

## LA PARTICIPACION EN LA EDUCACIÓN PARA TODOS: LA INCLUSION DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD

### I. PREAMBULO:

#### ***EL CONTEXTO DE LA REGION DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE<sup>1</sup>***

La región de América Latina se caracteriza por un alto nivel de inequidad y de exclusión. Aunque la mayoría de los países ha tenido un crecimiento promedio anual del 3% al 4%, la distribución del ingreso es muy desigual y regresiva. Los índices de pobreza no se han reducido notablemente en los últimos años, con la excepción de Chile y Brasil, e incluso en algunos países han tendido a aumentar. Sólo Chile ha conseguido mantener un dinamismo económico elevado y sostenido, que le ha permitido reducir significativamente la pobreza, pero aún persiste una elevada concentración del ingreso. Coexiste un acelerado crecimiento de la fuerza del trabajo con un aumento del desempleo, y de actividades que tienen un reducido producto por persona.

A pesar de que se han consolidado los gobiernos democráticos la estabilidad política todavía es vulnerable. El círculo vicioso préstamos, reembolso y endeudamiento, sin una mejora real de las capacidades endógenas, impone nuevos desafíos a la democracia. Esta fragilidad se debe, en parte, al relativo rezago de las reformas orientadas a la justicia social, con respecto a las reformas económicas y políticas.

Pese a la notable expansión de la educación en la región, persiste la desigualdad de oportunidades entre los diferentes estratos sociales. Las personas que provienen de hogares con escasos recursos suelen cursar 8 o menos años de estudio, y en general no superan la condición de obrero u operario, con un ingreso anual cercano a 2.5 líneas de pobreza (ingreso mínimo que ofrece condiciones de bienestar muy limitadas). Quienes crecen en hogares de mayores recursos suelen cursar 12 o más años de educación y se desempeñan como profesionales, técnicos o directivos, con un ingreso anual promedio superior a las 4 líneas de pobreza. Sin embargo durante esta década se han emprendido una serie de reformas educativas que persiguen una educación de calidad con equidad, en las que sin descuidar la extensión cuantitativa del sistema, se persigue modificar las condiciones internas para responder a los desafíos sociales, laborales y culturales del próximo siglo.

Existen diferencias de oportunidades, limitaciones laborales y educativas entre varones y mujeres, que no están relacionadas con el nivel socioeconómico de los hogares sino con el nivel educativo. Tanto en las zonas urbanas como en las rurales las mujeres acumulan un número mayor de años de estudio que los varones. En cambio, entre quienes abandonan la educación, se aprecia que cerca de la mitad de las mujeres pasan a realizar labores domésticas en el hogar, mientras que casi la totalidad de los varones ingresan al mercado de trabajo, lo que les otorga más habilidades y amplía sus posibilidades. El porcentaje de adolescentes entre 15 y 19 años que no estudian, no

---

<sup>1</sup> FUENTES: Panorama Social de América Latina 1997. CEPAL. Naciones Unidas. 1998. Santiago de Chile.  
La UNESCO y la Educación en América Latina y el Caribe 1987-1997. UNESCO/OREALC. 1998. Santiago de Chile.

trabajan y no está buscando empleo es de un 5%, mientras que el número de los que están desocupados y buscando empleo asciende a 2 millones de jóvenes.

Un problema importante en la región es la maternidad de las adolescentes. En las zonas urbanas existe un 32% de embarazo precoz (80% pertenece a los estratos de menores ingresos) y en la zona rural un 40% (70% se concentra en los estratos más pobres). La situación de pobreza se traduce en elevadas tasas de mortalidad infantil, desnutrición y otras graves carencias en la niñez. El nivel educativo es el factor más estrechamente relacionado con la maternidad precoz. Mientras que en los estratos altos la maternidad tiene un efecto limitante en la escolaridad de las mujeres, en los estratos bajos es más bien la consecuencia de un bajo nivel educativo de las adolescentes. El nivel educativo de las madres adolescentes se reduce alrededor de 2 años de estudio en comparación con las jóvenes que no son madres antes de los 20 años, lo que limita las oportunidades de bienestar de la madre y de su hijo. Esta pérdida de nivel educativo llega a un 25% o 30% del total de años de estudio que suelen alcanzar las mujeres de los estratos socioeconómicos más bajos. Comparativamente, la pérdida de escolaridad de las adolescentes de zonas rurales es menos afectada por la maternidad. En la mayoría de los países de la región son expulsadas de la escuela o se ven obligadas a desertar por razones sociales o biológicas, o bien por limitaciones derivadas de la concepción misma del sistema educativo.

Se están produciendo algunos cambios en la estructura familiar. Hacia 1994, alrededor de tres cuartas partes de los hogares eran familias nucleares. Dentro de esta aparente homogeneidad existen diferencias en el tipo de familia según el sexo del jefe del hogar y la etapa del ciclo de vida en que se encuentran (constitución; nacimiento de los hijos; etapa del nido vacío; disolución). Las familias encabezadas por mujeres, ya sean nucleares, extensas o compuestas, han aumentado leve pero sostenidamente. En la mayoría de los países ha aumentado la edad de las mujeres al casarse o unirse por primera vez, se ha ampliado el período previo al nacimiento del primer hijo y se han espaciado los sucesivos nacimientos, lo que explica la reducción en el tamaño de las familias. Existen diferencias en las oportunidades de bienestar según el tipo de familia y la etapa del ciclo de vida en que se encuentre. Los hogares extensos, compuestos y encabezados por mujeres, y los hogares cuyo hijo mayor tiene entre 13 y 18 años son las que registran una mayor incidencia de la pobreza. El nivel de pobreza es mayor en las familias cuyos padres tienen en promedio hasta nueve años de educación y que tienen hijos menores de 18 años.

El nuevo contexto económico, social y político internacional de los años 90 ha transformado las funciones y estructura tradicional del Estado en casi todos los países de la región. Se ha generado una nueva relación entre Estado y Sociedad, que busca formas de participación democráticas y pluralistas. Empieza a surgir la necesidad de una nueva institucionalidad social estatal, entre cuyos aspectos más innovadores se propone un enfoque distinto de articulación entre Estado y sociedad, con énfasis en la descentralización, formas diferentes de participación ciudadana, creación de una autoridad social que se relacione en igualdad de condiciones con la económica y en una mayor coordinación entre las instancias sectoriales que tienen a su cargo diversos programas sociales. A pesar de los esfuerzos que se vienen realizando aun no se ha logrado una articulación clara entre las nuevas tendencias y la organización administrativa burocrática tradicional.

La superación de la pobreza y el fomento de la equidad social son temas que han pasado al primer plano en todos los países en el último decenio. Tradicionalmente, la responsabilidad en materia social se ha asignado al Estado, que ha tenido a su cargo el financiamiento, el diseño, implementación y supervisión de políticas sociales. Habitualmente ha cumplido tres funciones: producción y prestación de servicios; asignación del gasto social y compra y supervisión de los servicios privados contratados, y establecimiento del marco regulatorio de las políticas económicas y sociales.

Algunos objetivos de la reforma del Estado consisten en apoyar el desarrollo social y económico con medidas como: orientar el uso de los recursos públicos hacia la obtención de resultados; aumentar la productividad de los recursos por medio de cambios en la gestión que mejoren la calidad de los servicios y el nivel tecnológico de las instituciones del Estado; reducir el grado de burocratización y simplificar la relación del usuario con los servicios públicos, propiciando así un clima de ampliación de los derechos ciudadanos y de mayor equidad. Actualmente se procura delegar el ejercicio de algunas funciones al sector privado, con la expectativa de generar servicios más eficientes y comprometer a toda la ciudadanía en los asuntos públicos que la afectan directa o indirectamente. El sector privado ha participado cada vez más en la prestación de servicios como salud, educación, y la administración de servicios de seguridad social.

La mayoría de los países de la región cuentan con alguna instancia, dentro del Poder Ejecutivo, que se encarga específicamente de la política social. Las diferentes dependencias gubernamentales que formulan los lineamientos sociales desempeñan tareas similares en todos los países; promover condiciones de bienestar social mediante el diseño y la aplicación de mecanismos asistenciales y de capacitación y promoción. En muchos países se han creado Fondos de Inversión Social, que son mecanismos de intermediación financiera para programas de lucha contra la pobreza. La mayor parte de los países han tomado medidas para coordinar sus programas sociales, dispersos entre las instituciones responsables de los diversos ámbitos de la política social, tales como comités interministeriales o intersectoriales, o estableciendo una coordinación entre los niveles administrativos, consejos y gabinetes.

Históricamente, América Latina registra una tendencia hacia la concentración, tanto en el ámbito territorial como en la toma de decisiones y la asignación de presupuestos. Actualmente, el tema de la descentralización está presente en la agenda administrativa de todos los países de la región, aunque se observan diferentes grados de avance en los países. La descentralización se ha propuesto como solución a muchos problemas de gestión de las políticas sociales y como una forma de ampliar los espacios de participación democrática. Sin embargo, la evaluación de los procesos realizados muestra la necesidad de examinar con mayor cautela sus resultados en materia de salud y educación.

La participación ciudadana en la definición de políticas públicas y de gestión social, es otra de las preocupaciones centrales en la mayoría de los países. El grado de participación social varía de un país a otro, según el grado de cohesión e integración social; asimismo cambia la interpretación del concepto. También se alude a distintos grupos y actores sociales a los que se invita a participar: las ONGs, la empresa privada, los organismos de beneficencia, los centros de padres, las juntas de vecinos y otros. Se observa, en general, la intención de continuar un proceso de apertura que favorezca los espacios de diálogo y concertación, puesto que se han tomado conciencia de la

importancia de definir la agenda pública social para la estabilidad de una visión del futuro nacional ampliamente compartida.

La persistencia de la pobreza y la rigidez distributiva han dificultado la constitución en la región de sociedades más integradas. Es importante considerar que la integración social no significa homogeneización. Esto es particularmente importante en América Latina y el Caribe, donde las sociedades son multiétnicas y pluriculturales. La región se caracteriza por una baja integración social, debido en parte a la frustración derivada de la pobreza y el desempleo, especialmente en los jóvenes de las zonas urbanas, quienes a pesar de tener un mayor nivel educativo que sus padres, muestran tasas mayores de desempleo. Además, se encuentran expuestos a información sobre nuevos y variados servicios y bienes que se constituyen en símbolos de movilidad social, pero en su mayoría no tienen acceso a ellos.

En relación con los derechos del niño se están produciendo avances en la región. La mayoría de los países han elaborado, entre 1990 y 1995, diversos mecanismos para velar por el cumplimiento de la Convención sobre los derechos del Niño, con el objeto de mejorar la situación social y jurídica de la infancia. La Convención de los Derechos del Niño ha sido ratificada por todos los países de América Latina y el Caribe. Durante 1997 varios países de la región han llevado a cabo consultas a niños, niñas y adolescentes sobre sus derechos y aspiraciones, a través de encuestas de opinión, foros y parlamentos y votaciones infantiles. Esto ha sido positivo porque ha permitido colocar a los niños, sus problemas, necesidades y derechos en un lugar central dentro de la sociedad. Se han producido avances en salud y educación. En numerosos países se han creado nuevos organismos y la formulación de programas nacionales a favor de la infancia como uno de los ejes de las políticas sociales, y en 9 de cada 10 países se han establecido organismos para la protección especial de la infancia, aunque todavía persisten problemas con los niños en conflicto con la ley, el trabajo infantil y el maltrato y abuso.

## **II. LA RECOLECCION DE INFORMACION**

En primer lugar, se realizaron varios ajustes en la pauta original, para poder contextualizar el tema, para que la encuesta fuera representativa con respecto a la evolución que este concepto ha experimentado en la región. Debemos puntualizar el hecho de que se recibieron varios comentarios con relación a la elaboración del cuestionario final, tanto por la variedad de temas abordados como por la profundidad de los mismos.

De los 21 países de la región de América Latina, se presentó el cuestionario a los Ministerios de Educación de 11 países, incluyendo a Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, República Dominicana, México, Nicaragua, Perú y Paraguay. Además, se envió el cuestionario a representantes de los Comités Nacionales de Discapacidad de Chile, Argentina y Ecuador, representantes de organizaciones de padres y personas con discapacidad, universidades donde se desarrollan programas de formación docente, y el GLARP, una organización que fomenta la contratación de personas con discapacidad en todo América Latina. La especial variedad de países y organizaciones invitadas a colaborar en el estudio representan claramente la realidad de la inclusión en la región. Incluso aunque algunas organizaciones no contestaron al cuestionario, se contó con otro tipo de documentos sobre el tema, lo cual permitió enriquecer los resultados del estudio.

Las respuestas recopiladas no siguieron fielmente el cuestionario punto por punto, pero abordaron cada capítulo desde una perspectiva muy amplia, tanto como el tema se relacionaba con la situación particular del país. Esto significó la existencia de un patrón único de respuesta, que varió desde un breve documento de tres páginas de Chile hasta un completo y elaborado documento de 160 páginas de México.

### III. RESPUESTAS AL CUESTIONARIO

#### 1. Introducción y resumen del estudio

La Evaluación de los diez años de “Educación para Todos”, EFA 2000, ha permitido desarrollar, en varios países de la Región, un análisis interno de los procesos educativos que se han experimentado en esta última década. Muchos ámbitos han sido destacados como temáticas importantes a evaluar, entre ellas, la inclusión de los niños y niñas con necesidades educativas especiales en el aula regular. Para este estudio temático hemos contado con la colaboración de los Ministerios de Educación de distintos países de la región, Argentina, Brasil, Costa Rica, Chile, Ecuador, México, Perú, República Dominicana y Uruguay, además de algunas Comisiones Nacionales para la Discapacidad de estos países y de otras organizaciones que están trabajando en el tema, como CILPEDIM y el GLARP.

La evaluación consistió en un análisis interno, por parte de los países, llevado a cabo a través de una pauta elaborada por UNESCO y revisada y consultada con los países participantes del estudio. Además del análisis interno realizado por los países, tomando en consideración los aspectos especificados por la pauta, también se realizó el estudio documental de documentos publicados por los países con respecto de la Ley de Educación Especial, Integración, Inclusión, etc., y de las estadísticas realizadas por los países respecto a este tema.

El informe que les presentamos a continuación se basa en la recopilación de los aspectos más relevantes destacados por los países de la muestra. Hemos querido destacar tanto los puntos en común como las divergencias que se experimentan en cada uno de ellos. A su vez, hemos querido ilustrar el documento con ejemplos de buenas prácticas y de proyectos llevados a cabo en el ámbito nacional y regional.

Los apartados que conforman este estudio comienzan con la definición de los distintos términos que se utilizan en el análisis. En primer lugar, se hace un repaso de los **conceptos de educación inclusiva**. Debemos puntualizar, que el término inclusión todavía no se ha introducido en el lenguaje educativo de la mayoría de los países de la región, aunque esto no quiere decir que no se estén realizando prácticas basadas en este concepto.

A continuación se pasa a analizar la **conceptualización de alumnos y alumnas con discapacidad**. En este punto se pretendió observar las definiciones de discapacidad manejadas por los países, la mayoría de ellos, excepto México, se basan en la caracterización desarrollada por la Organización Mundial de la Salud –OMS.

El punto siguiente se centra en **las Políticas para aumentar la inclusividad en la educación**, evaluamos en este apartado las Políticas de inclusión a nivel nacional, las Normativas Generales de Educación, el cambio de rol experimentado por la Educación Especial, la participación comunitaria, etc.

En los apartados que siguen, se dirige la evaluación a aspectos de tipo práctico, **el desarrollo de centros de aprendizajes inclusivos**, donde se describe el *Proyecto Regional de Integración de Niños con Discapacidad a la Escuela Común, UNESCO – DANIDA*. También hacemos un repaso al **aumento del acceso y participación de alumnos y alumnas con discapacidad en la educación formal e informal**, donde se pone de relevancia la necesidad del diseño de estadísticas que precisen con fiabilidad el número de niños y niñas con discapacidad de cada país, e Indicadores de Necesidades Educativas Especiales que describan la situación real del universo educativo.

Se considera de gran importancia el análisis del **desarrollo de los recursos humanos en apoyo a la inclusión**, base primordial para poder llevar a cabo una educación inclusiva adecuada. Se hace mención en este apartado a los distintos esfuerzos que se están desarrollando en relación tanto a la formación inicial como en servicio, al igual que a la importancia del rol de distintas organizaciones sociales y de la participación y la sensibilización social al servicio de la educación inclusiva.

Los últimos apartados van a servir para poder realizar una visión del continuo de la educación inclusiva en todas las etapas de la vida. Por ello, se evalúan **las intervenciones inclusivas y la educación en la primera infancia y la inclusión de jóvenes con discapacidad en la educación secundaria y superior, y en iniciativas de empleo**. En ellos se pone especial hincapié en que la educación inclusiva sea desde los primeros años de vida y que no se rompa cuando se acabe la primera etapa educativa, sino que sea un continuo al servicio de la inclusión total en la sociedad, tanto en el ámbito laboral, como familiar, como de ocio, etc.

## **2. Conceptos de educación inclusiva**

Prácticamente todos los países de la región están pasando por un proceso de reforma educacional. A diferencia de las reformas educacionales latinoamericanas de los años 60, cuyo foco radicaba en ampliar la cobertura, las reformas actuales se centran en aumentar la calidad de los aprendizajes en un contexto de equidad. Esto implica que las reformas se producen fundamentalmente en la base del sistema - en las escuelas - y no en la cúspide. Una educación de calidad implica transformaciones en la escuela y en el aula, por lo tanto, el corazón de las reformas latinoamericanas está en la relación pedagógica: son una reforma de la forma de enseñar y de aprender. Sólo un cambio en este nivel posibilita una educación equitativa que contribuya a expandir la igualdad de oportunidades: una escuela para todos. La atención a la diversidad es el eje de muchas de las reformas educativas.

## a. La inclusión de alumnos con y sin discapacidad

Concebido de esta manera, es posible afirmar que en todos los países de la región se está incorporando prácticas inclusivas en todos los niveles del sistema, que van desde políticas y programas dirigidos a los alumnos provenientes de sectores de extrema pobreza o en riesgo socio-educativo, hasta la reinserción educativa de los niños y niñas que ya han desertado del sistema. Así, la inclusión es definida como una apertura de la escuela regular para admitir la diversidad. Este no es un proceso fácil para los países de la región, donde ha habido una clara tradición de selectividad, segmentación, discriminación y exclusión por parte de la escuela regular. Algunos ejemplos de esto son:

- *La cultura del “niño problema”*. Esta cultura está al centro de las prácticas excluyentes por parte de las escuelas, que ven una amenaza al proceso de enseñanza en todos los niños y niñas que presentan algún tipo de barrera al aprendizaje. La respuesta tradicional del sistema ha sido la exclusión de estos niños y niñas del aula, y en muchísimos casos de la escuela, derivándolos a escuelas o aulas especiales.
- *La selección del alumno sobresaliente*. La práctica de seleccionar a los mejores alumnos y rechazar a los de más bajo rendimiento ha sido una práctica que ha sido distintiva de las escuelas consideradas de calidad de la región. La selectividad de “las buenas escuelas” también se expresa en prácticas de exclusión sociocultural, clasista y hasta racial, clara muestra de la segmentación social de los distintos países de la región. Por otro lado, las bajas expectativas de los profesores respecto de sus alumnos más pobres influyen enormemente en el comportamiento escolar de estos últimos, haciéndolos fácil presa de la discriminación por motivos socioculturales. Cabe señalar que en general la práctica de la selectividad no es una política del estado, sino que es una práctica que prevalece a nivel del establecimiento escolar, especialmente en los privados.
- *La repitencia y la deserción escolar*. Cada año repiten curso miles de alumnos. Es obvio que la repitencia indica una ineficiencia del sistema educativo, sin embargo ella ha pasado a formar parte de la cultura escolar y es tomado como un fenómeno “natural”. En el caso de México, se decía que el peso de lo socioeconómico era tan fuerte que prácticamente los alumnos de extracción más pobre estaban predeterminados en su ejercicio al fracaso escolar, resultando en altos índices de reprobación y deserción escolar.

Existen varios otros factores que promueven de la desintegración y/o la exclusión escolar de niños y niñas de la región. La idea de una educación exclusiva está mucho más arraigada - como una cuestión de estatus - en la cultura latinoamericana que la educación inclusiva. De hecho, el uso del concepto de educación inclusiva es bastante nuevo en el contexto de la región y sólo en unos cuantos países se ha incorporado el concepto en las políticas oficiales o las normativas nacionales. La inclusión de niños y niñas con discapacidad recién está emergiendo como parte de la propuesta educativa en algunos países, dándose de manera intencionada en las políticas, como son los casos de México y Costa Rica, o como proyectos piloto con apoyo de UNESCO, según es el caso de Bolivia, Perú, Ecuador, Paraguay, República Dominicana y Nicaragua, países integrantes de dos versiones del proyecto DANIDA, cada uno de ellos alcanzando

diferentes niveles de logro en términos de conceptualizar e implementar prácticas inclusivas en el ámbito nacional.

#### **b. Inclusión e integración: dos perspectivas para enfrentar el problema**

Sin embargo, el concepto de la integración de alumnos con discapacidad en la educación regular ya se ha incorporado plenamente en las políticas de la mayoría de los países de la región, lográndose en muchos de ellos niveles de integración que superan el quince por ciento - casi un treinta por ciento en el caso de México - de la matrícula total en educación especial. En la mayoría de los casos, la educación integrada está respaldada por normativas y se encuentra regulada desde los ministerios, mecanismo que permite la asignación de recursos adicionales en apoyo a esta modalidad educativa.

En varios casos, la concepción legal de la educación integrada está directamente relacionada con la promulgación de leyes generales e iniciativas de carácter multisectorial que garantizan la integración y participación de las personas con discapacidades en todas las esferas de la vida nacional, incluyendo la integración escolar, laboral y social desde el punto de vista de la equiparación de oportunidades. Muchas de estas leyes se han inspirado en las Normas Uniformes sobre la Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas.

Haciendo eco de la Declaración de Salamanca, la integración escolar es caracterizada en la mayoría de los países de la región por desarrollarse a partir de la educación especial y orientar a oferta educativa hacia la educación regular, creando oportunidades para la consecución de estudios medios y superiores o de formación para el trabajo. En prácticamente todos los países de la región, la educación especial se ha configurado como producto de un proceso sistemático de expulsar a los alumnos y alumnas con discapacidades leves del sistema regular, sumándole posteriormente a los alumnos y alumnas que presentaban niveles más graves de discapacidad.

La inclusión es vista como una apertura de la escuela regular, que admite a la diversidad de la población escolar, generando estrategias que den cuenta de las necesidades educativas de todos los alumnos, incluyendo a los alumnos con discapacidad en sus aulas, es decir, una escuela para todos, reflejando de esta manera el espíritu de los acuerdos de Jomtien. Como podemos ver, la inclusión no solamente se basa en la eliminación de barreras de acceso y participación en una escuela para todos, ya que los conceptos de calidad y equiparación de oportunidades son altamente significativos en el contexto de la inclusión.

Una característica común a todos los países de la región es que tanto la integración como la inclusión son una opción educativa alternativa a una poderosa y arraigada educación especial. Esto implica que en la visión de muchos profesores y directivos de escuelas regulares prevalece el concepto de que el lugar indicado para atender a alumnos con discapacidad es la escuela especial. Estos presentan una oposición activa a la incorporación de niños y niñas con discapacidad al sistema regular. Por otro lado, otro foco de oposición a la integración y la inclusión se da entre los profesores especialistas que perciben la integración y la inclusión como una amenaza a sus fuentes de trabajo. La existencia de un fuerte sistema de educación especial es sólo una de las barreras importantes que ha de enfrentar a la integración y la inclusión. Otras barreras son:

- La descentralización de la educación, que genera disparidad en la aplicación de las normativas y reglamentos de una localidad a otra, dificultando la implementación de las políticas integradoras o inclusivas.
- La baja calidad educativa de muchas de las escuelas que acogen al alumno con discapacidad.
- Mala o insuficiente distribución de recursos, tanto financieros como humanos y materiales.
- Poca flexibilidad de la normativa y reglamentos en algunos de los países, especialmente en lo referido a la evaluación y promoción.
- Vacíos en la formación inicial de profesores regulares.
- Insuficiente oferta de formación en servicio.
- Falta de investigación y estudios especializados a nivel local (tal vez con la excepción de México y Brasil).
- Falta de coordinación entre los especialistas que trabajan en la educación especial y las escuelas regulares.
- Falta de recursos para atender las necesidades educativas de todos los niños con discapacidad en el sistema regular.
- Efectos secundarios indeseados asociados a mediciones de estándares de calidad educativa en el sistema regular de educación.
- Formación de especialistas basada en el enfoque clínico o rehabilitador.

Este listado representa sólo algunas de las principales barreras a la integración y la inclusión. Sin embargo, junto con existir barreras también existe una serie de facilitadores del proceso:

- La creciente descentralización de la educación en la región provee cuotas cada vez mayores de autonomía y participación en las escuelas, creando la posibilidad de desarrollar verdaderas comunidades inclusivas. Como vemos, la descentralización de la educación es, a la vez, una oportunidad y una barrera para la inclusión.
- El desarrollo de curricula oficiales en una buena parte de los países, que permite la universalización de las adecuaciones curriculares.
- La flexibilización de las prácticas de evaluación, regulando el uso de evaluaciones diferenciadas.
- La creciente promoción de la discusión de la atención a la diversidad en el contexto de la educación regular.
- El rol clave de organismos internacionales, especialmente de UNESCO en la coordinación de representantes de los Ministerios de Educación de los países de la región, y el desarrollo de alianzas estratégicas y redes de apoyo entre países.
- La promoción activa de la inclusión de alumnos con discapacidad por parte de UNESCO, apoyando el desarrollo de políticas nacionales, proyectos piloto y perfeccionando recursos humanos en diversas localidades.
- Participación activa de ONGs nacionales y extranjeras en la promoción de la inclusión y el desarrollo de proyectos piloto en varios países de la región.

En el caso de México, la conceptualización de la educación integrada los ha llevado a concebir distintas formas de integrar a los alumnos: integración escolar e integración educativa.

- i. La integración escolar es la de todos los alumnos que, con o sin discapacidad, presentan necesidades educativas especiales en la escuela regular y que son atendidos por las USAER<sup>2</sup>. Vale decir, requieren de recursos adicionales o diferentes para su educación. La integración educativa se refiere al currículum básico para todos.
- ii. La integración escolar descrita más arriba también es educativa, ya que la escuela regular lleva el currículum básico. Pero los CAM<sup>3</sup> que desde 1994 han incorporado el currículum básico practican la integración educativa - o curricular - pero no escolar.

En México, hay quienes piensan que la única integración es la escolar, ya que la educativa en los CAM no involucra una integración física del alumno. Otros sostienen que sólo debiera hablarse de "integración", ya que los CAM también son escuelas y que podría integrarse alumnos regulares en ellos en una especie de integración a la inversa.

Esta cuestión de los términos, sostienen los mexicanos, más que un asunto técnico es una cuestión de cultura y lenguaje. Por ejemplo, para los mixes (región indígena de Oaxaca) no existe en su lengua la palabra integración, y no por limitaciones lingüísticas, sino porque en su cultura no existe la desintegración, y no excluyen a nadie de las actividades culturales de la comunidad. Desde este punto de vista, la cultura mixe está mucho más avanzada que la nuestra. Mientras la escuela regular excluya, habrá que hablar de inclusión; mientras desintegre, habrá que hablar de integración.

En el caso de México se plantea que mientras no se asuma plenamente el currículum básico en todos los CAM, habrá que llamar integración educativa a la forma de integrar a partir del currículum básico, porque es lamentable que aún asistiendo a un centro escolar, como los CAM, los alumnos no accedan a un para todos, y no porque no puedan, sino porque no se les ofrece. A esto se le llama desintegración educativa.

### **c. La cobertura de los niños y niñas con discapacidad en la educación latinoamericana.**

La oferta educativa para niños y niñas con discapacidad en la región ha sido un enfoque predominantemente desde la educación especial, sin embargo desde 1990 ha habido una tendencia cada vez mayor al desarrollo de una oferta de educación integrada, mientras que el grueso de la oferta inclusiva se produce con niños cuyas necesidades educativas especiales no están asociadas a la discapacidad. Una de las debilidades de este enfoque radica en el hecho de que un alto porcentaje de los niños y niñas con discapacidad no acceden a ningún tipo de educación.

La cobertura general de la educación básica en la mayoría de los países de la región es superior al 90 por ciento de la población escolar, y en varios casos oscila entre

---

<sup>2</sup> USAER: Unidades de Apoyo a la Educación Regular. Organismos que apoyan la integración escolar a través de intervenciones dirigidas a la escuela y al maestro regular que atiende alumnos con necesidades educativas especiales - con o sin discapacidad - en su aula.

<sup>3</sup> CAM: Centros de Atención Múltiple. Centros escolares especiales que atienden niños y niñas con cualquier discapacidad, en los que se ha adoptado el currículum de Educación Básica. Los grupos escolares no están organizados por discapacidad, sino por edad, nivel y grado escolar. Los CAM ofrecen educación inicial, preescolar, primaria en forma similar a la educación regular, y formación laboral, para los alumnos que no ingresan a la secundaria.

el 97 y el 99 por ciento de los niños y niñas, como son los casos de Argentina, Brasil, Chile Costa Rica y México, entre otros. Sin embargo, en algunos países el acceso y la participación de niños y niñas con discapacidad en educación son desmedidamente bajo con respecto a los promedios nacionales. Tanto Argentina, Chile como México arrojan porcentajes de cobertura cercanos al 10 por ciento de la población estimada de niños en edad escolar que presentan algún tipo de discapacidad, esto es, considerando tanto a los alumnos cursando en la educación regular como a los niños y niñas matriculados en educación especial. Una situación similar es inferida por República Dominicana.

Es probable que un número importante de alumnos con algún tipo de discapacidad esté siendo atendidos en el sistema regular sin que medie diagnóstico alguno de discapacidad. Esto tiende a ser más común en sectores rurales, donde la oferta de educación especial y/o recursos para el diagnóstico se ve debilitado respecto de la oferta en centros urbanos. También es posible que los alumnos con discapacidades físicas y de movilidad que no presenten necesidades educativas especiales estén plenamente incorporados a las estadísticas del sistema regular, sin reconocer la condición de discapacidad de dichos alumnos.

Sin embargo, también es válido preguntarse si dichos niños y niñas están o no recibiendo servicios educacionales de algún tipo, qué se puede hacer para identificarlos, y qué tipo de modificaciones de política educacional y asignación de recursos financieros, materiales y humanos adicionales serán necesarios para incorporar a todos los niños y niñas con discapacidad como parte de la oferta educativa nacional de cada país.

#### **d. La deserción escolar entre los alumnos con discapacidades**

Como hemos visto, la ampliación de la cobertura ha sido la preocupación prioritaria de la educación en la región por casi tres décadas. Esto hace que la incorporación de los componentes de calidad y equidad en la educación sean conceptos relativamente nuevos para la región. El período de crecimiento que caracterizó las reformas educacionales de los años 60 y 70 también se caracterizó por una pérdida gradual de la calidad de la oferta educativa, y la pérdida de la calidad trajo consigo la paradoja de la deserción escolar, es decir, junto con aumentar la cobertura del sistema en un extremo, la consiguiente baja de la calidad producía una pérdida en el otro. La reprobación y el fracaso escolar aumentaron en proporción directa con la baja de la calidad de la oferta educativa. Dicho de otra manera, la reprobación y el fracaso escolar son un síntoma directo de la baja calidad de la oferta educativa: en un sistema educativo que funcione en forma normal no debiera haber un índice significativo de deserción.

Esta tendencia ha comenzado a revertirse durante la década de los 90, donde los distintos Ministerios de Educación han identificado grupos y poblaciones escolares vulnerables, y han diseñado e implementado estrategias y políticas dirigidas a aumentar la calidad de la oferta educativa - y por ende reducir las tasas de reprobación, fracaso y deserción escolar - entre estos grupos prioritarios. Los grupos prioritarios incluye a alumnos en riesgo socio educativo por razones de extrema pobreza, razones socio económicas y socio culturales, niños de la calle, refugiados, niños de comunidades migrantes agrícolas, alumnos de sectores rurales y las poblaciones indígenas de etnias,

culturas y lenguajes distintos a la mayoría nacional. En algunos países de la región los alumnos con discapacidades también son incluidos dentro de estos grupos prioritarios.

Aunque la deserción escolar entre los alumnos con discapacidad también está ligada a la calidad de la oferta educativa, en esta población la deserción escolar no se relaciona con la reprobación y fracaso escolar, sino que con las limitaciones de la educación para brindar una formación adecuada en el ámbito laboral y, en general, de resolver los problemas asociados con la integración y participación social de la persona en condiciones de igualdad respecto de sus pares sin discapacidad.

La solución a la problemática de la formación para el trabajo aún más crítica en el caso de las opciones de educación integrada e inclusiva, que supone que la formación para el mundo del trabajo son prioridades de la educación secundaria, los centros de formación técnico-profesional y la educación superior, opciones educativas de acceso aún limitado para los alumnos con discapacidad integrados en el sistema regular.

### **3. Conceptualización de alumnos con discapacidad**

#### **a. Definiciones de discapacidad**

Prácticamente todos los países de la región utilizan el concepto de discapacidad desarrollado por la Organización Mundial de la Salud - OMS - que la concibe en relación con los conceptos de deficiencia y minusvalía.

De acuerdo con la OMS (CIDDM, Ministerios de Asuntos Sociales de España, 1992), UNA DEFICIENCIA CONSISTE EN TODA PÉRDIDA O ANORMALIDAD DE UNA ESTRUCTURA O FUNCIÓN PSICOLÓGICA, FISIOLÓGICA O ANATÓMICA DE UN SER HUMANO, YA SEA DE CARÁCTER TEMPORAL O PERMANENTE, CONGÉNITA O ADQUIRIDA. La deficiencia responde a desarreglos a nivel orgánico.

Por su parte, UNA DISCAPACIDAD SE REFIERE A TODA AUSENCIA O RESTRICCIÓN - PRODUCTO DE UNA DEFICIENCIA - DE LA CAPACIDAD DE REALIZAR UNA ACTIVIDAD EN LA FORMA O DENTRO DEL MARGEN QUE ES CONSIDERADO NORMAL PARA EL SER HUMANO. La discapacidad se relaciona con el nivel personal.

Finalmente, UNA MINUSVALÍA ES CONSIDERADA COMO UNA SITUACIÓN DESVENTAJOSA PARA UN INDIVIDUO DETERMINADO, CONSECUENCIA DE UNA DEFICIENCIA O UNA DISCAPACIDAD, QUE LIMITA O IMPIDE EL DESEMPEÑO DEL ROL QUE LE ES NORMAL, EN FUNCIÓN DE SU EDAD, SEXO, Y FACTORES SOCIALES Y CULTURALES QUE LE SON PROPIOS. Esta definición engloba la relación entre la sociedad, la cultura y las personas que tienen alguna deficiencia o discapacidad, tal y como se refleja en el rol de la vida personal.

Sólo en el caso de México se utiliza conceptualizaciones un tanto distintas de estos términos:

Según fuentes oficiales mexicanas, la *deficiencia* hace referencia a las ANORMALIDADES DE LA ESTRUCTURA CORPORAL, DE LA APARIENCIA Y LA FUNCIÓN DE UN ÓRGANO O SISTEMA, CUALQUIERA QUE SEA SU CAUSA; EN PRINCIPIO LAS DEFICIENCIAS REPRESENTAN TRASTORNOS A NIVEL ÓRGANO.

La *discapacidad* es definida como una RESTRICCIÓN O AUSENCIA RELACIONADA CON ALGUNA DEFICIENCIA DEL INDIVIDUO, DE NATURALEZA PERMANENTE O TEMPORAL, PARA EL DESEMPEÑO DEL ROL QUE SATISFACE LAS EXPECTATIVAS DEL SU GRUPO SOCIAL DE PERTENENCIA.

Finalmente, la *minusvalía* es definida como LAS DESVENTAJAS QUE EXPERIMENTA EL INDIVIDUO COMO CONSECUENCIA DE LAS DEFICIENCIAS Y LAS DISCAPACIDADES; ASÍ PUES, LAS MINUSVALÍAS REFLEJAN UNA INTERACCIÓN Y ADAPTACIÓN DEL INDIVIDUO AL ENTORNO (DIMENSIÓN SOCIAL)

Más que una consecuencia biológica de la deficiencia como es el caso de la definición de la OMS, la definición mexicana de discapacidad se plantea como una consecuencia de origen social asociada a la deficiencia. La definición social mexicana no relaciona las limitaciones de funcionalidad del individuo con un referente de normalidad, sino que con las expectativas del grupo cultural de pertenencia del individuo. Esto pareciera ser significativo, porque si la norma del grupo social de pertenencia es excluyente se realiza la condición de discapacidad, mientras que si es incluyente, la relativiza.

Las implicancias educativas del enfoque social de discapacidad se traducen en que si la tendencia que prevalece es la de satisfacer las necesidades especiales y las necesidades educativas especiales desde la deficiencia orgánica individual del alumno, entonces las estrategias de aprendizaje serán con materiales y metodologías específicas e individuales, en otras palabras, mas segregadas, o con “adecuaciones curriculares” centradas en la deficiencia específica y elaboradas de antemano por “técnicos expertos”. Por el contrario, si la discapacidad se considera como resultado de los prejuicios sociales asociados a la deficiencia y se busca transformarlos en su grupo de pertenencia, la condición de discapacidad es probabilística y, por lo tanto, se relativiza; Entonces, se pondrá el acento en el entorno y en las actitudes de los demás, elevando las expectativas del grupo de pertenencia del alumno: el hogar y la escuela.

En este sentido, La Secretaría de Educación Pública de México ya ha completado un proceso que los Ministerios de educación de varios otros países de la región están recién comenzando: La redefinición de los conceptos relacionados con la discapacidad a fin de reorientar sus programas educativos en una perspectiva más inclusiva.

## **b. La caracterización de la discapacidad y las estadísticas educativas**

Como parte de las reformas educativas regionales, muchos países de la región están renovando sus procesos de recolección estadística para todo el sistema educativo, incluyendo estadísticas sobre estudiantes con discapacidad. La mayoría de estos países se encuentran en distintos niveles del proceso de renovación. Costa Rica y México son dos de los países que están más avanzados en este proceso, ya que recopilan información significativa en la toma de decisiones, otros países como Chile y Argentina están intentando identificar qué tipo de información recoger o intentando desarrollar indicadores de calidad que guíen el proceso de recolección de datos. Mientras, otros, todavía están estableciendo el hardware y el software para el sistema nacional de estadísticas en educación.

El tipo de recolección de datos con relación a estudiantes con discapacidad es también un aspecto importante, ya que varía de un país a otro. La mayoría de ellos coinciden en algunas categorías de recolección de información: las discapacidades mentales y las deficiencias sensoriales parecen ser reconocidas universalmente como

categorías importantes. Sin embargo, algunos países, como México, recogen datos respecto a todos/as los/as estudiantes con discapacidades físico-motoras, mientras que otros, como Chile, consideran que la mayoría de las personas con discapacidad física no presentan ninguna necesidad educativa, y por ello, sólo recopilan datos de aquellos/as estudiantes con parálisis cerebral y de otros/as estudiantes con deficiencias motoras severas. Costa Rica no recoge ningún tipo de información sobre discapacidades físico – motoras. Tampoco parece que ningún país de la región, con excepción de Chile, está incorporando la categoría de niños y niñas hospitalizadas (niños/as que permanecen institucionalizados/as por un periodo mayor a tres meses) como un objetivo político, y, por ello, recopilan información de éstos.

#### **4. Políticas para aumentar la inclusividad en la educación**

##### **a. Políticas de inclusión a nivel nacional.**

En un primer lugar, deberíamos destacar que en algunos países se está llevando a cabo una política de inclusión a nivel nacional, teniendo en cuenta que la legislación específica que garantice la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad debe ser responsabilidad de todos los sectores del país (salud, trabajo, educación, vivienda, etc.) Ejemplos de esto son la Ley 7600, sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad desarrollada en Costa Rica; La Ley 19.284 sobre la Integración Social Plena de Personas con Discapacidad, de Chile; la Ley sobre la Integración de Personas con Discapacidades de Ecuador; y la Ley de Sistema Unico de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad de Argentina. Estas legislaciones, dependiendo de cada uno de los países, se encuentran en proceso de llevarse al plano práctico, desarrollando normativas específicas en algunos de los sectores más importantes. Debemos puntualizar que el sector que ha desarrollado normativas en todos los países de la región, es el de Educación.

##### **b. Estructura Organizativa de los Ministerios de Educación Nacionales.**

Dentro de lo que es ya la Normativa General de Educación, hay aspectos que van a caracterizar de distinta manera la forma de actuación de los países según sus estructuras de organización.

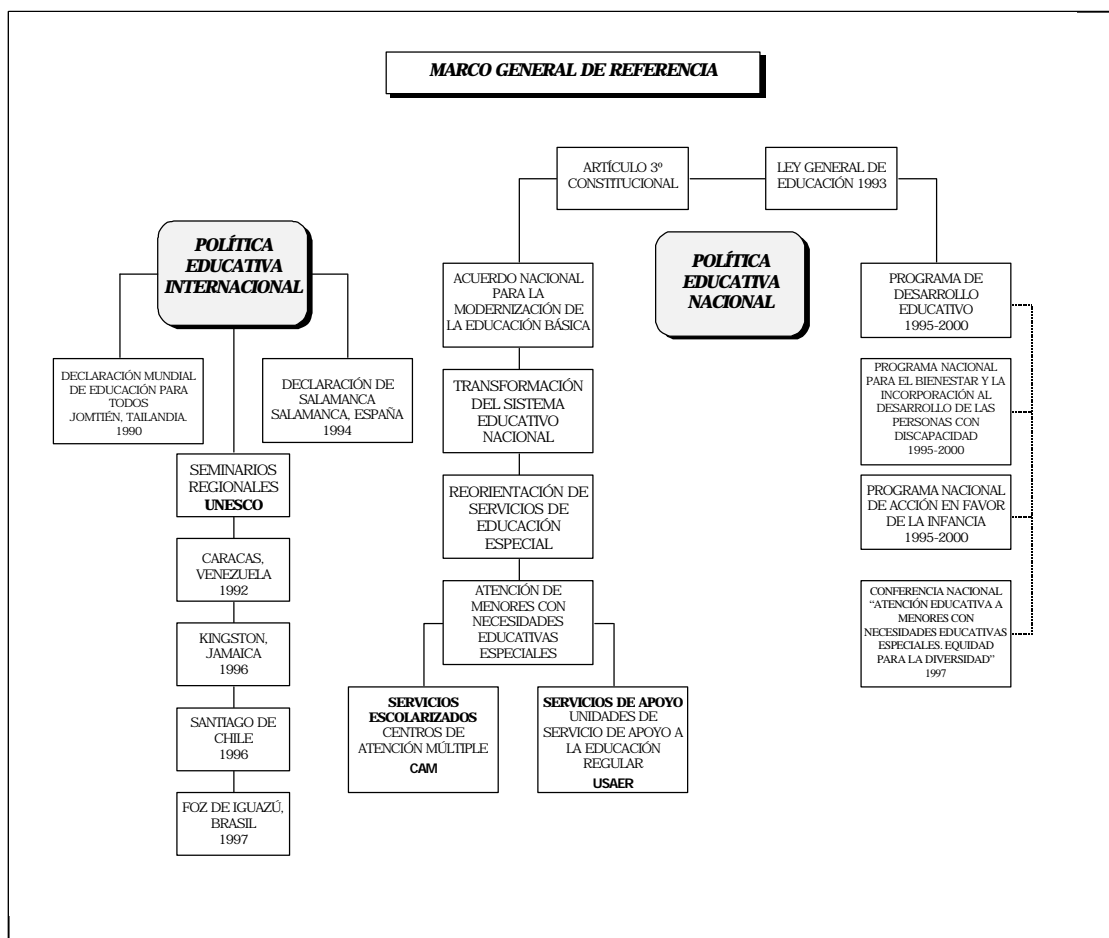
Por una parte, podemos hablar, de las diferencias por la estructura organizativa de los Ministerios de Educación. Habría distintos estilos de países, por un lado el caso de Argentina, donde la Educación Especial es una estructura transversal, y en la mayoría de las provincias tienen normativa o legislación propia de integración escolar, pero se cumple muy desigualmente.

Este también es el caso de la República Dominicana, aunque el sistema de educación está descentralizado, el sistema de Educación Especial cuenta únicamente con servicios en el nivel central. La coordinación con los niveles y áreas del sistema educativo, así como los diversos organismos descentralizados, han posibilitado la implementación de políticas educativas de integración a nivel nacional. Bolivia, sin embargo cuenta con dos estructuras separadas, una División Regular y otra División Especial, en este país se han dado pasos desde la propia división de Educación Regular para poner en funcionamiento experiencias inclusivas.

Además también nos encontramos con diferencias con relación al sistema de organización centralizada o federativa. México y Argentina optan por un sistema federal de Educación, Ley Federal de Educación.

En el caso de México, el organizar la educación a través de federaciones, es consecuencia de la Reorganización del Sistema Educativo Nacional, que ha conllevado una reformulación de las estructuras en el ámbito nacional como se puede observar en la figura.

**FIGURA 1. MARCO GENERAL DE REFERENCIA DE MÉXICO**



**c. Normativas Generales de Educación.**

Siguiendo con el ejemplo de México, su Proyecto General de Educación Especial se basa en acabar con el sistema paralelo de educación, la exclusión por género, etnia, territorio, clase social, necesidades educativas especiales, etc., (Ley no discriminatoria), se estructura un proceso de desarrollo de un programa de integración y Consejos Escolares de Participación Social.

Este enfoque en la normativa es compartido por la Política Educativa hacia el Siglo XXI de Costa Rica, que procura oportunidades de acceso al sistema para la población con discapacidades y en las comunidades provenientes de las etnias indígenas, etc. Esta política puntualiza la eliminación de elementos que generen discriminación, basados en razones de género o de cualquier otra naturaleza.

En el caso de Chile, hay políticas no intencionadas inclusivas como parte de los ejes centrales de la reforma educacional que dan cuenta de las necesidades educativas de alumnos y alumnas en riesgo socioeducativo (P-900, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe y PME).

#### **d. Limitaciones.**

En la mayoría de los países de la región también nos encontramos con una Ley General de Educación no discriminatoria, que aboga por un sistema educativo flexible y abierto, asumiendo la heterogeneidad y la integración de alumnos con necesidades educativas especiales y unificando el doble currículum de la educación especial y el de educación regular en uno común. No obstante, en algunos países este tipo de leyes educativas se contraponen con las actitudes discriminatorias predominantes en la Constitución Nacional, en el caso de Argentina, y en los artículos relativos de Educación Especial de la Ley General de Educación de República Dominicana, ya que presenta la población escolar con discapacidad como objeto de una atención especializada y esto obstaculiza el acceso a la educación en el marco de igualdad de oportunidades. En el caso de Argentina, esta contradicción se intentó eliminar en 1997 a través del Documento “Equiparación de Oportunidades en la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales”, reforzando el marco conceptual integrador de la Ley. Por su parte, en 1998 se llevó a cabo en República Dominicana una normativa que establece la escolarización en centros educativos regulares, independientemente de las necesidades educativas especiales que presenten por distintas circunstancias.

Por otro lado, nos encontramos con un conjunto de países que en sus Reglamentos sobre Educación Especial se sigue limitando la integración de los niños y niñas a la educación general, según el grado de discapacidad y el diagnóstico llevado a cabo por la institución competente, los CEDOPs (Centros de Diagnóstico y Orientación Psicopedagógico) en Ecuador y la Subsecretaría de Educación Alternativa en Bolivia. Y esto viene reforzado por el enfoque clínico asumido por estos centros de apoyo psicopedagógico.

#### **e. Cambio de rol de la Educación Especial.**

Este cambio, más o menos desarrollado, en las políticas educativas va relacionado con un cambio en la perspectiva de las funciones y el rol que la Educación Especial va a tomar con relación a la Educación General. El sistema de Educación Especial ha comenzado un proceso de transformación hacia una estructura de apoyo de la Educación General para la integración, convirtiendo a los y las profesionales en docentes de apoyo, y los servicios de educación especial en centros de recursos, integrando al alumno y la alumna con necesidades especiales al programa regular. En el caso de Ecuador, por ejemplo, se llevan a cabo por los CEDOPs las adaptaciones a los elementos básicos del currículum y a los elementos de acceso a éste que requiera una

alumna o alumno, y se reflejan por escrito en el Programa Educativo Individualizado (PEI).

En Costa Rica se han iniciado las modificaciones en los roles de los profesores y profesoras que atienden los servicios “segregados”, convirtiéndolos paulatinamente en maestros y maestras de apoyo, aunque con el enfoque de brindar ayuda a los y las estudiantes con discapacidad en las aulas regulares.

México, ha estructurado también un sistema de apoyos:

1. Servicios escolarizados de educación especial a través de los Centros de Atención Múltiple (CAM)
2. Apoyo psicopedagógico por parte de personal especializado en la escuela regular, mediante la atención que brindan las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

La elección de la opción escolar, especial o regular, en el caso de México, depende de las posibilidades del alumno o la alumna, de su familia y de las condiciones que ofrezcan la escuela regular o especial.

#### **f. Preparar a la comunidad hacia el cambio**

Para poder desarrollar estas prácticas, es necesario preparar a la comunidad, tanto educativa como social, de los cambios que se van a realizar. Por ello, en la mayoría de los países se ha fomentado el debate con respecto a la Atención a la Diversidad a través de Jornadas Nacionales de Actualización Docente; Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales, Equidad para la Diversidad; y cursos sobre Introducción a la Temática de la Discapacidad. En algunos países esto ha servido para empezar a cambiar actitudes entre los y las docentes, los y las profesionales e incluso los y las directoras de centros educativos, y en otros, estos encuentros han generado una reforma educativa hacia la atención de cualquier persona con algún tipo de necesidades especiales. Las universidades se han empezado a plantear un cambio en los planes de estudio, y postgrados con relación a esta temática pero todavía queda mucho por avanzar.

Con relación a las políticas sociales los Estados están colaborando en la inclusión social a través de programas intersectoriales. En Costa Rica se incorpora el componente de discapacidad en el Plan de Gobierno implementándolo con una entidad denominada “Triángulo de la Solidaridad”. La mayoría de estos programas están relacionados con el bienestar de la población, Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad, México, Sistema Único de Prestaciones Básicas para personas con Discapacidad, en Argentina. Pero los programas más importantes están en relación de la participación social de las personas con discapacidad y sus familias. Éste es el caso de CONAPREM Consejo Nacional para la Prevención, Rehabilitación e Integración Social que realizó en República Dominicana un seminario en relación al análisis del marco jurídico de la discapacidad en el país.

Se fomenta el trabajo con las familias para que conozcan su derecho a elegir la escuela para sus hijos e hijas, tanto en Argentina como en México, que ha organizado

una Unidad de Orientación al Público para información sobre el Sistema Automático de Inscripción y Distribución en los centros escolares (SAID).

#### **g. Participación de la sociedad civil.**

La mayor participación, tanto de las ONGs de personas con discapacidad como de padres y madres de niños y niñas con discapacidad es de presión para la implementación y transformación de políticas a favor de la inclusión. Esta participación, consideran los países que es todavía muy tímida.

También se observa una participación pequeña aunque en aumento, de los padres y madres en el proceso educativo de su hijo o hija. Se está implementando en el ámbito de las escuelas los Consejos de Padres, Consejos Escolares, etc.

#### ***SISTEMA AUTOMÁTICO DE INSCRIPCIÓN Y DISTRIBUCIÓN EN MÉXICO***

Con el ánimo de continuar avanzando en las acciones tendientes a favorecer la educación inclusiva, con base en las experiencias exitosas en la integración escolar de alumnos con discapacidad y con fundamento en la LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, en sus Artículos 3<sup>(4)</sup> y 32<sup>(5)</sup>, en diciembre de 1998, la Dirección de Educación Especial presentó a la Subsecretaría de Servicios Educativos en el Distrito Federal, la propuesta para promocionar la inscripción anticipada de los niños con discapacidad al primer año de educación preescolar, al primer grado de educación primaria y secundaria a la escuela de su preferencia, de acuerdo al procedimiento del SISTEMA AUTOMÁTICO DE INSCRIPCIÓN Y DISTRIBUCIÓN (SAID).

Como antecedente vale la pena recordar que el Sistema de Inscripción Anticipada para preescolar y primaria, se estableció en el ciclo escolar 1979-1980, con el propósito de contar con la información detallada de la demanda del servicio educativo al primer grado, la conveniencia domiciliar de ubicación de los planteles y la decisión de los padres de familia con respecto a la oferta educativa y la capacidad instalada de los planteles escolares, con la antelación necesaria para organizar, distribuir y dar una respuesta equitativa a la población en edad escolar.

Diez años después en el ciclo 1989-1990, da inicio el proceso con la población para el primer grado de educación secundaria. Y fueron necesarias dos décadas para iniciarlo con los alumnos con discapacidad. La inscripción anticipada a la escuela regular de los alumnos con discapacidad es el derecho a la inclusión a la escuela regular.

Durante el mes de febrero de 1999, se efectuó la promoción al derecho a la inclusión que tienen las familias de hijos con discapacidad para que se matriculen en cada uno de los niveles educativos básicos, con el sólo requisito de edad y certificado de primaria para el caso de secundaria y con ningún pre-requisito que discrimine algún tipo o grado de discapacidad.

Otro tipo de organizaciones, las Iglesias, por lo menos en Argentina, desarrollan acciones tendientes a favorecer la inclusión, escuelas judías, religiosas católicas, se agrupan y trabajan para el mejoramiento del proceso de integración y empieza a ser una preocupación el tema de la atención de las necesidades educativas especiales en dichas escuelas. Sin embargo, los esfuerzos empresarios son muy escasos, salvo en aquellas situaciones de formación profesional y pasantías que personas con discapacidad realizan en ciertas empresas. La falta de empleo, en todo caso, que tienen los países es un obstáculo muy fuerte al que se enfrentan las personas con discapacidad.

#### **h. Responsabilidad de las agencias internacionales.**

Respecto a la colaboración de agencias internacionales, se observa que han tenido un número de roles. Por una parte, influyen en el diseño de las políticas nacionales, sobre todo en los aspectos que ponen hincapié a los Derechos Humanos. Son documentos de referencia la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Conferencia Mundial de Salamanca de 1994 y la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien.

Por otra parte, La Oficina Regional de UNESCO-OREALC ha jugado un importante rol en la capacitación, en el apoyo y organización de talleres, jornadas y congresos regionales; ha coordinado el quehacer de los directores nacionales de educación especial de los distintos ministerios de educación de la región, aunando criterios respecto de enfoque inclusivos e integradores; ha jugado un rol de asesor con respecto al desarrollo políticas educativas en varios de los países de la región y ha impulsado experiencias novedosas con relación a la integración de niños y niñas con discapacidad en la Escuela Regular.

Además, hay otro tipo de agencias financieras y donantes que facilitan la integración de niños y niñas con discapacidad en el aula regular, como la Fundación Omar Dengo (FOD) entidad encargada de propiciar los espacios, recursos y medios para la atención de los estudiantes en lo referente a informática educativa, y la National Cristian Foundation que mediante un convenio que estableciera con el Departamento de Educación Especial del MEP (Costa Rica) ha donado equipo de cómputo usado para el beneficio educativo de estudiantes, principalmente con discapacidad motora.

## **5. El desarrollo de centros de aprendizaje inclusivos**

### **a. Cambio en el currículum y en la metodología.**

Las escuelas de educación básica que han abierto sus puertas a la diversidad, han avanzado en procesos que contemplan la educación inclusiva. Estos centros han experimentado un desarrollo funcional significativo dentro de los contextos sociales y de aprendizaje de todos los alumnos y las alumnas con o sin discapacidad. El apoyo no se centra en el alumno en particular sino en la visión global de la escuela convirtiendo el currículum abierto y flexible como eje principal. Además se fomenta la calidad en la educación, generando grupos de colaboración en apoyo a la diversidad.

A través de este proceso se ha logrado propiciar una reflexión ética y profesional frente a las competencias curriculares de los alumnos y alumnas. Esto se refleja en actividades pedagógicas específicas, en la implementación de acciones que aumentan el nivel de competencia curricular, y fomentando condiciones de aprendizaje en las aulas, no sólo de preescolar sino de todos los grados escolares.

La estructuración del currículum, supone la transformación de la cultura profesional para que se propicie la práctica y se tomen en cuenta las experiencias de los alumnos y las alumnas, padres, madres, maestras y maestros en la vida de la escuela, atendiendo a los procesos de gestión y reconociendo la forma en que todos los involucrados se integren en la institución.

Se reorienta la organización y operación tanto de la estructura de la administración educativa como la escolar, considerando en todos los casos una nueva gestión que garantice la vida colegiada, la participación solidaria, la eliminación de esquemas excluyentes para transformar los servicios en comunidades abiertas a la atención a la diversidad y los recursos disponibles para apoyar la integración educativa y escolar.

En República Dominicana se recalca la importancia de la co-gestión en la dirección de la vida escolar que se ha materializado con los consejos de curso y los consejos escolares, para la participación de los alumnos y las alumnas en general. En Costa Rica, la sensibilización y concienciación de los docentes del sistema educativo nacional, el cambio de roles de los docentes de educación especial y la conformación de Comités de Apoyo Educativo en todas las instituciones públicas y privadas (establecido así por Ley) ha permitido y favorecido la apertura de escuelas inclusivas. A continuación haremos una descripción del ejemplo de Participación Social en Bolivia.

### **PARTICIPACIÓN POPULAR EN LA EDUCACIÓN EN BOLIVIA**

La propia Ley de Reforma Educativa de Bolivia, Julio 1994, estructura y establece los mecanismos de Participación Popular en la Educación. Entre ellos, los que más nos interesarían destacar son los mecanismos que fomentan la participación de los y las alumnas y de la sociedad.

En la Asamblea Escolar, se pueden analizar los espacios de participación de los niños y las niñas. Ésta permite una organización general del aula y proporciona la oportunidad para que los y las alumnas evalúen sus desempeños como grupo y establezcan acuerdos para planificar acciones futuras.

Las Juntas Escolares de cada unidad educativa, conformadas por miembros de la comunidad, así como las Juntas de Núcleo y las Juntas Distritales, con representantes de las Juntas Escolares y de Núcleo, respectivamente, tienen como objetivo el planificar, demandar y controlar las actividades curriculares y la administración del personal y los recursos educativos. Además para el seguimiento y asesoramiento se han establecido las siguientes organizaciones conformadas por representantes de las anteriores juntas y de otros miembros de la comunidad: los Consejos Departamentales, los Consejos de Pueblos Originarios y el Consejo Nacional de Educación.

## **b. Colaboración interdisciplinaria.**

Es muy importante, como ya comentamos en el apartado anterior el hecho de que el Sistema de Educación Especial de cada país trabaje en colaboración con la Educación Regular, asesorando en las adaptaciones curriculares, apoyo de aula, etc. Existen en la mayoría de los países centros de apoyo psicopedagógico que realizan esta función: desde los USAER de México, los SAD de Perú, los CEDOPS en Ecuador, los Comités de Apoyo Educativos y los Asesores Regionales de Educación Especial y sus equipos itinerantes en Costa Rica, los equipos de apoyo de Argentina, etc. Esto facilita la comunicación y la cooperación entre la Educación Especial y la Regular, favoreciendo el flujo de alumnos y alumnas de una instancia a otra según sus necesidades. Debemos, en todo caso, puntualizar, que esta comunicación depende bastante del enfoque que estos centros de apoyo mantienen, ya que si su enfoque es todavía clínico, la cooperación se dificulta o toma unas líneas demasiado asistencialistas.

## **c. El papel de la legislación en la inclusión.**

Es determinante, además, que la escuela sea inclusiva desde el acceso al aula del niño o niña con discapacidad. La legislación es la que va a influir en esto. Hay países, como vimos anteriormente, que en su normativa requieren del diagnóstico de la niña o el niño para que entre en un centro de educación regular o en uno especial. En otros países se están dando los pasos en la normativa para acabar con las propias contradicciones de la legislación, así que todavía queda un poco a la propia iniciativa del centro, o en algunos casos, del profesor o profesora del aula. En otros países, la legislación aboga por el derecho de la educación de calidad para todas las personas, por la equiparación de oportunidades. En estos casos, se están materializando estas normativas con los programas que se están llevando a cabo. El más interesante es el que comentamos anteriormente de México, el Sistema de Inscripción Anticipada.

## **d. Barreras y limitaciones.**

Ante esta nueva experiencia, cada país especifica algunas barreras o limitaciones que se están encontrando a la hora de llevar a la práctica este proceso:

- Las relativas a los prejuicios y las actitudes negativas, que van desde los mismos directivos y directivas, profesionales de educación especial y docentes, hasta los padres y madres de otros niños y niñas, y la sobreprotección de algunos padres y madres de niños y niñas con discapacidad.
- Falta de adecuaciones arquitectónicas.
- Resistencia de algunos centros escolares que se niegan a incorporar niños y niñas con discapacidad en sus aulas.
- Algunos profesionales de educación especial perciben la integración en la educación regular de la población estudiantil de las escuelas especiales como una amenaza a su estabilidad laboral.
- Confusión respecto a decisiones sobre la promoción, certificación y acreditación de los alumnos y alumnas con discapacidad integrados en la escuela regular.
- El enfoque de algunos centros de apoyo psicopedagógico se centran todavía en el modelo clínico. Esto dificulta la coordinación y la relación con la escuela regular que

en vez de recibir un apoyo para todo el aula, se va a centrar más en el trabajo con ciertos alumnos y alumnas con discapacidad.

- No hay mucha coordinación y colaboración entre los centros regulares y los centros de educación especial. Esto impide, en muchos casos, el tránsito de niños y niñas que en algún momento puedan presentar necesidades especiales y necesiten una atención en los centros especiales y en otros momentos puedan estar incorporados en el aula regular. En este aspecto influye bastante el enfoque pedagógico o clínico de los centros educativos, tanto regulares como especiales.
- Muchas de las experiencias de integración que están dándose en los países dependen más de la iniciativa de un centro educativo e incluso de algún profesor o profesora de educación regular, que de una estructuración del sistema que hiciera posible materializar las políticas educativas en la práctica.
- La crisis económica, reflejada en el sistema educativo, repercute fuertemente en las posibilidades de las provincias y países de brindar los recursos humanos y materiales necesarios para la promoción de políticas globales y sistemáticas de inclusión.

#### **e. Programas regionales que fomentan la inclusión.**

Observadas las barreras que son evidenciadas por los países, debemos destacar que en todos ellos se están llevando a cabo experiencias piloto en relación de la integración de niños y niñas con discapacidad en la escuela regular. Esta iniciativa ha sido acompañada, a través de capacitación, acompañamiento y asesoramiento de la UNESCO-OREALC en algunos de los países de la región. En cada país el proceso ha experimentado un desarrollo distinto, dependiendo de los muchos factores que influyen en el avance de estas experiencias. Algunos ejemplos podrían ser la experiencia de República Dominicana que están comenzando a desarrollar una experiencia de convertir en escuelas inclusivas centros educativos regulares.

En Costa Rica han incorporado varias iniciativas como el sub-proyecto de Escuelas Líderes Integradoras, aprovechando la estructura existente en el Proyecto SIMED (de apoyo a la educación costarricense) que contó en su momento con financiamiento Países Bajos y el apoyo técnico de UNESCO. En el análisis de cómo se ha desarrollado esta iniciativa, observan que a pesar de que todavía se encuentra en funcionamiento, la falta de sistematización de la experiencia no ha permitido visualizar logros puntuales. Otra dificultad se encuentra arraigada en el nivel de la formulación del proyecto, se cimentó en las acciones de maestros y maestras integradoras y en algunas instituciones se ha quedado en ese plano, sin extenderse a la institución en general.

Dentro de las iniciativas que en materia de integración escolar se están desarrollando en la Región, se destaca el proyecto “Integración de niños discapacitados en la escuela común” que está llevando a cabo en Perú, Bolivia y Ecuador con la cooperación técnica de UNESCO/Santiago y el apoyo financiero de DANIDA.

## ***PROYECTO DE INTEGRACIÓN DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD A LA ESCUELA COMÚN, UNESCO – DANIDA.***

Este proyecto persigue como objetivo fundamental la creación de condiciones favorables para la aplicación experimental de un modelo de integración de niños y niñas con necesidades especiales en la escuela regular. En un principio se desarrolló en cuatro provincias de Perú (Lima, Arequipa, Ica y Cajamarca) con la finalidad de producir un efecto multiplicador a nivel nacional. Se inició en 1993 y consta de las siguientes fases:

### **Primera Fase (1993)**

El objetivo fundamental era crear las condiciones propicias para la implementación del Proyecto. Esto significó llevar a cabo las siguientes acciones:

- Creación de un equipo técnico interdisciplinario, designación de coordinadores locales, creación de equipos de apoyo itinerantes.
- Establecimientos de criterios para la selección de los centros piloto, profesores/as y alumnos/as.
- Actividades de sensibilización y capacitación.
- Equipamiento de las aulas integradoras y elaboración de normas específicas para la organización y funcionamiento de las aulas integradoras.

### **Segunda Fase (1994)**

Se incorporaron los y las alumnas a los centros piloto y se puso en marcha todo el proceso de implementación de su integración.

La modalidad de integración adoptada en el proyecto es la de integración total. Los y las alumnas (en un principio fueron 63 de escuelas de educación especial) están en el aula regular a tiempo completo y reciben el apoyo de los y las especialistas cuando es necesario, preferentemente dentro de la clase. Los servicios de apoyo provienen de personal de extensión de los centros de educación especial implicados en el proyecto y cumplen una doble función; apoyo directo a los y las alumnas integradas y asesoramiento a los y las docentes de las aulas regulares en lo relativo a la optimización de los procesos de enseñanza – aprendizaje: estrategias metodológicas, organización del aula, elaboración y adaptación de materiales, etc.

Se han desarrollado una serie de actividades de información y sensibilización con el objetivo de fomentar la participación de los padres y las madres durante el proceso.

### **Tercera Fase (1995-1998)**

Esta fase tiene una doble finalidad:

- Consolidar la experiencia peruana, a través de la incorporación de nuevos alumnos y alumnas a los centros piloto y la generalización progresiva de la experiencia a nivel nacional. (Actualmente se ha ampliado la cobertura a otras nueve sedes, cubriendo el 54% de los departamentos del país)
- Ampliar el proyecto a otros dos países de la región: Bolivia y Ecuador. En Bolivia se seleccionaron dos escuelas fiscales y un Centro de Rehabilitación Física y Educación Especial, el cual ha venido cumpliendo un rol de apoyo y asesoría a las dos escuelas. En Ecuador, se está ejecutando en un Instituto Fiscal de Educación Integrada, un Jardín de Infantes Fiscal y dos escuelas fiscales.

Al momento actual, la evaluación realizada de la experiencia muestra los siguientes avances:

- Una actitud favorable por parte de los distintos implicados que se traduce en una mayor aceptación y valoración de las diferencias individuales.
- Una mayor utilización de estrategias metodológicas que favorecen una enseñanza más personalizada.
- Una mayor rentabilización de los recursos humanos y materiales.
- Un trabajo colaborativo entre los distintos implicados: profesores/as, especialistas, padres, madres y alumnos/as.

#### **f. Recursos materiales educativos.**

A la hora de desarrollar escuelas inclusivas, los países se han basado prioritariamente en un aspecto relevante, los recursos educativos, tanto humanos como materiales.

Con respecto a los recursos didácticos y educativos, además de la utilización de nuevas tecnologías, como ya hemos apuntado en el apartado anterior, se están llevando a cabo nuevos currícula y materiales educativos. En México se han elaborado libros de texto gratuitos, que respondan de manera eficaz y pertinente a los nuevos retos educativos que presenta la sociedad en su avance hacia el siglo XXI en términos indispensables de equidad y respeto a la diversidad.

En Argentina, se han editado materiales de desarrollo curricular desde el área de programas transversales, con los aprendizajes y contenidos curriculares específicos en el área de Formación Ética y Ciudadana, y como contenidos transversales vinculados a la convivencia, el respeto por los derechos humanos y la valoración de la diversidad. Se han realizado gestiones con la ONCE de España para financiar uno de estos materiales (libro de cuentos para niños de NI y EGB) en edición Braille.

#### **g. Capacitación de recursos humanos.**

Trataremos este aspecto en el apartado sobre el desarrollo de los recursos humanos, pero nos gustaría dejar constancia, aquí de las líneas generales que se están llevando a cabo en los países.

Se considera en Argentina que el desarrollo de escuelas inclusivas será lento ya que dependerá de factores como la continuidad de programas de capacitación y de la renovación de los diseños curriculares de la formación docente tanto de común como de especial, y eso no sólo requiere los cursos de capacitación, sino algo que es más lento, el cambio de actitudes de los agentes educativos y de la sociedad en general. Se han encarado en este país varias vías con relación a la formación docente respecto a la creación de escuelas inclusivas:

1. Se han producido desarrollos curriculares a través de documentación específica, por ej.: adecuaciones curriculares, español como segunda lengua, módulos para el tratamiento de situaciones de diversidad y su valoración, etc.
2. A través de la incorporación del tratamiento de la temática de la atención a la diversidad en la formación de grado de todos los y las docentes, y en los cursos de capacitación de muchos de los que están en servicio.

En Costa Rica, por su parte, señalan como un aspecto a reconsiderar la formación del personal, y más allá de esto, una revisión o análisis de los formadores de formadores. No existen estímulos concretos para las instituciones o comunidades que favorezcan proyectos colaborativos e inclusivos. Como se mencionó anteriormente, UNESCO/Costa Rica en conjunto con el Ministerio de Educación se propició una iniciativa, que actualmente debe ser replanteada desde una perspectiva inclusiva, mediante el subproyecto de escuelas líderes integradoras. Como dato a incorporar, se realizó un esfuerzo que involucró gran cantidad de recursos financieros y humanos (actividad con participación de personal técnico curricular y técnico administrativo) para capacitar sobre Centros Educativos Eficientes, bajo el marco de una Escuela para

Todos. Sin embargo esta iniciativa se quedó únicamente en ese nivel, pues la estrategia utilizada para su implementación en el nivel institucional no fue tan efectiva, como se esperaba, y en la actualidad el personal docente y administrativo de muchas escuelas del país aducen desconocimiento de esta documentación.

Como podemos observar, en algunos países, la formación todavía se encuentra en una primera fase de primeros talleres y jornadas sobre la Atención a la Diversidad, muy al servicio de las personas y los centros que verdaderamente están interesados en el tema, pero sin llegar a captar al resto de la población educativa. Mientras que en otros, ya se ha llegado a estructurar planes de formación tanto en las Universidades como para los y las profesoras en servicio, e incluso existen organismos responsabilizados de esta capacitación.

#### **h. Rol de las agencias internacionales.**

Es importante resaltar el rol jugado por UNESCO en el desarrollo de leyes, normativas, y políticas en muchos de los países de la región, y el Proyecto UNESCO/DANIDA “Proyecto de Integración de Alumnos con Discapacidad en la Escuela Regular” en la sensibilización de los ministerios, universidades y otros estamentos, al igual que el desarrollo de opciones inclusivas que respeten el carácter nacional de cada país que participa en el proyecto.

### **6. Aumento del acceso y participación de alumnos con discapacidad en educación formal e informal**

En primer lugar, deberíamos tener en cuenta que hay diferencias sustanciales en el acceso entre los distintos países, así que a continuación haremos una exposición de los datos más recientes que han podido ser recogidos por los países con relación a los niños y niñas con discapacidad que están integrados en la escuela regular, según la modalidad de la integración y los que están en educación especial. Además, se podrá observar la dificultad de algunos países de tener un conocimiento del número de niños y niñas con discapacidad en edad escolar por no poseer datos estadísticos confiables. Sí que debemos destacar un elemento común a todos los países, el número de niños y niñas con discapacidad que no están dentro del sistema escolar ¿dónde están? Según estimaciones es un número bastante alto de niños y niñas que no han sido captados por los servicios educativos y que no se sabe cómo llegar a captar.

#### **a. Desconocimiento del número de niños y niñas que no están dentro del sistema escolar.**

Según los estudios realizados en México, consideran que hay una buena base de inclusión en las escuelas primarias regulares, pero no es suficiente. Porque de acuerdo a los indicadores de los organismos multilaterales como la Organización Mundial de la Salud (OMS), existe un 10% de la población que presenta signos de discapacidad. Una primera estimación según el censo de población, hay un total de 96,254,388 habitantes en el país, de los cuales 13,120,496 son de edades comprendidas entre 6 y 12 años - en edad escolar de educación primaria -. Por lo que habría 1,312,049 menores con discapacidad. Si hay 34,521 incluidos/as en la escuela regular y 68,610 en educación especial. ¿Dónde están los y las 1,208,918 restantes?. ¿En sus hogares?

En la mayoría de los países, se considera que no se cuenta con información puntual y confiable con relación a la proporción de alumnos y alumnas con discapacidad que no recibe servicios educativos, como es el caso de Costa Rica. En República Dominicana, se enfrentan con esta seria dificultad, la carencia de datos estadísticos confiables, que hace que no tengan conocimiento preciso de cuántos son los niños, las niñas, y jóvenes en edad escolar que presentan discapacidad. Se teme que la mayor parte no asiste a la escuela, debido a la concepción asistencialista que imperaba anteriormente.

Según datos del INE<sup>4</sup>, la población proyectada de Bolivia para 1997, era de 7.413.827 habitantes, siendo la “población estimada” con discapacidad en Bolivia 741.382 personas, es decir un 10% establecidos por la Organización Mundial de la Salud (OMS) El total de la población atendida en el ámbito nacional en Educación Especial, alcanzaba a 5.007, lo que representa el 0.69% de la población estimada total, portadora de algún tipo de discapacidad. (ver tabla 6 y gráfico 2).

En Argentina, tampoco se tienen cifras exactas de alumnos y alumnas que no tienen acceso a los servicios educativos, y por ello, también toman en cuenta el índice de la OMS a la población en edad escolar, entre 3 y 6 años. El Sistema Educativo Formal Argentino excluyendo el Universitario, atiende a 9.703.056 alumnos y alumnas, de los cuales 65.993, son asistidos en unidades educativas que imparten educación especial, es decir el 1 %.

#### **b. Proporción de alumnos y alumnas con discapacidad que están en educación formal.**

Siguiendo con el caso de Argentina, podemos sacar algunas conclusiones a generalizar en distintos países de la región. Si observamos el cuadro “Establecimientos que imparten educación especial, alumnos/as de todos los niveles de enseñanza según división político - administrativa”<sup>5</sup> y los datos del cuadro “Alumnos/as matriculados/as de nivel de enseñanza inicial por tipo de problemática atendida y sector de gestión según división político-territorial. 1997”<sup>6</sup> (ver anexo, FIGURAS 13 y 14) podemos llegar a las siguientes consideraciones:

- La educación especial atiende a 97.397 alumnos/as en todo el país, distribuidos en los niveles de estimulación temprana, inicial, primario, de formación laboral especiales y los integrados a la escuela común. Los/as alumnos/as de la educación especial representan aproximadamente el 1% del total de alumnos.
- La educación especial en Argentina está cubriendo una franja pequeña, de menos de la mitad, de la población que debería atender.
- Gran parte de la población que se atiende en escuelas especiales debería estar integrada a la educación común. La categoría “personas con discapacidad

---

<sup>4</sup> “Ofertas Educativas para Personas con Necesidades Educativas Especiales en Bolivia” Ministerio de Desarrollo Humano. UNICEF – UNESCO. Bolivia, 1997. Pág. 24 y 60 – 61.

<sup>5</sup> Materiales de Trabajo para la Elaboración de un Acuerdo Marco para la Educación Especial. Anexo 3. Algunas características de la educación especial en la Argentina.

<sup>6</sup> Sistema Federal de Información Educativa. Relevamiento anual 1997, Educación Especial, Resultados Definitivos. (Pág. 19)

mental leve”, que suma el 42.17% de la matrícula total de la educación especial en el nivel primario. En realidad es una denominación que esconde la discriminación, porque en su gran mayoría estas situaciones de fracaso escolar reflejan el resultado de una propuesta pedagógica homogeneizadora, que no toma en cuenta la diversidad de capital cultural inicial con que vienen los/as niños/as y las carencias relativas en esta área de los/as que provienen de condiciones sociales desfavorables. Las escuelas de educación especial funcionan en estos casos como el último eslabón de una cadena de segmentación del sistema educativo.

- Por lo anterior, es escasa la atención de la población cuyas necesidades educativas y personales son más complejas. Es notoria la ausencia de escuelas para niños/as multiimpedidos/as, o con patologías severas y profundas.

Analicemos en México la situación de la atención a niños y niñas con problemas de aprendizaje sin discapacidad en la Educación Especial, en detrimento de los alumnos y alumnas con algún tipo de discapacidad. También se puede observar en los siguientes datos de México, el desarrollo que este país ha experimentado en infraestructuras de integración:

- De acuerdo a la estadística de 1998-1999 de la Secretaría de Educación Pública, Educación Especial atendió a 347,876 alumnos y alumnas, de los cuales 265,742 presentan “problemas de aprendizaje” sin discapacidad. Sólo atendió a 82,134 con discapacidad, comparado con 34,521 de primarias, apenas el doble en educación especial.
- En el ámbito nacional la población que atiende educación especial, se puede apreciar en la FIGURA 3 en el anexo.

Con respecto a otros países que reportan con datos estadísticos, podemos analizar, en primer lugar, la proporción de alumnos y alumnas que están en la educación formal según el tipo de discapacidad (ver FIGURA 6, en anexo)

El total de población atendida en Bolivia a nivel nacional en Educación Especial, alcanza a 5.007 personas con algún tipo de discapacidad. De este número de personas con necesidades educativas especiales, atendidas por diferentes instituciones, 1336 están integradas al sistema de educación formal y alternativo, correspondiendo al 27% de la población total atendida, como se puede ver en la FIGURA 9 (ver anexo) De la población total integrada que corresponde a 1336 personas, podemos observar la distribución de la cobertura integrada por áreas de atención a nivel nacional en las FIGURAS 10 Y 11(ver anexo)

Tal y como puntualizamos antes, hay países como Costa Rica y República Dominicana, donde no se cuentan con información que indique la cantidad de alumnos y alumnas que asisten a las diferentes modalidades y ciclos del sistema educativo nacional con apoyos o no, sin embargo, en ambos países se ha observado un aumento paulatino de estudiantes con discapacidad que acceden a los diferentes niveles del sistema educativo nacional. En el caso de República Dominicana, además, como país pobre, tiene poca cantidad de instituciones y escuelas especiales. Esta situación ha permitido que de manera informal, la escuela regular haya admitido a niños y niñas con discapacidades diversas.

### **c. Inclusión con relación a la zona rural y la urbana.**

Se observa, en el ámbito regional, que son en las zonas urbanas donde existe más segregación hacia la educación especial, dada la existencia de estos servicios, sin embargo, es en las zonas rurales donde se lleva dando desde hace mucho tiempo la inclusión como algo natural.

Para poder analizar esta situación, tomaremos como ejemplo el caso México. En la FIGURA 1 (ver anexo) se podrá advertir que el Distrito Federal, entidad eminentemente urbana, es el penúltimo lugar en porcentaje de alumnos y alumnas con discapacidad en sus escuelas primarias. Se supone que el resto lo superan porque están consideradas todas las escuelas de cada Estado, y que sus escuelas rurales hacen el peso específico de mayor densidad poblacional con discapacidad admitidas en ellas. En la FIGURA 2, (ver anexo) se han desagregado los índices de inclusión de las ciudades capitales del resto de los Estados. En dieciséis capitales, de las 31 entidades, los porcentajes están por debajo del resto de su estado y 15 por encima. Si se consideran las tres grandes metrópolis del país, Distrito Federal, Guadalajara y Monterrey, en comparación con todo el resto del país tienen un 0.01% contra un 0.22%. Las regiones más urbanizadas del país son menos incluyentes, con respecto a alumnos y alumnas con discapacidad en sus escuelas primarias regulares. Hay un Estado, Coahuila, que es el más inclusivo con 0.86% y cuya capital, Saltillo, sola, tiene un muy destacable 1.14%. Es importante considerar que es el único Estado que ha realizado campañas para la inscripción anticipada a la escuela regular de menores con discapacidad en los últimos tres ciclos escolares.

Respecto a este mismo aspecto, en Argentina se observa la siguiente situación:

- Los recursos altamente especializados del sector, son aprovechados por una pequeña parte de la población escolar. La poca cantidad de niños/as integrados/as, y a veces las propias normativas con las que se mueven los/as maestros/as integradores/as hacen que sólo un número muy limitado de niños/as de las escuelas comunes pueda beneficiarse con sus conocimientos.
- La segmentación de las escuelas por patología produce una dispersión de los servicios que atenta contra la cobertura, discriminando a los sectores más humildes y a aquellos ubicados en poblaciones pequeñas o zonas rurales ya que la mayoría de los servicios se encuentran establecidos en las capitales de provincias y ciudades importantes. Aunque no hay censos de discapacidad que permitan verificarlo, puede suponerse que parte de la población en edad escolar que no concurre a la escuela pertenece a este segmento.

En Ecuador, se destaca la importancia que la educación ha tenido en las zonas urbanas, en detrimento de las zonas rurales, se podrían observar los siguientes aspectos:

- Según las **Características Educativas, según Grado de Escolaridad**. FIGURA 4(Ver anexo) El 58% de las personas con discapacidad han asistido a las escuelas regulares, sobre todo en el sector urbano (64.4%) A las escuelas especiales han asistido el 6.1% de la población encuestada, especialmente en el sector urbano (79.5%) Han asistido a las escuelas de integración apenas el 0.5% de las personas con discapacidad; éstas están concentradas en el sector urbano (90%).
- En la FIGURA 5 (ver anexo), se muestra claramente cómo todos los tipos de instituciones educativas a nivel nacional están centralizadas en el sector urbano en detrimento de la educación de la población rural, en donde el 41.2 % de su población con discapacidad no ha ingresado a ningún tipo de institución educativa.

#### **d. Niveles educativos en los que se observa mayor inclusión.**

En República Dominicana se ha considerado que los alumnos y alumnas con discapacidad que tiene registrados/as están en su mayor parte en el Nivel Básico, algunos/as están en el Nivel Inicial y otros/as en educación media, aunque en menor proporción.

En México se ve que la población con discapacidad, sobre todo, en la Escuela Primaria Regular, está por encima de las propias expectativas.

En Argentina se puede observar (ver anexo, FIGURA 12) que el nivel en el que acceden más niños y niñas en la educación integrada es en el de EGB (Educación General Básica), seguido por el nivel inicial, y en último lugar, y con bastante distancia, el nivel Post Primario/EGB y Formación Profesional. En todo caso, es importante analizar que el número de alumnos y alumnas segregados en educación especial o en unidades educativas especiales es mucho mayor, y que en el caso de la Formación Profesional y el nivel Post Primario/EGB, el número de alumnos y alumnas en educación especial es mayor que en el de la educación integrada.

#### **e. Educación No Formal.**

La Educación No Formal se está dando en la mayoría de los países con relación al desarrollo de la educación para la primera infancia. Suele ser resultado de sindicatos, movimientos sociales, asociaciones de madres y padres, etc y no están restringidos por los ministerios, ni por el curriculum. Este enfoque se considera de suma importancia ya que es en los primeros años de edad donde los niños y niñas están abiertos a las diferencias. El problema nos lo vamos a encontrar en la transición de la Educación Inicial a la Educación Regular Obligatoria.

Es México el país que más alusión hace respecto a la educación no formal. Los factores extra-escolares de la educación expresados a través de los diferentes servicios que van desde la atención de la población de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI),

Orientación a padres y madres desde los diferentes niveles educativos, la Educación para Adultos/as (INEA), entre otros, contribuyen a fortalecer a su vez los contenidos curriculares inmersos en los programas de estudio de los diferentes niveles educativos de educación básica y garantizan una mayor cobertura de atención educativa de la población atendida, pues el diseño de programas de Educación a Distancia, talleres, cursos, pláticas y conferencias implícitos en las estrategias de educación no formal, permiten el acceso a los contenidos y temáticas regulados por los diversos niveles educativos de acuerdo con la política inherente a ellos, logrando con esto una mayor cobertura de atención educativa.

1. La **Red Satelital de Televisión Educativa (EDUSAT)** nace con el propósito de impulsar la incorporación de los medios a la tarea educativa, para abatir el rezago en el que vive el país, y es vista como un medio de apoyo para la enseñanza para la educación formal y no formal, actualmente abarca el territorio nacional, algunas regiones del sur de Estados Unidos, Centroamérica, El Caribe y el norte de Sudamérica.
2. Entre estos esfuerzos también esta el **Programa de Educación a Distancia (PROED)** es una iniciativa prioritaria de la Secretaría de Educación Pública - SEP cuyo objetivo principal es impulsar la incorporación y el pleno aprovechamiento de los medios electrónicos y computacionales.

Al respecto en Educación Especial en México la modalidad no formal e informal inciden en cuanto a políticas educativas a través de las acciones concertadas por otros organismos coadyuvantes de la labor pedagógica, que realizan los sistemas de Educación Básica; es decir aquellos que formalizan y regulan los aprendizajes escolares; de tal forma encontramos programas de relevancia tales como: PROGRAMA NACIONAL DE ACCIÓN EN FAVOR DE LA INFANCIA 1995-2000; PROGRAMA NACIONAL PARA EL BIENESTAR Y LA INCORPORACIÓN AL DESARROLLO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD; entrelazados con acciones que conllevan al mismo fin, como por ejemplo: LAS DIEZ PROPUESTAS PARA ASEGURAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA y la CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES; mismas que se hallan estrechamente vinculadas con el PROGRAMA NACIONAL DE DESARROLLO EDUCATIVO 1995-2000; que "pone especial énfasis de atender a los menores con discapacidades transitorias o definitivas como parte de las acciones educativas orientadas a la equidad. La población que demanda atención especial tiene pleno derecho a obtener un servicio, que de acuerdo con sus variadas condiciones, le permita acceder a los beneficios de la formación básica, como recurso para su desarrollo personal y su incorporación productiva a las actividades de la colectividad.

Con respecto a la educación no formal, no hay datos estadísticos confiables en Argentina. La tendencia es que las personas con discapacidad se integren en las ofertas que tienen los municipios respecto de todas las áreas. Sin embargo, tanto las Provincias como el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires ofrecen actividades educativas y culturales para personas con discapacidad. Las ONG de y para personas con discapacidad también desarrollan actividades de tipo no formal como talleres de artesanías, teatro, danza, música, actividades corales, deportivas, etc.

#### **f. Campañas de sensibilización.**

Diversas organizaciones tanto sociales como educativas han realizado concertaciones enfocadas a lograr la aceptación, participación y responsabilidad de la sociedad hacia los derechos que poseen las personas con discapacidad, necesidades educativas especiales; así como las que forman parte de grupos vulnerables; para lo cual se han implementado campañas permanentes de sensibilización dirigidas a la comunidad en general, requiriéndose para tal fin considerar los aspectos socializadores que corresponden a la educación informal, y que integran la idiosincrasia de la población mexicana; esto implica en consecuencia utilizar los insumos que dicha educación informal posee (medios masivos de comunicación, tecnología informática, internet); con el propósito de ponerlos al servicio de los fines educativos en general y particularmente de los propósitos, principios y políticas específicas de la educación especial encaminadas a lograr la Inclusión exitosa de los alumnos atendidos por éste sistema a los diversos contextos sociales en condiciones de igualdad y equidad.

En México, las campañas de sensibilización han sido escasas en el ámbito nacional, y las más relevantes han sido, las difundidas en los medios de comunicación referentes a las Inscripciones Anticipadas para el ingreso a cualquier nivel de la educación básica.

En República Dominicana realizó una campaña de sensibilización pública para generar cambios en la sociedad en general en las formas de actuar y tratar a las personas con discapacidad y con necesidades especiales en general. Esto ha permitido que las personas se informen sobre la educación integrada y reflexionen, variando sus actitudes en torno a la discapacidad.

Las acciones de sensibilización desarrolladas en Costa Rica han logrado concienciar a cierta parte de la población tanto docente como administrativa, sin embargo debe anotarse que los resultados no han representado éxitos significativos. Las actitudes, encubiertas por cualquier otra excusa, siguen siendo el mayor obstáculo.

#### **g. El rol de las Agencias Internacionales.**

La difusión de los modelos de educación inclusiva realizados por las Agencias Internacionales, como también la difusión de las conclusiones de las reuniones realizadas en nuestro continente y en el extranjero, han posibilitado un mayor desarrollo a las iniciativas de los Gobiernos de las Asociaciones y de las personas. Los países consideran que sería conveniente, además, que realicen la función de reforzar el contacto con el público, realizando acciones que estimulen las iniciativas con menciones, adhesiones y auspicios.

## **7. El desarrollo de los recursos humanos en apoyo a la inclusión**

El enfoque de la formación de los recursos humanos ha cambiado, en la actualidad, se prioriza el desarrollo de las capacidades y habilidades potenciales de las personas y de las organizaciones. Se promueve el desarrollo de actitudes que favorezcan la polivalencia y el trabajo en equipo, accediendo a nuevas técnicas y modos de gestión.

Debemos aclarar, a su vez, que el desarrollo que se ha dado por parte de los países con relación a la formación docente, tanto inicial como en servicio, depende bastante de la evolución que respecto a la inclusión se está llevando a cabo en cada país.

### **a. Formación de nuevos y nuevas docentes.**

La formación inicial de maestros se identifica como una de las falencias claves, que se está intentando resolver vía perfeccionamiento en servicio, en lo que interviene tanto los esfuerzos de la UNESCO, de ONGs, universidades y ministerios de educación.

A nivel regional, en todo caso, se están dando los primeros pasos hacia el cambio en la formación de los nuevos y nuevas docentes. Se están empezando a desarrollar en distintas universidades de cada país, tanto en la formación de docentes como de especialistas, modificaciones curriculares enfocados hacia la materia sobre “Atención a las necesidades educativas especiales”, “Atención a la diversidad” y la temática de la integración educativa. Lo que se pretende es que los futuros maestros y maestras asuman el compromiso de ofrecer una educación de calidad para todos los niños y niñas, que reconozcan el derecho a la igualdad de oportunidades y conciban la diversidad como un rasgo de la sociedad humana que estará presente en el aula, lo cual implica combatir la segregación y la discriminación.

### **b. Formación en servicio.**

Hay algunos países donde ya se han estructurado e institucionalizado organizaciones responsables de la capacitación, como en el caso de México, donde se ha establecido la creación de un Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional para Maestros y Maestras de Educación Básica, proyectando para el año 2000 Centros de Actualización de Maestros y Maestras.

Se han realizado, también, en varios países, Jornadas de Capacitación Nacional, donde se han ido diseñando las líneas de actuación que en relación a la formación, capacitación y sensibilización se consideran necesarias desarrollar dentro del contexto nacional.

Este proceso de actualización y de formación se basa en el desarrollo de actitudes nuevas para enfrentar los retos de la práctica educativa. Ha sido necesario desarrollar un proceso permanente de actualización para la comprensión de la noción de las necesidades educativas especiales y para conocer cada vez con mayor profundidad el currículum básico, los planes y programas, propósitos, contenidos, metodología, etc. A través de ofertas institucionales (como programas de post-grado en distintas universidades, etc) y las que de manera autogestiva promueven los propios servicios, es

como se ha avanzado en la actualización, capacitación y formación de los y las docentes en servicio.

A su vez, se han llevado a cabo experiencias con relación al análisis de la propia práctica educativa y de los postulados teóricos. Se ha desarrollado una técnica de actualización que ha resultado novedosa para los profesionales que trabajan en el sector, el intercambio presencial, que consiste en realizar visitas a los centros educativos para observar y comentar entre los y las propias docentes y directivos y directivas la actividad educativa.

Dentro de este tipo de prácticas, deberíamos hacer una mención especial a la labor en que está colaborando UNESCO. Desde 1991 UNESCO/Santiago ha impulsado una serie de actividades formativas de carácter regional, sub-regional, y nacional para difundir el proyecto de “Necesidades Especiales en el Aula” en la Región de América Latina y el Caribe. Se han formado así, equipos de facilitadores y facilitadoras en 28 países de la región. El modelo utilizado tiene dos fases: un taller demostrativo, seguido de un taller de práctica supervisada, en el que los y las futuras facilitadoras asumen el rol de coordinadores/as con un grupo de docentes.

Este tipo de actividades formativas llevadas a cabo por UNESCO, junto con el apoyo de la fundación DANIDA, fueron los generadores del “Proyecto de Integración de Alumnos con Discapacidad en la Escuela Regular” en algunos países de la región. Se están desarrollando en varios países de la región la experiencia de convertir en escuelas inclusivas centros educativos regulares, promoviendo prácticas educativas distintas. Se pretende que estos centros se conviertan en promotores de un trabajo educativo flexible y abierto como para adaptarse a las necesidades personales y sociales de todos los alumnos y alumnas que atiende y podría recibir.

Las actividades que apuntan los propios países dentro de la formación están orientadas a realizar un esfuerzo e incorporar la perspectiva de derechos humanos y hacer procesos de concienciación sobre este tema.

### **c. Progresos en la enseñanza media y la educación técnico – profesional.**

El desarrollo de opciones educativas en la enseñanza secundaria/media está en un estado incipiente, en que se intenta desarrollar propuestas de adaptación curricular específicas y estrategias que aumenten la participación y acceso al currículum por parte de los alumnos con discapacidad.

A pesar de que ha aumentado la cantidad de estudiantes que accede a estos niveles, sigue siendo el que menos cobertura ofrece. Así mismo, cuenta con menos recursos de apoyo, sobre todo humanos. Sin embargo, es el nivel que mayoritariamente se ha beneficiado de los procesos de capacitación directa sobre el tema de adecuación curricular.

En lo referente a la educación técnico - profesional el desarrollo de opciones está siguiendo un camino similar a la integración en la educación media, aún cuando en países como Chile y República Dominicana se está comenzando a explorar vías para integrar en esta modalidad, incluyendo el acceso al currículum regular y modalidades de educación dual.

#### **d. Cambio del rol de la Educación Especial.**

El intercambio de conocimientos y la colaboración mutua se ha convertido en la estrategia de vinculación entre los y las profesionales de la escuela regular y los y las profesionales de educación especial, y la formulación de estrategias didácticas, planes de trabajo para la atención de los alumnos y las alumnas el propósito de dicha formulación.

Ha sido importante, en algunos países, el retomar como prioritaria la formación específica de docentes en la atención de algunas discapacidades pero desde una perspectiva inclusiva, con capacidad para actuar como docentes de apoyo de aula.

Un ejemplo a destacar es el de Argentina, donde actualmente se están produciendo los Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente en Enseñanza Especial, que incluyen un importante porcentaje de formación común con los maestros y maestras de EGB y Nivel Inicial. La mayoría de las provincias del país han realizado programas de capacitación sobre temas de educación especial, que han realizado conjuntamente docentes de escuelas comunes y especiales, enfatizando la necesidad de un funcionamiento intersectorial para la atención de la diversidad.

#### **e. Recursos materiales y publicaciones.**

Aunque todavía en escasa medida, en algunos países se están realizando materiales educativos de apoyo, por una parte para los y las docentes. Y por otro, material educativo adaptado para niños y niñas con discapacidad. El problema es que su publicación y difusión han sido escasas.

Algunas ONG's han avanzado con respecto a publicaciones. Éste es el caso de la Revista "ARARÚ", en México, que ya cuenta con un Catálogo de cursos para padres, madres y profesionales en torno a la temática de integración e inclusión.

#### **f. Funciones de las ONG's y otras organizaciones sociales.**

Generalmente las ONG's de y para personas con discapacidad han contribuido en gran medida a promover la equiparación de oportunidades en la educación de las personas con discapacidad, exigiendo legislación acerca de sus derechos, participando en eventos nacionales y extranjeros, favoreciendo la organización de jornadas y congresos, cursos de capacitación y apoyando todas las iniciativas que desde el área educativa o desde organismos tiendan a favorecer la inclusión.

La participación de los padres y madres de familia es tímida, según las consideraciones de Costa Rica. Esto se cree que obedece al manejo que tradicionalmente han hecho las estructuras de poder acerca de la participación de las personas con discapacidad y sus familias. Sin embargo, reconocen importante el hecho de que la denuncia ha empezado a formar parte de su proceso de participación, a través de grupos de presión.

En Argentina se estima que se han hecho pocos esfuerzos por integrar a ONGs y otro tipo de organizaciones de padres y personas con discapacidad como recursos de

apoyo o presión. Sin embargo, la participación en la enseñanza media y superior ha sido hasta ahora librada a la capacidad individual de las propias personas con discapacidad, sus familiares y alguna ONG que las apoyan.

A su vez, en Bolivia, se ha observado una mayor predisposición por parte de padres, madres y docentes para acercar a las personas con discapacidad al mundo exterior y romper con la segregación y discriminación.

Un paso importante se ha llevado a cabo en México, donde se creó en 1998 una Red Nacional de Investigadores y Participantes sobre la Integración Educativa, de la que forman parte diversas Instituciones. Surge como preocupación de un grupo de investigación y docentes por gestar un espacio para construir la pluralidad de realidades en relación con las prácticas de Educación Especial y las experiencias de Integración que se estuvieran generando en el país. Un organismo que se responsabiliza de la sistematización de las experiencias de inclusión, de las cuales sacar lecciones y reestructurar los objetivos y las acciones en materia de inclusión.

También debemos reconocer de gran avance, en el caso de República Dominicana, que el recién finalizado año escolar contó con la generalización de una medida relativa a promover una co-gestión en la dirección de la vida escolar, materializada en los consejos de curso y los consejos escolares. Esta medida es importante de mencionar dentro de lo que es la preocupación de la participación de los y las estudiantes, aunque se reconoce por parte de este país que no se refiere directamente a una participación de niños y niñas con discapacidad, sin embargo es un avance en la participación estudiantil que antes no existía y que abre caminos para la participación de los alumnos y alumnas con discapacidad.

#### **g. El rol de las Agencias Internacionales.**

Se considera por parte de Costa Rica que el rol que han jugado las agencias internacionales para apoyar la participación de los padres, madres, alumnos y alumnas con discapacidad en la educación sigue siendo propiamente en lo que a dar líneas orientadoras se refiere.

Por su parte, en Argentina puntualizan que deberían dar aún más apoyo a la participación de las madres y los padres y a las acciones que realizan.

#### **h. Barreras.**

*“Las barreras más significativas con relación a la formación de recursos humanos para la integración e inclusión, no radican en la formación de los futuros maestros para la escuela regular; está, en las propias normales de especialización que, como se mencionó, han incluido seminarios y cursos de actualización a través de la extensión educativa, pero no han hecho la profunda reforma que la reorientación de la educación especial en México, requiere. Siguen formando profesionales con la currículo clínico-rehabilitatorio y sus egresados al trabajar en los servicios de educación especial requieren de una*

*inducción radical y una actualización permanente contraria a la formación que recibieron durante sus cuatro años de licenciatura. Incluso, en estos momentos, existe un gran contrariedad en las prácticas que realizaron los estudiantes de la Normal de Especialización en los servicios educativos. Ya que no encuentran forma de aplicar las tradicionales terapias por discapacidad que estudian en su plan curricular actual.*

*En realidad, los cuerpos de formadores de estas normales viven una esquizofrenia académica. Están de acuerdo con el planteamiento de la integración e inclusión, pero imparten cursos tradicionales del modelo clínico. Sin que se haya resuelto institucionalmente aún la reforma que deberán llevar en forma inminente, en los próximos años.*

*Esta problemática se presenta acentuada con el plan de estudios 1984. Ya que antes los especialistas se formaban con una especialidad de tres años después de haberse titulado de maestros regulares y, ya en el ejercicio de la docencia en primaria o preescolar optaban por dicha especialidad. Ahora, sigue vigente el Plan de la Licenciatura en Educación Especial, con especialidad en alguna discapacidad, donde ingresan después del bachillerato y sin ninguna experiencia docente. Es difícil asumir así la tarea de asesorar a los docentes de preescolar y primaria.”<sup>7</sup>*

La inclusión y la integración han venido a colocar en crisis la formación de docentes en Educación Especial. En México se hace alusión a las principales barreras con las que se han encontrado con respecto a este aspecto y que puede contextualizarnos la situación de la mayoría de los países de la región.

## **8. Intervenciones inclusivas y la educación en la primera infancia**

El área de educación en la primera infancia es la que ha obtenido los mejores resultados en prácticas inclusivas, aún a pesar de que los especialistas no tienen una formación en el área de la integración. La clave del éxito de la inclusión a nivel preescolar pareciera radicar en una mayor flexibilidad curricular. Esto es debido a que estos programas no suelen ser dependientes de los Ministerios de Educación, por ello las adaptaciones curriculares no están sujetas a programas ministeriales. El problema se suele plantear a la hora de realizar la transición a la Educación Regular.

### **a. Legislación**

En el nivel legislativo se están dando avances hacia la ampliación de la cobertura educativa, una tendencia de ampliar la cobertura regional y la edad educativa obligatoria, incluyendo, así, nivel de primera infancia. En Argentina y Ecuador, por ejemplo, la edad de 5 años ya está dentro de lo que es considerado Educación Obligatoria. Esto resulta

---

<sup>7</sup> Estudio Temático de Educación Inclusiva. Dirección de Educación Especial. México. Julio 1999. Pág. 116-117.

beneficioso para la población con discapacidad, puesto que se atenderá la población estudiantil desde más temprana edad y llegando al mayor número de regiones de cada país. Aunque la mayoría de las legislaciones apuntan hacia estas líneas de actuación, hay que reconocer las diferencias en cada una de ellas, que al igual que en otros aspectos ya analizados, tienen que ver con el índice de desarrollo experimentado en relación a la inclusión en cada país.

En Costa Rica, la Ley 7600 obliga a los centros para la primera infancia es del Ministerio de Educación que atienden a niños y niñas entre los 2 y los 6 años, a incluir a niños y niñas con discapacidad.

La Ley General de Educación de República Dominicana establece con carácter de obligatoriedad la escolarización de los niños y las niñas a partir de los 5 años de edad. En este sentido, en el marco de la educación formal, el propósito fundamental es mejorar progresivamente la calidad de trabajo a favor de los niños y niñas de pre-primario.

En la Ley General de Educación de México van a poner importancia en el rol asumido por los padres y madres o los y las tutoras, diciendo:

*“(...) educación inicial tiene como propósito favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de los menores de 4 años de edad, incluye orientación a padres de familia o tutores para la educación de sus hijos o pupilos.”<sup>8</sup>*

La Ley Federal de Educación Argentina determina los objetivos en la educación inicial, prevenir y atender desigualdades físicas, psíquicas y sociales originadas en deficiencias de orden biológico, nutricional, familiar y ambiental mediante programas especiales y acciones articuladas en otras instituciones comunitarias. Tanto la educación como otros organismos del Estado tienen la responsabilidad de atender a la primera infancia y sobre todo a la de alto riesgo.

Pero para que estas leyes se puedan llevar adelante es necesaria una planificación nacional, programas desarrollados por los Departamentos de Educación y otros programas no formales fomentados por la comunidad, sobre todo con respecto a aumentar la cobertura de sus servicios.

#### **b. Programas desarrollados por los Departamentos de Educación.**

En los distintos países de la región se están desarrollando programas para fomentar la ampliación de la cobertura de los servicios educativos a nivel inicial, a favor de los niños y niñas con discapacidad, ya que se reconoce que influye favorablemente en el futuro desempeño escolar y en la formación integral de las personas. Los esfuerzos de las políticas estatales se han concentrado principalmente en familias de sectores de extrema pobreza y/o marginalidad por presentar una mayor situación de riesgo social potencial.

---

<sup>8</sup> Estudio Temático de Educación Inclusiva, México. Dirección de Educación Especial. Julio 1999. Pág. 118.

Por ello, en el área educativa argentina se obliga a concertar acciones para organizar planes asistenciales específicos para los niños y niñas atendidos en Educación Inicial (0-5 años) pertenecientes a familias con NBI, necesidades básicas insatisfechas, especialmente aquellos que estén en Educación Especial desde la etapa de la estimulación temprana. (Sistema Único de Prestaciones Básicas, programa del PNUD). En todo caso, en Argentina, se sigue observando la carencia de cobertura de los servicios, tanto educativos como de salud, que se concentran en forma dispar en el país. Así las grandes ciudades gozan de mayores y mejores servicios. También se constatan grandes diferencias entre las provincias que dependen de sus posibilidades económicas.

Con relación a este aspecto analizado en Argentina, en Costa Rica se está trabajando en la ampliación de cobertura de atención dirigiendo los esfuerzos especialmente hacia las zonas rurales y alejadas de los grandes centros de población, así como también de aquellas zonas de atención prioritaria dadas sus características particulares de pobreza y riesgo social. El Departamento de Educación Especial del MEP, está liderando un proceso de regionalización para la atención de niños y niñas con discapacidades más importantes para que en vez de tener que desplazarse, sean atendidos en su propia comunidad.

En México, se han desarrollado distintos programas, que han ido evolucionando en el tiempo, para aumentar la cobertura y mejorar la calidad de los servicios para la primera infancia, debemos destacar:

- Los CENDI (Centros de Desarrollo Infantil): instituciones que proporcionan que proporcionan educación integral (atención nutricional, asistencial, estimulación para su desarrollo físico, cognoscitivo y afectivo-social).
- El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, hacia la Equidad Educativa. Aunque se observa que los servicios educativos y asistenciales destinados a la población de la primera infancia de 0 a 4 años tienen un desarrollo incipiente.

### **c. Educación No Formal.**

La ampliación de cobertura también se ha visto favorecida a través de los programas de educación no formal. Estos programas han tenido bastante importancia en los países de la región y han involucrado a gran parte de la comunidad, sobre todo a los padres y madres. Son programas en los que los niños y niñas con discapacidad se han integrado sin ningún problema, a pesar de las posibles carencias de capacitación con relación a la integración de los y las profesionales o los y las responsables de estos servicios, comentados en los informes de los países.

Siguiendo con el caso de México, por ejemplo, existe desde 1980 un Programa No Escolarizado que cuenta como principales agentes para su difusión y realización con los padres, madres y miembros de las comunidades en las que se implantó. Esta modalidad no formal se ha extendido en zonas rurales, urbano - marginales e indígenas, brindando un servicio con una educación integral, apoyada en la participación activa del adulto y centrada en el desarrollo de aspectos referidos a su persona, a su relación con los y las demás y con el entorno.

Como en República Dominicana el Estado asume únicamente los 5 años como carácter de obligatoriedad, una estrategia ha sido la Educación No Formal con base en la familia y la comunidad. En este sentido, los niños y niñas reciben atención en programas institucionales tanto públicos como privados del país. Así mismo, existen propuestas de los ayuntamientos y organizaciones de menores para expandir los servicios de cuidado a la infancia durante las horas en que los padres y las madres trabajan.

Otra opción alternativa que tiene Costa Rica para las madres y padres trabajadores en condición de pobreza la representan los Hogares Comunitarios. Este programa incluye la temática de la discapacidad en sus capacitaciones a las “madres comunitarias”, encargadas de estos centros. Debemos aclarar que estas mujeres suelen ser personas de bajo nivel de escolaridad.

#### **d. Estimulación temprana.**

Uno de los niveles de atención promovidos por los padres y madres han sido los de estimulación temprana, los cuales comienzan como iniciativas informales de grupos de padres y madres y luego son asumidos formalmente por el Ministerio de Educación.

Todavía en la mayoría de los países este servicio tiene un enfoque más clínico que pedagógico, aunque en algunos, esto se ha ido transformando. En el ejemplo de México, la Educación Especial, antes de la reorientación de sus servicios contaba con Centros de Intervención Temprana (CIT), el servicio consistía en terapias clínicas. En la actualidad la población con discapacidad recibe en los CAM (Centro de Atención Múltiple), un servicio educativo en jornadas diarias y sigue el programa de Desarrollo de los CENDI (Centros de Desarrollo Infantil).

Los distintos países aún se enfrentan a barreras sustanciales en términos de detección temprana y programas de prevención de la discapacidad. En este aspecto, queda mucho por hacer, ya que se están empezando a dar en la mayoría de los países iniciativas a través de la comunidad y las organizaciones sociales, pero, aunque a nivel de legislación ya está establecido este servicio, todavía no se ha institucionalizado ni estructurado en la práctica.

#### **e. Formación de Recursos Humanos y capacitación permanente.**

En este nivel educativo se han desarrollado con mucha fuerza las experiencias de integración de niños y niñas con discapacidad, a través de pequeñas adaptaciones curriculares, pero, sin embargo, se observa la deficiencia en la formación en temas de integración por parte de los y las profesionales o voluntarios y voluntarias que atienden estos servicios.

Por ello, en algunos países se están empezando a dar los primeros pasos en relación a la formación y capacitación en servicio. Estos aspectos fueron señalados por República Dominicana y por México.

En República Dominicana se están desarrollando acciones para dar cumplimiento a estos propósitos:

- La aprobación por parte del Consejo Nacional de Educación del plan de estudio correspondiente al Profesorado en Educación Inicial.
- Capacitación permanente en toda la estructura educativa del Nivel Inicial sobre:
  - Diseño Curricular
  - El sistema de evaluación
  - Guías metodológicas de apoyo al currículum
  - Profundización en los niveles de comunicación con asesores regionales y técnicos distritales, para fortalecer los mecanismos de articulación y comunicación entre las diversas instancias.
  - Proceso de sensibilización y concienciación en el personal docente, que ha favorecido la apertura del nivel inicial a los niños y niñas con discapacidad, aunque aún está en fase de discusión el desarrollo de una estrategia para esta población dentro de la educación no formal.

A continuación, explicamos los objetivos de algunos programas que se están desarrollando en México en los que se tiene en cuenta la formación docente:

*“LÍNEAS ESTRATÉGICAS DE ACCIÓN.*

*Entre otras:*

- ✓ *Reorientar los Servicios de los CENDI para flexibilizar acceso a los menores con discapacidad.*
- ✓ *Educación Especial brindará capacitación y asesoría permanente al personal de los CENDI para la atención de los niños con necesidades especiales.*
- ✓ *Los CENDI brindarán a los padres de familia orientación sobre educación integrada.*
- ✓ *Determinar las características de los menores con discapacidad con posibilidades de integrarse a la Educación Básica regular con la participación de las ONG’S.*
- ✓ *Coadyuvar con las Instituciones especializadas en la detección de niños menores de 4 años de edad y padres de familia con discapacidad que viven en zonas rurales e indígenas para su canalización y atención correspondiente.”<sup>9</sup>*

Hay que hacer un reconocimiento especial a los esfuerzos que en numerosos países han llevado a cabo distintas ONGs y organizaciones de y para personas con discapacidad en formación y sensibilización de docentes y la comunidad en general respecto a la atención temprana e inicial de niños y niñas con discapacidad integradas.

---

<sup>9</sup> Estudio Temático de Educación Inclusiva, México. Dirección de Educación Especial. Julio 1999. Pág. 121.

#### **f. Compromisos institucionales.**

En la mayoría de los países se están llevando a cabo programas interinstitucionales de atención a los niños y niñas con discapacidad, pero todavía están más en la fase de diseño que en lo que es ya ejecución.

Se puede puntualizar, que, en algunos casos estas iniciativas de coordinación, y fortalecimiento de los niveles de articulación con los diferentes sectores, sobre todo entre el sector educativo y el sector salud, y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales a fin de elevar la calidad de la atención a la primera infancia, han sido apoyadas por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, como es el caso de República Dominicana.

En todo caso, los menores con discapacidad son incluidos en la atención que brindan los servicios complementarios con que se cuenta para la atención de la población en general sin discriminación alguna. Sin embargo, no siempre los servicios responden a las necesidades puntuales de los niños y niñas, y además muchas veces las respuestas que entregan a sus padres y madres no son las más oportunas. Hay que analizar que no sólo existe, así un deterioro en los servicios de salud y una reducción de los mismos, sino también una concentración de los mejores y más equipados servicios en las áreas urbanas en detrimento de las áreas socio – marginales y rurales.

#### **g. Agencias Internacionales.**

Por lo explicado en todo este apartado, se puede observar el rol que han ejecutado distintas agencias internacionales a través de varios programas que de una forma u otra están relacionados con la integración de niños y niñas con discapacidad en la educación de la primera infancia. Se deberían promover en los países a través de estas agencias, programas que apunten a la detección temprana y más aún determinar todos los esfuerzos financieros posibles para programas de prevención.

### **9. La inclusión de jóvenes con discapacidad en la educación secundaria y superior, y en iniciativas de empleo**

La mayoría de los esfuerzos regionales en materia de inclusión e integración en educación se han concentrado en generar una respuesta educativa tanto para la primera infancia como para la integración de niños y niñas en los ciclos de educación obligatoria, que corresponden a la educación primaria o básica. Esto implica que mientras más avanzan en su educación los alumnos con discapacidad integrados, hay menos respuestas a sus necesidades educativas dentro del sistema regular. En lo que respecta al desarrollo de oportunidades educativas postsecundarias, los esfuerzos más consistentes desde el punto de vista de políticas están en relación con los proyectos piloto que la OIT ha implementado en Bolivia, Brasil, Colombia México y Uruguay sobre el programa *La Integración Normalizada de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Formación Profesional en Latinoamérica*. Por otro lado, todos los países de la región reportan la integración y participación de alumnos con discapacidades físicas o sensoriales en programas universitarios, aunque las cifras reportadas indican - en todos los casos - un nivel de integración inferior al 0.5% del alumnado.

## **a. La inclusión en la educación secundaria**

Tal como lo hemos dicho, los sistemas educativos de los países de la región no han desarrollado aun una respuesta educativa que satisfaga las necesidades de formación de los alumnos con discapacidad para enfrentar con éxito las exigencias de carácter social y laboral una vez que egresen. En la medida que los jóvenes con discapacidad progresan en la educación secundaria se producen dos procesos concomitantes: por una parte, hay exclusión por falta de respuestas educativas en el contexto de curriculum regular, y desintegración producto de la atención creciente de las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad en el aula de recursos, por otra.

Estos procesos de exclusión y desintegración no afectan por igual a todas las discapacidades, sino que los alumnos cuya discapacidad limita en mayor medida su capacidad de competir en el contexto curricular son más vulnerables a la exclusión y la desintegración.

Desde este punto de vista, los alumnos con discapacidades físicas tienen una posibilidad mucho más clara de seguir integrados, participando sin problemas de la mayoría del currículum, dado que la cantidad y calidad de las adecuaciones curriculares que requieren es relativamente baja.

Los alumnos con limitaciones de carácter sensorial, como son los alumnos con ceguera y sordera, que requieren de un grado mayor de adecuaciones al curriculum y de estrategias de evaluación diferenciada presentan un mayor grado de vulnerabilidad. Por esto, hay un número significativo de alumnos con discapacidades sensoriales que reciben atención educativa en educación secundaria en escuelas especializadas en el déficit, o que simplemente no continúan su educación. Pareciera que los alumnos con discapacidades sensoriales que completan su educación secundaria e incluso superior son de extracción social alta, demostrando una vez más la selectividad y exclusividad de la oferta educativa en América Latina.

Los alumnos con discapacidad mental, que requieren de adecuaciones curriculares y de evaluación mayores, son los que presentan el mayor grado de segregación y exclusión. Esta situación se agrava aún más dado que el curriculum regular por lo general no ofrece opciones de desarrollo en el área vocacional para los alumnos con discapacidad mental que permanecen en el sistema, lo que limita severamente las posibilidades de esos alumnos para incorporarse al mundo del trabajo. Esto pone de relieve una importante discrepancia entre la oferta educativa del curriculum regular y el tipo de formación que los alumnos con discapacidad mental requieren al momento de egresar.

La mayor parte de las soluciones a este grave problema pasan por incorporar instancias de educación paralela, como son los programas de desarrollo vocacional en la educación secundaria regular que han sido implementados en México, el trabajo paralelo en aulas de recursos, común a prácticamente todos los países de la región - ambas opciones implican la salida del alumno de su grupo curso de referencia - y las exploraciones de integración en programas técnico profesionales y/o de educación dual que se está intentando en países como Chile y República Dominicana.

## **b. Inclusión en la educación técnico profesional**

El enfoque que se presenta para dar solución a la problemática presentada por la falta de respuestas curriculares - en lo vocacional - de la educación secundaria común es la integración en colegios técnico profesionales, ya sea en el programa regular como en la modalidad de educación dual. Tanto Chile como República Dominicana están logrando avances en esta área, aunque ambos países están aun en su fase exploratoria. En el caso de Chile, se afirma que la focalización del colegio técnico profesional en el aprendizaje de oficios y la posibilidad de pasantía en la empresa que ofrece el modelo de educación dual resolvería las necesidades vocacionales de los alumnos con discapacidad en un contexto integrado. Esto daría respuesta, especialmente, las necesidades de los jóvenes con discapacidad mental cuyas necesidades educativas no siempre tienen respuesta en una educación secundaria basada en un curriculum de orientación académica.

## **c. Inclusión en la educación superior**

La mayoría de los países no hacen alusión respecto de las políticas de integración de personas con discapacidad en educación superior y universitaria. Sin embargo, se están realizando un pequeño número de experiencias de integración de alumnos con discapacidad en universidades, institutos de formación profesional y otras instituciones de educación superior. Las acciones que se están llevando a cabo parecen aisladas, dependiendo más de las iniciativas de determinadas personas con discapacidad que exigen estos servicios que de políticas, ya sea de organismos gubernamentales o no gubernamentales. En el caso de varios países se alude a programas puntuales de este tipo desarrollados por algunos institutos y universidades específicas y no como algo sistemático.

Argentina es de los pocos países que ha declarado estar dando pasos de política para incluir alumnos con discapacidad en instituciones de educación superior. En respuesta a un creciente interés en el tema de la inclusión de personas con discapacidad en el nivel superior y universitario se ha organizado una Comisión Nacional Asesora, que trabaja con representantes de varios ministerios nacionales y ONGs, en la elaboración de un marco para la formación profesional de las personas con discapacidad, con el propósito de promover una reorientación de la oferta educativa tendiente a lograr nuevas estrategias de formación que mejoren la situación de acceso al mundo del trabajo de las personas con discapacidad. Esta comisión también atiende consultas sobre casos de discriminación en esos niveles educativos y desde el Comité de Educación se asesora e incluso se ha intervenido ante autoridades judiciales que requieran informes técnicos para acciones legales.

Por otro lado, varias universidades Latinoamericanas encuestadas reportan un número de alumnos con discapacidad enrolados en varios de sus programas regulares. Aunque el número de alumnos enrolados no es significativo en relación con la matrícula total: menos de 0.5% de la población escolar de la universidad, este hecho implica que se está dando pasos acerca de la inclusión de alumnos con discapacidad en la región. Por otro lado, esta situación nos permite inferir que otras universidades no incluidas en la muestra también cuentan con alumnos con discapacidad actualmente cursando en sus carreras. La totalidad de los alumnos con discapacidad en la educación superior corresponde a personas con discapacidad física y sensorial. Este hecho nos hace

suponer que se han hecho las adecuaciones al entorno físico (accesos, pasillos, ascensores, servicios higiénicos, aulas más amplias, etc) para acomodar las necesidades de personas con discapacidad física y que se trabaja con adaptaciones curriculares que faciliten la inclusión de alumnos ciegos y sordos, incluyendo la disponibilidad de traductores de lenguaje de señas en el aula.

#### **d. La participación de organismos internacionales**

Hay dos agencias internacionales que tienen una importante participación en el desarrollo de propuestas de formación integrada para el trabajo: la OIT-CINTERFOR y su programa *La Integración Normalizada de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Formación Profesional en Latinoamérica*, y el GLARP - Grupo Latinoamericano de Rehabilitación Profesional, que tiene programas en todos los países de la región asociados a esta organización.

El proyecto de la OIT-CINTERFOR - con sus oficinas en Montevideo, Uruguay - está en su fase piloto en cinco países de la región: Bolivia, Brasil, Colombia, México y Uruguay y tiene por objeto facilitar la integración y participación de personas con discapacidad en los programas de formación profesional de instituciones de formación superior. El proyecto ofrece apoyos a todos los actores del proceso: docentes, directivos y personal de apoyo de los centros de formación profesional, las personas con o sin discapacidad que participan como alumnos en esos organismos, padres de familia, empresarios y trabajadores organizados, dado que todos ellos pueden jugar un papel decisivo en cualquiera de las etapas del proceso, desde la selección de participantes hasta la ubicación laboral de las personas ya formadas. La ejecución del proyecto involucra la sistematización de los diagnósticos, capacitación de los recursos humanos y la recuperación de experiencias pedagógicas y de gestión, con el propósito de facilitar su puesta en práctica en otros contextos nacionales. El programa de capacitación de los recursos humanos en los proyectos piloto comprende un *Manual Básico para la Integración Normalizada de Personas con Discapacidad* y tres unidades modulares: la primera sobre *Procesos de Formación para el Trabajo*, la segunda sobre *Gestión del Trabajo* y la tercera sobre *Relaciones para la Integración*.

Por su parte, el GLARP - con sus oficinas centrales en Bogotá, Colombia - es una agrupación de instituciones de rehabilitación de países de la región Latinoamericana que comparten el mandato de elevar el nivel de vida de las personas con discapacidad mediante su educación y rehabilitación integral. Casi todas las instituciones asociadas al GLARP son organismos de salud o centros de rehabilitación y conceptualizan los procesos desde su propia perspectiva profesional. Cada organización miembro interpreta e implementa el mandato de acuerdo con su propio estilo de trabajo. Hay una estrecha relación de colaboración entre el GLARP y los proyectos de la OIT-CINTERFOR. Ambos comparten un enfoque basado en la rehabilitación, con estrategias claramente centradas en la persona con discapacidad y sus limitaciones, más que centradas en las interrelaciones entre la persona con discapacidad y el entorno.

#### **e. El empleo de personas con discapacidad**

El acceso al empleo sigue siendo uno de los problemas más significativos a que enfrentan las personas con discapacidad en prácticamente toda la región, aún cuando

esta es un área de gran preocupación para los gobiernos. Hay varios factores que contribuyen a la escasa participación de las personas con discapacidad en empleos:

- i. **Prevalencia de un modelo rehabilitador.** Prácticamente en todos los países de la región se enfoca el empleo de personas con discapacidad desde una perspectiva clínica, centrada en la discapacidad, que busca el desempeño independiente del individuo en el entorno laboral, sin considerar la necesidad de utilizar apoyos adicionales para la persona en su trabajo.
- ii. **La formación para el trabajo.** Aunque en la mayoría de los países se dan alternativas de formación laboral, ya sea en el sistema regular de educación, la educación especial o a través de programas de capacitación informal, en la mayoría de los casos no hay una clara relación entre la formación de la persona y los requerimientos del mercado laboral.
- iii. **Falta de políticas claras de empleo.** En general, las políticas están más relacionadas con la formación para el trabajo que con el empleo de las personas con discapacidad.
- iv. **Falta de sensibilidad empresarial.** Los empresarios no comprenden las necesidades de empleo de la población con discapacidad y ven esta alternativa como un amenaza para su necesidad de competir en el mercado.
- v. **Competitividad de los mercados.** Existe un alto nivel de competitividad en todos los niveles del mercado: por una parte, el mercado de bienes y servicios debe competir con países altamente tecnificados y con mano de obra barata, como son los países asiáticos, que traen productos manufacturados a precios muy bajos. Esto hace que los empresarios sean muy cautos. Por otra parte, el mercado laboral es extremadamente selectivo, no sólo respecto a personas con discapacidad sino que además hay discriminación por la edad, sexo, formación y extracción social de los postulantes a empleos.
- vi. **Crisis económicas y de desempleo.** Las economías de la región son sumamente **sensibles** a las crisis mundiales como la crisis asiática de 1997 y otras crisis regionales, tales como la caída de la bolsa mexicana de 1995 y brasileña de 1997, provocando altas tasas de desempleo entre los países de la región. Es obvio que el aumento del desempleo juega un rol desfavorable para el empleo de personas con discapacidad.

i. A pesar de todos estos factores que obstaculizan el acceso al empleo de las personas con discapacidad, prácticamente todos los países de la región tienen o están desarrollando políticas que favorezcan el trabajo de esta población, eliminando barreras y prohibiendo la discriminación. Hay países que progresan más que otros en esta materia. Ecuador es el tercer país del continente Americano en incluir los derechos de las personas con discapacidad en su Constitución Política, después de Canadá y Cuba. Además, en mayo de 1999, la Asamblea General de la OEA aprobó la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad.

#### **f. Estrategias de empleo de personas con discapacidad**

En prácticamente todos los países de la región se está llevando a cabo algún tipo de iniciativa de organismos gubernamentales o no gubernamentales relacionadas con el empleo de personas con discapacidad que van desde instancias segregadas como son

los talleres protegidos y los centros de atención diurna, a instancias de empleo competitivo e integrado, con o sin apoyo. Otras iniciativas comunes en la región corresponden a empleos no formales, en muchos casos de producción artesanal, estructurados como microempresas. Las tendencias para el empleo de personas con discapacidad se basan principalmente en un modelo clínico, centrado en las adaptaciones del individuo respecto de su ambiente de trabajo, y en aquellos casos en los que no se lleva a cabo esta adaptación, el y la trabajadora con discapacidad únicamente puede disfrutar de ofertas segregadas y protegidas. Los únicos casos de empleos con apoyo, todavía en su primera etapa de desarrollo, se están llevando a cabo en Argentina, Chile, México y Uruguay. El abanico de estrategias de empleo que se está implementando en la región incluye<sup>10</sup>:

- i. **Talleres protegidos.** Esta es tal vez la opción que se observa más frecuentemente en los países de la región. Argentina reporta que esto se debe a que la formación profesional de las personas con discapacidad no prepara para la vida ni para el trabajo en ámbitos sociales integrados. Hay veces que esta formación profesional se prolonga casi indefinidamente para evitar que la persona quede excluida de todo circuito de contacto social. Algo similar sucede en Brasil, donde las personas con discapacidad pueden permanecer indefinidamente en el sistema escolar.
- ii. **Centros de Atención diurna.** Otra opción que es frecuente en la región. Su característica más importante es la de proporcionar formación pre-vocacional y/o actividades recreativas especialmente a personas con discapacidad mental.
- iii. **Talleres productivos.** Talleres particularmente organizados para trabajadores/as con discapacidad que trabajan con un criterio de producción competitiva. Se organizan respecto a las indicaciones de la OIT, y abarcan una gran variedad de actividades.
- iv. **Microempresas.** Es considerada una importante alternativa para el empleo de personas con discapacidad, se basa en las capacidades productivas y comerciales de la persona con discapacidad, la persona junto con su familia, o de un grupo de trabajadores/as con discapacidad. Es un modelo flexible y adaptable a las distintas condiciones de cualquier lugar del mundo.
- v. **Trabajo domiciliario.** Se caracteriza por el desarrollo de opciones laborales dentro del domicilio de la persona.
- vi. **Colocaciones selectivas.** Colocación competitiva de trabajadores/as con discapacidad que han completado con satisfacción su rehabilitación y pueden desempeñar un trabajo independientemente y sin apoyo adicional en el lugar de trabajo.
- vii. **Empleo con Apoyo.** Ésta es la única opción que es completamente consecuente con los principios de inclusión. Consiste en la identificación de los apoyos que necesita un individuo para trabajar en un empleo remunerado competitivo e integrado en la comunidad.

viii. **Otros.**

#### **g. Preparación para la vida ciudadana**

Muchas de las contribuciones de los diferentes países trataron directamente, como en el caso de Argentina y de la República Dominicana, o infirieron, como en el caso de Chile, Costa Rica y México – que la programación tradicional no prepara a los niños, niñas, jóvenes con discapacidad a enfrentarse con los retos de la sociedad, que

---

<sup>10</sup> Fuente: Integración Laboral de las Personas con Discapacidad. GLARP, Bogotá, 1996.

se expresa en una vida totalmente integrada y participativa in la comunidad. Muchas de las iniciativas actuales, que se están llevando a cabo sobre este aspecto, se relacionan con objetivos transversales en la nueva currícula nacional, recientemente desarrollada en el contexto de las reformas educativas que se están realizando en toda la región.

#### **i. Trabajo de las ONGs**

Las ONGs tanto nacionales como internacionales han sido - en parte - las impulsoras de los primeros cambios en la concepción de la inclusión laboral. Como ya hemos comentado, en muchos países han asumido el rol de agentes de inserción laboral, trabajando en la sensibilización y asesoramiento de los propios empresarios, como es el caso del Servicio de Intermediación Laboral de Argentina. En República Dominicana, el Consejo Nacional de Prevención, Rehabilitación e Integración Social de las Personas con Minusvalías (CONAPREM), ha realizado numerosos encuentros, seminarios y talleres para posibilitar la participación de las personas con discapacidad en el mundo social y laboral. Estos encuentros han posibilitado que se abran oportunidades de empleo para las personas con discapacidad en empresas y otras organizaciones. La Confederación Nacional de la Industria del Brasil participa activamente en programas de formación para el trabajo y en la ubicación laboral de los alumnos egresados del programa. Los Consejos Comunales de la Discapacidad en Chile y los Servicios de Promoción Social realizado por los Municipios en Argentina, que promueven acciones de participación comunitaria, integración social y laboral de las personas con discapacidad de la comuna.

También hay que destacar la importante labor que cumplen organizaciones extranjeras como IMSERSO - Instituto de Migraciones y Servicios Sociales de España y la ONCE - Organización Nacional de Ciegos de España en el apoyo, tanto técnico como financiero que proveen en casi todos los países de la región.

### **10. Conclusión: progreso y anticipación**

Como bien dice la contribución mexicana, estamos convencidos de que no es posible transferir las experiencias exitosas de un país a otro. Lo que realmente podemos hacer es adoptar los mismos principios con los que se lograron experiencias exitosas en otros países.

Estudios comparativos realizados entre distintos países, tal como en el que estamos ahora, pueden generar conclusiones importantes de las que se puedan inferir estos principios con la suficiente claridad como para que nos guíen en la búsqueda de la calidad en la educación.

Se han realizado grandes progresos respecto a la inclusión en toda la región, pero esta “ola” de progreso ha producido una “contraola” de argumentos que apoyan la exclusión y la segregación. Muchos de los progresos se han llevado a cabo en el área legislativa, pero en algunos casos, estas leyes tienden a compensar las desigualdades con sobreprotección. Por lo que se puede observar en este estudio, el camino hacia la inclusión es como caminar sobre una cuerda floja de la cual uno se puede caer por ambos lados, por exceso o por defecto.

En América Latina tenemos todavía un largo camino que recorrer. La mayoría de nuestros progresos que se han dado en términos de acción tienen que ver con la educación de la primera infancia y, con lo que en la mayoría de los países consideran educación obligatoria: educación primaria y básica. Ha habido muy pocos progresos en la inclusión en la educación secundaria y post-secundaria, cuando ya en estos momentos, la primera generación de estudiantes con discapacidad integrados en la educación regular está llegando a estos niveles. Por ello, en la región de América Latina debemos hacer grandes esfuerzos para solucionar aspectos que rodean a la inclusión en la educación secundaria y post-secundaria.

Otro tema importante en nuestra agenda tiene que ver con la transición de los y las estudiantes con discapacidad a lo largo de su vida: transición del hogar a la educación pre-escolar, de ahí a la educación primaria o básica, la transición de la básica a la educación secundaria, y de ahí al mundo laboral. Cada proceso de transición tiene sus propias complejidades y debemos encontrar la forma de suavizar y simplificar estos procesos.

Aunque las grandes debilidades regionales son los problemas, ya comentados, asociados con la inclusión en la educación secundaria y post-secundaria y los retos que aparecen en las transiciones de un proceso a otro, hay otras áreas que requieren nuestra atención. Estamos experimentando grandes problemas en todas las áreas importantes tratadas en este estudio: necesitamos incorporar el concepto de inclusión en todas las normativas nacionales, sin las incertidumbres que causa actualmente. También tenemos que continuar desarrollando los conceptos de discapacidad, incorporando las nuevas definiciones de la OMS, e introducir estos conceptos en los sistemas de recolección de datos. Necesitamos armonizar la normativa sobre inclusión con las políticas y las prácticas a nivel escolar, donde encontramos resistencia a la hora de cambiar de la educación especial a la regular, desarrollando y reforzando ofertas educativas formales y no-formales. También es una preocupación prioritaria la renovación de los programas de educación inicial docente, que responda completamente con las necesidades de la inclusión. Y finalmente, debemos reforzar el desarrollo de iniciativas educativas para la primera infancia.

La pauta a seguir en el futuro debe basarse en fuertes redes de trabajo, a través del desarrollo de relaciones de colaboración entre escuelas, entre los sistemas de educación regular y especial, entre diferentes sectores responsables del bienestar de las personas con discapacidad, especialmente en aspectos relacionados con la educación, empleo y salud, entre los niveles de gobierno central y local, entre los países de la región y con agencias y organizaciones internacionales.

Debemos aprender a colaborar y a compartir lo que cada uno pueda contribuir para conseguir el objetivo común, multiplicando el impacto de cada contribución y reduciendo el gasto de los escasos recursos con los que se cuenta.

Las agencias internacionales, como UNESCO, hemos cumplido el rol de agentes coordinadores, éste rol debe ser reforzado y aumentado para que el desarrollo de la inclusión se introduzca en las agendas de trabajo de todos los países de la región como un aspecto a desarrollar ampliamente, no sólo por el bien de las personas con discapacidad sino también a favor de toda la comunidad.

Por último, debemos confirmar que Jomtien ha jugado un rol decisivo en la región. Ha proporcionado las orientaciones principales para todos los procesos de reformas educativas que actualmente se están llevando a cabo en América Latina. Sin embargo, no podemos olvidar que para conseguir avanzar en la búsqueda de cada país hacia la inclusión, debemos enmarcar nuestros esfuerzos dentro del marco de la Conferencia Mundial de Salamanca, que precedió a la Conferencia de Jomtien y que es la guía fundamental hacia la inclusión tanto educativa como en toda la sociedad.

# **Anexo**

FIGURA 1: ÍNDICE DE INCLUSIÓN DE POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD INSCRITA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA REPÚBLICA MEXICANA

ÍNDICE DE INCLUSIÓN DE POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD  
INSCRITA EN EDUCACIÓN PRIMARIA  
EN LA REPÚBLICA MEXICANA

ENTIDAD	TOTAL DE ESCUELAS	TOTAL DE ALUMNOS INSCRITOS <sup>11</sup>	ALUMNOS CON DISCAPACIDAD <sup>12</sup>	% DISCAPACIDAD Vs. INSCRIPCIÓN TOTAL <sup>2)</sup>
<b>TOTAL</b>	<b>93855</b>	<b>14650500</b>	<b>34521</b>	<b>0.23</b>
COAHUILA	1848	310000	2683	0.86
COLIMA	519	77300	517	0.67
NUEVO LEON	2505	458900	2870	0.62
BAJA CALIFORNIA SUR	368	56400	299	0.53
CHIHUAHUA	3059	422900	2139	0.51
TABASCO	2116	312900	1445	0.46
SONORA	1796	294100	1025	0.35
ZACATECAS	2370	235400	789	0.33
SINALOA	3034	373500	1212	0.32
YUCATAN	1365	254800	829	0.32
NAYARIT	1136	143900	449	0.31
SAN LUIS POTOSÍ	3480	378000	1106	0.29
CAMPECHE	827	110000	310	0.28
DURANGO	2830	244800	612	0.25
OAXACA	5273	627800	1585	0.25
HIDALGO	3137	375500	914	0.24
GUERRERO	4702	560100	1254	0.22
CHIAPAS	7428	710500	1475	0.21
QUINTANA ROO	666	116300	240	0.21
MICHOACAN	5534	704800	1398	0.20
GUANAJUATO	4607	768800	1299	0.17
MÉXICO	6604	1831900	2971	0.16
TAMAULIPAS	2467	352100	569	0.16
JALISCO	5884	969300	1463	0.15
VERACRUZ	9733	1069000	1648	0.15
AGUASCALIENTES	706	141300	203	0.14
MORELOS	949	218500	309	0.14
PUEBLA	4290	807200	1119	0.14
QUERÉTARO	1345	221600	307	0.14
BAJA CALIFORNIA	1266	308800	354	0.11
DISTRITO FEDERAL	3340	1053600	1063	0.10
TLAXCALA	671	140100	65	0.05

<sup>11</sup> Fuente: Compendio Estadístico por Entidad Federativa 1997. Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto de la SEP. (DGPPP-SEP).

<sup>12</sup> Fuente: Compendio Estadístico por Entidad Federativa 1997. Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto de la SEP. (DGPPP-SEP).

<sup>13</sup> Fuente: Cuestionarios Estadísticos de Escuelas Primarias. DGPPP-SEP.

FIGURA 2: ÍNDICE DE INCLUSIÓN DE POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD INSCRITA EN EDUCACIÓN PRIMARIA POR CAPITAL Y RESTO DEL ESTADO.

ÍNDICE DE INCLUSIÓN DE POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD  
INSCRITA EN EDUCACIÓN PRIMARIA  
POR CAPITAL Y RESTO DEL ESTADO

ENTIDAD	CAPITAL <sup>14</sup>	RESTO DEL ESTADO <sup>15</sup>
TOTAL	0.23%	0.24%
COAHUILA	<b>1.14%</b>	<b>0.78%</b>
TABASCO	0.91%	0.33%
COLIMA	0.87%	0.60%
BAJA CALIFORNIA SUR	0.81%	0.30%
NUEVO LEÓN	<b>0.77%</b>	<b>0.57%</b>
YUCATÁN	0.40%	0.28%
SAN LUIS POTOSÍ	0.38%	0.27%
CHIHUAHUA	0.37%	0.54%
SINALOA	0.34%	0.32%
NAYARIT	0.31%	0.31%
DURANGO	0.28%	0.24%
SONORA	0.28%	0.37%
QUINTANA ROO	0.27%	0.20%
CAMPECHE	0.18%	0.32%
OAXACA	0.18%	0.26%
ZACATECAS	0.16%	0.35%
MEXICO	0.16%	0.16%
VERACRUZ	0.15%	0.15%
PUEBLA	0.15%	0.14%
TAMAULIPAS	0.13%	0.16%
MICHOACÁN	0.13%	0.21%
CHIAPAS	0.13%	0.21%
AGUASCALIENTES	0.13%	0.17%
TLAXCALA	0.11%	0.04%
HIDALGO	0.11%	0.26%
MORELOS	0.11%	0.15%
DISTRITO FEDERAL	<b>0.10%</b>	<b>0.00%</b>
GUERRERO	0.09%	0.23%
BAJA CALIFORNIA	0.08%	0.13%
JALISCO	<b>0.07%</b>	<b>0.18%</b>
GUANAJUATO	0.07%	0.17%
QUERÉTARO	0.06%	0.19%

ÍNDICE DE INCLUSIÓN	D.F., GUADALAJARA Y MONTERREY	RESTO DE LA REPÚBLICA
	0.01%	0.22%

<sup>14</sup> Fuente: Elaboración de la Dirección de Educación Especial a partir de datos proporcionados por la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto de la SEP.

<sup>15</sup> Fuente: Elaboración de la Dirección de Educación Especial a partir de datos obtenidos en el Compendio Estadístico por Entidad Federativa. 1997.

**FIGURA 3: ESTADÍSTICA NACIONAL DE ALUMNOS ATENDIDOS  
EN EDUCACIÓN ESPECIAL.**

**ESTADÍSTICA NACIONAL DE ALUMNOS ATENDIDOS EN EDUCACIÓN ESPECIAL <sup>16</sup>**

<i>DESCRIPCIÓN</i>	<b>CICLO ESCOLAR</b>		
	<b>1996-1997</b>	<b>1997-1998</b>	<b>1998-1999<sup>17</sup></b>
<b>TOTAL DE ALUMNOS ATENDIDOS</b>	<b>287,295</b>	<b>339,952</b>	<b>347,876</b>
<b>CON DISCAPACIDAD Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES</b>	<b>54,027</b>	<b>68,610</b>	<b>82,134</b>
DISCAPACIDAD INTELECTUAL	39,437	44,017	49,916
DISCAPACIDAD VISUAL	1,574	2,725	4,236
DISCAPACIDAD AUDITIVA	9,296	13,229	15,443
DISCAPACIDAD MOTORA	3,720	8,074	11,954
OTRA DISCAPACIDAD		565	585
<b>CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y SIN DISCAPACIDAD</b>	<b>161,330</b>	<b>271,342</b>	<b>265,742</b>
DIAGNOSTICADOS	71,938 <sup>18</sup>		
<b>NÚMERO DE SERVICIOS</b>	<b>2,524</b>	<b>2,880</b>	<b>2,938</b>
CENTROS DE ATENCIÓN MÚLTIPLE	1,033	1,178	1,214
UNIDADES DE SERVICIO DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR	1,491	1,702	1,724

**FIGURA 4: CARACTERÍSTICAS EDUCACIONALES, SEGÚN  
GRADO DE ESCOLARIDAD. ÚLTIMO AÑO APROBADO.  
POR SEXO, ÁREA Y REGIÓN.<sup>19</sup>**

<b>NIVEL DE EDUCACIÓN</b>	<b>SEXO</b>			<b>ÁREA</b>		<b>REGIÓN</b>		
	Total	Hombre	Mujer	Urbano	Rural	Sierra	Costa	Oriente
	<b>1992</b>	<b>1007</b>	<b>984</b>	<b>1239</b>	<b>752</b>	<b>847</b>	<b>934</b>	<b>210</b>
Ninguno	37.9	49.8	50.2	56.8	43.2	39.1	51.5	9.4
Centro de Alfabetización	1.1	45.4	54.5	54.5	45.5	54.5	27.3	18.2
Pre - primario	3.02	48.3	51.7	71.7	28.3	40	45	15
Primario	42.3	50.3	49.7	59.1	40.9	46.4	43.4	10.2
Secundaria	10.5	51.2	48.8	83.7	16.3	39.7	48.3	12

<sup>16</sup> Fuente: Anexo estadístico del Informe de Labores 1997-1998-SEP.

<sup>17</sup> Cifras estimadas

<sup>18</sup> En el ciclo escolar 1996-1997 en algunos estados aún se diagnosticaba la población tanto para su admisión como para su tratamiento clínico – terapéutico, en adelante ésta se reporta de acuerdo a la discapacidad o necesidad educativa especial que presenten para su atención educativa, sin requisito de ingreso, todos sin excepción de tipo o grado de discapacidad tienen derecho. Y el Estado Mexicano, la obligatoriedad de atenderlos.

<sup>19</sup> Situación Actual de las Discapacidades en el Ecuador. Ecuador, 1996. Resultados de la Encuesta Proyecto ESADE.

Universidad	1.8	62.9	37.1	80	20	40	57.1	2.9
-------------	-----	------	------	----	----	----	------	-----

FIGURA 5: DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y TIPO DE ENSEÑANZA RECIBIDA<sup>20</sup>

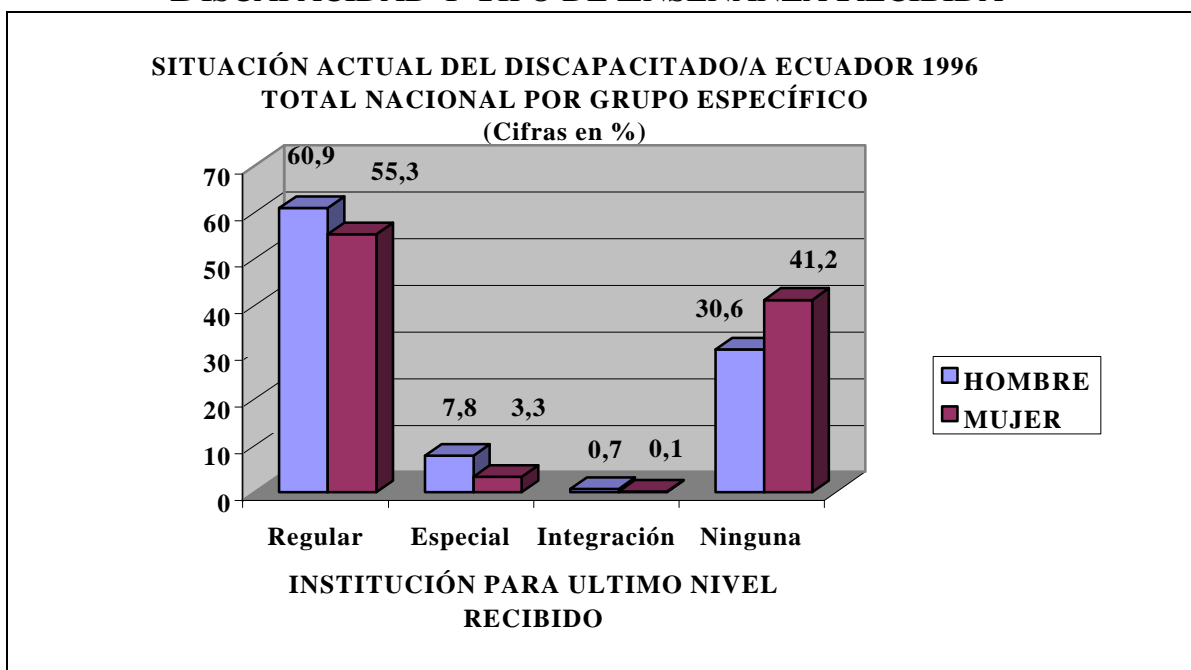


FIGURA 6: ALUMNOS Y ALUMNAS CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN FORMAL<sup>21</sup>:

Deficiencia Mental	Deficiencia Auditiva	Deficiencia Visual	PC	PM	TOTAL
3764	1078	800	420	23	<b>5585</b>

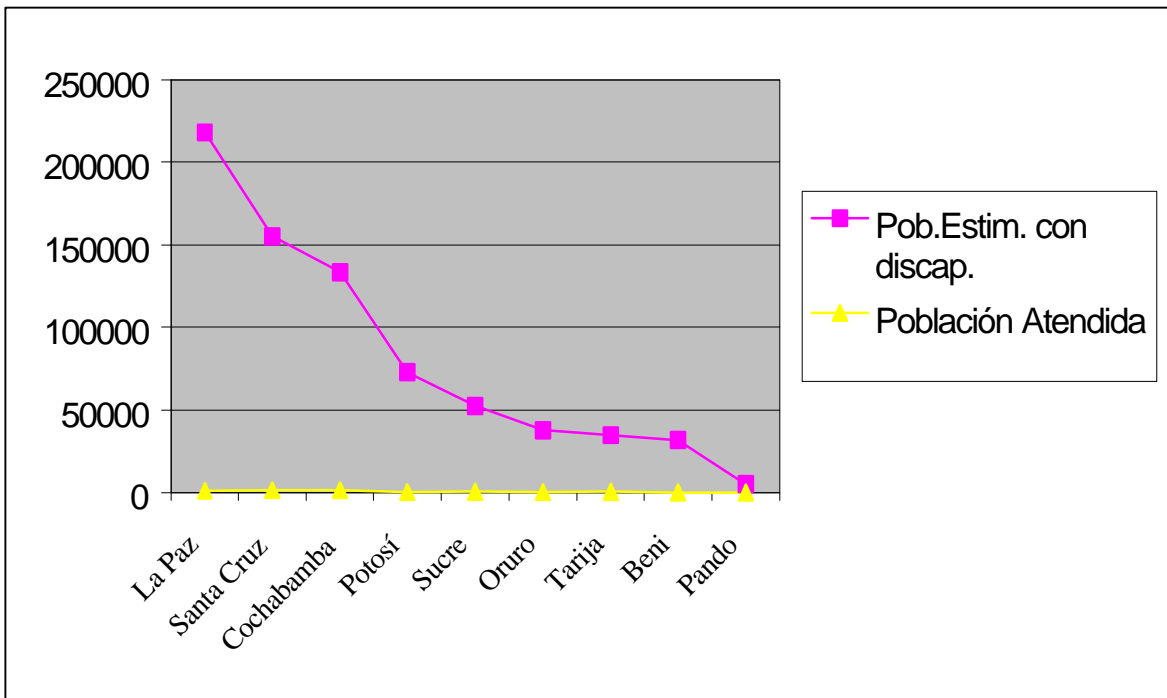
<sup>20</sup> Situación Actual de las Discapacidades en el Ecuador. Ecuador, 1996

<sup>21</sup> La Educación Especial en el Ecuador. Ministerio de Educación y Cultura. Ecuador, 1998.

FIGURA 7: RELACIÓN ENTRE POBLACIÓN ESTIMADA CON DISCAPACIDAD Y COBERTURA DE ATENCIÓN EN BOLIVIA<sup>22</sup>

Departamento	Población Total	Población Estimada con discapacidad	Población Atendida
La Paz	2.181.048	218.104	842
Santa Cruz	1.552.555	155.255	1274
Cochabamba	1.335.016	133.501	1389
Potosí	728.311	72.831	217
Sucre	524.507	52.450	366
Oruro	376.578	37.657	279
Tarija	347.048	34.704	467
Beni	318.282	31.828	111
Pando	50.482	5.048	62
<b>Población Total</b>	<b>7.413.827</b>	<b>741.378</b>	<b>5.007</b>

FIGURA 8: RELACIÓN ENTRE POBLACIÓN ESTIMADA CON DISCAPACIDAD Y COBERTURA DE ATENCIÓN EN BOLIVIA.<sup>23</sup>



<sup>22</sup> "Ofertas Educativas para Personas con Necesidades Educativas Especiales en Bolivia" Ministerio de Desarrollo Humano. UNICEF – UNESCO. Bolivia, 1997. Pág. 32.

<sup>23</sup> "Ofertas Educativas para Personas con Necesidades Educativas Especiales en Bolivia" Ministerio de Desarrollo Humano. UNICEF – UNESCO. Bolivia, 1997. Pág. 32.

FIGURA 9: RELACIÓN DE CENTROS Y POBLACIÓN CUBIERTA EN BOLIVIA.<sup>24</sup>

Departamento	Nº de Centros Encuestados	Población Estimada con discapacidad	Población atendida	Cobertura %	Población no cubierta %
La Paz	13	218.104	842	0.38	99.62
Santa Cruz	16	155.255	1274	0.82	99.18
Cochabamba	13	133.501	1389	1.04	98.96
Potosí	13	72.831	217	0.29	97.03
Sucre	4	52.450	366	0.70	99.30
Oruro	3	37.657	279	0.74	99.26
Tarija	4	34.704	467	1.30	98.70
Beni	3	31.828	111	0.35	99.65
Pando	1	5.048	62	1.23	98.77
<b>Población Total</b>	<b>71</b>	<b>741.378</b>	<b>5.007</b>	<b>0.67</b>	<b>99.33</b>

FIGURA 10: CENTRALIZADOR NACIONAL DE INTEGRACIÓN POR ÁREAS DE ATENCIÓN EN BOLIVIA<sup>25</sup>

Áreas de Atención	Población Integrada
Dificultades de Aprendizaje	515
Discapacidad Auditiva	79
Discapacidad Visual	243
Discapacidad Mental	134
Discapacidad Física	346
Discapacidad Múltiple	19
<b>TOTAL</b>	<b>1336</b>

<sup>24</sup> “Ofertas Educativas para Personas con Necesidades Educativas Especiales en Bolivia” Ministerio de Desarrollo Humano. UNICEF – UNESCO. Bolivia, 1997. Pág. 33.

<sup>25</sup> “Ofertas Educativas para Personas con Necesidades Educativas Especiales en Bolivia” Ministerio de Desarrollo Humano. UNICEF – UNESCO. Bolivia, 1997. Pág. 65.

FIGURA 11: PORCENTAJE DE POBLACIÓN INTEGRADA SEGÚN DISCAPACIDA EN BOLIVIA.<sup>26</sup>

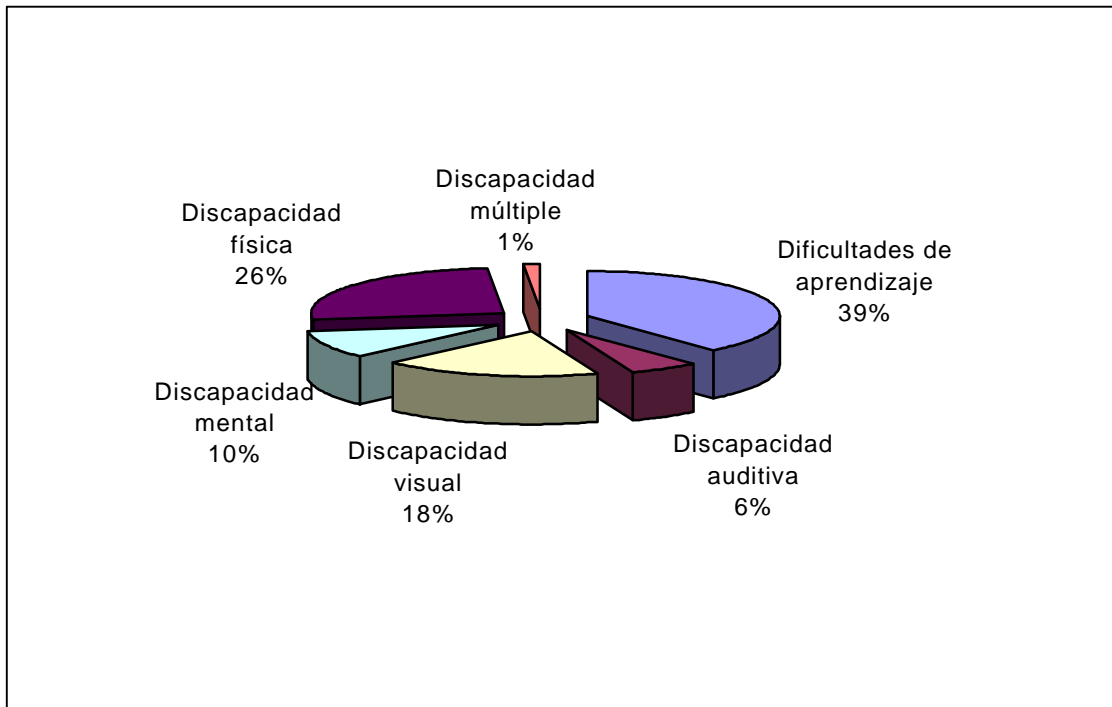


FIGURA 12: POBLACIÓN DISTRIBUIDA EN UNIDADES DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y EDUCACIÓN INTEGRADA EN ARGENTINA.<sup>27</sup>

	UNIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	EDUCACIÓN ESPECIAL	EDUCACIÓN INTEGRADA
Nivel Inicial		804	2269
EGB		1170	13184
Nivel Post Primario/EGB y Formación Profesional		773	626
<b>Total de alumnos y alumnas</b>	<b>65993</b>	<b>2747</b>	<b>16275</b>

<sup>26</sup> "Ofertas Educativas para Personas con Necesidades Educativas Especiales en Bolivia" Ministerio de Desarrollo Humano. UNICEF – UNESCO. Bolivia, 1997. Pág. 65.

<sup>27</sup> Red Federal de Información. Relevamiento 1998. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.