

## Un abordaje de Educación Inclusiva para Todos los niños y jóvenes en el Sur: esquema de un aporte-proceso-resultado-contexto\*

### *Approach to Inclusive Education for All Children and Youth in the South: An Input-Process-Outcome-Context Framework*

Susan J. Peters

Michigan State University, East Lansing, Michigan, USA

*Traducción de Ma. Elena Martínez (UNLP) y Elena Diez, Trad. Públ. Nac. (UBA)*

#### **Sección I: ¿Por qué Educación Inclusiva?**

Por lo menos durante la última década, la educación de estudiantes de primaria y secundaria ha sido impulsada por los principios de mercado en los países del Norte y del Sur. Los países de todo el mundo han competido por puntajes de rendimiento académico en los exámenes estandarizados tales como PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes) y TIMMS (Encuesta Internacional sobre Matemáticas y Ciencias). Estos tests son creaciones manejadas por las organizaciones orientadas al mercado, como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). Los enfoques de la educación basados en el mercado consideran a las escuelas como empresas con pérdidas y ganancias, y por lo tanto deben ser eficientes y responsables. Los estudiantes son tratados como potenciales trabajadores en una economía productiva. La medición del rendimiento académico basada en los exámenes estandarizados, también denominadas pruebas de eficiencia, que estas organizaciones promueven, reflejan un deslizamiento desde los recursos (por ejemplo, la calidad de los maestros) y procesos (como la calidad del curriculum y la enseñanza) hacia los productos y resultados. Este punto de vista de la educación valoriza la competencia, la productividad y el logro individual. El enfoque humanitario de la educación que valora la preparación para la ciudadanía democrática ha quedado en el camino.

El enfoque de la educación basado en el mercado ha sido devastador para niños y jóvenes que no logran aprobar las pruebas de rendimiento académico pues han sido culpados por el fracaso escolar, marginados o expulsados completamente del sistema educativo. Un número significativo de estos estudiantes marginados son aquellos con discapacidades.

En 1990, los participantes de 155 países, y los representantes de 160 agencias

gubernamentales y no gubernamentales, se reunieron en Jomtein (Tailandia), en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. “Los delegados a esta conferencia acordaron una Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT) que reafirmó la noción de educación como un derecho humano fundamental. Diez años más tarde, los delegados al Foro Mundial sobre Educación celebrada en Dakar (Senegal), fijaron la meta de desarrollo del nuevo milenio (ODM) de proporcionar educación primaria a cada niña y niño para el año 2015 y evaluar los progresos hacia la EPT desde Jomtein. Esta vez, más de 1.100 participantes de 164 países estuvieron presentes. EPT también identificó claramente la educación inclusiva como una de las estrategias clave para abordar los problemas de la marginación y la exclusión. “La inclusión fue visualizada como la filosofía fundamental en todos los programas de la UNESCO y el principio rector para el desarrollo de la EPT” (UNESCO, 2002: 17).

Los documentos de política que emanan de las Naciones Unidas después de Jomtien también identifican claramente a la Educación Inclusiva como una estrategia clave para abordar la marginación y la exclusión. Estos incluyen:

- la Declaración de Managua (1993);
- las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1994);
- la Declaración de Salamanca (1994);
- la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (2000), y
- la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007).

La Educación Inclusiva, como se prevé en estos documentos de política, difiere sustancialmente de un enfoque basado en el mercado orientándose hacia la educación de varias maneras. En primer lugar, las escuelas son concebidas como lugares donde los niños y jóvenes aprenden la ética del cuidado y el aprendizaje permanente, que les proporcionan las herramientas para convertirse en ciudadanos democráticos con una amplitud de conocimientos en las artes, las ciencias, las humanidades, y el desarrollo emocional y físico. En segundo lugar, el rendimiento se mide por evaluaciones auténticas que valoran la capacidad del estudiante para aplicar lo aprendido en las experiencias de la vida real y de múltiples formas. En tercer lugar, se supone que los estudiantes aprenden a ritmos diferentes y deben tener la oportunidad de alcanzar su máximo potencial individual y no en relación a una norma estandarizada. En cuarto lugar, el aprovechamiento escolar debe medirse tanto por la calidad como por la equidad, y se lo logra proporcionando apoyos basados en las necesidades de la comunidad para asegurar el éxito (Peters y Oliver, 2009). La Educación Inclusiva es un concepto complejo que, cuando se traduce desde la política a la práctica, podría implementarse a diferentes niveles, adoptar objetivos distintos, y basarse en motivaciones heterogéneas, que reflejen las variadas clasificaciones de las necesidades de educación especial

y la prestación de servicios en contextos diversos. Los objetivos se pueden enfocar en la integración de los estudiantes con necesidades de educación especial (SEN) en las aulas o en el cambio de actitudes de la sociedad para promover la integración social.<sup>1</sup> Las metas específicas pueden centrarse en el rendimiento, en una mejor calidad de la educación, en la autonomía, la autodeterminación, la proporcionalidad, la satisfacción del consumidor o la elección de los padres. Algunos de estos objetivos pueden entrar en conflicto y producir tensiones. Del mismo modo, los motivos para la Educación Inclusiva pueden derivar de la insatisfacción con el sistema, de las preocupaciones económicas o de la asignación de recursos, o bien de una visión de la reforma educativa. Por último, los servicios del SEN pueden ser vistos como un continuo de opciones de colocación (enfoque de vías múltiples), como un sistema de educación distinto (enfoque de dos vías) o como una serie de servicios dentro de una escuela y en el aula (enfoque de una vía) (EADSNE, 2003).

La Educación Inclusiva abarca todas las variantes producidas por estos diferentes objetivos, niveles, sistemas y motivos. La confusión surge cuando la Educación Inclusiva se toma como un estado fijo en lugar de un proceso dinámico, como se señaló en el informe de la UNESCO sobre la Situación Actual de la Educación Especial (Hegarty, 1998). Un nivel más de complejidad implica la definición de la necesidad de educación especial. Los países pueden incluir una amplia gama de individuos en la categoría de necesidades educativas especiales, por ejemplo, niños y jóvenes refugiados, talentosos, discapacitados, y aquellos con diversas dificultades de aprendizaje y características que se traducen en bajo rendimiento educativo.

A los efectos de este artículo, la definición de Educación Inclusiva deriva de la Declaración de Salamanca de 1994, ya que su desarrollo implicó un alto nivel de participación global, ofreciendo quizás la mejor definición intercultural de la educación inclusiva en acción.

### **Educación Inclusiva**

El principio fundamental de la Educación Inclusiva es “que todos los niños [*y jóvenes*] deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias”. Las escuelas que demuestren la Educación Inclusiva “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 jóvenes*] y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades. Debería ser, de hecho, una continua prestación de servicios y ayuda para satisfacer las continuas necesidades especiales que aparecen en la escuela.”

7, Marco de Acción de Salamanca, 1994

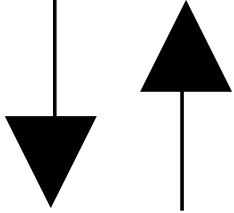


## **Sección II: El marco de la Educación Inclusiva**

A fin de comprender la dinámica y la amplitud de la Educación Inclusiva es necesario tener un marco. El esquema que se muestra en la *Figura 1* se propone como una guía conceptual para pensar acerca de la red de relaciones y factores inherentes al desarrollo de la Educación Inclusiva. Este esquema se inscribe dentro de la evaluación de la calidad en la tabla 2.14 del Informe de Seguimiento de la EPT 2002 (UNESCO). La figura consignada a continuación incluye muchos de los mismos componentes en el marco de la EPT, pero contiene los factores de valor agregado y conocimientos de la literatura sobre Educación Inclusiva en el Sur.<sup>2</sup>

En contraste con un enfoque de la educación basado en el mercado que hace hincapié en los resultados y el rendimiento, esta perspectiva también reconoce la importancia de los aportes y procesos involucrados en la educación de calidad y equidad. En concreto, el esquema propuesto incluye cuatro ámbitos fundamentales, insumos, procesos, resultados y factores contextuales en un sistema abierto. Un sistema abierto no sólo considera los factores externos que influyen en la Educación Inclusiva (por ejemplo, la política, las condiciones de la legislación, culturales y socio-económicas), sino que reconoce a estos factores “externos” como componentes integrales del desarrollo de la Educación Inclusiva como un todo. Este sistema abierto es un punto fuerte de la Educación Inclusiva en los países del Sur, particularmente de América Latina y el Caribe. En esta región, hay por lo menos 50 millones de personas con discapacidad, aproximadamente 10 por ciento de la población, aunque los informes de las estadísticas de prevalencia varían de un 1,2 por ciento en Colombia, al 13,2 por ciento en Ecuador (Dudzik, Elwan y Metts, 2004). Sólo entre un 20 y 30 por ciento de niños y jóvenes con discapacidades, asisten a la escuela en la región (Banco Mundial, 2006).

Las siguientes subsecciones describen una serie seleccionada de factores, con ejemplos de América Latina y el Caribe, en cada ámbito crítico. Esta descripción es seguida por una discusión sobre las formas de trabajar juntos en los diferentes ámbitos. Hay varios factores que se superponen en estos ámbitos. Por ejemplo, la participación, concienciación, sensibilización y transferencia de conocimientos pueden ser consideradas simultáneamente como insumos, procesos y resultados. A los efectos de este estudio, cada factor se ha asignado arbitrariamente a un espacio como una estrategia práctica.

**Figura 1: Un esquema de aporte-proceso-resultado-contexto para la Educación Inclusiva**

APORTES		PROCESOS		RESULTADOS
<p><b>Escuela</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contenido del plan de estudios</li> <li>• Libros de texto y materiales de aprendizaje</li> <li>• Calificaciones y capacitación de los maestros</li> <li>• Moral y compromiso</li> <li>• Instalaciones accesibles</li> <li>• Apoyo de los padres / comunidad</li> <li>• Apoyo para lenguaje Braille / de señales</li> <li>• Evaluaciones de los planes de acción y necesidades</li> <li>• Plan de evaluación</li> </ul>	→	<p><b>Entorno escolar propicio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Altas expectativas /respeto</li> <li>• Filosofía orientadora / Misión</li> <li>• Participación /elección</li> <li>• Actitud positiva de los maestros</li> <li>• Entorno seguro y de apoyo</li> <li>• Plan de estudios flexible</li> <li>• Incentivos para la participación</li> <li>• Sistema de escuela inclusiva, integral y completa</li> <li>• Equipos colaborativos de apoyo</li> </ul>		<p><b>Logro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabetización, nociones elementales de cálculo aritmético</li> <li>• Formación para la ciudadanía</li> <li>• Desarrollo personal</li> <li>• Actitud positiva hacia el aprendizaje</li> <li>• Autodeterminación /defensa activa</li> <li>• Autoestima</li> <li>• Habilidades sociales y de independencia de vida</li> </ul>
<p><b>Características de los estudiantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración y apoyo de las diversas características</li> <li>• Discapacidad, género, en riesgo, refugiados, minorías, bajos ingresos</li> </ul>	→			<p><b>Rendimiento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Terminalidad de los estudios</li> <li>• Diplomas /calificación</li> <li>• Preparación para la vida adulta</li> </ul>
<p><b>Características de la familia /comunidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitudes de los padres / Capacitación</li> <li>• Ingreso familiar</li> <li>• Condiciones económicas</li> <li>• Factores culturales /religiosos</li> <li>• Coordinación y colaboración multisectorial</li> </ul>	→	<p><b>Enseñanza /Aprendizaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Suficiente tiempo de aprendizaje</li> <li>• Métodos activos de aprendizaje</li> <li>• Sistemas integrados de evaluación y retroalimentación</li> <li>• Adecuado tamaño de la clase</li> <li>• Plan de estudios adaptado para satisfacer las necesidades individuales</li> <li>• Participación activa del estudiante</li> <li>• Apoyos adecuados</li> <li>• Funciones y responsabilidades Claras</li> </ul>		<p><b>Estándares</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos oficiales de aprendizaje [resultados deseados]</li> <li>• Objetivos a nivel escolar</li> <li>• Efecto en la familia y la comunidad</li> <li>• Política de apoyo gubernamental</li> </ul>
				
<p><b>Factores contextuales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas fiscales y macroeconómicas</li> <li>• Estabilidad política, descentralización,</li> <li>• Coordinación internacional</li> <li>• Recopilación y análisis de datos</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metas y estándares nacionales para la Educación Inclusiva</li> <li>• Fuentes de financiamiento y asignación</li> <li>• Transferencia sistemática de conocimientos</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administración del sistema de educación</li> <li>• Participación de los padres y de la comunidad</li> <li>• Sensibilización y conciencia de la comunidad</li> </ul>

## Los aportes para la Educación Inclusiva

La primera prioridad para las iniciativas de EI, especialmente en los países del Sur, es llevar a cabo *la formación para la sensibilización y la concienciación* de los estudiantes, padres, maestros, miembros de la comunidad, funcionarios gubernamentales y público en general, a fin de lograr compromiso y apoyo. Por ejemplo, en una encuesta llevada a cabo en Trinidad y Tobago por la autora (en mayo de 2007) para la iniciativa de educación inclusiva en ese país, un grupo diverso de personas interesadas en dicho país señaló las barreras actitudinales y la falta de formación de los docentes como las dos principales prioridades para hacer frente. En Uruguay, la primera fase del Proyecto de Mejoramiento de la Educación se dirigió a públicos “internos” y “externos” para una campaña concentrada en promover el conocimiento y actitudes positivas. Su plan global llamó a la promoción y la comunicación sostenida a través del proyecto. María Gálvez afirma que la sensibilización fue una estrategia fundamental para el desarrollo de la Educación Inclusiva en Perú en 1992 con el apoyo de la UNESCO y DANIDA. Específicamente, afirma: “La sensibilización del personal de las escuelas especiales y comunes, las autoridades y los supervisores del Ministerio de Educación fue una estrategia fundamental para lograr la aceptación de niños [y jóvenes] con discapacidades en las escuelas y el apoyo de las escuelas especiales a las escuelas comunes”(Gálvez, 2000: 2).

Una vez que el nivel de compromiso y apoyo se han logrado mediante la sensibilización, la siguiente prioridad debe estar dirigida a la formación del profesorado en las habilidades específicas. Debido a la escasez generalizada de profesores y a la baja calificación de los maestros en las escuelas, la formación (y contratación) puede tomar muchas maneras. Los rasgos distintivos de esta formación son los grupos de estudio, las redes de apoyo, la asistencia técnica de los educadores especiales, todas ellas situadas en el contexto de las escuelas con una continua y sostenida capacitación en el trabajo. En Goiás, Brasil, por ejemplo, se establecieron laboratorios ambulantes, se ofrecieron cursos específicos y se celebraron reuniones periódicas en los planos nacional, regional y local, para compartir experiencias y conocimientos. En Perú, los equipos de profesionales de ayuda al profesor de las escuelas especiales, llamados “Servicios de Atención a la Diversidad”, participaron en actividades de capacitación en conjunto con los maestros en las escuelas comunes para dar apoyo directo a los profesores y estudiantes (Gálvez, 2000). La formación del profesorado incluye el desarrollo de contenidos curriculares que cumplan con los estándares nacionales de educación, y al mismo tiempo sensible al contexto local (por ejemplo, los factores culturales y religiosos) así como también a los estudiantes individuales.

Los problemas de *acceso* son insumos esenciales para garantizar la igualdad de oportunidades para aprender y tener éxito en las escuelas inclusivas. Sasaki (2004), en su trabajo en Brasil, sugiere seis dimensiones fundamentales de los problemas de acceso: actitudinales, arquitectónicos, metodológicos, instrumentales, comunicacionales y programáticos. Esencialmente, si la instrucción no es accesible en términos

de estilo de aprendizaje, de formato (por ejemplo, Braille o lenguaje de señas) ni en contenido, el acceso físico y las cuestiones de integración poco importan.

Con respecto a la financiación, la escasez de recursos en los países del Sur produjo una serie de iniciativas económicas para promover la Educación Inclusiva. Los esfuerzos de la comunidad como un todo caracterizan las iniciativas económicas en el Sur. Las estrategias para el desarrollo y apoyo a la Educación Inclusiva partieron de una amplia gama de recursos -tanto internos como externos- a las escuelas. En América Latina, una estrategia regional de capacitación denominada “modelo de cascada” involucró la participación de 28 países. En primer lugar, dos especialistas por país fueron capacitados en la necesidad de educación especial. Estos especialistas entrenaron a otros 30 en cada país, alcanzado a 3000 personas en última instancia (UNESCO, 1995). En Honduras, el socio del Programa para América empleó una estrategia similar con importantes ahorros en los costos (McNeil, Villa y Mil, 1995). Otra estrategia en Costa Rica encontró rentable y sensible a su grave escasez de maestros proporcionar formación en servicio a los profesores de educación general y pagarles horas extras para la enseñanza de clases adicionales a los estudiantes con necesidades especiales. Estas clases fueron ofrecidas después del horario escolar como un apoyo suplementario a la participación de los estudiantes en las clases regulares por la mañana (Stough, 2002).

Otra estrategia de ahorro de costos implica centros de recursos centralizados, programas y cooperativas de divulgación. En primer lugar, las escuelas especiales se convierten en centros de recursos y el personal de estas escuelas provee apoyo técnico y de extensión a los maestros de educación común en escuelas primarias y secundarias. En otro método de divulgación, el personal clínico de Guatemala sale a las calles, parques, centros comerciales y eventos especiales, siendo parte de un programa modular de recursos que atiende a niños y jóvenes de la calle con dificultades de comportamiento (Aguilar, 1995).

Existe otra estrategia clave de ahorro, comúnmente capitalizada sobre la base de los puntos fuertes y las motivaciones de los padres para movilizar recursos para la Educación Inclusiva, donde la vinculación de los recursos basados en la comunidad, la financiación estatal y las escuelas se convierte en crítica. Las experiencias sugieren que la asignación de fondos hace más la diferencia que el nivel de la propia financiación pues en las asignaciones se reflejan los valores y los compromisos filosóficos para proveer la Educación Inclusiva

### **Los procesos de la Educación Inclusiva**

Tal vez el aspecto más importante del proceso es un sistema integrado de toda la escuela que incluya una visión de la Educación Inclusiva como una filosofía y como práctica, y no como un complemento del programa. El éxito de las escuelas inclusivas opera con un entendimiento de algunos principios básicos. Citando de nuevo la experiencia en Brasil (Sasaki, 2004), los siguientes principios constituyen la

base de la educación inclusiva como un proceso en las escuelas:

- el sistema escolar debe adaptarse al alumno, y no al revés
- se debe proveer la igualdad de oportunidades
- cada persona es diferente de otra, y todas ellas tienen derecho a ser lo que son y deben ser respetadas en sus diferencias
- el sistema escolar debe ofrecer oportunidades a cada estudiante ayudándola o ayudándolo a lograr sus intereses, expectativas, sueños y objetivos de vida
- el sistema escolar debe recibir a todas las personas, independientemente de su origen étnico, racial, cultural, lingüístico, sexual, físico, mental, sensorial, u otros atributos
- el estudiante construye su propio conocimiento poco a poco haciendo uso de la facultad de elegir, decidir y asumir el control de su vida. Los principios básicos de los enfoques de toda escuela incluyen la participación y colaboración. La participación ha venido a significar algo más que la sumatoria de los profesionales y las comunidades. En Nicaragua, por ejemplo, una escuela primaria rural fue una de las primeras escuelas en establecer un consejo de estudiantes en virtud del cual los mismos participaron activamente en la toma de decisiones de la institución (UNESCO, 2001).

Otro aspecto clave de la dimensión del proceso es el seguimiento y la evaluación. Este aspecto es quizás uno de los menos desarrollados en el ámbito de los programas de Educación Inclusiva en el Sur, así como en el Norte. Además de ser poco desarrollados, las evaluaciones se han centrado tradicionalmente en los datos sumativos, para interpretar los efectos del programa. Actualmente en la literatura, los programas EI están comenzando a poner más énfasis en las evaluaciones continuas de los insumos (por ejemplo, las evaluaciones de las necesidades y estudios de viabilidad), procesos (tanto en las evaluaciones formativa y sumativa de las actividades de aplicación) y los resultados / impactos de los programas del EI. La realización de evaluaciones requiere habilidad y entrenamiento. Más programas están reportando un enfoque específico sobre la evaluación de sus actividades de formación. La UNESCO ha desarrollado recientemente un manual para los administradores y líderes educativos. Este dossier sobre Educación Inclusiva contiene una sección sobre la evaluación de la educación para informar la planificación y prestación de servicios como parte de la calidad de la EI. Los temas cubiertos incluyen la evaluación a nivel escolar, nivel de aula y las estrategias a nivel comunitario.

### **Los resultados de la Educación Inclusiva**

Los resultados de la EI son a menudo ilusorios y difíciles de medir. Las pruebas de logro de los conocimientos de contenidos de los estudiantes proporcionan sólo un indicador de impacto, y no están fuertemente ligadas al éxito en la vida adulta, tampoco ofrecen una medida de la capacidad de resolver problemas creativos y analíticos necesarios para la supervivencia. El desafío consiste en medir el éxito en términos de indicadores generales de resultados e impacto. Stubbs (1993) sugiere



que los programas de EI busquen mejoras en todos los niveles: individual, familiar, comunitario, organizacional y gubernamental. Los indicadores específicos incluyen: presencia, participación, elección, respeto, conocimiento y habilidades.

El logro o la finalización exitosa de la escuela es otro aspecto crítico del ámbito de los resultados. Muchos países luchan con los altos índices de deserción y retención de los niños y jóvenes, muchos de los cuales abandonan sus estudios debido a que sus necesidades de educación especial no se están cubriendo. Para cumplir con los Objetivos de Desarrollo de la educación primaria universal del Milenio de Educación para Todos, el proyecto Educatodos de Honduras estimó que el 75 por ciento de los hondureños no había terminado el séptimo grado, y aproximadamente 1.6 millones de jóvenes y adultos no habían completado el sexto grado en 2001. El país estableció centros de Educatodos en las escuelas, ONG y empresas, que ofrecen una conclusión acelerada de primaria (3 años en lugar de 6), con un horario flexible de enseñanza basado en el proyecto, aulas multigrado y diferentes edades (8-40). Desde hace ocho años, se encuentra en funcionamiento, y el proyecto tuvo una tasa de cumplimiento promedio de 61 por ciento, y los números han aumentado de manera constante. Según Moore (2006), el proyecto Educatodos ha proporcionado educación a 350 mil personas desde 1995, y 7188 alumnos completaron 7, 8, o 9 ° grado desde 2001.

### **Los factores contextuales implicados en la Educación Inclusiva**

En la parte inferior del esquema en la Figura 1, los factores contextuales proporcionan apoyo crítico para la Educación Inclusiva en un sistema abierto. Está más allá del alcance de este documento discutir estos factores, sin embargo, ellos proporcionan el entorno económico, político y estructural en el que opera la Educación Inclusiva. En conjunto, todos los ámbitos en la Figura 1 interactúan como un proceso dinámico de la Educación Inclusiva. La siguiente sección proporciona un ejemplo específico de las formas en que se realiza este proceso dinámico en la práctica.

### **Section III: Educación Inclusiva en la práctica: un esquema de escuela-comunidad para la acción**

Esta historia de éxito sobre una escuela inclusiva, es un intento de captar el esquema de aporte-proceso-resultado para la Educación Inclusiva como un proceso dinámico. La historia incluye elementos comunes a todos los países, así como también estrategias únicas para determinados programas que resultaron particularmente exitosos. Aunque esta composición se basa en las mejores prácticas de América Latina y el Caribe, no se debe interpretar como un modelo ideal de la Educación Inclusiva. Esta historia tampoco pretende ser exhaustiva sino que ilustra una gama de posibilidades. Los contextos locales -incluyendo la sensibilidad cultural, las fortalezas específicas, las necesidades y prioridades identificadas- mediarán necesariamente en la toma de decisiones sobre distintos aspectos de la Educación Inclusiva. Esta composición se basa en una revisión de iniciativas y proyectos referidos en este documento, así como en

las experiencias de la autora en la Educación Inclusiva, incluyendo su reciente trabajo en Trinidad y Tobago.

### ***La historia de una escuela inclusiva***

El país en el cual se ubica esta escuela inclusiva ratificó la Convención de la ONU de 2007 sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. El país también estableció la obligatoriedad de la política nacional de Educación Inclusiva como un derecho. El Ministerio de Educación fijó una agenda política con prioridades claras para promover la Educación Inclusiva para todos aquellos que han sido tradicionalmente excluidos (por ejemplo, niños, niñas y jóvenes con discapacidad) y para aquellos con desventajas particulares, por ejemplo, niños, niñas y jóvenes refugiados, y los niños, niñas y jóvenes que trabajan. La agencia internacional de donantes consideró estas condiciones como importantes pero no como prerrequisitos suficientes para iniciar reuniones informales y formales con el Ministerio de Educación respecto de prestar apoyo a las iniciativas de Educación Inclusiva. Una vez que se completaron las negociaciones formales, se celebró una reunión a nivel nacional. Esta reunión contó con representantes comprometidos cuyo apoyo sería necesario para asegurar el éxito de la iniciativa. Las partes involucradas incluyen personal de los Ministerios de Educación (ambas divisiones de educación especial y común), Salud y Bienestar Social, los representantes de los funcionarios elegidos por la comunidad, organizaciones no gubernamentales con antecedentes de participar con éxito en programas de inclusión no formal; representantes de Organizaciones de Personas con Discapacidad, el personal de programas universitarios de formación de profesores, y representantes sindicales. La reunión se llevó a cabo durante tres días y tuvo tres propósitos: 1) introducir / discutir los conceptos de la Educación Inclusiva, (2) dar a conocer y compartir experiencias sobre las cuestiones en juego, y (3) establecer un compromiso multisectorial para llevar a cabo la iniciativa.

Posteriormente, fue seleccionada y acordada una unidad administrativa de conducción y se nombró a un coordinador. Varios criterios fueron considerados para la agencia de conducción, tales como el nivel de compromiso, la experiencia previa, la capacidad institucional, y el establecimiento de las relaciones positivas con las escuelas. La primera tarea de este organismo principal fue formar un comité de coordinación representativo que desarrollaría un plan de acción, incluyendo responsabilidades claras y horarios para las actividades. El plan de acción requirió la selección de una región geográfica para las iniciativas de Educación Inclusiva. La selección se basó en el conocimiento de expertos, las prioridades, las necesidades relativas y otros factores contextuales. Las autoridades regionales se acercaron a los equipos locales de apoyo integrados por organizaciones no gubernamentales que trabajan en la zona, líderes comunitarios, asociaciones de padres y maestros, y otras agencias que proporcionaron servicios de apoyo relacionados con el proyecto. Los representantes de los padres abarcaban a aquellos que tenían niños o jóvenes con discapacidad, aquellos que no los

tenían, y los padres o defensores de otros niños desfavorecidos. Este equipo de apoyo local pasó por un proceso de orientación similar al que se había desarrollado a nivel nacional. Después de la orientación, el equipo de apoyo local llevó a cabo un proceso de selección para las escuelas (mínimo de 3 y 15 como máximo). El proceso de selección incluyó visitas a las instalaciones y un estudio demográfico escolar de factibilidad y de las características de la escuela, así como la demanda de una Educación Inclusiva. En la selección de las escuelas, el equipo estuvo especialmente interesado en considerar las fortalezas de la comunidad y las experiencias anteriores de cada escuela. El equipo decidió sobre 9 escuelas muy próximas unas de otras, que habían colaborado con el programa RBC (Royal Bank of Canadá) para desarrollar programas inclusivos. Tres fueron las escuelas pre-primarias, tres escuelas primarias y tres escuelas secundarias. Esta opción tuvo la ventaja de hacer posible construir sobre la experiencia, fomentar la colaboración a través de la proximidad y, también, proveer apoyo mediante la continuidad de los programas escolares.

Una vez que las escuelas fueron seleccionadas e invitadas a participar se desarrolló una serie de talleres a través de un grupo de trabajo conjunto del equipo de apoyo local, del personal de la escuela (incluidos el director y/o directores), grupos de padres y consejos de estudiantes. El proceso fue facilitado en todas sus dimensiones por la sensible pericia técnica, por el apoyo de la institución donante, y por el personal de educación especial del centro de recursos recientemente formado (anteriormente una escuela especial separada). Se realizaron talleres en cada escuela y se comenzó con el formato de orientación a aquellas de nivel regional y nacional. Una vez que se estableció el compromiso con el proyecto, los talleres posteriores se centraron en estrategias específicas para los docentes, prestando especial atención a las estrategias para enseñar a clases numerosas con estudiantes diversos. Todos los talleres se estructuraron para ser interactivos y promover la resolución de problemas, el pensamiento creativo y la colaboración. Además se incluyeron a jóvenes con discapacidad en los talleres como parte del proceso de resolución de problemas.

En dichos espacios, los maestros tuvieron amplias oportunidades de relatar sus desafíos, de expresar sus preocupaciones y de practicar estrategias a través de actividades de aprendizaje. La UNESCO Toolkit for Creating Inclusive Learning-Friendly Environments fue presentada y evaluada críticamente por los participantes para hacer las adaptaciones necesarias, a fin de satisfacer las necesidades de sus propias aulas. Uno de los talleres se centró específicamente en las estrategias de evaluación, las pruebas basadas en el currículum, y los procedimientos de evaluación del programa en general. Los maestros también visitaron cada salón de clases en las escuelas participantes. Eligieron representantes de cada una de las escuelas para asistir a un seminario regional patrocinado por donantes para ganar más experiencia y para compartir conocimientos. Como parte del seminario regional, la agencia donante patrocinó viajes de estudio para la enseñanza en las aulas y las escuelas determinadas para la Educación Inclusiva. Los participantes regresaron y compartieron sus experiencias en la escuela.

Algunos maestros fueron inicialmente resistentes, observando la iniciativa como una carga adicional en condiciones de trabajo de por sí ya sobrecargado. Pero a medida que avanzaba el trabajo, el entusiasmo fue surgiendo. Se reunieron en encuentros semanales o bimestrales para compartir sus éxitos, y pronto descubrieron que su formación facilitaba el aprendizaje a todos los estudiantes. Estas reuniones también les proporcionaron oportunidades para resolver problemas sobre los obstáculos que enfrentaban. Además, se les prestó un apoyo continuo por medio de las visitas del equipo de apoyo local. Los miembros del equipo se reunieron con los maestros, individualmente y en grupos, para hablar de sus preocupaciones. De alguna manera, ellos habían estado desarrollando habilidades relevantes a través de otro programa, relacionado con la organización donante, que implicó el desarrollo curricular. Este programa de estudios había introducido la enseñanza en equipo y materiales simples de aprendizaje interactivo. Los maestros descubrieron que podían desarrollar su experiencia previa para poner en práctica la Educación Inclusiva.

Al mismo tiempo que los maestros estaban desarrollando habilidades y confianza, el equipo de apoyo local había comenzado una campaña concertada de información pública y estaba trabajando intensamente en la construcción de redes de apoyo comunitario. Los medios de comunicación local y la televisión transmitieron programas sobre la iniciativa. Los materiales fueron desarrollados y difundidos ampliamente. Se llevó a cabo la formación para padres y cursos informativos. Los Consejos de Estudiantes de las escuelas trabajaron con las OPD locales para desarrollar un programa de tutoría estudiante-a-estudiante, tutoría de pares. Todas estas estrategias ayudaron a garantizar que la Educación Inclusiva se convirtiera en una parte integral de toda la escuela y la comunidad, es decir, no centrada en el currículum y la instrucción en el aula. Como se corrió la voz, más y más gente quería información para participar. Varias personas de la comunidad se ofrecieron de voluntarios y recibieron capacitación como maestros y como ayudantes en las aulas.

La evaluación fue integrada al proceso de implementación, de modo que se pudieran hacer ajustes antes de que los problemas se volvieran demasiado grandes para manejarlos. Una decisión que se tomó desde el principio fue centrarse inicialmente en los grados más bajos, entre 1º y 3º grado, en la escuela primaria antes de tratar a los cursos superiores. Esta decisión se basó, en parte, en una valoración de recursos pero también porque los grados superiores tienen un currículum más competitivo. Se consideró que los estudiantes tendrían más éxito si se comenzaba tempranamente y se desarrollaban habilidades desde los primeros grados.

Los equipos de maestros y las escuelas locales se reunieron periódicamente para evaluar su progreso y para identificar los obstáculos. La iniciativa no estuvo exenta de desafíos, sin embargo, la formación de los participantes para la resolución de problemas y la colaboración demostraron ser elementos muy valiosos. La base del equipo de apoyo local que había producido las redes comunitarias proporcionó una fuente de protección social y de apoyo inestimable. Si bien la comunidad, el personal y los

estudiantes en las escuelas piloto sienten que siempre estarán en proceso de convertirse en una Escuela Inclusiva, sus éxitos iniciales han avanzado construyendo nuevos éxitos. El compromiso con la inclusión se ha establecido firmemente y sostendrá el desarrollo del programa en el tiempo.

#### **Sección IV: Validando los enfoques de Educación Inclusiva y las lecciones clave aprendidas**

En un informe sobre las políticas de discapacidad, las estadísticas y las estrategias en América Latina y el Caribe, que fuera patrocinado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Dudzik y Metts afirman: “Si América Latina y el Caribe mantienen los compromisos regionales y nacionales para la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidades, se requerirá un esfuerzo coordinado basado en una mayor comprensión de la discapacidad. Las políticas coordinadas e integradas y las estrategias deben ponerse en marcha para eliminar o mitigar las barreras personales, sociales y ambientales (...) mientras se fortalece un mayor número de personas con discapacidad, tantas como sea posible, para maximizar sus contribuciones sociales y económicas” (2004: 25) Se puede argumentar que esta afirmación alcanza a todos los niños y jóvenes marginados y excluidos, no sólo a las personas con discapacidad. De acuerdo con el marco holístico y abierto desarrollado en este trabajo, Dudzik y Metts sostienen que “en parte es poco probable que las intervenciones sean rentables (...) Por lo tanto, los gobiernos nacionales y organizaciones internacionales deben desarrollar e implementar políticas integrales, multifacéticas y estrategias basadas en varios principios” (2004: 25).

Sobre la base de la investigación que he llevado a cabo, estos principios son:

- Adoptar y promover políticas y prácticas inclusivas
- Eliminar y prevenir las dificultades de acceso a la igualdad de oportunidades
- Promover actitudes positivas y valores, y el compromiso
- Desarrollar redes y las asociaciones de apoyo con la comunidad, los padres, y los principales grupos de interés externos
  - Construir sobre la base de las fortalezas de los docentes y estudiantes, y proporcionar apoyo continuo para la enseñanza y el aprendizaje en ambientes áulicos positivos y acogedores
  - Tomar una visión general de los resultados educativos
  - Darse cuenta que el cambio sistémico requiere tiempo, es un proceso gradual e involucra ciclos de aprendizaje, autoevaluación crítica y el cambio

En el contexto de los países del Sur, tal vez la mejor definición de la Educación Inclusiva provenga de quien fuera Secretaria de Educación Especial de Brasil, cuando señaló que:

“La inclusión es un proceso dinámico de participación de las personas dentro de una red de relaciones. Este proceso legitima las interacciones de las perso-

nas dentro de los grupos sociales. La inclusión implica reciprocidad. Por lo tanto, la perspectiva sobre la educación especial está cambiando a una más democrática; una que implica que la necesidad de educación especial debe ser particularmente una educación pública, universal y común.” (UNESCO, 2001: 76)

### **Sección V: Juventud, nuestra mayor fuente para el futuro**

Quizá la principal lección aprendida, desde mi perspectiva, es que los jóvenes, y en particular aquellos que han sido marginados (incluidos los jóvenes con discapacidad), constituyen nuestra mayor fuente, sin embargo, hoy en día siguen siendo la base de sustentación menos considerada en nuestros sistemas escolares. El desarrollo de los consejos estudiantiles en las escuelas de Nicaragua y la tutoría de pares estudiante-a-estudiante, son sólo dos de las posibilidades globales mencionadas en este artículo.

Tal vez las primeras en reconocer la contribución significativa de los jóvenes fueron las Escuelas Nuevas, iniciadas en Colombia en la década de 1970. La filosofía de estas escuelas consiste en un enfoque de base que logró un éxito fenomenal porque: (a) está centrado en el estudiante, en su propio ritmo, en un plan de estudios culturalmente relevante, (b) pone énfasis en las comunidades de práctica y en la participación de la comunidad, (c) se centra en las escuelas y el profesorado como unidad de cambio, y (d) está comprometida con la justicia social (Peters y Oliver, 2009). En las Escuelas Nuevas, los estudiantes suelen tomar roles de liderazgo a través de una estructura de gobierno estudiantil y tomar decisiones con respecto a las prácticas escolares y políticas. Están comprometidas en la enseñanza de valores cívicos y democráticos a través de la participación y la acción.

En mi propio trabajo con los jóvenes en las escuelas secundarias de Flint, Michigan (EE.UU.), solicité a los estudiantes ideas, apoyados en su imaginación creativa, para analizar críticamente su experiencia en la escuela. Cuando estos estudiantes tuvieron la oportunidad de expresar las injusticias en sus experiencias escolares, pasaron a buscar soluciones. Ellos formularon un manifiesto con varias recomendaciones prácticas para el cambio en las prácticas de su escuela y de las políticas. Estas recomendaciones se presentaron al conjunto de la escuela y actuó como un catalizador para el cambio.<sup>3</sup> En el discurso de apertura de la Sesión Especial de Naciones Unidas sobre la Infancia, en mayo de 2002, la Srta. Gabriela Arrieta (Bolivia) y la Srta. Audrey Cheynut (Mónaco) nos desafiaron con las siguientes palabras: “Nosotros [los jóvenes] no somos la fuente de problemas. Somos los recursos que se necesitan para resolverlos”. Los estudiantes, y en particular los jóvenes con discapacidad, reconocen sus capacidades pero, ¿reconocen también sus habilidades quienes enseñan, quienes teorizan sobre ellos y quienes son responsables de las condiciones en sus escuelas? Las posibilidades de transformación de nuestras escuelas y la esperanza de futuro, dependen de este reconocimiento.

## Referencias bibliográficas

- AGUILAR, G., "The Modular Resource Model: An Integrated Consultation System for the Treatment of Children with Behavioral Disorders in Guatemala" in A. Artiles & D. Hallahan (Eds), *Special Education in Latin America*, London, Praeger, 1995.
- DESTEFANO, J., *Meeting EFA: Reaching the Underserved through Complementary Models of Effective Schooling*, Washington, D.C., USAID, 2006.
- DUDZIK, P., ELWAN, A. & METTS, R., *Disability Policies, Statistics, and Strategies in Latin America and the Caribbean: A Review*, Washington D.C., Inter-American Development Bank, 2003.
- European Agency for Development in Special Needs Education, *Special Needs Education in Europe*, A Thematic Publication by EADSNE, Brussels, 2003. [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org).
- GÁLVEZ, M., *Towards an Inclusive Education*, Paper presented at the ISEC International Special Education Congress, Manchester, U.K, 2000. [http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers\\_g/galvez\\_1.htm](http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_g/galvez_1.htm).
- HEGARTY, S., "Challenges to Inclusive Education: A European Perspective", in S. Vitello & D. Mithaug (Eds.), *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. London, Lawrence Erlbaum Associates, 1998.
- LAVIA, J., "Inclusive Education in Trinidad and Tobago" in L. Barton & F. Armstrong, (Eds), *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. The Netherlands, Springer, 2007.
- MCNEIL, M., VILLA, R. & J. THOUSAND, "Enhancing Special Education Teacher Education in Honduras: An International Cooperation Model", in A. Artiles & D. Hallahan (Eds), *Special Education in Latin America: Experiences and Issues*. . London, Praeger, 1995.
- MERESMAN, S., *Inclusive Education Fund: The Uruguayan Experience*, Washington D.C., The World Bank, 2004.
- MOORE, A., *Meeting EFA: Honduras Educators*, Washington, D.C., USAID, 2006.
- PETERS, S., "The heterodoxy of student voice: challenges to identity in the sociology of disability and education" in *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 31, No 5. September, 2010.
- & L. OLIVER., "Achieving quality and equity through inclusive education in an era of high-stakes testing", in *Prospects*, Vol. 39, 2009.
- SASSAKI, R., *Goiás, Brazil: The Statewide Education Program for Diversity from an Inclusive Perspective*, Washington, D.C., The World Bank, 2004.
- STOUGH, L., "Teaching Special Education in Costa Rica" in *Teaching Exceptional Children*, 34(5), 2002.
- UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Paris, UNESCO, 1994.
- *Las necesidades educativas especiales. Conjunto de materiales para la formación de profesores*, París, UNESCO, 1995.

----- *Inclusive Schools and Community Support Programmes. Phase Two*, París, UNESCO, 2001.

----- *EFA: Is the world on track?* París, UNESCO, 2002.

WORLD BANK. *Disability in Latin America and the Caribbean*. Washington, D.C., The World Bank, 2006.

## Notas

\* Nota de la autora: Este artículo ha sido actualizado y adaptado de un documento presentado en el Perú-CASP-DISES de América del Sur Foro de Educación Especial 8-12 jul., 2007, Lima. La fuente principal del texto CASP-DISES fue el Cap. III (Prácticas de Educación Inclusiva: lecciones desde el Sur) del informe de 2004 del autor, "Educación Inclusiva: lograr la educación para todos mediante la inclusión de las personas con discapacidad y con necesidades educativas especiales." El informe original fue encargado por el Grupo de Discapacidad del Banco Mundial y pasó por una revisión externa. Los resultados, interpretaciones y conclusiones expresadas en este informe son responsabilidad de la autora y no deben atribuirse de manera alguna al Banco Mundial, a sus organizaciones afiliadas, a los miembros de su Junta de Directores Ejecutivos, o a los países representados. La autora desea agradecer a Judith Heumann por la oportunidad de realizar este trabajo. Un breve resumen del informe en español se puede acceder en: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTSOCIALPROTECTION/EXTDISABILITY/0,,contentMDK:22549219~menuPK:417740~pagePK:210058~piPK:210062~theSitePK:282699,00.html> (último acceso Diciembre 28, 2010). Una copia completa del informe puede ser consultada a través de mi sitio web en: <http://www.msu.edu/~speters>

<sup>1</sup> Los términos "necesidad de educación especial" (SEN) o "necesidades educativas especiales" (SNE) se utilizan muy frecuentemente en la literatura sobre Educación Inclusiva. Cuando estos términos se utilizan deben ser vistos como una referencia al contexto más amplio y a la definición del término, es decir, que abarcan a todos los niños y jóvenes que evidencian dificultades de aprendizaje y desventajas que se traducen en bajo rendimiento educativo.

<sup>2</sup> La literatura específica usada para desarrollar el esquema que se propone incluyó: Save The Children School for All Report 2002, documentos y artículos de Enabling Education Network, Inclusion International, Report of the Expert Group on International Norms and Standards Relating to Disability (1998), Disability Rights Charter of South Africa; el informe Sasaki sobre el Programs EI en Goiás, Brasil; la presentación de María Gálvez sobre EI en Perú en ISEC 2000; el informe de 2004 del Banco Mundial sobre la experiencia uruguaya de EI, y los cinco pilares de UNICEF para la educación de calidad.

<sup>3</sup> Para una descripción más detallada de las experiencias de estos estudiantes y de los cambios que crearon, ver Peters, 2010.