo una de dos maneras:

Financiando poblaciones totales

Los fondos pueden distribuirse de acuerdo con las características de la población de las escuelas (o grupos o distritos) que se espera atender. En términos sencillos, esto significa distribuir los fondos sobre una base “per capita”. Este es el mecanismo más simple y donde es razonable asumir que las distintas poblaciones tendrán características generales similares.

Sin embargo, a menudo esta no es una suposición razonable. Por ejemplo, la población de un distrito o una escuela urbana puede ser muy diferente de su contraparte rural. En estos casos, es necesario diseñar una fórmula que considere estas diferencias de población. Estas pueden ser de logro académico, niveles de necesidad identificados, estatus socio económico de las familias y así sucesivamente.

✓ En Inglaterra, las escuelas son financiadas directamente por sus Autoridades Educativas Locales (LEAs). Las LEAs reciben fondos generales del gobierno central que considera la situación demográfica de cada área. Éstas traspasan los fondos a las escuelas (y a veces, a grupos) por medio de una fórmula.

La fórmula es sopesada para considerar la diversidad de necesidades que experimentan los alumnos de las diferentes escuelas. En varios casos se usa una medición de carencia social en la comunidad (por ejemplo, si las familias son beneficiarias de bienestar social). En otros casos se consideran medidas directas de barreras al aprendizaje (por ejemplo, de la proporción de estudiantes que están bajo un cierto nivel en pruebas nacionales, o una “auditoria” de los estudiantes que presentan dificultades en las escuelas). En muchos casos se usa una mezcla de indicadores. Además, las escuelas reciben servicios de apoyo itinerante de su LEA y éstos, a su vez, también son asignados por medio de una fórmula. El uso de estas fórmulas significa que las escuelas pueden acceder directamente a la mayoría de los recursos que requieren para educar a sus estudiantes, sin que haya necesidad de procedimientos especiales ni de derivar a estudiantes a servicios fuera de la escuela.

La base de este enfoque es:

- los fondos son asignados a las escuelas o los distritos por medio de una fórmula que considera las características de la población en su conjunto
- estos fondos son usados por las escuelas y los distritos como quieran a fin de atender las necesidades de sus estudiantes
- No hay necesidad de identificaciones complejas ni de procedimientos de evaluación para identificar las necesidades de estudiantes específicos; las

escuelas pueden emplear dichos procedimientos para propósitos educativos, pero su financiamiento no depende de ellos.

Sin embargo, hay algunos inconvenientes asociados a este enfoque:

- los financistas a nivel central no pueden usar este enfoque para focalizar los fondos en los individuos
- es difícil para los proveedores de los fondos monitorear cómo se están utilizando dichos fondos
- también es difícil para los proveedores de fondos responder a necesidades excepcionales que no hayan sido consideradas en las fórmulas de financiamiento:

Financiando a los individuos

Una alternativa a la de financiar los servicios para toda una población es la de asignar los fondos caso a caso, para los individuos que han sido identificados. Este modelo requiere llevar a cabo evaluaciones individuales a fin de determinar cuánto financiamiento adicional debe asignarse en cada caso. Por lo tanto tiene varias desventajas:

- es más costoso de administrar
- usa personal competente en evaluaciones (por ejemplo, psicólogos educacionales) para propósitos administrativos más que educativos
- involucra un etiquetamiento de los alumnos
- estimula la identificación de más y más individuos a fin de acceder a más recursos
- tiende a producir formas de servicios que se suman más que se integran a la educación ordinaria.

Por otro lado, este modelo puede ser muy efectivo en términos de focalizar los fondos, monitorear su uso y responder a necesidades excepcionales ó necesidades no previstas. No es sorprendente, por tanto, que algunos países utilicen una mezcla de estrategias de financiamiento individual y por población total. El resultado puede ser un sistema muy flexible.

✓ En Nueva Zelanda se está poniendo en marcha una estrategia de financiamiento flexible como parte de su política *Special Education 2000*. Todas las escuelas reciben una subvención de educación especial (SEG) con el propósito de que puedan desarrollar servicios para un 4 a 6% de la población escolar que ellos estiman que presentan necesidades educativas especiales “moderadas”. El nivel de las SEG no depende de evaluaciones individuales, sino del número de estudiantes matriculados, combinado con una ponderación que considera el estatus socioeconómico de la población escolar. Las escuelas pueden utilizar estos fondos con flexibilidad y no tienen que gastarlos en individuos previamente identificados.

Cerca de un 1% de los estudiantes se ha identificado como que presenta necesidades educativas especiales “altas” o “muy altas”. Se están desarrollando descriptores de estas necesidades que enfatizan sus necesidades de apoyo (particularmente en términos de acceso al currículum), más que categorías de discapacidad). El proceso de identificación involucra a los profesores en colaboración con los padres, quienes llenan un formulario de postulación que es “verificado” por un panel independiente. Los recursos son luego asignados a los estudiantes, independientemente de la escuela donde asiste. Esto significa que los padres tienen mayores alternativas para la educación de sus hijos. Luego, estos fondos pueden ser administrados por una escuela o un grupo de escuelas acreditadas, o por el Servicio Nacional de

Educación Especial. Quien administra los fondos es responsable de adquirir los servicios que el estudiante necesita.

3.3 *Financiamiento focalizado versus financiamiento universal*

Cualquiera sea el sistema de distribución de fondos que se adopte, los administradores y los que toman las decisiones deben decidir si los fondos disponibles deberán distribuirse en todas las escuelas y aulas ó, si deben concentrarse en un número limitado de lugares. Muchos países tienen escuelas y aulas especialmente designadas que reciben fondos adicionales (o que reciben recursos no financieros adicionales), de manera que puedan atender estudiantes con discapacidades o dificultades específicas.

Los sistemas focalizados como este concentran los fondos disponibles de manera que sea posible impartir una educación de alta calidad. Ellos podrían ser particularmente útiles en casos con necesidades de baja incidencia pero que implican altos requerimientos de carácter especializado. Sin embargo, dicha concentración podría significar que los estudiantes tengan que abandonar el aula ordinaria o su escuela y comunidad local a fin de acceder a los recursos que necesitan. Esto presenta varias desventajas:

- crea un mayor riesgo de excluir a los estudiantes de sus comunidades
- no es apropiado cuando hay otros estudiantes con necesidades similares en la mayoría de las demás escuelas y fuera posible crear condiciones para atenderlos en sus propias escuelas locales
- No es apropiado en áreas escasamente pobladas donde los estudiantes tendrán que viajar distancias considerables para asistir a una escuela con recursos especiales y
- en países donde los fondos y otros recursos son escasos, un sistema de escuelas o aulas especiales no será capaz de atender más que una fracción de niños y niñas que requieren apoyo adicional.

4 Los programas de equiparación de oportunidades

Las estrategias discutidas hasta ahora están orientadas a darle a las escuelas recursos financieros y no financieros adecuados para que puedan ofrecer una educación de calidad para todos los estudiantes, cualquiera sean sus dificultades y características. Sin embargo, esto requiere un conjunto de estrategias diferentes si lo que se quiere no es, simplemente, acomodar un rango diverso de estudiantes, sino compensar algunas de las desventajas que presentan algunos grupos.

Muchos países han desarrollado programas para superar las desventajas sociales focalizando fondos y otros recursos con el fin de equiparar oportunidades. Normalmente, estos programas concentran fondos adicionales en áreas caracterizadas por necesidades sociales y económicas.

- ✓ En Chile, el Programa de las 900 Escuelas (P-900) constituyó una respuesta de emergencia al bajo nivel de logros en las escuelas básicas de los sectores urbanos y rurales más pobres. Se dotó a las escuelas con recursos educativos adicionales e infraestructura; talleres de aprendizaje en las asignaturas centrales para los estudiantes en riesgo de fracaso; y talleres de formación docente para mejorar la calidad de la enseñanza.

A este programa, le siguió el MECE, financiado en parte con un préstamo del Banco Mundial, orientado al mejoramiento de la calidad de la educación básica y media. Esto se ha hecho, en parte, proveyendo recursos adicionales y perfeccionamiento, y en parte, invitando a las escuelas a que desarrollen sus propios proyectos curriculares para satisfacer las necesidades de sus comunidades. Al principio, las escuelas postulaban al programa en igualdad de condiciones, pero últimamente se ha llevado a cabo una discriminación positiva a favor de aquellas escuelas “en riesgo” en términos similares a los criterios empleados por el P-900.

La experiencia internacional con este tipo de programas lleva a tres conclusiones:

- Los programas de equiparación de oportunidades pueden ser una forma efectiva de focalizar fondos y otros recursos en las escuelas que atienden *áreas o grupos* desaventajados. Sin embargo, es necesario complementarlas con otras estrategias focalizadas en individuos que experimentan desventajas y que no asisten a esas escuelas.
- Los programas entregan *recursos*, pero debe haber una forma de transformar estos recursos para proporcionar una *educación de alta calidad*, sino dichos recursos pueden desperdiciarse (el sistema de postulaciones por proyectos curriculares al MECE es uno de dichos mecanismos).
- Los programas de equiparación de oportunidades no tendrán un impacto importante en las inequidades sociales a menos que se acompañen con estrategias sociales de compensación más amplias.

5 El trabajo con conductas estratégicas

El término “conducta estratégica” se usa para caracterizar la tendencia de los actores en un sistema educativo (las escuelas, las familias, las administraciones locales, etc.) a maximizar lo que ellos perciben como sus ventajas y minimizar lo que perciben como amenazas. En especial, las escuelas tienden a actuar maximizando los fondos y otros recursos que tienen disponibles. Los sistemas de provisión de recursos deben estimular aquellas conductas estratégicas consecuentes con los objetivos de la inclusión y desincentivar las conductas estratégicas que la debilita.

Hay muchos ejemplos de conductas estratégicas que trabajan en contra de una educación inclusiva:

- En sistemas donde la identificación de los estudiantes como con “necesidades especiales” es el medio para liberar fondos adicionales, tanto las escuelas como las familias presionan por un aumento de la identificación.
- En sistemas donde los fondos adicionales están disponibles sólo, ó, principalmente para las escuelas especiales tiende a haber una alta tasa de derivaciones a estas escuelas.
- En países donde los incentivos para que las escuelas sean inclusivas son débiles, las escuelas tienden a encontrar formas de rechazar a los alumnos que pueden ser “difíciles de enseñar” porque, por ejemplo, su comportamiento es difícil de controlar.
- En países donde las escuelas son incentivadas a competir entre ellas y/o donde los reconocimientos y premios más importantes van a las escuelas con mejores logros, las escuelas tienden a encontrar formas para rechazar a los estudiantes cuyos logros son bajos, ó, que podrían dañar, de alguna manera, su reputación.

Un ejemplo de cómo los sistemas de financiamiento pueden tener efectos perversos no intencionados viene de la India:

✓ En la estructura federal de la India, las escuelas especiales subvencionadas son financiadas por el Ministerio de Justicia Social y Empoderamiento, mientras que las escuelas inclusivas subvencionadas son financiadas por el Ministerio de Educación. Aquí existe una dicotomía de propósitos. Dado que el financiamiento estatal de la educación especial no está condicionado a su trabajo hacia la inclusión, no existe un incentivo para que ellas apoyen el desarrollo de prácticas inclusivas.

Una posible solución sería financiarlas por trabajo de extensión. Otra sería suspender el financiamiento si no participan en trabajo de extensión. Dado que esto tendría el efecto de cortar sus fuentes de financiamiento, se verían obligadas a enfrentar el tema de la inclusión si es que desean continuar recibiendo fondos estatales.

Tal como lo ilustra este ejemplo, los sistemas de recursos pueden ser rediseñados de manera que la conducta estratégica funcione para apoyar la educación inclusiva. Por ejemplo;

- Donde los fondos y otros recursos ya han sido entregados a las escuelas para que sean capaces de satisfacer un rango amplio de necesidades, no hay necesidad de que ellos etiqueten a los estudiantes con “necesidades especiales” ni que se involucren en procedimientos de identificación y evaluación innecesarios.
- Donde las escuelas especiales reciben financiamiento adicional por trabajo de extensión en escuelas ordinarias, es probable que se transformen en agentes de la educación inclusiva
- Donde las escuelas reciben sanciones financieras por rechazar a alumnos que consideren “problemáticos”, o reciben reconocimientos financieros (u otro tipo) por apoyarlos, es probable de tengan comportamientos más inclusivos.
- Cuando los padres ven que sus hijos reciben recursos y una educación apropiada en la escuela ordinaria, es difícil que presionen por una educación segregada.

Trabajando con estos principios, los administradores y quienes toman las decisiones pueden usar los sistemas de financiamiento de manera activa para promover prácticas inclusivas. Por ejemplo, simplemente cambiando de un sistema de financiamiento a otro se pueden crear incentivos en el sistema de manera que las escuelas se comporten de formas más inclusivas:

✓ Históricamente, los Países Bajos han tenido uno de los sistemas de educación especial más segregados de Europa. Dado que los recursos destinados a atender las necesidades de los niños y niñas se centran principalmente en las escuelas especiales, había un incentivo natural para que tanto las familias como los educadores ordinarios quisieran ubicar a los estudiantes en contextos segregados.

Para contrarrestar esto, el proyecto *Weer samen naar school* (Juntos en la escuela nuevamente) ha creado grupos de escuelas ordinarias y especiales. Cada grupo recibe financiamiento directo, es autónomo en el uso de sus recursos y es responsable por la educación de hasta 10.000 estudiantes, incluidos los que presentan “necesidades especiales”. Dado que actualmente el financiamiento llega al grupo, no es necesario ubicar a los niños y niñas en una escuela especial para que reciban recursos adicionales. Lo cierto es que esto supone un incentivo adicional a las escuelas ordinarias para

que mantengan a sus estudiantes porque así pueden tener acceso a recursos adicionales para darles servicio.

6 Monitoreo y responsabilidad

Lo inevitable de la conducta estratégica es que los administradores y los que toman las decisiones no pueden asumir que las escuelas y las administraciones locales actuarán siempre a favor de los intereses de los estudiantes más vulnerables. Ellos pueden, por el contrario, establecer otras prioridades. Particularmente, los fondos y otros recursos que se entregan a las escuelas podrían no ser utilizados con prudencia – e incluso, simplemente, no usarse – para apoyar la educación de estos estudiantes, si el uso no se monitorea cuidadosamente.

En general, los países tienden a no tener buenos sistemas para monitorear cómo las escuelas y las administraciones locales utilizan los fondos destinados al apoyo de los estudiantes vulnerables. Sin embargo, muchos países tienen sistemas de inspección que pueden fortalecerse para este propósito. Algunos, también cuentan con sistemas de monitoreo de los servicios educativos que se imparten a los estudiantes con necesidades más significativas.

Hay varias estrategias posibles que pueden utilizar los proveedores de fondos que desean instalar sistemas de monitoreo más potentes:

- pueden especificar el *tipo de servicio educativo* que se espera que las escuelas y los administraciones locales provean con los fondos y que se inspeccione la calidad de los mismos
- pueden dejar libres a las escuelas y administraciones locales para manejar los fondos, pero haciéndoles responsables por los *resultados educativos* que obtienen ciertos grupos de estudiantes
- pueden especificar qué una *parte de los fondos* debe utilizarse en un grupo particular de estudiantes y luego chequear que eso haya sido así.

Es posible hacer que, al menos en parte, los fondos dependan de que estos criterios de responsabilidad sean satisfechos.

✓ En Inglaterra operan varios sistemas de monitoreo. A *nivel individual*, la autoridad educativa local (LEA) revisa anualmente la educación que imparten las escuelas especiales los estudiantes con necesidades especiales muy significativas, y la asignación de fondos y otros recursos se realiza en función de los resultados que obtienen. A *nivel institucional*, todas las escuelas son inspeccionadas regularmente y los inspectores revisan, entre otras cosas, la calidad de la educación que reciben los estudiantes con necesidades especiales.

Algunas LEAs están fortaleciendo estos sistemas exigiendo que las escuelas muestren:

- cómo utilizan los recursos adicionales que reciben para la educación de los estudiantes con necesidades especiales
- qué estudiantes tienen buen progreso en sus aprendizajes como resultado del uso de dichos recursos adicionales.

En algunos casos, las LEAs estimulan a las escuelas a que trabajen juntas para explorar las diferentes maneras en que usan sus fondos y que decidan cuáles son más efectivas. Las escuelas pueden usar esta información para planificar su propio desarrollo y mejorar la calidad de la educación que imparten.

Al organizar los sistemas de monitoreo, los proveedores de fondos deben tener cuidado de no generar incentivos perversos para la creación de servicios “especiales”. Las escuelas y las administraciones locales pueden sentir que es más fácil responder por el uso de los fondos si se organizan formas separadas de educación. Por esta razón, se deben introducir sistemas de monitoreo en el marco de los principios inclusivos. También puede ser útil poner el énfasis del monitoreo en los resultados de los estudiantes y la calidad de la educación, en lugar de simplemente mostrar que los fondos se han gastado en un grupo particular de estudiantes.

IMPLICACIONES Y PREGUNTAS

Los desafíos inmediatos que enfrentan los distintos países en el financiamiento de servicios educativos inclusivos son muy diferentes sólo en apariencia. En algunos países hay gran cantidad de recursos y están preocupados de establecer sofisticados sistemas de asignación y monitoreo. En otros, los recursos son más escasos y su preocupación principal es obtener recursos adecuados para las escuelas ordinarias con el fin de ofrecer una educación básica a un diverso rango de estudiantes.

Sin embargo, en esencia, la problemática en todos los países es la misma. Incluso en los países con muchos recursos resulta difícil sostener la inclusión si los padres y las escuelas no sienten que los recursos disponibles son adecuados. De igual forma, incluso los países con recursos muy limitados deberán enfrentar el problema de cómo distribuir esos recursos con la mayor efectividad posible. Tanto los administradores como los que toman las decisiones podrían encontrar útiles las siguientes preguntas:

- Ø **¿Qué puede hacerse para promover enfoques inclusivos sin necesidad de recursos adicionales? ¿Cómo se puede dar respuesta a los desafíos que plantean los estudiantes sin que ésta dependa de mayores recursos y cómo potenciar los recursos no materiales como las competencias y las actitudes?**
- Ø **Aparte del estado, ¿qué otros proveedores potenciales de recursos existen? ¿Cómo establecer alianzas con esos proveedores?**
- Ø **¿Qué barreras existen entre los sistemas de provisión de recursos de la educación ordinaria y la especial y cómo pueden éstos acercarse?**

- Ø **¿Cómo pueden traspasarse los recursos en el sistema educativo de manera que sean fácilmente accesibles para las escuelas sin tener que recurrir a procedimientos especiales ni a derivaciones hacia fuera del sistema? ¿Cuál es el nivel apropiado de traspaso en el país?**
- Ø **¿Cómo pueden distribuirse los recursos de manera que las escuelas y las administraciones locales que atienden poblaciones diferentes puedan tener recursos adecuados para satisfacer las necesidades locales? ¿Es mejor financiar poblaciones, individuos o una combinación de ambos?**
- Ø **¿En qué medida es necesario que los sistemas de financiamiento sean complementados por programas para la equiparación de oportunidades? ¿Cómo centrarlos en el mejoramiento de la calidad de la educación más que en la mera distribución de recursos adicionales y cómo vincularlos con programas sociales de compensación más amplios?**
- Ø **¿Cómo puede manejarse la conducta estratégica y cómo usarla para apoyar prácticas inclusivas**
- Ø **¿Cómo se puede responsabilizar a las escuelas y las administraciones locales por el uso de los recursos?**

8

TEMA 8:

La Gestión de las Transiciones en el Proceso Educativo

ASPECTOS CLAVES

- Todos los estudiantes deben seguir un progreso fluido para entrar, avanzar y salir del sistema educativo formal. Cualquier barrera en las etapas clave de transición ha de ser identificada y removida.
- La primera transición se produce entre el hogar y la escuela. Una transición fluida en esta etapa puede depender de una intervención temprana, la participación de la familia y la colaboración entre distintas instituciones.
- Las transiciones durante el período de la educación obligatoria exigen la remoción de barreras estructurales, tales como procedimientos de evaluación rígidos y la repetición de grados.
- La transición de la escuela al mundo post escolar puede requerir estrategias para ampliar el acceso a la educación superior, el uso cuidadoso de currícula orientados al trabajo, y el empleo con apoyo y aprendizaje en la empresa.
- Una transición fluida en todas las etapas podría requerir procedimientos adecuados para transferir información y para planificar con tiempo lo que debiera ocurrir en la siguiente etapa.

FUNDAMENTACIÓN

Un sistema educativo de calidad implica una transición fluida para todos los estudiantes entre las diferentes etapas de su educación. Idealmente, todos los estudiantes, cualesquiera que sean sus diferencias, dificultades o discapacidades deberían poder entrar al sistema educativo cuando son niños, progresar por sus distintas etapas o niveles y acceder a una vida adulta significativa y útil.

Esto significa que cualquier barrera que exista en las etapas clave de transición ha de ser identificada, removida o minimizada. Estas etapas clave son: la transición del hogar a la escuela, la transición entre las etapas o ciclos escolares, y la transición entre la escuela, un aprendizaje continuo durante la vida y el mundo del trabajo. Enfrentar estas barreras, por otro lado, es una forma en la cual la educación inclusiva puede pernear a todo el sistema educativo.

Este tema trata las distintas maneras en que los países han intentado generar procesos de transición fluidos.

EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS

1 La transición del hogar a la escuela

La primera transición que enfrentan los niños y niñas ocurre cuando llegan a la edad de ingresar al jardín infantil o la escuela. Esta es una etapa crucial que debe manejarse bien. En algunos casos, puede ser necesario ofrecer apoyo al niño o niña, a su familia y a la escuela, de modo que el niño o niña experimenten una transición suave al sistema educativo.

Los apoyos claves que deben organizarse son:

1.1 Una identificación e intervención temprana

La identificación de niños o niñas que podrían experimentar dificultades de aprendizaje no es un fin en sí misma, sino que ha de conducir a intervenciones que promuevan el máximo de aprendizaje y desarrollo social en el infante antes de su ingreso a la educación formal. Estas intervenciones pueden tener lugar en el hogar, en un jardín o programa de la primera infancia, o en ambos contextos. La importancia de una intervención temprana ha llevado a muchos países a concebir la etapa de preescolar como una etapa integral del sistema educativo.

Esto requiere a menudo una alianza entre el estado y voluntarios o proveedores del sector privado.

✓ En Brasil, la Ley Nacional de Directivas y Bases de la Educación, de 1996 incorporó la etapa de preescolar como parte de la educación básica. Las acciones que se vienen desarrollando están dirigidas a expandir la red de escuelas y a aumentar la participación de las comunidades y las familias. En el caso de niños y niñas con discapacidad, existen programas de estimulación para bebés e infantes hasta los 3 años, que ofrecen las ONG y son financiados por el Ministerio de Educación.

En la mayoría de las provincias de Canadá, los departamentos de servicios sociales y salud han promovido programas de intervención temprana que pueden ser ejecutados por el ámbito público o privado. Los profesionales de intervención temprana apoyan el desarrollo de los niños, y trabajan con los padres para que estimulen el desarrollo del lenguaje, provean buena nutrición, y aprendan técnicas efectivas de manejo de la conducta no punitivas. También ofrecen oportunidades de jardín infantil y de descanso que permiten a los niños y niñas familiarizarse con otros niños y niñas en contextos sociales.

En la India, se ha desarrollado un nuevo enfoque, incorporando la educación inclusiva en la comunidad, denominado “Iniciativa de Educación Inclusiva con Base Comunitaria”. Localizado en Dharavi, Mumbai, la barriada más grande de Asia, se han organizado pequeñas salas cuna / jardín infantil y se han formado maestros de la comunidad en enfoques de educación inclusiva.

En la actualidad atiende 688 niños y niñas, de los cuales 77 presentan alguna discapacidad, identificados por trabajadores comunitarios que emplean una escala de 10 puntos, elaborada por la Organización Mundial de la Salud. Dado que se ha adoptado una estrategia positiva de género, se ha matriculado a más niñas que niños. El objetivo es desarrollar un modelo de intervención sostenible para niños y niñas de alto riesgo de los 1 a 6 años, que muestre el desarrollo de una educación inclusiva en la comunidad. El proyecto ha sido apoyado con fondos de la Agencia de Desarrollo Canadiense (CIDA). Las sala cunas o *Anganwadis* funcionan en dos turnos.

Esta iniciativa aspira a tener influencia en el servicio preescolar más grande que ejecuta el gobierno – el Servicio de Desarrollo Infantil Integrado – que está dirigido a los sectores pobres urbanos y rurales, pero que en la actualidad excluye a los niños y niñas con discapacidad del ámbito de sus servicios. Se han reclutado maestras comunitarias del vecindario y se han desarrollado estrategias para educar a los niños y niñas en su propio medio cultural.

En colaboración con el Instituto de Cuidado Infantil, Reino Unido, se están organizando unos cursos sobre pedagogía comunitaria. Estos cursos tienen base comunitaria y se basan en los principios de la educación inclusiva. Son los primeros cursos de su tipo que incorporan prácticas inclusivas en el enfoque tradicional de la RBC, y se espera formar a un grupo más amplio de trabajadores comunitarios en la región del Asia Pacífico.

1.2 *La participación de la familia*

Tal como se muestra en los ejemplos anteriores, la participación de los padres, la familia y la comunidad más amplia es crucial en la intervención temprana (también ver el Tema 5, sobre participación de la familia y la comunidad). Esto obedece a cuatro razones:

- Las familias (particularmente los padres) tienen el mayor contacto con los niños o niñas durante los primeros años y son sus educadores más efectivos.
- Las familias pueden necesitar apoyo para identificar y valorar las fortalezas de su hijo o hija.
- Es necesario alentar a la familias para que vean la importancia de la educación preescolar. En algunas situaciones, las familias no comprenden que su hijo o hija puede necesitar algunas intervenciones específicas, o lo sobreprotegen. Es fundamental asegurarles que su hijo o hija se beneficiará experimentando nuevas situaciones sociales y que no correrá riesgos si relajan un poco su protección.
- El apoyo de las familias en esta etapa inicial constituye un valioso recurso durante toda su educación.

Las familias mismas necesitarán apoyo si están luchando contra sus propias desventajas o si están criando solas un hijo o hija con discapacidades severas de manera aislada. Es difícil que ese niño o niña tenga una transición adecuada a la escuela si, aparentemente, la familia está sufriendo dificultades insuperables.

✓ Un equipo de intervención temprana en Portugal tuvo que lidiar con el caso de una madre sola que tenía una hija con parálisis cerebral severa. La madre se sentía sobrepasada por sus dificultades económicas y falta de cualquier tipo de apoyo. Su autoestima era muy baja y se sentía incapaz de enfrentar las dificultades que tenía por delante. Se hicieron gestiones para obtener la ayuda de un fondo social, fue matriculada en formación vocacional y se le ayudó a obtener un empleo. Esto le ayudó a centrar su atención en su hija con discapacidad, incorporándola en un programa de preescolar.

En Costa Rica se estableció un sistema de hogares comunitarios que ofrece servicios de jardín infantil para hijos e hijas de padres que trabajan y que viven bajo la línea de la pobreza. Los hogares son conducidos por “madres comunitarias” que provienen de la comunidad local y que normalmente tienen bajos niveles de educación. Sin embargo, se les ofrece un programa de capacitación que cubre, entre otras cosas, cuestiones relacionadas con niños con discapacidad. Ellas, a su vez, son capaces de transmitir su conocimiento a los padres de la comunidad.

En México se está implementando una variedad de programas:

- se reorientaron los servicios de los Centros para el Desarrollo Infantil (CENDI) facilitando su acceso para niños y niñas con discapacidad
- hay apoyo y asesoría permanente para el personal del CENDI desde la División de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública
- se ofrece orientación a los padres impartida por el CENDI
- se lleva a cabo una evaluación del potencial de los niños para ingresar a la educación básica ordinaria apoyada por personas de ONGs
- existe cooperación con organizaciones especializadas en la detección temprana de discapacidades en niños y niñas de sectores rurales y de población indígena, con el fin de orientarlos hacia servicios apropiados.

Cada una de estas estrategias constituye una respuesta diferente a la participación de las familias y cada una es apropiada en su contexto. Los ejemplos portugués y mexicano dependen de la presencia de equipos y centros. En el ejemplo costarricense depende más del traspaso de competencias a los miembros de las propias comunidades. Sin embargo, todos comparten el hecho que las familias están estrechamente vinculadas a las respuestas que se dan para satisfacer las necesidades de sus hijos e hijas. Pero, sobre todo, es importante destacar que el apoyo a la familia es tan importante como el apoyo a sus hijos.

1.3 La colaboración interinstitucional

La intervención temprana y la facilitación de los lazos entre el hogar y la escuela precisa, generalmente, un enfoque de colaboración entre diferentes instancias u organismos (también ver Tema 4 sobre la organización de los apoyos). Por ejemplo, la identificación temprana de los niños y niñas con discapacidad normalmente es función de los profesionales de la salud, al igual que la identificación de los niños y niñas que viven en condiciones de desventaja socioeconómica es función de los trabajadores sociales. A menudo también las intervenciones exigen las competencias de una variedad de disciplinas. Por lo tanto, en algunos países se han organizado equipos multidisciplinarios de intervención temprana que pueden enfrentar todas las problemáticas asociadas al desarrollo temprano de los niños y niñas de manera integral:

✓ En el condado de Coimbra, Portugal, durante los años 70, un hospital pediátrico organizó un Centro de Orientación Infantil, que cuenta con un equipo multidisciplinario que trabaja con niños y niñas con discapacidad o en riesgo, y con sus familias. El programa (el “CEIP”) se ha expandido por todo el condado.

El CEIP tiene un enfoque inclusivo, que enfatiza el derecho de todo los niños a participar en contextos ordinarios. También enfatiza el rol de la familia y de la comunidad y se concentra en las fortalezas con que la familia puede contribuir, más que en sus debilidades. Los profesionales del CEIP pertenecen a servicios estatales o privados existentes. Sus respectivos servicios los liberan para trabajar parte de la semana en el programa y se reúnen de forma periódica.

Existe un equipo de coordinación central que proviene de servicios sociales, de salud y educación, que supervisa, coordina y desarrolla el trabajo de los equipos de intervención locales, a nivel municipal. Los equipos locales están integrados por profesionales de los centros de salud locales, maestros de educación preescolar y otros profesionales – trabajadores sociales, psicólogos, terapeutas – de servicios estatales y de ONGs. El equipo trabaja directamente con los niños y las familias, aunque en las áreas rurales, los miembros de las familias, los vecinos y otros voluntarios son apoyados directamente por los miembros del equipo.

Los niños son derivados a los equipos por los jardines infantiles, trabajadores sociales y de la salud, sacerdotes u otras personas. Se asigna un profesional para trabajar con cada niño, que es apoyado por otros miembros del equipo, ya sea a nivel local o central, y el equipo puede derivar a otros especialistas cuando es necesario.

Una característica importante de este enfoque es la designación de un solo miembro del equipo a cargo de cada caso como principal punto de contacto entre la familia y los servicios. La experiencia de las familias es que generalmente tienen que lidiar con un gran número de intervenciones profesionales descoordinados y/o se encuentran solos a la hora desenredar la maraña de servicios disponibles. Un trabajador asignado al caso que pueda coordinar estas intervenciones es, por tanto, un apoyo importante. Este profesional también puede actuar en representación del niño o niña y su familia frente a otros profesionales y, en particular, puede ayudar a facilitar la transición a la escuela.

1.4 La transferencia de información

Un aspecto crucial de una transición exitosa durante los primeros años es la transferencia de información del hogar a la escuela (también ver Tema 3, sobre evaluación). En parte, esto significa asegurar que la escuela conozca las características y necesidades del niño o niña y que la familia sea capaz de traspasar lo que sabe acerca de él o ella. Sin embargo, esto también significa desarrollar un programa de transición apropiado que prepare al niño o niña, a su familia y a los maestros para el inicio de la escuela.

✓ En varias provincias de Canadá, quienes trabajan en intervención temprana organizan reuniones con las familias, ellos y los maestros,

justo antes de la entrada a la escuela. En estas reuniones es posible compartir información acerca del niño o niña y sus necesidades particulares. Es común que el maestro de la escuela básica visite al niño en su hogar y/o su jardín infantil para observarlo en su interacción con sus pares. Los padres, junto a su hijo o hija, son invitados a la escuela para que hagan unas cuantas visitas a la clase a la que se incorporará su hijo o hija, así como para explorar la escuela y, de esta manera tranquilizarlos.

Estas visitas y las sesiones de intercambio de información permiten a la escuela tener tiempo para asegurar que los recursos humanos y materiales están disponibles en la escuela a la llegada del nuevo alumno. Esto es particularmente importante si se requieren equipos especiales o adaptaciones físicas del entorno. También permiten disponer de tiempo, si es necesario, para la contratación de nuevo personal, así como para formarlos.

2 Las transiciones dentro del sistema escolar

En la mayoría de los países hay transiciones dentro del sistema escolar que deben ser resueltas – por ejemplo, entre la educación primaria y la secundaria o entre una escuela pública y una privada. Más aún, hay estudiantes que efectúan cambios (y en algunos casos, cambios frecuentes) de escuela dentro de una misma etapa o ciclo escolar. El desarrollo de un enfoque inclusivo exige que esas transiciones ocurran tan fluidamente como sea posible, de manera que la experiencia escolar del alumno tenga un desarrollo consistente y coherente. Esto implica una serie de acciones:

2.1 *Remover las barreras estructurales*

Algunas de las barreras que enfrentan los estudiantes en el proceso de transición están relacionadas con la estructura del sistema educativo. Aunque éstas se tratan con algún detalle en otras partes del Temario Abierto (ver especialmente los Temas 3 y 6) hay dos de ellas que son particularmente importantes en el tema que nos ocupa:

- *La Rigidez del currículum, la evaluación y la práctica de aula.* Es común que el currículum, los modos de evaluación y el estilo de enseñanza sean más rígidos a medida que se progresa en el sistema educativo. Especialmente, hay una ruptura muy marcada entre la educación primaria y la secundaria. Los países deben revisar la forma en que los aspectos señalados crean barreras a la inclusión y considerar como reducirlas o eliminarlas.
- *La Repetición de grados.* Un problema presente en varios sistemas educativos es que la promoción se realiza en función del grado y no por edad. Los estudiantes que presentan dificultades son retenidos en los cursos o niveles iniciales, aún cuando tienen la edad para pasar. En algunos casos, las familias se alegran porque piensan que su hijo o hija estará más “protegido” en un entorno que le es familiar. Sin embargo, este sistema puede llevar a que haya estudiantes muy mayores en relación con sus compañeros de clase, haciendo que se sientan descontentos con la situación, que sientan que han fracasado y que no puedan desarrollar relaciones normales con los pares de su edad. En algunos casos, la retención es la causa de la deserción escolar. La solución obvia es que el sistema de promoción de un grado al otro ocurra por edad. En los lugares donde esto no sea posible, se puede legislar limitando la cantidad de tiempo que un alumno puede repetir, y se puede estimular a las familias a que valoren el sistema de promoción por edad.

En algunas situaciones será apropiado encontrar otra alternativa que evite la rigidez propia de los sistemas de grado. En el ejemplo que sigue, el problema de niveles diferentes de logro entre los estudiantes es complicado por el hecho que los estudiantes pierden clases con el fin de ayudar a sus familias con su trabajo. Sin embargo, todas estas alternativas dependen de cómo se organice el aula con el propósito de promover un aprendizaje individualizado y flexible.

✓ La Escuela Nueva de Colombia fue diseñada para responder a la necesidad de tener una buena y completa educación primaria en todas las áreas. Este sistema de “Escuela Nueva” de educación primaria integra estrategias curriculares, comunitarias, administrativas-financieras y de formación para mejorar la efectividad de las escuelas. El sistema promueve la instrucción activa y una relación más fuerte entre la escuela y la comunidad.

Sobre todo, el sistema ofrece un mecanismo de promoción *flexible* que se adapta a las características de cada niño y niña. La promoción flexible permite que cada estudiante avance de un grado o nivel al otro a su propio ritmo. Además, los niños y niñas pueden dejar temporalmente la escuela para ayudar a sus padres con su trabajo sin poner en peligro la posibilidad de volver a la escuela y continuar su educación.

El sistema de la Escuela Nueva ha tenido como resultado una masa crítica de estudiantes, maestros, supervisores, investigadores, administradores, representantes del gobierno y de las ONG, e incluso miembros de las comunidades locales que está ansioso de trabajar por cambios sociales y educativos. Esto ha probado su viabilidad en el tiempo. Sin embargo, la mayor dificultad ha sido integrar este cambio en la burocracia jerarquizada que es vulnerable al cambio y a la manipulación política.

Una alternativa que causa mayor controversia es la de mantener el sistema de grados, pero realizando un trabajo intensivo con los estudiantes en riesgo con intervenciones que los acerquen al nivel de sus pares:

✓ En Brasil, el Ministerio de educación inició en 1996 una acción prioritaria – *el programa acelerado de aprendizaje*. Éste se dirigió a estudiantes de los grados 1º al 4º, con los siguientes propósitos:

- ofrecer a los estudiantes la oportunidad de superar sus dificultades de aprendizaje, alcanzar grados más altos y devolverles su autoestima
- reestablecer el flujo en el sistema educativo, abriendo más plazas en los primeros grados
- mejorar la calidad de la enseñanza
- reducir los costos del sistema educativo, haciendo un mejor uso de los recursos humanos
- estimular a aquellos que habían desertado a que retornaran

El programa se basa en proyectos, se convoca a presentar propuestas de proyectos para obtener fondos adicionales para formación docente y compra de materiales.

Estos enfoques causan controversia porque pueden acarrear una serie de peligros:

- pueden ofrecer enseñanza intensiva, pero poco imaginativa, tal vez en contextos semi segregados

- no contribuyen a resolver los problemas fundamentales pedagógicos ni del currículum que llevaron a aquellos estudiantes a fracasar en un principio
- suelen ser más efectivos con estudiantes que no presentan ningún tipo de trastorno intelectual ni de otro tipo, con los que se puede esperar que progresen bien con una enseñanza intensiva.

Probablemente lo mejor sería decir que estos enfoques de “aceleración” sólo deben considerarse como complementos a un sistema que *ya cuenta* con un currículum, enfoques pedagógicos, etc., inclusivos. Si se emplean por un tiempo corto y de manera muy focalizada, pueden constituir una estrategia importante para grupos social y económicamente desaventajados y/o para aquellos que, de otra manera, se sentirían desencantados con el sistema educativo.

2.2 *Un proceso de transferencia fluido*

Cuando los estudiantes son transferidos de una escuela a otra, es importante que existan mecanismos bien establecidos para transferir la información y para hacer los preparativos necesarios en la escuela que recibe al estudiante. En esencia, el proceso es el mismo que se ha descrito más arriba en relación con la entrada a la escuela por primera vez y, nuevamente Canadá nos proporciona un claro ejemplo de cómo puede ser manejado:

✓ La transición entre la escuela elemental (grados 1 al 6) y la escuela intermedia (grados 7 al 9), y entre ésta y el *high school* (grados 10 al 12) es la misma en todo Canadá, especialmente en áreas donde la educación inclusiva es la norma. El personal de una escuela puede visitar al personal de la otra en lo que se denomina una “reunión de articulación”. En ella se comparte información general acerca del estudiante, al igual que cualquier información acerca de necesidades específicas que éste pueda presentar, su estilo de aprendizaje y sus intereses y talentos especiales. Es común que el estudiante visite su nueva escuela por un día con el fin de que tenga una idea acerca del personal y los estudiantes y tomar el “gusto” de cómo es un día normal en ese entorno. Hay *high schools* que invitan a los estudiantes, junto con sus padres, a un día de orientación formal para facilitar la transición. En este proceso, no se trata de manera diferente a los estudiantes con discapacidad.

Las transferencias pueden facilitarse cuando:

- hay un sistema común de evaluación y registro, de manera que la información puede transferirse en un formato estándar que es significativo para ambas escuelas y
- una persona designada (como una maestro de apoyo al aprendizaje) o equipo de ambas escuelas (pero particularmente de la escuela que recibe al estudiante) cuya responsabilidad sea asegurar que la información es transferida, se realicen los preparativos necesarios en la nueva escuela y que el programa de estudio del estudiante continúe de la forma más consistente posible.

3 Las transiciones entre la escuela y el mundo post escolar

Las transiciones en el contexto de la educación obligatoria son considerablemente más fáciles de planificar que las transiciones entre este nivel y el mundo de la educación continua, de la educación superior y del empleo. En este caso, las barreras estructurales son aún mayores que dentro de la educación obligatoria, y éstas hacen que la transición sea un proceso difícil, y que precisa grandes reformas antes de que dichas barreras puedan finalmente removerse:

- *Financiamiento y sistemas administrativos y legislativos separados para la educación primaria, secundaria y terciaria.* En muchos países, las diferentes etapas de la educación están bajo diferentes estructuras administrativas, por lo que las transiciones entre ellas se hacen más complejas. Especialmente, los sistemas para identificar, categorizar, financiar y responder a las necesidades especiales pueden ser diferentes y los estudiantes que reciben apoyos en una etapa podrían no recibirlos en la otra. Estos problemas tienden a ser especialmente marcados en el paso de la educación secundaria y la terciaria.
- *El impacto de la selección.* Las etapas educativas más avanzadas son casi siempre selectivas. A los estudiantes de los grupos que experimentan desventajas educacionales (por ejemplo, los que presentan una discapacidad o los de grupos marginados) se les puede negar plazas de manera desproporcionada. Es más, la provisión de educación media y superior puede darse en forma muy dispersa y/o exigir aranceles que los jóvenes en desventaja no podrían pagar.
- *La transferencia de servicios para niños y jóvenes a servicios para adultos.* En la educación, al igual que en la salud y los servicios sociales, podría haber formas diferentes de organizar los servicios para adultos y para los niños. Los jóvenes que han recibido servicios como niños, pueden perder este apoyo o tienen que renegociarlos para continuar recibiendo dichos servicios como adultos.
- *El impacto de la selectividad del mercado laboral.* Los jóvenes y niños que han experimentado desventajas educativas, cuyo logro escolar ha sido bajo y/o que presentan discapacidades también pueden tener dificultades para obtener empleo – en especial empleos de mejor nivel que requieren mayor nivel de formación.

Frente a estas barreras estructurales, la transición es altamente problemática en muchos países. Sin embargo, las acciones que se detallan a continuación incluyen algunas formas que enfrentan directamente las barreras estructurales, y otras que ayudan a facilitar la transición en el contexto de las estructuras existentes.

3.1 Ampliar el acceso y la participación

En algunos países las barreras se han removido, en parte, por la expansión de la educación continua y la educación superior, que han dado acceso a individuos y grupos que previamente habían sido excluidos. Esta expansión ha sido acompañada por una o más de los siguientes elementos:

- legislación que garantice el acceso de grupos previamente excluidos (por ejemplo, jóvenes con discapacidad)
- apoyo financiero para jóvenes en situación de desventaja o de familias pobres

- incentivos financieros para instituciones que acogen estudiantes en situación de desventaja.
- Una expansión, no simplemente física, sino que abra caminos hacia la educación terciaria o superior, por ejemplo, mediante la creación de más cursos vocacionales, la aceptación de aprendizajes, experiencias y calificaciones anteriores como calificaciones de entrada, sumadas a la calificaciones formales, impartir programas que llevan a un título parcial instituciones con base comunitaria, o el uso del aprendizaje a distancia.

✓ El Ministerio de Educación de Brasil ha intentado ampliar el acceso a la educación superior exigiendo que las instituciones hagan cambios en los exámenes de admisión para los estudiantes con discapacidad y efectúen adaptaciones en el entorno físico, académico y social al que se van a incorporar.

En Etiopía, la Universidad de Addis Ababa tiene una antigua tradición de admitir a estudiantes ciegos, dándoles apoyos especiales a través de la oficina del Decano de Asuntos Estudiantiles. Existe una unidad en Braille en la biblioteca principal que provee servicios para los estudiantes ciegos y, el personal de la biblioteca apoya con lectores voluntarios y preparando transcripciones de textos en Braille.

En la actualidad hay unos 160 estudiantes ciegos en la universidad.

El Inglaterra, con el empuje de nueva legislación y la orientación del gobierno, ha habido una expansión significativa de la educación continua y superior en los últimos años. Se diseñó un nuevo sistema de calificaciones vocacionales con equivalencia al sistema de calificaciones académicas más tradicional. Existe un sistema de financiamiento para los estudiantes con discapacidad en la formación técnica y, tanto la educación continua como la superior, cuentan con una legislación sobre discapacidad, que les exige acciones concretas para darles acceso. Las instituciones de educación superior reciben financiamiento adicional para establecer alianzas con las escuelas de áreas desaventajadas y reclutar estudiantes de dichas áreas. Reportes recientes proponen la focalización en jóvenes desaventajados introduciendo una "Asignación de Mantención Educacional" para apoyarlos en su educación y formación e instalando un servicio de asesorías personales que trabaje con ellos durante el proceso de transición. La meta última para los jóvenes es que haya una "graduación" reconocida a nivel nacional a la edad de 19 años, que pueda lograrse con capacitación técnica a tiempo completo o parcial, o estudios en institutos y escuelas.

En Australia, todos los jóvenes entre los 16 y 18 años que estudian a tiempo completo, que asisten a un programa de capacitación o están buscando trabajo pueden recibir la "Pensión Juvenil". Ésta cubre sus costos básicos de vida y puede complementarse con asignaciones de transporte y renta, así como con asignaciones adicionales para aquellos que viven en áreas remotas. Esta pensión busca evitar la situación donde los jóvenes deben salir adelante solos, en un laberinto de beneficios que dependen de los distintos caminos que siguen en su educación, formación y empleo.

3.2 *El curriculum vocacional*

La formación vocacional es una línea importante de trabajo en la educación de todos los estudiantes. Para algunos, ésta sólo adquiere un rol dominante en su educación después de haber completado la escuela y han pasado un tiempo de formación continua o superior. Para otros, un curriculum con orientación vocacional durante la educación obligatoria puede facilitar la transición a la etapa de educación no obligatoria y/o al mercado de trabajo. También puede ser una manera de re-encantar a los estudiantes que han perdido el interés con una escolaridad con orientación académica.

La formación vocacional tiende a impartirse:

- desarrollando un curriculum vocacional a nivel de la escuela
- ubicando a los estudiantes por un tiempo en instituciones educativas con educación orientada al área vocacional (escuelas o institutos de formación técnica)
- proveyendo oportunidades de capacitación y experiencia en empresas o
- por una mezcla de lo anterior.



La Escuela de Agricultura en Uberlândia, Minas Gerais, en el sudeste de Brasil, en alianza con una ONG organizó un programa vocacional para niños y niñas de la calle con edades entre los 14 y los 19 años. Los estudiantes aprenden horticultura industrial, agricultura e informática. El Servicio Nacional de Comercio (SENCAC) de Porto Alegre, en el sur de Brasil, incorpora estudiantes en cursos de comercio, con talleres cuatro veces por año que se imparten, en jardines infantiles, escuelas, hospitales y asilos. El proyecto Frei Caneca, desarrollado por la Escuela Técnica Federal de Pernambuco, en el norte de Brasil ofrece a niños y adolescentes capacitación en 60 cursos vocacionales.

Otro ejemplo de un enfoque vocacional viene de los programas de *diversificación* que se ofrecen a los estudiantes mayores en España. Su principal objetivo es proveer el máximo de oportunidades para que los estudiantes cumplan con su educación obligatoria. Han sido diseñados para:

- estudiantes de 16 años de edad, o más
- que presentan dificultades de aprendizaje generalizados
- que tienen la expectativa de graduarse y
- desean entrar en estos programas.

Los programas se elaboran en los centros educativos y toman en consideración el contexto de las necesidades de los alumnos. Su meta es cumplir los objetivos de la educación secundaria mediante una metodología y unos contenidos y áreas del curriculum diferentes, particularmente:

- incluye tres de cuatro áreas del Curriculum Regular del segundo ciclo de educación secundaria, con todas las adecuaciones curriculares que sean necesarias
- incluye Áreas Específicas del curriculum elegidas por cada centro educativo, que ocupan de 10 a 12 horas por semana; los centros pueden escogerlas entre las asignaturas del ámbito Socio Lingüístico o del ámbito Científico Tecnológico
- hay dos horas semanales para orientación y

- hay 3 horas semanales de asignaturas electivas, de las cuales al menos dos deben ser de iniciación profesional.

Cada centro tiene maestros especialistas para dar apoyo pedagógico, así como para apoyar a los estudiantes en los campos socio lingüístico y científico tecnológico.

A los estudiantes que están entre las edades de 16 a 21 años que ya han salido de la educación secundaria obligatoria sin graduarse se les ofrece los Programas de Garantía Social.

Esos se componen de:

- Área de Formación Profesional Específica (15 a 18 horas)
- Área de Formación Vocacional y Orientación (2 a 3 horas)
- Área de Formación Básica (6 a 9 horas)
- Actividades Complementarias (2 a 3 horas) y
- Tutoría (1 a 2 horas)

Estos programas pueden durar entre seis meses (720 horas) y dos años académicos (1.800 horas).

Este tipo de programas conectan la escuela con el mercado laboral, así como con otras oportunidades de formación continua para estudiantes que no han gozado de un alto logro académico. Ellos también ofrecen la posibilidad de superar la rigidez de los sistemas de promoción por grado, orientando a los estudiantes hacia unos currícula más apropiados y motivadores, en lugar de esperar que ellos repitan una vez más el currículum estándar, en el cual ya han tenido un éxito limitado.

Existe un peligro con estos programas si no son administrados correctamente: pueden crear grupos segregados de estudiantes a quienes se les ofrece un currículum que es percibido como inferior y que rápidamente se desencantan del aprendizaje. Por tanto, estos programas están en su mejor punto cuando no se presentan como una *alternativa* a la educación ordinaria, sino como una manera distinta de acceder a ella. En los lugares en que los enfoques más tradicionales no han tenido éxito, estos programas ofrecen una manera diferente para que los estudiantes continúen su progreso en la educación, la formación profesional y el empleo. Por tanto, ofrecen a los estudiantes una *segunda oportunidad* de educación:

- ✓ La Unión Europea ha apoyado a los estados miembros en la organización de escuelas de “segunda oportunidad” en varias ciudades grandes. En ellas se provee educación y formación técnica para jóvenes que han completado su enseñanza obligatoria con pocas calificaciones formales y competencias. Estas escuelas han adoptado un enfoque individualizado, basado en un contacto entre el o la joven con la escuela, y han encontrado nuevas formas de satisfacer las necesidades de aprendizaje de los jóvenes, con un énfasis en el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Estas escuelas involucran una serie de instancias u organismos en el trabajo con los jóvenes y establecen alianzas con los empresarios y las administraciones locales. Su meta es proveer a los jóvenes el aprendizaje y las competencias sociales y vocacionales que necesitarán para

acceder al mercado de trabajo o a la formación técnica o educación superior “ordinaria” junto con sus pares.

3.3 El empleo con apoyo y el aprendizaje en la empresa

Aunque la problemática del empleo está, en términos estrictos, fuera del campo del Temario Abierto, la transición de la escuela al mercado de trabajo se facilita si los jóvenes pueden acceder a formas de empleo en las que puedan continuar recibiendo formación y, cuando sea necesario, apoyo. Esto puede significar, por ejemplo, ubicando a trabajadores con discapacidad en centros de empleo “protegidos”. Estos presentan el gran peligro de segregar a las personas y a sus familias, y no capacitarlas con competencias actualizadas. Sin embargo, hay alternativas. En algunos países se exige a las empresas la contratación de una “cuota” de trabajadores con discapacidad y pueden tener incentivos financieros para hacerlo. También puede significar el empleo de formadores especializados – individuos que puedan proveer apoyo directo en el puesto de trabajo – o asegurar que compañeros de trabajo tengan acceso a sensibilización y capacitación acerca de cómo apoyar a trabajadores con discapacidad.

Una capacitación en el puesto de trabajo es una ayuda, en tanto se sale de la educación formal sin que esto signifique un fin de las necesidades de aprendizaje – particularmente para aquellos para quienes la educación formal ha sido una experiencia poco exitosa o trunca. Aunque el tema de la formación continua también está más allá del ámbito del Temario Abierto, está claro que un sistema más inclusivo debe ofrecer múltiples oportunidades a los jóvenes y adultos para que continúen su aprendizaje después de haber salido de la escuela o centro de formación técnica.

3.4 La planificación de la transición

La planificación del proceso de transición es tan importante al finalizar la educación obligatoria como durante las etapas anteriores de la escolaridad del estudiante. Las siguientes características de la planificación de la transición parecen ser especialmente importantes:

- *Un inicio temprano.* Un proceso formal de planificación debe iniciarse mucho antes de que el estudiante termine la educación obligatoria, de manera que se solicite con tiempo la asesoría necesaria y se hagan las preparaciones correspondientes. En varios países (por ejemplo, Canadá, Inglaterra y Portugal), la planificación de la transición comienza a lo menos dos años antes de que termine la educación obligatoria.
- *Un enfoque de equipo.* La planificación se realiza generalmente a través de un equipo, compuesto por algunos o todos los maestros, profesionales de la salud y de trabajo social, especialistas en empleo, especialistas en formación técnica y superior y representantes de ONGs. La composición concreta del equipo depende de las necesidades del individuo y del posible camino que seguirá hacia el mundo adulto, pero los “porteros” clave de ese camino deben estar representados. En algunos casos, los miembros de los equipos podrían necesitar llevar a cabo evaluaciones formales de las necesidades del o la joven con el fin de apoyar la toma de decisiones, así como asegurar que él o ella reciban los servicios para adultos que necesita.
- *Participación del estudiante y sus padres.* Los países con procesos de transición bien desarrollados reconocen que las decisiones no deben ser tomadas solamente

por los profesionales y luego impuestas a los jóvenes. Su participación así como la de sus familias es esencial.

- *Un plan de transición.* En muchos países la elaboración de un plan formal se considera una gran ayuda. Esto asegura que la planificación realmente se lleve a cabo, ofrece garantías para él o la joven y su familia, informa a las diferentes instancias sobre sus responsabilidades y, permite a los administradores supervisar la calidad del proceso de planificación y responder a cualquier necesidad de recursos.
- *Un encargado de la transición.* Con frecuencia es útil designar a un profesional como responsable de la transición, encargado de la coordinación del proceso y de asegurar su implementación. Esta persona también puede actuar como mentor y representante del o la joven, ayudándole a ubicarse en el laberinto de los servicios.

3.5 Las necesidades de formación y desarrollo personal

Pocos países consideran que el proceso de transición de la escuela al mundo adulto sea realmente efectivo en el caso de los jóvenes con discapacidad u otras dificultades. Pareciera haber una necesidad generalizada de contar con servicios coherentes de capacitación y sensibilización. Una estrategia iniciada recientemente es la incorporación de jóvenes y adultos en los procesos de planificación de los servicios, y en la realización de eventos de sensibilización.

De igual manera, en algunos países se ha intentado identificar a los jóvenes marginados que previamente han sido difíciles de alcanzar para pedirles su opinión acerca de los servicios que han recibido.

IMPLICACIONES Y PREGUNTAS

Para que los sistemas educativos sean más inclusivos, hay que manejar las transiciones de manera que *todos* los alumnos progresen fluidamente a la etapa siguiente y sean capaces de tomar todas las oportunidades que se les ofrece. Esto sólo puede ocurrir si la transición *entre* las instituciones y etapas se ve como un proceso que hay que planificar, y que es tan importante como la organización y la provisión *al interior* de estas instituciones y etapas. Esto implica que, cuando sea necesario, debiera haber procedimientos claramente definidos, que involucren equipos multidisciplinarios, coordinados por planes explícitos y dirigidos por personal designado. La transferencia de información de una etapa a la siguiente es crucial, pero también lo es el uso de información para producir los cambios necesarios en la etapa que sigue.

En un deseo de iniciar formas inclusivas de servicio en instituciones y etapas particulares, es fácil olvidarse de la importancia de la transición. Sin embargo, utilizada apropiadamente, la planificación de la transición puede ser un medio importante para diseminar prácticas inclusivas en todo el sistema educativo, sin necesidad de un cambio súbito o una confrontación generalizada de intereses creados. Por tanto, los administradores y quienes toman las decisiones pueden utilizar las siguientes preguntas para revisar el estado actual de los sistemas en que trabajan:

- Ø **¿Qué sistemas existen para facilitar la transición del hogar a la escuela? ¿Cómo participan en ellos los representantes de la escuela, de organismos estatales, de las ONG y otros que trabajen con niños pequeños? ¿Cómo consiguen el apoyo y recaban el conocimiento de las familias?**
- Ø **¿Qué barreras estructurales del sistema educativo obstaculizan la transición de una etapa a otra y de una institución a otra? ¿Cómo pueden removerse dichas barreras?**
- Ø **¿Qué procedimientos de transferencia se necesitan, ya sea a través de reuniones, información y registros compartidos o de una persona designada para liderar el proceso de transición?**
- Ø **¿Qué barreras estructurales obstaculizan la transición de la escuela al mundo post escolar? ¿Cómo pueden reducirse estas barreras?**
- Ø **¿Qué rol pueden jugar un currículum vocacional, el empleo con apoyo y la enseñanza en la empresa para ampliar el acceso y facilitar la transición?**
- Ø **¿Qué procedimientos formales de transición pueden establecerse a través de reuniones interdisciplinarias, planes de transición y una persona designada para liderarla? ¿Qué roles pueden jugar los jóvenes y sus familias en este proceso?**

TEMA 9:

Iniciar y Mantener el Cambio en las Escuelas

ASPECTOS CLAVES

- Todos los estudiantes deben seguir un progreso fluido para entrar, avanzar y salir del sistema educativo formal. Cualquier barrera en las etapas clave de transición ha de ser identificada y removida.
- La primera transición se produce entre el hogar y la escuela. Una transición fluida en esta etapa puede depender de una intervención temprana, la participación de la familia y la colaboración entre distintas instituciones.
- Las transiciones durante el período de la educación obligatoria exigen la remoción de barreras estructurales, tales como procedimientos de evaluación rígidos y la repetición de grados.
- La transición de la escuela al mundo post escolar puede requerir estrategias para ampliar el acceso a la educación superior, el uso cuidadoso de currícula orientados al trabajo, y el empleo con apoyo y aprendizaje en la empresa.
- Una transición fluida en todas las etapas podría requerir procedimientos adecuados para transferir información y para planificar con tiempo lo que debiera ocurrir en la siguiente etapa.

FUNDAMENTACIÓN

La implementación de sistemas educativos más inclusivos sólo es posible si las escuelas mismas asumen el compromiso de ser más inclusivas. El desarrollo de políticas nacionales sobre inclusión, sistemas locales de apoyo, formas apropiadas de currículum y evaluación, y así sucesivamente, son mecanismos importantes para avanzar hacia una educación inclusiva. Sin embargo, todos ellos están condenados al fracaso si las escuelas mantienen una actitud hostil o si fracasan en la implementación de prácticas inclusivas efectivas. Por otro lado, son muchos los casos en que hay ejemplos de prácticas inclusivas a nivel de escuela, mucho antes que haya, a nivel nacional, un compromiso formal con la inclusión. En estos casos, las escuelas pueden ser verdaderos motores de desarrollo inclusivo para el sistema en su conjunto.

Pocas escuelas estarían en desacuerdo con la inclusión como *principio*. Sin embargo, muchas tienen reservas acerca de la *práctica* de la educación inclusiva, e incluso aquellas que intentan avanzar en esta dirección encuentran que les faltan apoyos apropiados. Por tanto, el problema para los administradores y quienes toman las decisiones es cómo optimizar el trabajo con las escuelas de manera que crezcan a partir de sus propias experiencias, superen la incertidumbre y sean capaces de desarrollar prácticas inclusivas cada vez más efectivas. Este tema trata esta problemática.

EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS

1 Selección de centros educativos con quiénes trabajar

La estrategia más común para promocionar la educación inclusiva es iniciar un “proyecto” en el que una o más escuelas son apoyadas en el desarrollo de prácticas inclusivas. Una pregunta importante para los administradores y los encargados de las decisiones es la de qué escuelas involucrar en estos proyectos. Esta pregunta tiene dos partes:

- ¿deben los proyectos imponerse desde arriba (por ejemplo, desde el nivel nacional o de gobierno local) o surgir desde las bases (por ejemplo, una iniciativa de la escuela)?
- ¿cuando se motiva a las escuelas a que participen en un proyecto, ¿debiera hacerse esto con las “mejores escuelas” (por ejemplo, las que ya son pro inclusión o las más efectivas con relación a su alumnado) o las “peores” (por ejemplo, las que más desarrollo necesitan)?

La experiencia internacional sugiere que no hay una sola respuesta a estas preguntas. El cambio en las escuelas puede iniciarse de diversas maneras:

1.1 Iniciativas basadas en las escuelas

Los enfoques basados en la escuela implican construir iniciativas que sean asumidas por las escuelas mismas. Con el fin de que éstos sean efectivos deben darse una serie de condiciones:

- debe haber un contexto nacional o local que permita la innovación y, donde sea posible, la estimule
- se ha de ofrecer apoyo práctico a las iniciativas de las escuelas, incluso cuando éstas rompen con las prácticas y procedimientos establecidos por niveles más altos del sistema
- las lecciones aprendidas por las escuelas innovadoras deben ser difundidas a otras, al tiempo de ofrecer estímulos para que estas últimas avancen a su vez en pro de la inclusión y
- las prácticas desarrolladas por las escuelas innovadoras deben formalizarse en estructuras y, cuando sea necesario, en legislación, a fin de generalizar los avances.

1.2 Iniciativas basadas en el sistema

El esfuerzo de avanzar en pro de una Educación para Todos otorga a los gobiernos la oportunidad de implementar cambios sistémicos. En algunos países, el logro de una mayor inclusión ha sido parte de un conjunto de iniciativas más amplias dirigidas a mejorar la calidad de la educación para todos los alumnos. Estas iniciativas se han canalizado mediante agendas específicas que abarcan desde el nivel del gobierno hasta las escuelas.

En estos casos, el problema no sólo es el de construir sobre iniciativas que surgen de las escuelas, sino cómo asegurar que las escuelas asuman un compromiso total con iniciativas que surgen del nivel nacional. La experiencia de Portugal nos entrega un ejemplo muy útil respecto de cómo es posible enfrentar este desafío:

✓ El proyecto de Escuelas Inclusivas fue un proyecto de formación docente implementado en Portugal durante dos años (1996-1998) y se basó en el uso del Conjunto de Materiales de la UNESCO para la Formación de Profesores: Las Necesidades Educativas en el Aula. Dos facilitadores del Instituto de Innovación Educativa (IIE) coordinaron el proyecto a nivel nacional. El IIE es un departamento del Ministerio de Educación que busca “promover, apoyar, difundir y estudiar innovaciones con la perspectiva de crear una educación de calidad para todos”.

Una de las características de este proyecto de innovación fue la de establecer protocolos de cooperación entre el IIE y cinco instituciones formadoras de maestros en diferentes regiones de Portugal. Se organizaron cinco equipos locales de formadores – los “grupos de acción” – para coordinar el proyecto en las escuelas seleccionadas. Originalmente, cada equipo se organizó con cinco miembros, incluyendo un coordinador del equipo de la institución formadora y un miembro designado por cada una de las autoridades educativas locales. La estructura de este proyecto permitió que las instituciones de formación docente se acercaran a las escuelas y que asumieran un rol de centro de recursos sobre prácticas inclusivas a nivel regional.

Este ejemplo ilustra algunas de las condiciones clave que son importantes para una implementación efectiva de las políticas nacionales:

- La implementación del proceso es claramente responsabilidad de un departamento o agencia del gobierno. De esta manera, el gobierno crea un puente entre la *formulación* de la política a nivel central y su *implementación* por parte de las escuelas.
- Se crea una red de apoyos alrededor de la escuela. El gobierno recluta el apoyo de diferentes instancias (en este caso, instituciones de formación docente), que pueden trabajar con las escuelas de manera sostenida.
- Tanto las administraciones locales como las escuelas participan en la gestión del proyecto, de manera que tienen un fuerte elemento de propiedad local.
- Hay un claro mecanismo de apoyo. En este caso es el Conjunto de Materiales de la UNESCO – aunque éste no fue siempre apropiado o necesario. Lo importante es que la educación inclusiva no se deje siempre como un principio general que las escuelas deben interpretar a su manera para traducirlo en prácticas.
- Hay un mecanismo claro para difundir los hallazgos del proyecto.

Hay una práctica común respecto de qué proyectos de esta naturaleza se asuman colaborativamente entre gobiernos nacionales y organizaciones externas, tal como lo muestra este ejemplo sudamericano:

✓ El proyecto “Integración de niños y niñas con discapacidad en escuelas regulares en Perú, Bolivia y Ecuador”, fue auspiciado por DANIDA y desarrollado con la asistencia técnica de UNESCO/Santiago. Éste se enmarcó en el contexto de un proyecto más amplio de la UNESCO, “Hacia una Educación para Todos”, orientado a “promover el acceso universal a la educación primaria, especialmente en aquellos países menos desarrollados en este aspecto”, y que promueve “la incorporación de los niños y niñas con necesidades especiales a la educación ordinaria”, mediante seminarios de orientación y planificación, apoyo técnico y el intercambio de conocimiento especializado. También se relaciona con otras iniciativas regionales promovidas por UNESCO/Santiago, tales como los programas de formación docente “Las Necesidades Especiales en el Aula”

El proyecto se desarrolló en dos etapas: la primera se inició como un proyecto nacional, en Perú en 1993, y en la segunda, entre 1996 y 2000, se consolidó el proyecto peruano y se extendió a Ecuador y Bolivia. Sus objetivos fueron transformar la práctica educativa, desde el enfoque tradicional a uno centrado en las necesidades particulares de cada estudiante; promover un uso adecuado de los recursos, analizar los factores que promueven la inclusión; y diseminar la experiencia hacia otras comunidades de los países.

La primera fase requirió el desarrollo de un proyecto piloto sobre integración de estudiantes con discapacidad a la educación ordinaria en escuelas seleccionadas, junto con campañas de sensibilización dirigidas a los diferentes actores. Se consideró la formación docente, apoyo especializado para el maestro de aula y materiales y equipamiento para las aulas seleccionadas para el proyecto en cuatro áreas geográficas del Perú: Lima/Callao, Ica, Cajamarca y Arequipa. La selección fue hecha por la Dirección General de Educación Inicial y Especial del Ministerio de Educación.

La segunda fase se centró en la consolidación de la experiencia peruana y en la expansión del proyecto a Ecuador y Bolivia. Incluyó actividades como formación docente, apoyo especializado para los maestros de aula, supervisión de maestros y distribución de materiales para las aulas seleccionadas. En ambos países se llevó a cabo un proyecto piloto en pequeña escala centrado en la comunidad en su conjunto, incluyendo una escuela especial y dos escuelas ordinarias.

Los aspectos claves de este ejemplo son:

- Hay una secuencia clara de etapas. En particular, no se espera que las escuelas sean más inclusivas sin la preparación ni los apoyos apropiados. De igual manera, el proyecto no se amplía hasta que haya demostrado su viabilidad.
- Al igual que en el ejemplo portugués, las escuelas forman parte de una red de apoyo especializado externo. Este apoyo no termina con la formación de los docentes, sino que los maestros pueden solicitar apoyo de los especialistas *durante todo* el proceso de implementación. Más aún, el apoyo está dirigido a los maestros al igual que a los estudiantes.
- Las familias y la comunidad más amplia están involucradas desde las etapas iniciales. El proyecto reconoce que las escuelas no operan en un vacío y que las actitudes de las comunidades pueden ser cruciales para determinar los alcances de las prácticas inclusivas.
- Existe una clara fase de difusión en la que los hallazgos del proyecto se ponen a disposición para una audiencia más amplia.

1.3 *El trabajo con escuelas más o menos efectivas*

Muchos proyectos inclusivos trabajan con escuelas seleccionadas más que con todas las escuelas de un área o distrito determinado. En la mayoría de los países se piensa que el proyecto debe partir con escuelas que puedan tener éxito. Es fácil cometer errores de selección, pero la experiencia sugiere que es bueno buscar en ellas algunas de las siguientes características.

- el personal más antiguo apoya el proyecto y puede tener un liderazgo efectivo en la escuela y realizar una supervisión efectiva del equipo docente
- la administración local responsable de la escuela también apoya el proyecto
- el personal docente es relativamente estable, de manera que las lecciones del proyecto se aprendan con el tiempo
- las relaciones entre docentes son buenas y hay buena disposición a la colaboración entre ellos.
- la escuela puede y desea comprometer cantidades de tiempo sustanciales al proyecto, a través de la participación en actividades de formación o actividades de colaboración y
- existe el deseo de reflejar en la práctica una apertura a ideas nuevas.

Estos no son los únicos factores a considerar. Por ejemplo, un alto nivel de apoyo de la comunidad puede ser otro factor, igualmente puede serlo la ausencia de presiones importantes en la escuela (por ejemplo, la falta de recursos o un contexto social particularmente difícil). Por tanto, es importante no sobre valorar la necesidad de condiciones ideales para dar inicio a un proyecto. Hay dos razones de peso para esto:

- No importan cuán ideales sean las condiciones en que se desarrolla un proyecto, ya que éste podrá considerarse exitoso cuando pueda extenderse a condiciones menos ideales. Los proyectos de inclusión restringidos pueden hacer que algunas escuelas sean más inclusivas, pero no crean *sistemas* educativos inclusivos. Estos surgen cuando incluso las escuelas menos efectivas y más resistentes se involucran.
- Las escuelas no son instituciones monolíticas. Incluso cuando los directivos se comprometen con un proyecto, algunos de los maestros podrían no hacerlo.

- Incluso donde se dé una mayoría de condiciones favorables existirán barreras a la educación inclusiva.

Es importante, por tanto, planificar los proyecto sobre la suposición de que existirán dificultades y que, en última instancia, serán implementados en condiciones menos que favorables. Esto significa que los proyectos deberán diseñarse con la perspectiva de producir cambios graduales en las escuelas, de manera que se orienten a la inclusión. La manera de enfrentar esto se discute en la próxima sección.

2 El cambio en las escuelas

Cuando la cultura de una escuela se ha forjado sin un conocimiento de los principios de la participación, la colaboración, y la inclusión, el desarrollo de prácticas más inclusivas puede ir en contra de valores, suposiciones y prácticas existentes, causando así una disrupción. Si las figuras claves de una escuela se comprometen con una visión inclusiva, esta turbulencia puede reducirse con una buena gestión de manera que puedan surgir más fácilmente nuevas culturas y prácticas. Sin embargo, los proyectos deben considerar que, incluso en estas circunstancias, el avance hacia la inclusión implica un largo período de ajuste y que la escuela necesitará apoyo permanente durante el proceso.

Los proyectos necesitan contar con estrategias específicas para ayudar a las escuelas a ajustar sus prácticas. La experiencia de una serie de proyectos de inclusión en Sudamérica y la región del Caribe ha permitido identificar varias de dichas estrategias:

- ✓ Los proyectos efectivos de esta región han empleado las siguientes estrategias:
 - *Motivar a los maestros a observar a los estudiantes como aprendices.* Esto los ayuda a dejar de ver la “discapacidad” y la “diferencia” y los centra en comprender cómo se puede enseñar de manera más efectiva a cada estudiante en particular.
 - *Estimular el análisis crítico de la práctica.* Los maestros pueden ser apoyados (y apoyarse mutuamente) para analizar sus prácticas actuales en forma crítica, en relación a lo que han aprendido acerca de sus estudiantes.
 - *Proporcionar información práctica e ideas a los maestros.* Esto implica un cambio de rol de los servicios de apoyo, desde enseñarles a los estudiantes a apoyar el trabajo del maestro del aula ordinaria.
 - *Otorgar mayor autonomía a los maestros.* Capacitarlos para que tomen más decisiones acerca de cómo enseñar, qué recursos ocupar, etc., les permite desarrollar una serie de estrategias disponibles para responder a la diversidad de sus estudiantes.
 - *Ampliar el foco de algunos a todos los estudiantes.* Mientras los maestros continúen viendo la inclusión como algo acerca de los “incluidos” o “integrados” sentirán la necesidad de priorizar las necesidades de estos estudiantes sobre los otros. Por tanto hay que estimularlos a que vean la inclusión como el mejoramiento de la calidad de la educación para todos los estudiantes.
 - *Trabajar con los padres.* Las escuelas son lógicamente sensibles a las reacciones de los padres, en consecuencia, las prácticas inclusivas deben

acompañarse de un sostenido trabajo con los padres y las familias fuera de la escuela.

En los proyectos descritos más arriba puede verse cómo funcionan varias de estas estrategias. El proyecto de inclusión portugués, en particular, fue completamente evaluado a fin de rescatar la mayor cantidad de lecciones posibles de esa experiencia. La evaluación identificó otras estrategias cruciales para el cambio en las escuelas:



En la experiencia portuguesa, el éxito del proyecto de inclusión dependió de:

- *Trabajar con la totalidad de la escuela e implementar cambios sistemáticos en todo el contexto.* Esto implicó trabajar simultáneamente con la gestión curricular, los estudiantes, las familias, la comunidad, las prácticas organizacionales, los maestros y la evaluación; y comprender cómo cada uno de estos elementos interactúa con el otro. Era importante no ver la educación inclusiva como una serie de ajustes menores de la práctica para favorecer a unos cuantos estudiantes.
- *Usar un rango amplio de iniciativas para generar cambios en la escuela.* Una nueva legislación acerca de la autonomía y la gestión escolar y una regulación gubernamental acerca de la flexibilidad curricular fueron particularmente importantes. Generalmente, el proyecto de inclusión se relacionó con iniciativas externas e internas de la escuela como una vía para construir sobre los cambios que se estaban iniciando. Esto evitó que la educación inclusiva se viera como un peso adicional desconectado de la realidad e impuesto a las escuelas.
- *Trabajar con la escuela en el largo plazo.* La formación y la sensibilización al inicio del proyecto fueron importantes, pero no suficientes por sí solos. Las escuelas necesitaban apoyos de largo aliento para asegurar que el proyecto estuviera instalado. Esto significó, en particular, involucrar a las instituciones de formación docente en el desarrollo de programas de formación a largo plazo, programas de formación basados en el contexto para docentes, directores y otros profesionales de la educación. También significó el apoyo a largo plazo de las administraciones locales.
- *Estimular la colaboración entre maestros.* La estrategia de resolver problemas colaborativamente (en este caso, facilitado por el Conjunto de Materiales de la UNESCO) es una manera importante de mejorar las competencias de los maestros, así como de crear un motor de cambio en la escuela que puede perdurar más allá de la duración del proyecto. El compromiso de dedicar tiempo a la reflexión y la resolución colaborativa de problemas resultaron ser factores claves en el éxito del proyecto en diferentes escuelas.

Al unir estas experiencias, se pueden identificar unos principios fundamentales para producir cambios hacia una educación inclusiva en las escuelas:

- Es necesario capacitar a los maestros para que analicen sus propias prácticas en forma crítica, a la luz de un conocimiento detallado de las necesidades de los estudiantes. Ellos necesitan hacer esto en un contexto de apoyo mutuo y resolución colaborativa de problemas. Esto puede llevar a procesos muy fructíferos de investigación-acción.
- Es necesario capacitar a los maestros para que resuelvan sus propios problemas, pero también necesitan acudir a los especialistas para solicitar información y asesoría. Los especialistas necesitan trabajar estrechamente con la escuela y directamente con los maestros.

- Los cambios en las prácticas de los maestros deben ocurrir en el contexto de cambios más amplios de gestión y organización curricular, de manera que el cambio de prácticas se apoye en estos elementos. En la medida que sea posible, el avance hacia la inclusión debe ser visto como parte integral de otras iniciativas internas y externas de la escuela.
- La comunidad general en la que se inscribe la escuela, incluida la administración local, debe apoyar el cambio.
- El proceso de cambio debe verse como de largo plazo y que requiere apoyos permanentes. Este apoyo debe tener como propósito estimular a la escuela a que reflexione en busca de soluciones a los problemas que surgirán de manera inevitable.

3 Las redes y las alianzas entre las escuelas

Es común que los proyectos de educación inclusiva involucren escuelas que, o bien trabajan completamente solas, o bien trabajan con el equipo de un proyecto central. Aún cuando se puede hacer mucho trabajando de esta manera, se desechan los alcances de que las escuelas se apoyen entre sí, trabajando en redes de colaboración mutua. Cuando las escuelas trabajan juntas pueden:

- compartir experiencias y conocimiento especializado
- desarrollar políticas y prácticas conjuntamente
- reemplazar la competencia y el interés propio por una inversión compartida en la red
- desarrollar experiencia y servicios especializados que se transforman en recurso para la totalidad de la red y
- crear economías de escala que puedan responder con mayor facilidad a una mayor diversidad de necesidades de los estudiantes.

✓ En los Países Bajos ha imperado tradicionalmente un sistema de educación altamente segregado y la educación especial creció rápidamente en las décadas de los 80 y los 90. Con el propósito de desarrollar un mayor nivel de práctica inclusiva, el gobierno introdujo recientemente el proyecto “Nuevamente Juntos en la Escuela” que promueve la creación de grupos de escuelas ordinarias (primaria) y de escuelas especiales. Cada grupo es responsable de la educación de unos 2000 estudiantes con y sin necesidades especiales y cuenta con financiamiento para satisfacer las necesidades de todos ellos. Cada grupo tiene que decidir si emplea este financiamiento para ubicar a los estudiantes en la escuela especial del grupo o en una escuela ordinaria. La expectativa es que las escuelas comenzarán a compartir experiencia y recursos dentro del grupo y que las escuelas ordinarias estarán cada vez más abiertas a mantener a los estudiantes (y por tanto el financiamiento) más que seguir la antigua política de ubicarlos en la escuela especial.

En este ejemplo, la creación de redes de escuelas ha generado un contexto que hace más posible la inclusión. Se ha asignado financiamiento, experiencia y flexibilidad a las redes para desarrollar prácticas más inclusivas. Sin embargo, crear y potenciar un determinado contexto por supuesto que no garantiza prácticas más inclusivas, a menos que se apoyen mediante una presión centralizada para reducir la segregación y/o con un trabajo de desarrollo organizacional más apropiado.

El ejemplo de los Países Bajos ilustra una forma particular de colaboración que puede ser muy útil en las primeras etapas del avance hacia una educación inclusiva. En esta etapa, los países cuentan con un sistema dual de educación ordinaria y especial. En tanto éstos se mantengan separados, las escuelas ordinarias tendrán dificultades para desarrollar la experiencia para responder a la diversidad de los estudiantes y es relativamente fácil para ellas ubicar a los estudiantes en escuelas especiales.

Una forma de avanzar es desarrollar proyectos que impliquen el trabajo conjunto entre escuelas ordinarias y especiales. Esto estimula el desarrollo de una experiencia compartida y puede contribuir a desmitificar la educación especial. Los maestros de educación ordinaria pueden familiarizarse más con las técnicas de la educación especial y con los estudiantes que asisten a las escuelas especiales. A su vez, los educadores especiales pueden aprender más acerca de la educación ordinaria y pueden comenzar a adaptar sus competencias a un contexto diferente.

✓ En Cataluña, España, se comenzó una experiencia de colaboración entre una escuela ordinaria y una especial durante el año lectivo 1989-1990. Los primeros participantes en la experiencia fueron los estudiantes más pequeños (de 5 años de edad) en ambas escuelas. Ellos compartían los recreos matinales. Luego de este contacto inicial, los maestros incorporaron más actividades para niños y niñas de todas las edades. Esta experiencia ha continuado hasta el presente. Los estudiantes de ambas escuelas comparten la mayoría de las actividades y todos los estudiantes, incluyendo aquellos que están en los primeros años y en la educación primaria, participan en ellas igualmente. La cooperación entre ambas escuelas incluye compartir áreas del currículum. Esto ha permitido a los maestros pensar juntos acerca de sus actitudes frente a la diversidad. Ellos han llegado a creer que las respuestas a la diversidad deben darse en un marco de educación inclusiva, desarrollando una “Escuela para Todos”. En su visión, para que todos los estudiantes accedan al aprendizaje se requieren cambios organizacionales y metodológicos.

El trabajo colaborativo entre escuelas ordinarias y especiales constituye un gran desafío para los maestros. Tal como lo indica este ejemplo, las implicaciones van más allá de meramente compartir un espacio físico o establecer un equipo coordinado. La colaboración implica trabajar para potenciar las fortalezas e identificar metas comunes. En el ejemplo catalán surgen varios factores que ayudan al respecto:

- el compromiso de los directivos y su capacidad para mantenerse positivos acerca del proyecto, a pesar de las dificultades que inevitablemente ocurrirán
- una organización eficiente que limita el número de reuniones y otras cargas administrativas para los participantes
- la proximidad física entre las escuelas
- una aceptación abierta de que la colaboración puede parecer amenazadora tanto para los maestros de la educación ordinaria como para los especialistas, y la intención de discutir a fondo esta problemática
- la participación de la familia desde los inicios y la apertura para escuchar sus visiones y preocupaciones
- la participación de todos los adultos de las escuelas involucradas, incluyendo el personal no docente
- la participación de un facilitador externo (éste puede ser un psicólogo educacional u otro miembro del equipo de apoyo local) y
- que se realicen actividades de planificación y evaluación a lo largo de todo el proyecto.

4 Algunos errores comunes

Trabajar con las escuelas en el desarrollo de una educación inclusiva es un asunto complejo. Aún cuando con frecuencia se tienen éxitos, hay veces que también se cometen errores. Hacer un listado de los errores más comunes podría evitar que otros los cometan:

- Los profesionales que trabajan en los proyectos muchas veces están ansiosos de dar algún consejo o estrategia práctica a los maestros. Es muy fácil que éstos se centren demasiado en enfoques individualizados de planificación y enseñanza. Los maestros pueden recibirlos bien inicialmente, pero pueden ser muy difíciles de llevar a cabo en clases muy numerosas y, de cualquier forma, pueden aislar al estudiante de sus pares y del currículum.
- Es probable que cualquier cambio signifique un estrés y un esfuerzo adicional para los maestros. Hay veces que estos factores no se toman en cuenta y los maestros se sienten sobrecargados, con la consecuencia de que rechazan el cambio.
- Cuando los proyectos implican la inclusión de estudiantes con discapacidades y dificultades en escuelas ordinarias, los que están involucrados en dichos proyectos pueden tener la tentación de ubicarlos en grados inapropiados, cuando sería mucho mejor trabajar con el maestro y la escuela para desarrollar enfoques más flexibles.
- Se deben crear condiciones para que las escuelas y los maestros que participan en los proyectos se la jueguen por el éxito del mismo. Hay veces en que existe un financiamiento adicional para la escuela o pagos adicionales para los docentes. Sin embargo, esto podría significar que el proyecto se desarrolla en condiciones que no son las más frecuentes en el resto del país o distrito. Las lecciones que se extraen de esta experiencia podrían ser difíciles de transferir y otros maestros y otras escuelas podrían rechazarlas a menos que a ellos también se les ofrezcan los estímulos adicionales.
- Hay veces que los proyectos generan la disponibilidad de especialistas para la escuela y los maestros. Si esto no se maneja de manera sensible, puede crearse una dependencia de dichos especialistas y el proyecto podría llegar a colapsar cuando estos profesionales dejen de estar disponibles. Los especialistas tienen un rol, pero debe centrarse en crear capacidades en los maestros y las escuelas ordinarias y no en asumir responsabilidades por ellos.

IMPLICACIONES Y PREGUNTAS

En este tema nos hemos centrado en la escuela como el lugar donde ocurre el cambio en pro de una educación inclusiva. En particular, hemos identificado algunas maneras en que la escuela puede involucrarse en proyectos inclusivos. Como en el resto del Temario Abierto, es importante que las posibilidades que aquí se presentan no se vean aisladamente. Buena parte del desarrollo de prácticas inclusivas ocurre fuera de proyectos específicos de inclusión y, de cualquier forma, los proyectos por sí solos nunca podrían crear un sistema educativo completamente inclusivo. Por tanto, los administradores y los que toman las decisiones deben considerar todos los demás mecanismos que puedan intervenir en el sistema para moverlo en una dirección más inclusiva.

Aún así, la participación directa de las escuelas en los proyectos es una poderosa vía para traducir la retórica de las políticas y las oportunidades que ofrece la reestructuración de los sistemas educativos a la realidad de la práctica cotidiana. Así, los proyectos pueden ser una forma particularmente potente para demostrarle al resto del sistema educativo que la educación inclusiva es posible aquí y ahora.

Con el fin de maximizar el impacto de la participación directa de la escuela, los administradores y quienes toman las decisiones podrían considerar las siguientes preguntas:

- Ø **¿Qué oportunidades existen para promover las iniciativas de las escuelas a fin de que elaboren proyectos de inclusión que surjan de su propia experiencia?**
- Ø **Cuando los proyectos se inician desde fuera de las escuelas, ¿es preferible trabajar con las mejores escuelas o con las que son menos efectivas? ¿Cómo se pueden identificar estas escuelas?**
- Ø **Cualquiera sea el grado de efectividad de las escuelas, ¿qué apoyos se les puede ofrecer para que superen las dificultades que inevitablemente encontrarán? En especial, ¿qué apoyos se les puede ofrecer en el largo plazo? ¿Pueden participar las familias y la comunidad? ¿Puede mantenerse un enfoque en la escuela en su totalidad? ¿Se puede ayudar a los maestros a que analicen en detalle su práctica?**
- Ø **¿Qué oportunidades existen para promover proyectos colaborativos entre escuelas? Donde existen redes de escuelas, ¿qué otro tipo de apoyo e incentivos se pueden ofrecer para asegurar el avance hacia una mayor inclusión?**
- Ø **¿Qué oportunidades existen para la colaboración entre escuelas ordinarias y especiales? ¿Cómo puede apoyarse a los maestros para que enfrenten las amenazas que dicha colaboración puede presentar para ellos?**
- Ø **¿Cuáles son las oportunidades disponibles actualmente en el sistema educativo para promover cambios educativos (reformas, grandes transformaciones o programas de intervención, legislación que promueva prácticas más inclusivas)? ¿Cómo pueden aprovecharse estas oportunidades para involucrar a las escuelas y los maestros para promover acceso y acreditación para todos los alumnos?**

Referencias, fuentes de información y sitios web

Sin duda, este no es un catálogo completo de referencias o fuentes de educación inclusiva. Es simplemente una lista de aquellas fuentes a las que nos hemos referido en este Temario Abierto o han sido de utilidad para su preparación. Esta lista no tiene la intención de hacer alusión a ninguna fuente en particular.

Referencias y fuentes de información

Baez, M. (199) Developing inclusive education in Chile, In Daniels, H. & Garner, P. (Eds.) *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education* (London, Kogan Page).

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000) *Index for Inclusion: Developing Learning and participation in schools* (Bristol, CSIE). Traducción al español por UNESCO/Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 2004.

Conferencia Mundial de Educación para Todos. *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: Una visión para el decenio de 1990*. Jomtien, Tailandia, 5 al9 de Marzo, 1990. Comisión Interagencial de Educación para Todos (Banco Mundial, PNUD, UNESCO, UNICEF) (1990). UNESCO/OREALC, Santiago, Chile, julio de 1990.

Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996) *La educación encierra un tesoro: Informe de la Comisión*. UNESCO/Santillana, 1996.

Engelbrecht, P., Green, L., Naicker, S., Engelbrecht, L. (1999) *Inclusive Education in Action in South Africa* (Pretoria, J.L. van Schaik).

Foro Mundial de Educación para Todos (2000) *Marco de Acción de Dakar de Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar, Senegal, 26-28 de Abril de 2000. UNESCO, Paris.

Mitchell, D. (1998) *Re-forming Special Education: A New Zealand Perspective* Lecture presented at Yokahama, Japan and elsewhere.

Pijl, S.J.& Meijer, C.J.W. (1999) The Netherlands: supporting integration, In Daniels, H.& Garner, P. (Eds) *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education* (London, Kogan Page).

Pijl, S.J., Meijer, C.J.W. & Hegarty, S. (Eds) (1997) *Inclusive education: A global Agenda* (London: Routledge).

Slavin, R.E., Madden, N. A., Dolan, L.J. & Wasik, B.A. (1996) *Every Child, Every School: Succes for all* (Newbury Park, CA, Corvin).

Teferra, T. et al. (1996) Mediatlional Intervention for sensitizing caregivers, in: Pinina Klein (Ed.) *Early Intervention: cross-cultural experiences with mediational approach* (New York, Garland Publishing Inc.).

UNESCO (1993). *Conjunto de Materiales para la Formación de Profesores: Las Necesidades Especiales en el Aula*. UNESCO, París.

UNESCO (1994). *Informe Final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994, UNESCO, París.

UNESCO (1995) *Review of the present situation in Special Education*. París, UNESCO.

UNESCO (1999) *Salamanca Cinco años después. Una revisión de las actividades de UNESCO a la luz de la Declaración y el Marco de Acción de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales*. Adoptada en: La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. UNESCO, París.

UNESCO (2000) *One Scholl for All Children*. EFA 2000 Bulletin.

United Nations (1989) *Convention on the Rights of the Child*. Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989, entry into force 2 September 1990, in accordance with article 49

United Nations (1993) *United Nations Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities (A/C.3/48/L.3, 1 October 1993)*. New York: United Nations.

Sitios web

- Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)
<http://www.inclusion.uwe.ac.uk>
- Enabling Education Network (EENET)
<http://www.eenet.org.uk>
- European Agency for Development in Special Needs Education
<http://www.european-agency.org>
- European Union second chance schools
<http://www.e2c-europe.org>
- International Labour Organisation (ILO) Organización Internacional del Trabajo (OIT)
<http://www.ilo.org>
- Organisation for Economic Co-operation and Development
<http://www.oecd.org/els/education/>
- UNESCO
<http://www.unesco.org/education>
- UNESCO/Inclusive Education
<http://www.unesco.org/education/sne>
- UNICEF
<http://www.unicef.org>
- World Bank / Banco Mundial
<http://www.worldbank.org>
- World Health Organisation (WHO) / Organización Mundial de la Salud (OMS)
<http://www.who.int./home-page/>

Muchos gobiernos nacionales tienen página web, la que proporciona información sobre sus políticas de educación inclusiva. Una manera fácil de acceder a los sitios de los gobiernos es vía:

‘Gobiernos en la Web’

<http://www.gksoft.com/govt/en/>

