

Colección **CeRMi es**

Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica

Análisis de situación

Pilar Samaniego de García
Directora




ediciones
cinca

Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica

Análisis de situación

Pilar Samaniego de García

Directora



CERMI

COMITÉ ESPAÑOL
DE REPRESENTANTES
DE PERSONAS
CON DISCAPACIDAD

S
Ediciones
Cinca

Director: Luis Cayo Pérez Bueno

Estudio y publicación promovidos por:



Fundación ONCE-América Latina
FOAL

Primera edición: febrero 2009

- © CERMI
- © De los textos: sus autores
- © De la ilustración de cubierta: David de la Fuente Coello

Reservados todos los derechos.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

La responsabilidad de las opiniones expresadas en las obras de la Colección *cermi.es* editadas por Ediciones Cinca, S. A., incumbe exclusivamente a sus autores y su publicación no significa que Ediciones Cinca, S. A., se identifique con las mismas.

Diseño de colección: Juan Vidaurre

Producción editorial,
Coordinación técnica e impresión:
Grupo editorial CINCA
Avda. Doctor Federico Rubio y Galí, 88
28040 Madrid
grupoeditorial@edicionescinca.com
www.edicionescinca.com

Depósito legal: M.
ISBN: 978-84-96889-39-2

NIPO (papel): 660-09-039-8
NIPO (en línea): 660-09-041-6
NIPO (CD-Rom): 660-09-040-0

Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica

Análisis de situación

Pilar Samaniego de García

Directora

Ramón Porras Vallejo

Manuel J. Cotrina García

Cándido Gutiérrez Nieto

Guillermo Urgilés Campos

Mayka García García

María Alejandra Grzona

Juan Manuel Serón Muñoz

Quito - ECUADOR, 2008

ÍNDICE

	<u>Págs.</u>
Agradecimientos	13
Capítulo I: INTRODUCCIÓN	
<i>Pilar Samaniego de García</i>	15
1. Del estudio	15
2. Estructura del informe	20
3. Metodología	23
Capítulo II: MARCO CONCEPTUAL	
<i>Ramón Porras Vallejo</i>	27
1. Homogeneidad <i>versus</i> heterogeneidad	27
2. La inclusión en los sistemas e instituciones educativos	32
2.1. Políticas, discursos y prácticas	35
2.2. Diferencias entre inclusión e integración	37
2.3. Principales barreras a la inclusión	40
2.3.1. Principales barreras a la inclusión en los sistemas educativos	40
A. Los sistemas en cascada	40
B. La red de instituciones y el principio de las proporciones naturales	42
C. La educación compensatoria	44
D. La gestión de las instituciones	45
E. La formación inicial y permanente del profesorado	46
F. La evaluación de las necesidades educativas especiales	47

	<i>Págs.</i>
2.3.2. Principales barreras a la inclusión en las instituciones educativas.....	50
A. Colegialidad artificial vs. trabajo en colaboración..	50
B. Rigidez organizativa	51
C. La concepción y la práctica de las adaptaciones del currículo	52
D. La didáctica en las aulas	54
E. La evaluación de los aprendizajes.....	55
2.3.3. A modo de conclusión	56
A. Soluciones heurísticas <i>versus</i> soluciones algorítmicas	57
3. El concepto de necesidades educativas especiales.....	58
4. Discapacidad y personas con discapacidad.....	64
4.1. La educación de las personas con discapacidad	69
Capítulo III: BREVE ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE MARCOS NORMATIVOS NACIONALES E INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD	
<i>Manuel J. Cotrina García</i>	73
1. Dimensiones de análisis	74
2. Adhesión a instrumentos legislativos internacionales que garantizan el derecho a la educación e inclusión educativa de las personas con discapacidad.....	77
2.1. Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (Tratado A-65, 1999)	80
2.2. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006).....	82
3. Reconocimiento constitucional del derecho a la educación de las personas con discapacidad en Latinoamérica y el Caribe	86
3.1. Argentina	86
3.2. Bolivia	87

	<i>Págs.</i>
3.3. Brasil	88
3.4. Chile	88
3.5. Colombia	88
3.6. Costa Rica	89
3.7. Cuba.....	90
3.8. Ecuador.....	91
3.9. El Salvador	93
3.10. Guatemala.....	93
3.11. Honduras.....	94
3.12. México.....	95
3.13. Nicaragua.....	95
3.14. Panamá.....	96
3.15. Paraguay.....	97
3.16. Perú.....	98
3.17. República Dominicana.....	98
3.18. Uruguay.....	99
3.19. Venezuela	99
3.20. Conclusiones destacadas respecto del reconocimiento constitucional de las personas con discapacidad.....	101
4. Regulación de la atención educativa de las personas con disca- pacidad	102
4.1. Análisis transversal.....	103
 Capítulo IV: HISTORIA Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LATINOAMÉRICA	
<i>Cándido Gutiérrez Nieto y Guillermo Urgilés Campos.....</i>	<i>115</i>
1. Historia general de la educación especial. Rasgos y procesos emergentes.....	115
1.1. El pasado remoto y sus rasgos precursores	117
1.2. La etapa tradicional	118
1.3. La etapa de la integración.....	120
1.4. La etapa de la inclusión	122

2. El contexto latinoamericano y la visión cruzada con la realidad general. La construcción de las estructuras socio-educativas en la época contemporánea.....	124
2.1. La historia de la educación en Latinoamérica	135
3. Consideraciones finales y perspectivas futuras	162

Capítulo V: DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA

<i>Pilar Samaniego de García</i>	171
1. Información estadística sobre discapacidad.....	173
1.1. Población con discapacidad	177
1.2. Población con discapacidad en edad de asistir a educación básica	190
2. Indicadores básicos en la región.....	209
2.1. Indicadores básicos por país	216
2.1.1. Argentina.....	217
2.1.2. Bolivia	219
2.1.3. Brasil.....	221
2.1.4. Chile.....	223
2.1.5. Colombia.....	225
2.1.6. Costa Rica	227
2.1.7. Cuba	229
2.1.8. Ecuador.....	230
2.1.9. El Salvador	232
2.1.10. Guatemala	234
2.1.11. Honduras	236
2.1.12. México.....	238
2.1.13. Nicaragua.....	240
2.1.14. Panamá.....	242
2.1.15. Paraguay.....	244
2.1.16. Perú	246
2.1.17. República Dominicana.....	248
2.1.18. Uruguay	249
2.1.19. Venezuela	251

	<i>Págs.</i>
3. Indicadores de educación	252
4. Educación y discapacidad.....	255
4.1. Niveles inicial, básico y medio	255
4.1.1. Argentina.....	259
4.1.2. Bolivia	262
4.1.3. Brasil.....	264
4.1.4. Chile.....	268
4.1.5. Colombia.....	272
4.1.6. Costa Rica	276
4.1.7. Cuba	279
4.1.8. Ecuador.....	279
4.1.9. El Salvador	281
4.1.10. Guatemala	282
4.1.11. Honduras	285
4.1.12. México.....	286
4.1.13. Nicaragua.....	292
4.1.14. Panamá.....	294
4.1.15. Paraguay.....	295
4.1.16. Perú	297
4.1.17. República Dominicana.....	301
4.1.18. Uruguay	302
4.1.19. Venezuela	304
4.2. Nivel superior, terciario o universitario	306
4.2.1. Experiencia de inclusión en la Universidad de Antioquia, Colombia.....	312
5. A manera de conclusión	316
Capítulo VI: HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA	
<i>Pilar Samaniego de García</i>	323
1. Desde la sociedad civil	323
1.1. Cuestionario sobre educación de personas con discapacidad en Latinoamérica	323
1.1.1. Perfil de los informantes y grado de participación ..	324

	<i>Págs.</i>
1.1.2. Percepción sobre la educación de las personas con discapacidad en Latinoamérica.....	325
A. La educación como derecho	325
B. Relación familia-educación	328
C. Estatus de las instituciones educativas.....	330
D. Sobre los procesos de inclusión.....	333
E. Tipo de instituciones a las que acceden las personas con discapacidad menores de 19 años.....	335
F. Nivel de participación de padres, madres y estudiantes con discapacidad en el proceso educativo	336
G. Causas que impiden el acceso al proceso educativo	339
H. Causas para que los estudiantes con discapacidad abandonen los estudios	341
I. Sobre la valoración y remuneración de la práctica docente.....	343
1.1.3. Relación entre el nivel de importancia que se asignan a indicadores sobre inclusión y el grado de aplicación actual	346
1.2. Entrevistas a informantes clave	355
1.3. Desde el Proyecto ÁGORA (Aulas de Gestión Ocupacional de América Latina)	362
1.4. ¿Integración o inclusión de las personas deficientes visuales en la República Argentina? Realidades y contradicciones. <i>María Alejandra Grzona</i>	369
1.4.1. El ayer	371
A. Prevalencia de discapacidad	371
B. Escolaridad.....	372
C. Necesidad de ayuda o apoyo.....	373
D. Ayudas técnicas	373

	<i>Págs.</i>
1.4.2. El hoy.....	374
A. Barreras que impiden la plena inclusión de niños y jóvenes deficientes visuales	377
1.5. Apoyo e integración educativa de estudiantes con discapacidad visual. Manabí - Ecuador.....	379
2. Desde la perspectiva oficial	381
2.1. Compartiendo buenas prácticas.....	391
3. Desde la vivencia institucional.....	398
3.1. El cuestionario sobre buenas prácticas inclusivas	400
3.2. Análisis de respuestas.....	404
3.3. Buenas prácticas institucionales	415
4. Desde la perspectiva iberoamericana	424
5. Algunas conclusiones.....	436
Capítulo VII: EL TEMA Y EL DILEMA DE LA COOPERACIÓN	
<i>Mayka García García</i>	443
1. Introducción: las bases postmodernas de la cooperación internacional	443
2. Caracterización general de la cooperación internacional en América Latina y el Caribe.....	445
3. Cooperación internacional y educación.....	449
4. Cooperación internacional y educación inclusiva.....	455
4.1. Proyectos y experiencias de cooperación internacional en inclusión educativa identificados por los países participantes en el estudio	457
4.2. Otras experiencias de cooperación internacional en educación inclusiva.....	468
4.3. El caso de la cooperación española en inclusión educativa.....	474
4.3.1. La Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y la educación inclusiva	474

	<i>Págs.</i>
4.3.2. Los canjes de deuda por educación con España...	481
4.4. La cooperación técnica y la RIINEE	486
4.5. Conclusiones y propuestas	488
Capítulo VIII: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS. A GRANDES RETOS, VOLUNTAD Y ACCIONES CONJUNTAS <i>Cándido Gutiérrez Nieto, Juan Manuel Serón Muñoz, Manuel Cotrina García, Mayka García García, Ramón Porras Vallejo, Pilar Samaniego de García</i>	493
1. Algunas reflexiones	493
2. La normativa internacional	495
3. La esfera gubernamental	496
4. El ámbito institucional	499
5. La cooperación internacional	500
6. Hacia un sistema educativo inclusivo	502
Bibliografía citada	507
Anexos	533

AGRADECIMIENTOS

Debo empezar por agradecer la confianza del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España (MEPSYD), la Fundación ONCE para la Solidaridad con Personas Ciegas de América Latina (FOAL), y el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), al encargarme la dirección del presente informe. Su revisión y aportes imprimieron rigurosidad al estudio.

El agradecimiento personal y el reconocimiento a cada miembro del equipo de investigación, sin cuya coautoría no habría sido posible cumplir los objetivos, tener diversidad de enfoques y calidad de los contenidos. Es motivo de orgullo haber contado con tan ilustres colaboradores.

Constituye obligación moral dejar constancia de gratitud a quienes desde su conocimiento y experiencia colaboraron tanto con la difusión como con aportes para su realización: representantes gubernamentales de las instancias de Educación Especial de los Ministerios de Educación de Latinoamérica y miembros de RIINEE, representantes del Proyecto ÁGORA, de organismos no gubernamentales y movimientos asociativos, así como a catedráticos y profesionales vinculados con educación, personas con discapacidad y sus familias, investigadores y estudiantes, cuyos testimonios se han incorporado en gran medida y su enumeración resultaría bastante larga con riesgo de cometer omisiones.

La Directora,
Pilar Samaniego de García

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Pilar Samaniego de García

1. DEL ESTUDIO

El presente estudio se realiza por encargo del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España (MEPSYD), la Fundación ONCE para la Solidaridad con Personas Ciegas de América Latina (FOAL) y el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), que consideran substancial disponer de una línea base sobre aspectos relacionados con la situación actual del acceso a servicios educativos de las personas con discapacidad en Latinoamérica. Es un momento políticamente coyuntural toda vez que ha entrado en vigor la Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, la propuesta suscrita por los Ministros de Educación reunidos en El Salvador (mayo, 2008) denominada “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, y, la próxima celebración tanto de la XVIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (El Salvador, 2008) sobre “Juventud y Desarrollo” así como de las V Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa (Cartagena, 2008), organizadas por la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE).

Constituye una aproximación desde la normatividad y la conceptualización, desde la perspectiva de informes internacionales y el pronunciamien-

to oficial de las instancias de Educación Especial de los Ministerios de Educación, la percepción de diversos actores como personas con discapacidad, familiares, profesionales y sociedad en general, así como la vivencia institucional en países de América Latina y en los de habla hispana del Caribe: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

Se nutre de fuentes y no de fundamentos, las primeras responden a la realidad social, evidencian la participación e interacción, propician el diálogo y la discusión; los fundamentos, dan por sentado aquello que se asume como verdad, sientan bases poco o nada visibles que suelen tornarse en inamovibles.

Si bien la investigación se centra en educación, se aborda temas concomitantes puesto que por sí sola poco o nada lograría como estrategia para el desarrollo. No es dable otorgarle un carácter completamente abarcador ni mágico, es menester considerar el conjunto de dimensiones inherentes a la discapacidad, a los múltiples factores que inciden en ella y los diferentes sectores que, necesariamente, han de intervenir en la búsqueda y consecución de respuestas inaplazables que demanda la población con discapacidad del sistema educativo, en términos de: acceso, permanencia, eficacia, eficiencia, calidad, pertinencia, calidez y continuidad. En una palabra: inclusión. En este escenario, la educación no tiene categoría de un credo y tampoco es equivalente a una constitución o a un proyecto de ley, menos aún si está desprovista de presupuesto. Implica la conjugación de acciones coordinadas entre diversos agentes: gubernamentales, de cooperación internacional, sector privado y sociedad civil, cuyas posiciones y funciones se deben precisar para alcanzar capacidad de convocatoria de nuevos sectores que tradicionalmente no han intervenido en temas educativos pero que la actualidad así lo requiere. La heterogeneidad se torna virtud en la medida que alcanza una pluralidad respetuosa.

Por otro lado, es afín al trabajo que vienen realizando en la Región: la RII-NEE, la FOAL y el CERMI, con la finalidad de brindar asistencia técnica, mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad y sus familias, abrir espacios de participación, empoderar los movimientos asociativos y su capacidad de incidencia, optimizar la cooperación internacional y los propios recursos.

Se recurrió a fuentes bibliográficas muy diversas cuyo análisis se realizó con métodos cuantitativos y cualitativos en la búsqueda de: unificar criterios, homologar definiciones y evitar partir de supuestos; conocer la población con discapacidad y el acceso a servicios educativos en los países de la Región; realizar una aproximación comparativa del marco normativo vigente; identificar grupos especialmente vulnerables; registrar el pronunciamiento de instituciones que consideran su accionar como una buena práctica inclusiva posible de replicar con la debida contextualización; contrastar indicadores entre la población con y sin discapacidad.

Desde la perspectiva de derechos humanos y el principio de participación, implica escuchar de los actores directos sus expectativas, su percepción sobre la calidad de los servicios que reciben, sus requerimientos y necesidades; conjugarlos con los informes oficiales emanados por los gobiernos a través de sus representantes, contrastarlos con los datos estadísticos recogidos en la Región y el pronunciamiento de las instituciones que en su calidad de ejecutores consideran buenas prácticas. Es adentrarse en el imaginario social sin dejar de considerar las fuentes bibliográficas.

El diseño de instrumentos para informes oficiales, encuestas, entrevistas a informantes clave y cuestionarios sobre buenas prácticas inclusivas se realizó de acuerdo con el público al que iban dirigidos. En términos generales, los formatos fueron sencillos, con un lenguaje comprensible sin perder el rigor y con preguntas que fluyen con naturalidad por lo que constituyen instructivos con orientación participativa y propositiva. Los informes oficiales que se recibieron de: Brasil, Chile, Ecuador, Guatemala, Honduras, Panamá, Paraguay y Perú, se incorporan completos dada su relevancia. Una vez sistematizadas las encuestas se procedió a su análisis por el método de promedio simple; participó el 90% de los países de la región, siendo mayoritaria la recepción de cuestionarios provenientes de Argentina, Ecuador y Colombia, no se recibió respuestas de Honduras ni de República Dominicana. Se priorizó entrevistas a personas vinculadas con educación y discapacidad; se incorporan en el informe las respuestas del Proyecto Ágora (Aulas de Gestión Ocupacional de la Región América Latina, financiadas por la FOAL) enviadas por representantes de Argentina, Chile, Guatemala, Perú y República Dominicana, que han

cumplido acciones explícitas con algún nivel de formalidad vinculado con educación. Al cuestionario sobre buenas prácticas inclusivas se receptaron respuestas de instituciones educativas de: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay. En la medida de lo posible, se incorporan a lo largo del informe los testimonios y pronunciamientos relevantes.

El objetivo general del presente estudio es identificar los componentes fundamentales para lograr la escolarización de estudiantes con discapacidad y viabilizar una educación inclusiva con mayor cobertura en Latinoamérica. Para la consecución de este objetivo fue menester desarrollar objetivos de contextualización y de profundización.

Los objetivos de contextualización fueron los siguientes:

- a) Homologación de definiciones fundamentales a través de un marco conceptual.
- b) Aproximación comparativa de los principales marcos normativos vigentes.
- c) Breve historia y perspectivas de la educación especial en Latinoamérica.
- d) Estimación de la población con discapacidad en Latinoamérica y su acceso a educación.
- e) Comparación de indicadores básicos y de educación en la Región, para inferir el acceso y permanencia en el sistema educativo entre la población con y sin discapacidad.
- f) Análisis de la situación actual de la cooperación internacional para el desarrollo vinculada con proyectos educativos.

Constituyeron objetivos de profundización:

- a) Determinación del nivel de cobertura y la percepción tanto desde la perspectiva oficial como desde los usuarios directos y sociedad en general, respecto a la calidad de los servicios educativos que reciben las personas con discapacidad.

- b) Visibilización de los componentes que excluyen o expulsan del sistema educativo a las personas con discapacidad.
- c) Determinación de expectativas y prioridades para la implementación de una educación inclusiva.
- d) Autoevaluación de prácticas institucionales con componentes inclusivos.

Las propuestas se orientan especialmente hacia:

- a) Delinear la nueva orientación de la educación especial con miras a la inclusión.
- b) Esbozar posibles alternativas para orientar la cooperación internacional hacia una educación inclusiva.
- c) Diseñar una propuesta para la generación de sistemas inclusivos.

La investigación permite inferir la población con discapacidad que accede y la que debiera acceder a servicios de educación, el marco normativo que la ampara, las políticas públicas vigentes, los tipos de servicios que se oferta, la percepción de los actores sobre la calidad y la cobertura de los mismos. Así como también las diferencias que subsisten entre la población con y sin discapacidad a pesar de los esfuerzos que han realizado los diferentes países. Finalmente, se efectúa una aproximación hacia la ampliación de la cobertura y el mejoramiento de los servicios mediante la conjugación de esfuerzos desde los diferentes sectores. Los Anexos permiten profundizar en temas de interés para el lector.

El estudio se orienta por una contextualización de la temática que pretende superar la visión tradicional. Analiza los escenarios nacionales y el regional desde una constelación de interrelaciones que imprime la dinámica de las sociedades mixtas y migratorias en el mundo cambiante de hoy; al mismo tiempo examina el rol decisivo de los organismos públicos, privados, cooperantes y de la sociedad civil que incluye buena parte del capital humano de un país. Busca el análisis de las políticas mundiales, regionales y nacionales en relación con los niveles de participación y su concreción. Des-

entraña una historicidad que explica el momento actual y permite vislumbrar el futuro. Privilegia como fuente de información la emitida desde la región por lo que incorpora pronunciamientos de diversos actores. Aporta propuestas abiertas al diálogo y a la discusión, plantea estrategias para la expansión de servicios y la optimización de recursos, tanto propios como aquellos provenientes de la cooperación. Considera que cuanto se plantea desde la perspectiva de la discapacidad coadyuva al mejoramiento de la sociedad en su conjunto, en consecuencia los sistemas de apoyo que se plantean para eliminar las barreras al aprendizaje y responder a las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad abren un horizonte más amplio que respeta la individualidad y garantiza a la población estudiantil en general, el acceso a los aprendizajes.

2. ESTRUCTURA DEL INFORME

La argumentación, las ideas y los pronunciamientos se articulan en capítulos hilvanados con una metodología deductiva, va de lo general a lo específico, de lo macro a lo micro, contextualiza y procede a la especificidad para ofrecer facilidad y flexibilidad en su lectura. Se vinculan términos que explicitan el camino recorrido y el que resta por recorrer, con un acercamiento cuanti-cualitativo a la situación educativa de las personas con discapacidad.

Ha sido imperativo partir de un marco referencial que aborda la temática considerando la evolución conceptual y los cambios concomitantes en el uso de la terminología, más aún cuando sabemos que el lenguaje construye el imaginario social y se observa un uso indiscriminado de los términos “integración” e “inclusión”, con la alerta de no cambiar nombres para continuar estigmatizando sino avanzar hacia una nueva estructura de pensamiento que se refleje en acciones. El lenguaje como mediatizador repercute en el diseño de políticas, en la percepción social, en las actitudes propiciadoras de vivencias, en las posibilidades de inclusión o exclusión que se generan en los distintos entornos, de ahí la importancia de homologar definiciones y evitar partir de supuestos.

El marco normativo es sumamente profuso por lo que el análisis se ciñe al reconocimiento constitucional del derecho a la educación de las personas con discapacidad de cada país, acompañado de un acercamiento a la regulación interna en cuanto a la atención educativa así como los acápites concomitantes de los instrumentos legislativos internacionales.

Dada la importancia del papel de la educación especial, se realiza un acercamiento a su historia. Es un recorrido desde la etapa tradicional a la de integración y su proximidad hacia la inclusión. El análisis de la construcción de las estructuras socio-educativas en la época contemporánea permite atisbar las perspectivas a futuro.

La exploración entre estadísticas e indicadores parte de la población con discapacidad a través de la información oficial disponible para aterrizar en la población con discapacidad en edad de asistir a educación básica. Este análisis resulta altamente complejo por la dispersión de datos, la falta de homologación que responda a la diversidad, distintos años en que se recoge la información, situación que remite a pensar la peligrosidad que implica limitar la discapacidad a cifras estadísticas dejando de lado la cultura; siendo altamente riesgoso establecer un estudio comparativo con enfoques y conceptos diferentes, se intenta una comparación al interior de un país y, cuando es factible, entre países. Se pasa al análisis de indicadores básicos por país para comprender la complejidad y las distintas aristas que requieren ser consideradas de manera previa con la finalidad de advertir el porqué de los indicadores de educación, con un mapeo de los diferentes niveles: inicial, primario, secundario y terciario.

Vislumbrar el futuro de la educación inclusiva implica escuchar el pronunciamiento de los actores. Agradecemos la generosidad de los participantes cuyas expresiones más abarcadoras y relevantes se recogen a lo largo del texto o se incorporan en documentos anexos. A lo largo del capítulo se puede contrastar la percepción sobre los componentes educativos desde la perspectiva de la sociedad civil, del sector gubernamental, desde la vivencia institucional y desde la visión iberoamericana mediante el pronunciamiento de los Ministros de Educación recogidos en las “Metas Educativas 2021: la edu-

cación que queremos para la generación de los Bicentenarios”. Es de particular importancia la participación de instituciones educativas de la región que consideran su gestión como una buena práctica inclusiva y que generosamente enviaron el cuestionario de autoevaluación.

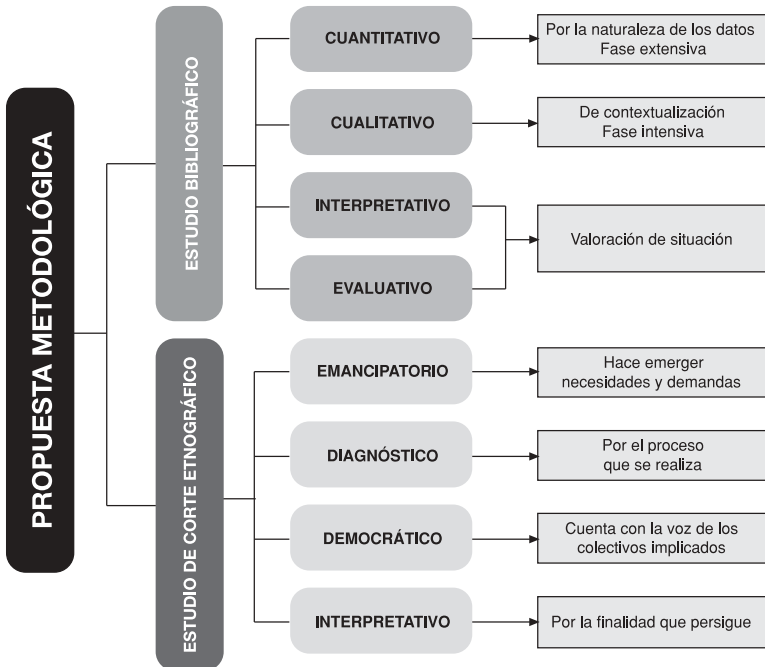
El tema y el dilema que constituye la cooperación internacional se recoge desde informes oficiales así como desde el pronunciamiento de los actores. Considerando la discapacidad como un tema transversal en el diseño e implementación de políticas, que convoca y aglutina los diferentes sectores, que individualmente no alcanzan soluciones globales, se busca puntos de convergencia tendentes a la optimización de la cooperación.

Sin ser exhaustivo, cada capítulo desarrolla desde el análisis cuantitativo el planteamiento de propuestas abiertas al debate y a la discusión, que se recogen a manera de conclusiones al final de cada capítulo.

Constituyen anexos del presente estudio: tablas estadísticas e informes que resumen la situación de la educación por país, la sistematización de respuestas al cuestionario sobre inclusión, una síntesis de la trayectoria de las personas que respondieron a la entrevista, el informe del Programa LUZ de Ecuador, los informes oficiales RIINEE 2008 enviados con compromiso profesional por las instancias de educación especial de los Ministerios de: Brasil, Chile, Ecuador, Guatemala, Honduras, Panamá, Paraguay y Perú. Se adjunta los datos de contacto de las instituciones que enviaron cumplimentado el cuestionario de autoevaluación sobre buenas prácticas inclusivas así como los cuestionarios completos enviados por: el Centro de Apoyo Educativo y Jardín Maternal Municipal Inclusivo “Mi Angelito” (Argentina), la Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis (Brasil), el Colegio Cardenal Juan Francisco Fresno (Chile), la Institución Educativa José Acevedo y Gómez (Colombia), el Colegio Público Bello Horizonte (Nicaragua), las escuelas Nuestra Señora del Carmen y Virgen de la Puerta del Perú, y la Escuela N.º 179 (Uruguay). Finalmente, un extracto de las Hojas de Vida de autores y autoras cuyo trabajo conjunto posibilitó la realización del presente informe.

3. METODOLOGÍA

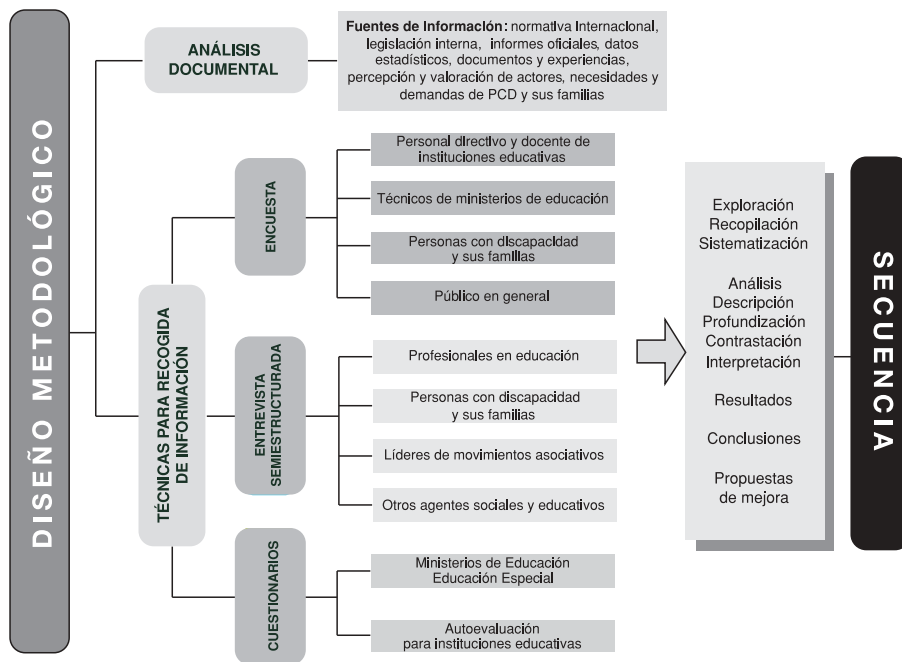
Siendo un estudio de corte documental o biográfico, la propuesta metodológica se encamina en primera instancia hacia un estudio bibliográfico para alcanzar posteriormente un corte etnográfico. En el primer caso, por la naturaleza de los datos se cubre una fase extensiva siendo eminentemente cuantitativo, se alcanza posteriormente una fase intensiva que permite contextualizar por lo que el análisis es cualitativo; la valoración de situación obligó a un estudio interpretativo y evaluativo. El estudio de corte etnográfico se orienta de manera fundamental a hacer emerger necesidades y demandas tanto desde la perspectiva oficial como institucional, desde los usuarios directos, profesionales en educación y sociedad en general, siendo en consecuencia emancipatorio y democrático por naturaleza; por el proceso que se realiza es eminentemente diagnóstico; y, por la finalidad que persigue, interpretativo.



El diseño metodológico implicó el análisis documental así como la aplicación de técnicas para recoger información a través de encuestas, entrevistas y cuestionarios.

El análisis de datos se desarrolló a través de procedimientos informáticos cuando fue posible. En el caso de los datos cuantitativos recabados a través de la encuesta, el análisis fue estadístico y descriptivo, siendo un apoyo para los datos intensivos de la fase cualitativa.

El trabajo fue desarrollado por un equipo de investigación conformado por ocho miembros: cinco de España, concretamente de la Universidad de Cádiz, con experiencia en Latinoamérica como docentes e investigadores; dos de Ecuador y uno de Argentina, con trayectoria en educación e investigación. Cada miembro del equipo de investigación se responsabilizó de un capítulo



específico que se hilvanaron en función de los objetivos planteados; la revisión global estuvo a cargo de dos miembros. Se contó también con un equipo de apoyo a la investigación conformado por cinco ecuatorianas que colaboraron voluntariamente en diversas tareas, como: sistematizar datos, traducir del portugués al español, levantar textos y generar aportes desde sus ámbitos de gestión.

Al profundizar el conocimiento contextual mediante el análisis y contrastación de la información existente, remitió al equipo a la concienciación de que al no existir fuentes válidas y fiables, no era posible establecer una estimación real de la población con discapacidad que ingresa de manera efectiva al sistema educativo, permanece en él y egresa tanto del nivel considerado como mínimo obligatorio en el país como de los subsiguientes. Sería menester un trabajo censal unificado en la Región que resulta inabarcable en un proceso de investigación como éste. Por otro lado, las concepciones y conceptualizaciones sobre: discapacidad, integración, inclusión, calidad de la educación, necesidades educativas especiales, son términos con diferentes significados; siendo un agravante el hecho de que especialmente integración e inclusión sean asumidos con frecuencia como sinónimos y se utilicen de manera simultánea e indiscriminada, situación que entra en conflicto con las bases epistemológicas que se plantean en el capítulo 2 de la presente investigación.

Constituyó un aporte sumamente valioso el cuestionario debidamente cumplimentado que enviaron los ocho miembros de RIINEE, voz oficial de la situación en cada país. La profundización fue factible gracias a las 274 respuestas al cuestionario sobre inclusión, así como el pronunciamiento de 19 informantes clave y la participación de 24 instituciones educativas de 14 países de la región, a través de un cuestionario de autoevaluación como una buena práctica orientada a la inclusión. Cabe notar que los datos mencionados fueron recogidos a través de Internet, situación que limita grandemente la participación; y, el factor tiempo constituyó también una variable de incidencia directa dado que el presente estudio se desarrolló en el lapso de ocho meses.

CAPÍTULO II

MARCO CONCEPTUAL

Ramón Porras Vallejo

1. HOMOGENEIDAD *VERSUS* HETEROGENEIDAD

Los niños de la misma edad no son todos iguales en lo que respecta al aprendizaje, al igual que en materia de estatura, aficiones, personalidad o gustos y aversiones. Es cierto que tienen muchas cosas en común, porque son seres humanos y porque son todos niños. Pero también presentan diferencias importantes. Lo que tenemos en común nos hace humanos. Lo que nos diferencia nos hace individuos.

(C.A. Tomlinson, 2005, p.15).

A lo largo de la historia, en todas las culturas y civilizaciones, han existido sujetos clasificados como “diferentes”. Las diferencias más acusadas, en la mayor parte de las ocasiones, se han visto como un peligro para el conjunto de la sociedad y, por lo tanto, se ha tratado de eliminarlas o aislarlas. En ocasiones, las menos, los sujetos diferentes eran vistos como portadores de cualidades o poderes superiores aprovechables para la sociedad. Con frecuencia el desconocimiento de las causas de la diferencia, el mito y la superstición, el miedo ante lo desconocido y no controlable, han estado en la base de las reacciones sociales ante las personas más diferentes. Otras veces, sobre todo en épocas más recientes, intereses sociales clasistas y

demagógicos han alimentado un cientificismo justificador de las conductas de segregación e incluso de eliminación física (Gould, 1984).

Dependiendo del contexto social, de las coordenadas espaciotemporales en las que la diferencia sea analizada, las taxonomías de la diversidad serían interminables y variopintas. Las más utilizadas actualmente son: intelectuales, de género, de edad, de raza, de clase social, motrices, sensoriales, de personalidad, culturales y lingüísticas. Todas estas diferencias se miden desde parámetros construidos a partir de lo normal o, a veces, de lo excelente. Los puntos de vista para definir lo normal van desde el patológico o biomédico, hasta el estadístico, pasando por el funcional y el sociocultural (Casanova, 1990), aunque lo que es cierto, en cualquier caso, es que cualquier definición está teñida de intereses sociales de unos grupos sobre otros, intereses que llevan a definir lo no-normal como inferior, en una relación o intento de dominio o de discriminación (Barton, 1998), pues la cuestión no es que se den diferencias, sino los criterios por los cuales los sujetos son adscritos a las mismas y las consecuencias que tal adscripción puede tener para su vida. Es decir, lo inadmisibles desde parámetros éticos es que la diferencia se transforme en desigualdad. A la hora de categorizar y adscribir a una persona, ¿quién y cómo coloca el listón para pasar de una categoría a la otra? Incluso en los grupos en que la adscripción podría estar más clara, como la raza o el género, siempre se da un continuo de realidades que hacen que la categorización acabe en el subjetivismo, aún en los intentos más científicos.

En términos de teoría de la evolución de las especies, la diversidad significa más posibilidades de adaptación y por lo tanto más posibilidades de supervivencia como especie. En la lógica de los intereses del ser humano como especie, la diversidad debería ser potenciada. En botánica o zoología, las especies con más proyección son las que tienen más posibilidades de hibridación, de mestizaje. La naturaleza, objeto por excelencia de los científicos, no entiende de minusvalías ya que cualquier variación es potencialmente aprovechable:

... el ser humano, desde el punto de vista biológico no tiene errores, no hay minusvalía, no hay disfunciones... En biología no existen minusvalías... Es en el espacio de las relaciones humanas donde la persona definida como limitada pasa a ser limitada... (Maturana, H., 1994:36).

¿En qué consiste la normalidad?, o bien, ¿quiénes son las personas no-normales? Es absurdo rechazar las diferencias, o tildarlas de más o menos valiosas, cuando no somos capaces de ponernos de acuerdo acerca de su dimensión y naturaleza, en lugar de aceptarlas como algo inherente a la naturaleza humana y fuente de mejora para los individuos, los grupos sociales y la humanidad en su conjunto. Por el contrario si tenemos la capacidad de aprovechar lo que cada persona lleva dentro, mediante el respeto, el conocimiento y la comprensión, todo el conjunto de la sociedad saldrá ganando.

En los tiempos de crisis que vivimos, una de las aporías clave es la aceptación o el rechazo de lo diverso. La lucha axiológica e ideológica se debate dialécticamente entre integrar lo diverso social y culturalmente o profundizar la distancia entre los distintos colectivos y personas. ¿Es posible plantearse una humanidad mejor cuando una parte de la misma sojuzga y margina a otra? Y no hablamos sólo de los mundos definidos por la política y la economía —primero, segundo, tercero e incluso cuarto mundo—, sino de las bolsas de oprimidos y marginados que se dan dentro de cada colectividad. La emancipación de dichos colectivos (Freire, 1975) es una condición para el bienestar del conjunto de la sociedad. No se puede pensar en calidad de vida para unas personas sin que esté ligada a la calidad de vida de quienes les rodean (Goode, 1994), máxime en la “aldea global” en la que vivimos, donde tan difícil es esconder a “los diferentes”. ¿Podremos vivir juntos?, se pregunta A. Touraine (2000), ante el dilema que se presenta a nivel mundial entre las tendencias de la economía regida por las empresas multinacionales, que escapan al control de los gobiernos de cualquier nación y de la acción reglamentista de los organismos internacionales, tendencias dirigidas a imponer un modo de vida y una cultura homogéneos frente a las tendencias de las culturas minoritarias y marginadas a resistirse a ser absorbidas por la globalización de los mercados, cayendo cada vez más en el fenómeno del fundamentalismo y en el rechazo a toda costa del modelo dominante.

El mito de perfección de la cultura occidental, el “WASP” (“white, anglo-saxon, protestant”) que conlleva las etiquetas de varón y maduro, y al que se le van añadiendo las de rico, ejecutivo, de cuerpo esbelto, refinado... es

tan constrictivo que debería movernos a la risa si no fuese porque su extendida asunción, explícita para unos e implícita para la mayoría, sume a la mayor parte de la población humana en situaciones de injusticia y desesperanza. No hay que olvidar que, por ejemplo, la mitad de la población está formada por mujeres, más de la mitad son niños, jóvenes o ancianos, más de dos tercios viven situaciones de pobreza, hambre y carencia sociocultural, más de 500 millones de personas (una de cada diez) tienen algún tipo de discapacidad según la OMS. Rechazar lo diverso será un perjuicio para la colectividad; aceptarlo, sobre la base de valores como la solidaridad, el respeto, la igualdad, la justicia y la libertad, potenciará la posibilidad de alcanzar una sociedad más valiosa, polifacética y dinámica. La sociedad del futuro, si la actual logra sobrevivir, ha de inspirarse en la ética, antes que en la economía o en la ciencia y la tecnología.

Los sistemas escolares, en la lógica clasificatoria de las diferencias, se han movido tradicionalmente en torno a soluciones de agrupamiento según las características del alumnado. Siguiendo las pautas de la *escuela graduada*, parecería que la labor docente se optimiza cuando los grupos de alumnos y alumnas son homogéneos. Con la excusa de dar una atención “especializada”, más justa e, incluso, más ligada a las necesidades individuales de desarrollo, la respuesta tradicional ha sido la de segregar, pese a que tanto numerosas investigaciones (Wang, 1995), como la misma experiencia y el mismo sentido común (Pujolás, 2001; García Pastor, 2008) nos digan que no es una solución eficaz ni correcta:

Poner a los alumnos con una calificación semejante en programas especiales, no ha funcionado bien. (Wang, 1995:400).

Incluso en el pasado más reciente, cuando la aparición de los principios de normalización e integración venían a posibilitar la consideración de una escuela y un aula de alumnado heterogéneo, la máquina burocrática de los sistemas escolares, refractaria al cambio y a las reformas en profundidad, volvió a etiquetar, clasificar y agrupar a los estudiantes en función de sus características para no dejar de perseguir el mito del grupo homogéneo, como ha sucedido en la mayor parte de las experiencias de integración educativa,

en las que los estudiantes no-normales —ahora llamados alumnado con necesidades educativas especiales— han sido asignados a los especialistas y han seguido programas individualizados, bastante alejados del currículum regular y en muchos casos llamados *adaptaciones curriculares*. Por estas razones aparece a finales de los años 80 del siglo XX el movimiento por la inclusión que conlleva la alusión no al alumnado identificado como especial —o con necesidades educativas especiales— sino a todo el alumnado, puesto que todos somos diferentes, en un renovado esfuerzo por evitar la exclusión. Ahora todo el mundo de la educación, con las administraciones nacionales y organismos internacionales a la cabeza, acepta las políticas de inclusión, pero con más sombras que luces hasta el momento, empezando por el hecho de que *la diversidad* se vuelve a ver como el colectivo de los otros (Skliar, 2008), de los no-normales. Por eso es peligroso para el futuro desarrollo de políticas y prácticas inclusivas que se vuelvan a catalogar como *los diversos* a determinados colectivos, en lugar de considerar diversa a toda la población.

En el imaginario de todos quienes nos dedicamos a la educación, y para hacerlo extensivo a toda la sociedad, es necesario que acabemos de comprender que todos y todas somos diferentes, desde el punto de vista biológico e incluso desde el punto de vista cultural, y que a partir de estas diferencias personales todos y todas tenemos derecho a llegar a ser individuos aceptados y respetados por los demás y también por nosotros mismos, puesto que “la diferencia es lo normal” (López Melero, 2004, p. 51), siendo lo contrario, la homogeneización, lo antinatural. En palabras de Ainscow, hay que contemplar las diferencias como oportunidades para el aprendizaje y el mejoramiento de las escuelas y no como problemas que arreglar (Ainscow, 2001). Y estas diferencias no tienen porqué estar reñidas con la igualdad en derechos y oportunidades de cada uno y de cada una, como dice Gimeno (2002, p. 52):

Esta heterogeneidad no es óbice para pensar que debemos ser iguales en rasgos *no naturales*.

Aceptar la diversidad como hecho natural y necesario, posibilitar el desarrollo y la participación democrática en el desenvolvimiento social de todas las personas sean cuales sean sus diferencias, aprovechar todas las ener-

gías, perspectivas y aportaciones del conjunto de los seres humanos, desde el respeto de su realidad y de su estilo de vida, será la mejor garantía de progreso y de desarrollo social. Todos somos diversos y ser diverso es un valor.

2. LA INCLUSIÓN EN LOS SISTEMAS E INSTITUCIONES EDUCATIVOS

La educación inclusiva constituye un paradigma educativo fundamentado en la concepción de los derechos humanos, que conjuga igualdad y diferencia como valores indisociables, y que avanza en relación a la idea de equidad formal al contextualizar las circunstancias históricas de la producción de la exclusión dentro y fuera de la escuela. (Pereira, C. et al., 2008:8).

La inclusión es un principio social y político que se genera a partir de la idea de que todos los ciudadanos y ciudadanas del mundo, por el mero hecho de serlo, tienen derecho a participar en todos los contextos y situaciones importantes para sus vidas y tienen derecho a buscar libremente sus señas de identidad y su modo peculiar de vivir en sociedad. Para que ello sea posible se necesita el desarrollo de una democracia crítica (Dewey, 1966; Goodman, 2008) que sea capaz de conjugar los planos individual y comunitario en el desarrollo de cada persona sin que nadie quede excluido ni sea marginado de ninguno de los contextos en los que vive. El concepto de democracia crítica, o radical, se enfrenta al de las democracias formales, comunes en nuestro globalizado mundo del siglo XXI, que provocan la exclusión de gran parte de los componentes de la sociedad y que generan una cada vez mayor jerarquización social.

No se puede aprender a ser demócrata nada más que en el seno de la sociedad misma. Si la democracia necesita participación, la sociedad debe reconocerle voz a toda la ciudadanía, pues todos los ciudadanos son iguales ante la ley, tienen los mismos derechos y deberes. Pero estamos viviendo sistemas democráticos que restringen la participación de los ciudadanos que no tienen conciencia de su protagonismo en el efectivo control de la gestión pública. (López Melero, 2004:71).

La exclusión y, en sentido contrario, también la inclusión son procesos dinámicos que no tienen unas fronteras rígidas como las que tuvieron en otros sistemas sociales de la antigüedad y que se van construyendo en diversos ámbitos a partir de las formas y posibilidades de relación social. En la base de la exclusión está el desequilibrio que provoca la inequidad:

La exclusión se refiere a un proceso dinámico que lleva a ser expulsado, total o parcialmente, de cualquiera de los sistemas social, económico, político y cultural que determinan la integración de una persona en la sociedad. La exclusión social puede también ser vista como la negación de los derechos civiles, políticos y sociales de los ciudadanos. (Walker, 1997:8).

La desigualdad implica distancia entre unos y otros, la exclusión supone un alejamiento irrecuperable, la degradación del excluido, que pasa a la categoría de negado. (Gimeno, 2001:160).

Las prácticas sociales de clasificación y selección han marcado no solamente la distribución de los roles y del poder entre las personas de cada sociedad, sino también las oportunidades y las posibilidades de que los distintos grupos sociales puedan llegar a ser detentadoras de determinados roles o de una parcela de poder. Las exclusiones se han sucedido a lo largo de la historia: en la antigüedad muchas civilizaciones se asentaron sobre la existencia de los esclavos; es conocida la universal marginación de la mujer en casi todo tipo de sociedades hasta hace pocos años y todavía no se ha conseguido del todo la igualdad entre los géneros. En muchos casos la exclusión se ha basado en la raza, como en los sistemas segregacionistas, o en las castas sociales heredadas de padres a hijos. Actualmente la clase económica y el credencialismo académico marcan las posibilidades de los ciudadanos y ciudadanas. Tradicionalmente han sido las competencias cognitivas y curriculares las que han segregado a buena parte de la población en los sistemas educativos. No se trata, en este caso, solamente de la exclusión de las personas con discapacidad u otras formas de excepcionalidad, como el de la sobredotación, sino que abarca aproximadamente al 20% de la población escolar que fracasa *dentro* de cualquier sistema educativo. Los fracasados y fracasadas escolares no están segregados en otras instalaciones y/o programas, pero no tienen las mismas oportunidades de participar ni de aprender que el resto de los estudiantes.

La educación históricamente se ha caracterizado por prácticas discriminatorias y de exclusión que reproducían el orden social. Estas prácticas se hacen más patentes cuando la democratización de la educación intenta hacerla universal: aparecen grupos de personas que quedan fuera de los estándares homogeneizadores, naturalizando la segregación y el fracaso escolar. En estas circunstancias surge a mediados del siglo XX el movimiento por la normalización y la integración social de las personas con discapacidad. Son cambios en el sentido de la justicia, los derechos de las personas y los valores sociales en relación a las personas con discapacidad, los que marcan el acento en esta época de crisis de las instituciones educativas hacia una revisión del subsistema de la educación especial que repercute plenamente en el sistema de educación general. El movimiento surge en los países escandinavos y es un hito la formulación en 1959 del principio de *normalización* por Bank Mikkelsen, durante muchos años Director de los Servicios para Deficientes Mentales en Dinamarca. De los países nórdicos el movimiento se extiende a los anglosajones y de aquí a los latinos. En un principio la normalización que Bank Mikkelsen buscaba era para las personas adultas con deficiencia mental de su país, intentando que sus condiciones de vida se pareciesen a las del resto de ciudadanos. De este principio se derivan los principios de integración y sectorización, que tendrán, sobre todo el primero, un impacto fundamental en el desarrollo de la educación a partir de entonces.

Pero los resultados de las prácticas de la integración educativa resultaban decepcionantes en muchos casos, tanto para los afectados y sus familias como para los propios profesionales y expertos en educación especial. Como se puede deducir de las diversas valoraciones de la integración llevadas a cabo en más de diez o quince años de desarrollo en los países más avanzados, las causas de insatisfacción eran numerosas: en casi todos se mantiene de una u otra forma el sistema educativo dual, las prácticas curriculares en las aulas apenas han variado; en definitiva, salvo ligeros retoques, en la mayoría de los casos se mantenía el statu quo tradicional, por lo que comenzó una contestación de la segregación (Scheerenberger, 1984) fundada antes que nada en criterios relacionados con los derechos civiles, especialmente cuando comienzan a surgir las Declaraciones de la ONU sobre los Derechos del Niño, del Retrasado Mental y del Miusválido. Es lo que Parrilla (1996:80) ha llamado "La Educación Especial con-

tra la Educación Especial”. Como respuesta a esta situación de inconformidad, se introduce una visión en profundidad del principio de “igualdad de oportunidades”. Desde una perspectiva inclusiva no se trata ya, solamente, de tener posibilidades de acceso a determinados bienes o servicios, sino también de la posibilidad de participar y decidir en cualquier contexto en situación de paridad con el resto de la población (Gerschel, 2003), valorando a las personas y respetando sus contribuciones al conjunto de la sociedad. Según el concepto de “valor igual” se reconocen las contribuciones de cada ciudadano como valiosas.

2.1. Políticas, discursos y prácticas

En el discurso de la atención a la diversidad (Thomas y Loxley, 2001) se ha ido produciendo un cambio desde el de la *educación especial*, como subsistema de la educación aparte del ordinario, hasta el de la *inclusión* plena de todas las personas en el sistema ordinario. A mitad de camino se produjo el amplio movimiento por la *integración* que ha tenido, y tiene todavía, diferentes enfoques y realidades. El discurso de la educación especial tomaba prestadas de disciplinas como la medicina y la psicología los fundamentos teóricos y técnicos para “tratar” a los educandos considerados como deficientes o minusválidos. El discurso de la integración se mueve a mitad de camino entre la atención especializada realizada por “expertos”, propia de la etapa anterior, y el derecho de toda persona a vivir y a ser educada en contextos normalizados. Finalmente, el discurso de la inclusión se afirma desde el derecho de *toda persona* a no ser excluida de sus contextos naturales en función de sus características personales, para poder ejercer la igualdad de oportunidades económicas, sociales y culturales. Si en la integración se intentaba *meter* a la diversidad en las aulas ordinarias, con la inclusión se trata de *no sacarla* de ellas. No es que para la inclusión no sean aprovechables las teorías, las técnicas y todo el conocimiento especializado que se pueda producir en torno a las personas más diferentes de la sociedad. Pero ese tipo de conocimiento, sea cual sea, no puede servir para justificar la marginación o *ghettización* de nadie. El acento de la filosofía inclusiva se pone en los derechos humanos tomados en profundidad y aplicados a cualquier persona por el mero hecho de serlo.

De forma paralela, las administraciones educativas han ido promocionando políticas, en la legislación y en la gestión de la educación, coherentes con los discursos dominantes. Ahora bien, a veces con cierto retraso, con pasos atrás y con una pesada carga de “realismo” a la hora de impulsar las innovaciones. Los textos legales suelen ser un fiel reflejo de esta situación: las declaraciones de principios de los preámbulos suponen un avance. El articulado que les sigue, el correspondiente freno.

Pero las políticas y los discursos se ven enfrentados a la práctica, y entre los primeros y la segunda es donde se suele producir la principal brecha. Ya House (1988), al exponer el enfoque cultural de las innovaciones, afirmaba que para que estas se puedan desarrollar hay que tener en cuenta las distintas perspectivas de los colectivos implicados. Y en educación hay suficiente literatura para aclarar el origen y la naturaleza de las resistencias del profesorado al cambio (p.e. Fullan, 2002), y el papel determinante de este colectivo para el éxito de cualquier innovación (Ainscow, 2001). Aquí entra plenamente en juego cual sea la perspectiva profesional del profesorado, cómo concibe su función desde los puntos de vista educativo y social: en la forma tradicional, como técnico, como práctico reflexivo o como agente crítico (p.e., Pérez Gómez, 1988; Carr, 1990; Porras, 1998 a y b). Por ello, hoy en día, en los discursos por la inclusión, es más necesario y eficaz el discurso pragmático que el discurso de la ética y los derechos (Dyson, 1999). En palabras de Florian, Rose y Tilstone (2003), “el problema no está tanto en las ideas, como en las incertidumbres sobre la práctica”.

No obstante, en la base de las resistencias al cambio siempre hay actitudes que influyen en la producción de argumentaciones para mantener los sistemas con situaciones de exclusión. Por ello el CSIE (Centre for the Study on Inclusive Education, 1996) presenta 10 razones que justifican el planteamiento de la inclusión en educación:

A. Los derechos humanos:

1. Todos los niños/as tienen derecho a aprender juntos.
2. Los niños/as no deberían ser devaluados o discriminados y ser excluidos o rechazados debido a su discapacidad o dificultad de aprendizaje.

3. Los niños/as no necesitan que se les proteja de sus compañeros. Los adultos discapacitados que describen cómo sobrevivieron en las escuelas especiales demandan el final de la segregación.
4. No existen razones legítimas para separar a los niños/as de una educación común. Los niños/as deben estar juntos, con las ventajas y beneficios que esto supone para cada uno.

B. Una educación de calidad:

5. La investigación demuestra que los niños/as mejoran, académica y socialmente, en entornos integrados.
6. No existe enseñanza y atención en una escuela segregada, lo cual no sucede en una escuela ordinaria.
7. Dado un apoyo, la educación inclusiva es más eficaz en el uso de los recursos educativos.

C. Una mejora del sentido social:

8. La segregación enseña a los niños/as a ser temerosos, ignorantes y a tener prejuicios de clase.
9. Todos los niños/as necesitan una educación que les ayude a desarrollar relaciones y prepararles para una vida integrada.
10. Solamente la inclusión tiene el potencial de reducir el miedo y crear amigos/as, respeto y comprensión.

2.2. Diferencias entre inclusión e integración

Una de las formas de resistencia a las prácticas inclusivas se da en los sistemas educativos debido a que la mayor parte de las administraciones siguen manejando los conceptos de integración e inclusión como sinónimos, cuando entre ellos hay una serie de diferencias fundamentales. Esta opera-

ción nominalista, en la que se habla de inclusión cuando lo que se hace, si acaso, es integración, es una de las primeras barreras a combatir para tener éxito en las empresas inclusivas. Como argumenta Mantoan (2005), detrás de barreras más visibles, como la ausencia de accesos físicos en las escuelas, el elevado número de alumnos y alumnas por aula, la deficitaria formación del profesorado, la falta de recursos técnicos..., lo que se esconde es la sempiterna resistencia al cambio que conduce una y otra vez al etiquetamiento y a la homogeneización de los grupos de estudiantes.

Booth y Ainscow, en el *Índice de Inclusión* (2000:8), conciben la inclusión “como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado”. Es importante notar la visión de la inclusión como proceso: no existen escuelas inclusivas o no inclusivas, sino escuelas *más o menos* inclusivas, asumiendo la idea de Ballard (1995) de que el proceso de inclusión no tiene límites. Es un proceso de crecimiento en la calidad educativa para todos y todas que abarca a toda una comunidad, sin olvidarse de nadie. Pero este no olvidarse de nadie se ha de propugnar desde el amor a lo humano y a los humanos en toda su diversidad, no como una concesión hacia los demás, sino como un acto de afirmación de su valor. En palabras de Carlos Skliar (2008:37) “esa nueva política debería partir de una nueva amorosidad, de una nueva hermandad, una política que se siente responsable por el otro, que es hospitalaria con la especificidad del otro, que está mediada por el lenguaje de la ética y que borra de una vez toda pretensión a la normalidad”.

De esta visión de la inclusión educativa, que marca las distancias con las políticas de integración, surgen unos principios que Stainback y Stainback (1999) enuncian del siguiente modo:

1. Establecer una filosofía escolar basada en la igualdad y en la democracia, en la que se valore la diversidad, que todas las alumnas/os han de aprender a lo largo de su escolaridad.
2. Seguir el principio de las *proporciones naturales*, consecuentemente con el principio de sectorización, aceptando en las escuelas a todas

las alumnas/os de la comunidad natural en la que se halla, independientemente de sus dificultades o características personales.

3. Incluir a todos los sujetos implicados en la educación en las decisiones y planificaciones que se deban realizar, para ayudar a comprender el porqué y el cómo de la inclusión.
4. Desarrollar redes de apoyo, pues no basta con uno o dos modelos de apoyo, sino que toda la serie de estrategias de apoyo profesionales o no profesionales deben estar disponibles, dándose relevancia al tiempo dedicado a planificar el trabajo en colaboración.
5. Integrar alumnas/os, personal y recursos, formando un equipo homogéneo para resolver las necesidades que se presenten, adaptar el currículum y dar apoyo a las alumnas/os que lo necesiten.
6. Adaptar el currículum cuando sea necesario según las necesidades de las alumnas/os, en lugar de intentar adaptar las alumnas/os a un currículum dado.
7. Mantener la flexibilidad, revisando el currículum, sus objetivos y estrategias planificadas, mediante mecanismos de resolución de problemas.

Como se puede desprender de su lectura, mientras que “la integración supuso simplemente adaptar el currículum de la escuela a los alumnos con necesidades educativas especiales, la inclusión supone desarrollar un currículum común para todos”. (Pijl et al., 1997:155). En la siguiente tabla se presentan las principales diferencias entre integración e inclusión.

Así pues, el proceso de inclusión requiere la supresión progresiva de una serie de barreras que los sistemas e instituciones educativos siguen presentando a la participación y el aprendizaje de todo el alumnado en condiciones de equidad. Sin ánimo de ser exhaustivos, a continuación describimos las que nos parecen más importantes.

DIFERENCIAS ENTRE INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN	
INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • La inserción es parcial y condicionada. • Pide concesiones a los sistemas. • Las personas con discapacidad se adaptan a las necesidades de los modelos que ya existen en la sociedad, que hace solamente ajustes. • Defiende el derecho de las personas con discapacidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • La inserción es total e incondicional. • Exige rupturas en los sistemas. • La sociedad busca la forma de adaptarse para atender las necesidades de las TODAS las personas, tengan o no tengan discapacidad. • Defiende el derecho de TODAS las personas, con y sin discapacidad.

2.3. Principales barreras a la inclusión

2.3.1. Principales barreras a la inclusión en los sistemas educativos

A. LOS SISTEMAS EN CASCADA

La respuesta, generalizada y acomodaticia, de las diferentes administraciones educativas al reto que supuso la integración educativa fue, y sigue siendo, la de los sistemas de escolarización en cascada. A partir del diagnóstico o de la evaluación de un sujeto, se busca el emplazamiento escolar que mejor responde a sus características. Desde la escolarización en aula regular, sin apoyo, hasta el aula hospitalaria o el apoyo en el hogar, pasando por el centro específico de educación especial y distintas combinaciones de apoyos dentro o fuera del aula regular. De esta forma el sujeto a escolarizar se adapta a los recursos y a los tipos de emplazamiento que hay en la zona escolar. La respuesta inclusiva consiste, por el contrario, en que sean los recursos los que vayan al centro —regular— en el que se encuentra el sujeto.

Podría argumentarse que son razones económicas las que determinan el agrupamiento de sujetos con características personales similares, para rentabilizar servicios y personal muy especializados, pues sería muy costoso dotar a cada centro de recursos caros y muy específicos para uno o dos escolares que se hallen en él. Pero hay estudios que constatan que, en conjunto, es menor el coste de la educación inclusiva que el de la segregación (Mc Laughlin y Warren, 1994). A nuestro entender se trataría de que este tipo de servicios, muchas de las veces pertenecientes a los ámbitos de la salud o de la asistencia social más que al ámbito de la educación, funcionasen como centros de recursos para una zona, en tiempo escolar prolongado, no coincidente con el horario lectivo. Ya se planteó un sistema así en Gran Bretaña antes de la contrarreforma escolar de la señora Thatcher (Hegarty et al., 1981) y sigue siendo la propuesta de numerosas experiencias: reconvertir a los centros de educación especial y a sus profesionales en centros de recursos y apoyo (Wiltshire, 2003).

La perspectiva de la escolarización en cascada ayuda a mantener la atención educativa de las personas con discapacidad en el subsistema de la Educación Especial. Todavía —¿por cuánto tiempo?— las administraciones educativas manejan el doble lenguaje de la inclusión y de la educación especial tanto en su estructura organizativa como en sus publicaciones, alentando con ello la confusión de los profesionales, las familias y los propios directivos de la administración, lo que lleva a Ainscow (2001:23) a afirmar que “...no se conseguirán unas escuelas para todos trasplantando el pensamiento y la práctica de la educación especial a los contextos escolares de carácter general...”. La inclusión requiere un enfoque transformador que suponga su presencia global en todas las políticas, normas y procesos de los sistemas educativos, pero por el contrario, en la mayor parte de los casos, su presencia comparte espacios y recursos y compite con estructuras típicas de la Educación Especial.

Los sistemas en cascada tienen, además, un efecto perverso sobre la mejora del profesorado y los centros. La atención a la diversidad podría ser el principal motor de la innovación y el cambio en las escuelas. Buscar alternativas para conseguir que aprendan los alumnos y alumnas difíciles de enseñar de-

bería ser el mayor aliciente en el desarrollo profesional del profesorado. Sin embargo, cuando ante las dificultades que nos muestra la diversidad sabemos que no hace falta que cambiemos nada, porque otros en otro lugar se van a encargar de ello, se está favoreciendo el estancamiento, la rutina profesional, la rigidez organizativa e incluso, nos atrevemos a decir, el aburrimiento.

B. LA RED DE INSTITUCIONES Y EL PRINCIPIO DE LAS PROPORCIONES NATURALES

Uno de los principios de la educación inclusiva dice que hay que *seguir la ley de las proporciones naturales*. Esto viene a significar que la escolarización de un sujeto, cualesquiera que sean sus características personales, debe hacerse en el centro que le correspondería si fuese “normal”, al que van sus hermanos o hermanas y sus vecinos o vecinas. De esta manera se está evitando la tendencia a la homogeneización de los grupos. En términos urbanísticos, todos sabemos que si se crean barriadas marginales con poblaciones de bajo estatus, al mismo tiempo se está impidiendo su integración social, cultural y económica y se está facilitando su dedicación a actividades antisociales: delincuencia, drogadicción, absentismo laboral... Cualquiera política municipal al respecto, tiende a repartir a las familias con más riesgo de exclusión social entre el conjunto del resto de la localidad, pese al rechazo que puedan manifestar algunos colectivos. El mismo fenómeno se da en educación cuando se agrupan a los sujetos en función de sus competencias o habilidades: se produce la exclusión. Solamente la heterogeneidad de los agrupamientos favorece la inclusión educativa.

Normalmente, las redes de instituciones impiden, o cuando menos entorpecen, las prácticas inclusivas. El sistema dual, público y privado, de la mayoría de los países no comparte por igual la atención a la diversidad. El alumnado más difícil de enseñar —con discapacidad, socioculturalmente marginados, pobres, en familias de riesgo, de origen inmigrante...— se encuentra escolarizado, en porcentajes muy elevados, en las instituciones de titularidad pública.

A esta situación que va marcando un sistema dual en la educación obligatoria, en la que las poblaciones de estatus más bajo van a la escuela pú-

blica y las de estatus más alto a la privada, se le añade la mercantilización de la educación como consecuencia del desarrollo del neoliberalismo. La privatización de los servicios educativos aumenta sin cesar en todo el mundo. Continuamente se cierran aulas de escuelas públicas y se abren aulas en las privadas. ¿Son mejores las escuelas privadas? Las familias más informadas las eligen activamente, convencidas de que de ellas sus hijos e hijas saldrán mejor preparados para competir en la educación superior y en el mundo profesional (Bourdieu, 1997). Por el contrario las familias menos informadas y que menos valoran los logros escolares, se conforman con la ubicación más acomodaticia y menos cara. Estamos entrando en un mercado educativo, en el que para algunos merece la pena invertir en educación y para otros no. Y en el que se mide la calidad educativa no en función de los procesos, sino de los resultados. Para el público en general, una buena institución escolar se valora antes por los signos externos, incluida la apariencia de los escolares, que por la riqueza de los procesos educativos que se desarrollan en ella. Cada vez más familias piensan que el éxito de sus hijos e hijas depende del tipo de institución a la que acuden y pocas tienen en cuenta al comparar los resultados el punto de partida de unas y otras poblaciones escolares. Incluso en algunos países se ha llegado al punto de que incentivan al profesorado y a las escuelas, incluso a nivel de dotación presupuestaria, en función de los resultados de pruebas nacionales y entonces, dada esta tendencia, ¿quién va a querer al alumnado menos competente?

Otra muestra del antagonismo entre las políticas inclusivas y las políticas neoliberales se produce cuando las administraciones educativas, a veces presionadas por organismos supranacionales, abordan programas tan contradictorios como la lucha por la equidad desde una perspectiva inclusiva y la mejora de los estándares nacionales medidos por pruebas de rendimiento, en busca de aumentar la eficacia y excelencia de sus escuelas, midiendo la excelencia de unos en función del fracaso de otros. La visión restringida de lo que se considera un nivel educativo adecuado y los procesos de selección del alumnado por las escuelas —principalmente las privadas— que rechazan al sector en riesgo de fracaso escolar, produce un aumento de la exclusión y el alejamiento de las escuelas más elitistas de las posibilidades de abordar prácticas inclusivas, favoreciéndose la existencia de un sistema

educativo visto desde la perspectiva de las élites sociales y dentro de un mercado competitivo que busca la excelencia mediante la acreditación (Connell, 2008). En estas circunstancias, ¿qué destino puede tener el subsistema público? Como analizan Ball et. al. (1995) en el caso de Gran Bretaña, las escuelas públicas son el refugio de la clase trabajadora y del alumnado con más riesgo de fracaso.

En el discurso de muchos colectivos y de bastantes sectores de la administración se defiende a la escuela pública como la única que puede institucionalizar la educación para la igualdad que permita la diversidad (Gimeno, 2002). Pero para ello hacen falta políticas que impidan que las escuelas públicas sean el único refugio para el alumnado más diferente y que, como consecuencia, existan escuelas que concentren grandes proporciones de alumnado difícil de enseñar.

C. LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA

Las administraciones han tenido, y siguen teniendo, políticas, traducidas a programas, para compensar las diferencias en la igualdad de oportunidades educativas. Muchos de tales programas tienen que ver con facilitar el acceso al currículo en condiciones de igualdad, como por ejemplo el preescolar en casa o las aulas temporales de adaptación lingüística, mientras que otras se diseñan para acompañar a los estudiantes a lo largo de la escolaridad, con el objeto de prevenir o paliar su fracaso escolar, como los programas de mejora de la inteligencia o los de refuerzo escolar. Sin dejar de reconocer la oportunidad y conveniencia de la existencia de tales políticas y programas en muchas situaciones, quisiéramos apuntar dos circunstancias que los pueden hacer inoperantes e, incluso, contraproducentes.

La primera de dichas circunstancias es cuando el programa en cuestión conduce a algunos estudiantes a situaciones de separación del grupo natural o grupo clase, pues se desarrolla dentro del horario lectivo y en otro emplazamiento. El alumnado al que va dirigido el programa y sale de su clase para ir con algún especialista durante un tiempo, deja de participar en las

tareas que se proponen al resto de sus compañeros y, de alguna forma, es señalado como diferente / deficitario, con el consiguiente efecto estigmatizador. A veces el programa no es breve en el tiempo, sino que se prolonga durante uno o más cursos escolares. En un enfoque inclusivo, la atención a la diversidad demanda que no se separe a nadie de su grupo clase y que se practique un currículo en el aula que permita que todo el alumnado pueda participar de las experiencias de aprendizaje. Actuaciones individualizadas y muy específicas deben realizarse en horario distinto del lectivo.

La segunda circunstancia tiene un mayor calado político. Ante graves situaciones de marginalidad social, muchas veces relacionadas con la pobreza, las actuaciones compensatorias en educación son un parche insuficiente y un gasto ineficaz. Se requeriría una coordinación intersectorial en la que se tratase vivienda, empleo, salud... y también educación. La educación por sí sola, en determinados casos, es insuficiente para combatir situaciones de desigualdad.

D. LA GESTIÓN DE LAS INSTITUCIONES

Siguiendo las tendencias mundiales que favorecen una gestión gerencialista de las instituciones docentes, preconizada por organismos como el Banco Mundial, las administraciones han ido desarrollando políticas y discursos que han colocado a la figura del director de las escuelas en un plano cada vez más elevado, a costa de los órganos de gestión colegiados y de la participación en la toma de decisiones tanto de profesorado como de las familias y el alumnado, circunstancia que es mucho más acusada en las instituciones privadas. Las posibilidades de decisión y control cada vez escapan más de las manos de las comunidades escolares para pasar a la de los directores o gestores de las instituciones, controlados a su vez por la administración en el caso de las públicas. En algunos países se ha llegado, incluso, a incentivar económicamente a los directores en función de los resultados de los estudiantes. La figura de la dirección tiene cada vez menos talante pedagógico para tomar la imagen del *manager* que llevará a la institución al éxito o al fracaso. En el primer caso será un héroe y en el segundo un villano (Whitty et al, 1999), pero de cualquier modo será el único

responsable. Con un sistema educativo que tiende cada vez más a interpretar la calidad desde perspectivas economicistas de efectividad y eficacia y con un profesorado con una jornada de trabajo cada vez más intensificada (Apple, 1987), que deja en manos de las editoriales de libros de texto sus principales decisiones profesionales, la implicación de la comunidad educativa en el diseño y desarrollo de procesos de mejora de la escuela es cada vez menor. Pese a las recomendaciones de voces y organizaciones de reconocido prestigio (Delors, 1996; Torres, 1998), las administraciones siguen apostando por una dirección “fuerte”, pero controlable por ella, antes que por procesos abiertos y democráticos de toda una comunidad educativa.

Tales circunstancias impiden las prácticas del trabajo en colaboración del profesorado y de éste con las familias, requisitos imprescindibles para que se puedan articular verdaderos procesos de calidad en cualquier sistema educativo. La confianza de la administración en la autonomía para decidir y en la responsabilidad de las decisiones de los colectivos que participan en las instituciones escolares, son condiciones imprescindibles para que estas tengan fuerza y confianza en la tarea de atender a la diversidad del alumnado. Se echan en falta políticas de revisión y elaboración de proyectos educativos institucionales que permitan:

- propiciar verdaderos espacios para la colaboración, no para la colegialidad artificial,
- partir de un buen análisis del contexto, colocando en el centro del mismo las características del alumnado y, entre éstas, su diversidad,
- dotar a los colectivos que participan del suficiente tiempo de calidad,
- ofrecer suficientes apoyos y asesoramiento allí donde se requieran.

E. LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO

En la controversia de si es mejor una formación de generalista o de especialista para atender a la diversidad, la balanza se ha decantado generalmente hacia la primera opción, argumentándose que la especialización debería compaginarse con la formación permanente y la carrera docente, y

que una excesiva especialización conduce a la separación de funciones, dificulta la colaboración y desresponsabiliza a quienes no son especialistas en educación especial de atender al alumnado más diferente. No obstante, muchos de los currícula de formación inicial del profesorado siguen teniendo la orientación de formar especialistas.

Pero la formación de un profesional tan vinculado a la práctica como el docente requiere continuar la formación inicial con procesos de formación permanente, los cuales forman parte importante del quehacer y del presupuesto de las administraciones educativas. Aquí han aparecido por doquier discursos acerca de la importancia del sistema de formación en centros, a nuestro entender el más eficaz para hacer que las nuevas destrezas y habilidades se traduzcan a la práctica. Las administraciones tienen también la obligación y la necesidad de fomentar procesos de formación que habiliten innovaciones que den respuestas a las necesidades de la sociedad en la que vivimos y en la que los educandos van a vivir, como por ejemplo la formación en TICs o el conocimiento de lenguas extranjeras. Ahora bien, al hacer un balance entre la implementación de políticas diseñadas desde arriba y la atención a demandas surgidas desde abajo, a partir de un análisis de partidas presupuestarias y de horas de formación, la segunda parte queda muy por debajo (Feito y Guerrero, 1996; Murillo et al, 1999). La atención a la diversidad del alumnado requiere procesos de formación contextualizados a la situación que se tiene que abordar en una institución o en un aula concretas. Sin embargo las administraciones promueven con frecuencia formación en contenidos relacionados con la educación especial, independientemente de cuáles sean las necesidades reales sentidas y detectadas en una determinada institución. Las instituciones educativas deberían tener autonomía y recursos para abordar sus propios y contextualizados planes de formación en función de las demandas que les haga el alumnado concreto que tienen que educar.

F. LA EVALUACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

M. Warnock (1978), en su ya famoso informe, venía a concluir que lo que se necesita para la mejora de la educación especial es gastar menos tiem-

po y recursos en hacer finos diagnósticos de qué son o qué tienen los alumnos y alumnas y más en describir y proveer los apoyos que se necesitan allí donde se están educando. Al acuñar el concepto de necesidades educativas especiales, lo describe como interactivo, entre los sujetos y sus contextos familiar y social y el contexto escolar. Por lo tanto no se trata de saber solamente cómo son los sujetos, sino también de saber en dónde, qué y cómo están aprendiendo y siendo evaluados. Y viene a confluir con la corriente de *evaluación curricular* (Verdugo, 1994, Galve, 2005) surgida como contestación a la evaluación medicalista y psicologicista de los sujetos especiales o con fracaso escolar.

Propone este tipo de evaluación que lo que hay que medir y expresar en los informes psicopedagógicos no es tanto cuáles son las características psicológicas de los sujetos, sino cómo aprenden y cómo se adaptan a determinado contexto escolar, con términos propios de la educación y para ayudar a resolver dificultades encontradas en los procesos educativos, en un lenguaje que comparta el profesorado y con la perspectiva de adoptar medidas que permitan mejorar la situación escolar de los sujetos evaluados. Pocos profesionales de la psicopedagogía desconocen qué es la evaluación curricular. Pero también son pocas las prácticas de evaluación que respondan plenamente a sus requerimientos. En muchas ocasiones, la finalidad del informe psicopedagógico es la de etiquetar al sujeto para justificar un emplazamiento distinto al regular. Hay que acertar, por ejemplo, si tenemos entre las manos un caso de autismo o de asperger o de déficit atencional, se consulta el DSM (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría), se afinan los instrumentos de diagnóstico, hasta encontrar la etiqueta adecuada. En lugar de proponer qué cambios se tienen que dar en la propuesta organizativa y curricular de la escuela regular en la que está escolarizado el sujeto, lo más frecuente es que se *dictamine* a dónde tiene que ir en función de los servicios especializados que necesita, a partir *únicamente* de sus características personales. ¿Dónde está la dificultad para hacer informes psicopedagógicos desde el enfoque de evaluación curricular? Si no es falta de conocimiento o de convencimiento acerca de este enfoque, tendríamos que pensar en dos condicionantes en la labor de los psicopedagogos y psicopedagogas, tanto si son

externos a la escuela como si son internos: el primero es la exigencia administrativa de que se categorice al sujeto evaluado, no tanto por el diagnóstico tradicional con respecto a un determinado síndrome, sino mediante las nuevas etiquetas: sus necesidades educativas son “permanentes” o “temporales”, requiere una adaptación curricular “muy significativa” o “poco significativa”, es “de integración” o “de centro específico”. Esta práctica desvirtúa por completo el potencial de cambio que introdujo en la educación el concepto de necesidades educativas especiales, pues todo intento taxonómico supone limitar el propio concepto, ya que la principal virtualidad del mismo es “la de su funcionalidad, que remite a un análisis dinámico de los requerimientos que TODO alumno efectúa al Sistema Educativo con su presencia en la escuela” (González Manjón, 1993:60).

El segundo condicionante, más complejo, tiene que ver con el papel que juega quien hace la evaluación y el informe psicopedagógicos, a veces no tanto por el papel que desea jugar, sino por el que realmente le dejan jugar. Si hace de “experto” interventor (Jiménez y Porras, 1997) en una situación en la que apenas puede participar en la implementación de las medidas que podría proponer para atender a la diversidad, ese papel suele terminar con la entrega del informe psicopedagógico y, en consecuencia, las decisiones que sigan quedan fuera de su alcance, lo que le supone una disuasión para hacer propuestas con un calado suficiente como para promover cambios importantes en el aula o en la institución a las que van a ir dirigidas. Y, lo que es más importante, si esos hipotéticos cambios que podría auspiciar parten de un análisis en el que la organización de la escuela o del aula y la forma de desarrollar el currículo son puestos en entredicho, muy probablemente sufriría la hostilidad y el rechazo de aquellos con los que va a tener que seguir trabajando. Existen muchos informes psicopedagógicos que cuando llegan al análisis o la descripción del contexto de aprendizaje —si es que aparece en el texto—, pasan de puntillas sobre el mismo con alusiones tan simples como decir cuál es el nombre de la editorial de los libros de texto que se siguen, o la calidad de la iluminación del aula. Pero no suele aparecer nada sobre cómo se utilizan los tiempos, los espacios o los agrupamientos, la existencia de materiales diversificados y alternativos a los libros de texto, la diversificación de las tareas en función de las características del

alumnado, etc., etc. De aquí se desprende el convencimiento del profesorado que va a atender a un sujeto clasificado como “necesidades educativas especiales” de que él no tiene que cambiar nada. Si este sujeto necesita ayudas específicas, será cosa de los especialistas, que “para eso están”.

2.3.2. *Principales barreras a la inclusión en las instituciones educativas*

A. COLEGIALIDAD ARTIFICIAL VS. TRABAJO EN COLABORACIÓN

Entre los principios de la escuela inclusiva se destaca que la atención a la diversidad, como cualquier situación problemática a resolver, es un asunto de toda la comunidad, la cual, aprovechando todas las fuerzas disponibles, trabajando en colaboración y con una perspectiva emergente en la solución de problemas, se esfuerza para educar a todo el alumnado según sus posibilidades, pero desde la equidad.

Para Goor (1994:35) la colaboración en educación es “un proceso interactivo entre partes iguales, que comparten objetivos comunes, con el propósito de identificar problemas y tomar soluciones, para plantear mejores programas y desarrollar prácticas educativas más ventajosas para el alumnado”. Pero lo que habitualmente se ha propiciado por los requerimientos administrativos, ha sido la cultura de la colegialidad artificial (Hargreaves, 1995): ante problemas o necesidades asumidas por la administración, pero no siempre por el profesorado de las escuelas, se le ha encomendado a éste la realización de trabajos en equipo en un plazo, con unas condiciones y con un resultado final determinados. El profesorado ha realizado (o copiado) proyectos, planes, programas, etc., los ha enviado para su aprobación o visado por el servicio de supervisión y... frecuentemente los ha guardado en un cajón por si se lo pedían, pero con el paso del tiempo va siendo cada vez más olvidado, desconocido y no practicado.

Los equipos directivos, sin hacer dejación de sus responsabilidades, son los primeros que tendrían que apoyar y dinamizar la colaboración entre el profesorado, facilitando la participación en la toma de decisiones, permitiendo una comunicación exitosa entre los componentes de los equipos de tra-

bajo, valorando propuestas y esfuerzos, aligerando el peso de las tareas burocráticas y delegando responsabilidades mediante la confianza en los grupos y personas con los que trabajan. Por el contrario una dirección ordenancista, burocrática y jerárquica abortará los procesos de colaboración. Cuando la colaboración se produce, todo el personal se siente implicado y se esfuerza por ayudar en el logro de los objetivos programados. Cada cual está dispuesto a sacar lo mejor de sí mismo, porque siente que está trabajando para resolver “nuestro” problema.

B. RIGIDEZ ORGANIZATIVA

Es frecuente en las instituciones educativas que el horario del profesorado de apoyo o que la agrupación del alumnado más diferente, se haga tras la confección de los horarios y agrupamientos generales, con lo que acaban rellenando los huecos disponibles; la atención a la diversidad, a nivel organizativo, en lugar del ser el centro y el elemento prioritario de la organización, ocupa un lugar residual, de relleno. También es frecuente que se les ubique en emplazamientos auxiliares, estrechos, mal iluminados... o que a la hora de distribuir el presupuesto se haga una distribución rígida, pretendidamente igualitaria, en lugar de sopesar dónde hay más necesidades. La organización debe estar al servicio del aprendizaje, de todos y todas, y no al revés. Cuando en una institución los horarios, los agrupamientos, las funciones de cada miembro, están por delante de todo, independientemente de las necesidades educativas a las que hay que dar una respuesta, se hace inviable atender a la diversidad.

La organización escolar debe ser flexible y adaptable. A veces las administraciones extreman el celo para el cumplimiento de horarios, calendarios, etc., pero normalmente las instituciones tienen suficiente margen de manobra para hacer adaptaciones organizativas que respondan a las características de su alumnado. Es poco probable que modificaciones o innovaciones organizativas bien argumentadas y justificadas sean rechazadas por la administración. El problema está, más bien, en la falta de visión y de convencimiento por parte de las propias instituciones sobre la posibilidad de hacer esos cambios y del beneficio que puede resultar de ellos.

C. LA CONCEPCIÓN Y LA PRÁCTICA DE LAS ADAPTACIONES DEL CURRÍCULO

La elaboración y el desarrollo de Adaptaciones Curriculares en lugar de constituir un proceso de toma de decisiones para la mejor atención a la diversidad del alumnado, se ha convertido en un proceso burocrático que consiste fundamentalmente en la elaboración de un documento administrativo: la propuesta de A.C.I. (Adaptación Curricular Individualizada) para un determinado período educativo. Siendo el resultado de tal proceso, el documento escrito, la justificación y objetivo fundamental del mismo.

La práctica, e incluso la teoría, de las adaptaciones curriculares deja mucho que desear. Lo más frecuente es que a partir de una evaluación poco curricular se determine un emplazamiento mixto del alumnado que presenta necesidades educativas, con un principal protagonismo del aula de apoyo y con escasa presencia de este alumnado en el aula regular. A veces se le acepta en su grupo clase por caridad: “pobrecito, no me importa que esté aquí, siempre que no moleste”, es algo que se puede oír en boca de algún profesor o profesora regular. Normalmente, y cuanto más edad tiene con más frecuencia, permanece en el aula regular solamente cuando se hacen actividades que no implican el uso de la lectoescritura, escasas en una escuela verbalista por excelencia, y el resto del tiempo, para los aprendizajes “fuertes” del currículo, depende del profesorado de apoyo. Con mucha frecuencia, la elaboración del documento escrito de Adaptación Curricular Individualizada cae bajo la responsabilidad del profesorado de apoyo, con mayor o menor colaboración del psicopedagogo o psicopedagoga, pero es algo ajeno al resto del profesorado, sobre todo en la etapa de educación secundaria.

En la redacción de las adaptaciones curriculares, cuando se rellena el apartado de evaluación, suelen faltar datos importantes referidos al contexto educativo. En el apartado de propuesta curricular, se eliminan objetivos y/o contenidos *específicos* de las áreas más academicistas, olvidando por completo la dependencia de estos objetivos de los objetivos generales de la etapa, que deberían ser inolvidables, y se añaden otros propios de etapas anteriores o ajenos al currículo de la etapa. De esta forma se justifica su alejamiento del aula regular. Cuando se establece la provisión de servicios,

se enumera el tiempo de atención por los especialistas, individualmente considerados y normalmente en sus emplazamientos diferenciados, sin que se haga mención a las posibilidades de colaboración o intercambio entre los mismos y el profesorado del aula regular, tutor y especialistas de áreas incluidos. Para finalizar con el análisis de estos documentos, es infrecuente que contemplen un sistema de evaluación del propio diseño ni de su puesta en práctica, aunque, precisamente, su puesta en práctica debería ser lo más importante.

En los pocos casos en los que se utiliza la Adaptación Curricular Individualizada para concretar medidas educativas, se consultan objetivos y contenidos propuestos, sobre todo los que tienen carácter de P.D.I. (Programa de Desarrollo Individualizado) que no parten del currículum que se desarrolla en el aula regular, el cual se suele basar en los libros de texto. Así pues, tales objetivos y contenidos hacen referencia a un currículum especial o a niveles inferiores del currículum: educación infantil o adquisición de destrezas escolares básicas, y se trabajan normalmente en el aula de apoyo. Se consultan mucho menos, o no se usan nada, las decisiones con respecto a la evaluación, metodología o emplazamiento.

Una Adaptación Curricular Individualizada no se justifica sino como propuesta para la acción *en el aula regular*. Pues deberíamos estar hablando de adaptar el currículo del aula regular a las características de un sujeto concreto y no viceversa, es decir, ¿cómo va a hacer este alumno o alumna las tareas que se van a desarrollar en esta clase durante esta semana, por ejemplo? Porque cuando el profesor o profesora ha pensado qué va a pasar en su clase para trabajar determinados contenidos la próxima semana, no se ha olvidado de este alumnado, sino que lo ha tenido presente para no excluirlo de la actividad. Y esto es lo que no suele suceder.

Como conclusión de todo lo anterior nos encontramos con que las Adaptaciones Curriculares son un ropaje que enmascara la no asunción de medidas organizativas y didácticas en las instituciones y en las aulas regulares para atender debidamente a la natural diversidad del alumnado y, en concreto, a las personas con mayores necesidades educativas. Las Adaptaciones Curriculares se han convertido, en la teoría y en la práctica educativa, en un re-

curso tecnológico que, a modo de receta mágica, debería resolver los problemas que plantean al sistema los alumnos y alumnas que son *difíciles de enseñar*. En esa línea, suponen una auténtica traición a las posibilidades de inclusión y a que se desarrolle una educación de calidad *para todo el alumnado*, porque ignoran el currículum ordinario, fomentan la doble vía de currículum general y currículum especial, no suponen cambios en la organización y funcionamiento de los centros y no exigen perfeccionamiento del profesorado.

D. LA DIDÁCTICA EN LAS AULAS

Salvo honrosas excepciones de instituciones y profesorado que practican una didáctica que favorece la atención a la diversidad, lo más frecuente es encontrar una metodología tradicional, basada en métodos expositivos, con tareas uniformes y rutinarias, a las que han de dar la misma respuesta en el mismo tiempo todos los alumnos y alumnas del grupo clase, y que después se evalúa mediante una prueba memorística y convergente, fácil de administrar y corregir. El profesorado actúa bajo el autoengaño de la escuela graduada, de que toda su clase tiene el mismo nivel de competencias, la misma capacidad, las mismas habilidades, los mismos intereses, el mismo estilo cognitivo, el mismo tipo de motivación, el mismo estado de salud... En la historia de la pedagogía hay innumerables ejemplos de formas de adaptarse a las diferencias naturales del alumnado. Las estrategias de individualización de la enseñanza, el aprendizaje cooperativo en sus numerosas versiones, la teoría de la instrucción compleja (Cohen, 1997), las estrategias de diversificación de la enseñanza (Tomlinson, 2001), están ahí, a nuestra disposición, como ejemplos de algo que cada uno en su aula puede probar. Quizá lo que falte sea constatar que probar otras formas de enseñar y organizarse es una necesidad que cada profesor o profesora tiene. Que lo justo, curricular y educativamente hablando, no es tratar a todo el alumnado por igual, y de ahí practicar una enseñanza homogénea, sino tener en cuenta las diferencias y practicar una enseñanza desde y para la heterogeneidad. Para ello son necesarios profesores convencidos de la importancia de su labor, confiados en su capacidad para afrontar retos y creativos para encontrar soluciones emergentes.

E. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Una de las dificultades para atender adecuadamente a la diversidad del alumnado es la manera habitual de evaluar los aprendizajes. Frente a la adopción de una evaluación criterial, idiosincrásica, teniendo en cuenta, sobre todo, el punto de partida de los sujetos, las prácticas evaluadoras parten de criterios nomotéticos, de una serie de estándares fijados a veces no se sabe por quién, y otras veces por la propia administración (por ejemplo, al definir los criterios de evaluación para cada ciclo y área del currículo). Nos tropezamos una y otra vez con el famoso “nivel”: ¿cómo va a promocionar este sujeto si no tiene el nivel? (Carr, 1990:12-21).

Para el profesorado llega a ser no solamente una cuestión de tipo técnico —si no tiene el nivel, “se va a perder” ante las exigencias del próximo curso— sino, incluso, de justicia —no merece pasar al curso siguiente—, más frecuente esta segunda acepción en secundaria que en primaria. De esta forma, desde el establecimiento más o menos arbitrario de la norma, que se aplica con rigidez para las materias centrales del currículo —las que más dificultades ofrecen al alumnado en situación de riesgo— y se aplica blandamente a las materias más experienciales, en las que el alumnado más diferente puede alcanzar mejores estándares, los niveles, ciclos y etapas superiores hacen que los que están por debajo de ellos no tengan sentido por sí mismos, sino que tengan carácter propedéutico. Y además, esta situación permite a bastantes profesoras y profesores desentenderse del fracaso del alumnado en su clase, pues “la culpa” la tienen los anteriores que no los han formado adecuadamente. ¿Habría alguna forma de que el profesorado de las etapas de educación obligatoria se convenza de que su responsabilidad es enseñar y educar a todo el alumnado a partir de las condiciones en que le llega a clase y no a partir de aquellas en que debería llegarle, según lo que él o ella interpreten por el “nivel” adecuado? La consecuencia inmediata de este estado de cosas es la exclusión de los menos competentes: bien por la vía “normal” de buscarles otro emplazamiento o bien por la menos “normal”, pero igual de frecuente, de expulsarlos por mal comportamiento después de haber provocado su rebeldía y su aburrimiento.

2.3.3. *A modo de conclusión*

Desde la perspectiva inclusiva de atención a la diversidad del alumnado, se defiende que una educación de calidad es aquella que proporciona calidad educativa para todas/os, y por lo tanto se trata de un problema de mejora escolar. Haciendo una comparación entre las características de las escuelas eficaces, en general, analizadas por Porter y Brophy en 1988 y las que él mismo y Muncey destacaron en 1989 como características de las políticas destinadas a satisfacer las necesidades especiales en las escuelas regulares, Ainscow (1995) concluye que ambos grupos de rasgos son semejantes, por lo que educar con efectividad no supone prácticas elitistas y segregadoras, sino, al contrario, la capacidad de las escuelas para responder adecuadamente a las necesidades de *todas/os* sus alumnas/os. Por consiguiente la mejor educación no es distinta de la mejor educación para todas/os y se basa en la mejora de la escuela a través de:

- el perfeccionamiento del personal,
- el enfoque de solución de problemas en colaboración,
- la práctica reflexiva.

A partir de aquí, las estrategias de trabajo en una escuela inclusiva deberían basarse en las siguientes características:

1. Aglutinar en la vida del aula a todos los elementos que forman parte de ella y a su entorno familiar y social. Los apoyos, experiencias, biografías, peculiaridades de alumnas/os, escuelas y entorno actuando interactivamente en un proceso educativo.
2. La colaboración entre todos los elementos del equipo educativo es fundamental, a partir de un clima relacional no jerárquico en el que todas/os las/os participantes contribuyan a la solución de problemas. Miembros del equipo son: el alumno/a individual, las madres, los padres y miembros de la familia del alumno/a, el profesor/a de clase, el personal de apoyo, el director/a de la escuela y las/os compañeras/os de la alumna/o.

3. Considerar la amplitud de resultados y objetivos que pretende la educación que va mucho más allá de los conocimientos académicos.
4. Creación de un marco curricular común: todas las niñas/os pertenecen y aprenden en la escuela inclusiva: la propia diversidad es un factor de aprendizaje, ya que ofrece a todas/os los miembros la oportunidad de aprender.
5. Unas reglas de aula que expresen el respeto mutuo a la diversidad.
6. Un curriculum rico y significativo para el alumnado, teniendo en cuenta las necesidades y características para cada estudiante, diversificando las tareas y las modalidades de respuesta en función de aquellas y proporcionando los apoyos cuando se requieran.
7. El apoyo y la adecuación de los medios de acceso al curriculum se ofrecerán a cada estudiante dentro del aula y no fuera de ella. Técnicas muy específicas relacionadas con problemáticas físicas o sensoriales se pueden ofertar extracurricularmente en el marco de los servicios de salud.
8. La evaluación se basará en el trabajo realizado por cada estudiante y de forma individualizada.
9. Potenciar el trabajo cooperativo entre el alumnado y modalidades del mismo como la tutoría entre iguales.
10. Dar la importancia que merece al curriculum oculto, especialmente en el terreno de la educación en el campo de los valores y actitudes.

A. SOLUCIONES HEURÍSTICAS *VERSUS* SOLUCIONES ALGORÍTMICAS

Partiendo del convencimiento de que la tarea de educar es compleja y está llena de incertidumbres, y de que el mayor reto es atender a la diversidad del alumnado, las respuestas más ajustadas ante las dificultades son de naturaleza heurística. No quiere decir esto que no sea necesario recurrir a la normativa o a la experiencia propia o ajena a la hora de buscar soluciones a un pro-

blema. Pero, dada la complejidad de la mayor parte de tales situaciones, las soluciones prefabricadas difícilmente responden plenamente a un determinado contexto y a la situación específica que se quiere resolver. Sin embargo, pocas son las ocasiones en que una institución, un equipo de profesores y profesoras, buscan su propia respuesta ante un problema de su práctica. Es más frecuente consultar un manual o la legislación, pedir ayuda a un experto o adoptar cualquier otra medida que no pasa por analizar quiénes somos, dónde estamos, qué queremos y con qué fuerza contamos. Ante una sociedad cada vez más mestiza, con un fuerte incremento de la población de origen inmigrante, con otras lenguas y culturas, a lo que hay que añadir la natural variabilidad de los autóctonos, la mejor respuesta a la diversidad será aquella que se dote de soluciones creativas, contextualizadas y basadas en la colaboración.

En este contexto, el mejor papel de las administraciones será el de facilitar la más amplia autonomía posible en la gestión de los centros, promoviendo la igualdad de oportunidades, propia de un sistema escolar comprensivo, sin que ello suponga la homogeneización de las respuestas que cada institución y cada profesor o profesora tiene que hallar al atender a la diversidad, al mismo tiempo que se establecen cauces efectivos para que las familias, los propios estudiantes y el profesorado participen y decidan en los temas que son importantes para la educación de todos y todas.

3. EL CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El término necesidades educativas especiales ha girado sutilmente desde la noción de algo que podemos tener de vez en cuando, hacia algo que ciertos niños son, siempre.

(Gross, 1995, p.5)

En 1978 aparece en Inglaterra el informe que la baronesa Warnock y su equipo elaboran para la administración inglesa con la intención de determinar las causas del elevado fracaso escolar. En su informe, Warnock afirma

que es incorrecta la situación dual del sistema educativo, que cataloga aproximadamente a un 2% de la población escolar como deficiente y por lo tanto atendida por el sistema de educación especial, mientras que el resto asiste a la escuela regular, ya que, a su juicio, el 20% de la población en edad escolar presenta dificultades en el aprendizaje, con lo que no están atendidos al menos el 18% de los sujetos con alguna dificultad. Además, las dificultades para aprender se dan en un continuo que va desde las más graves a las más leves, y sus causas no son únicamente deficiencias físicas, sensoriales o mentales, sino también escolares, sociales y de personalidad. Lo importante no es la descripción de la deficiencia de un sujeto, sino “el tipo de ayuda educativa que necesita” (Warnock, 1978:37). Aparece así el concepto de *necesidades educativas especiales* (n.e.e.) que centra la atención no en el tipo o grado de deficiencia sino en el tipo de respuesta que la escuela ha de dar. Como dice Bautista (1993:12) “el concepto de necesidades educativas especiales está en relación con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos pueden precisar a lo largo de su escolarización, para el logro máximo de su crecimiento personal y social”. Para Warnock, una necesidad educativa especial es aquella que requiere:

- dotación de medios especiales de acceso al currículum,
- un currículum especial o modificado,
- especial atención a la estructura social y al clima relacional en los que se produce la educación.

Pero pasar de los principios a la reglamentación y de ésta a la práctica educativa supone un difícil y tortuoso camino en todos los procesos de cambio, y así sucedió al intentarse la transformación de los planteamientos segregacionistas en integradores. Las principales barreras para que pudiese prosperar un correcto enfoque de las necesidades educativas especiales han sido:

- la dificultad para los sistemas educativos de desmontar el subsistema de la educación especial, tanto por la resistencia de los profesionales y algunos afectados, como por la falta de respuestas del sistema regular para las necesidades educativas especiales más acusadas,

- la falta de recursos para dar una respuesta de calidad a ciertas necesidades educativas especiales,
- la dificultad para remover las actitudes acomodaticias al *statu quo*.

Como consecuencia, las virtualidades del concepto de necesidades educativas especiales se ponen en entredicho desde sus mismos inicios. La propia Mary Warnock, aunque desde una perspectiva más funcional y curricular que las anteriores clasificaciones de origen médico-psicológico, comienza a categorizar las necesidades educativas especiales del siguiente modo:

1. Necesidades educativas especiales de niñas/os con defectos de audición, visión o movilidad sin serios problemas intelectuales o emocionales.
2. Necesidades educativas especiales de niñas/os con desventajas educativas: aquellas que presentan determinadas alumnas/os que no son capaces o no están preparadas/os para adaptarse a la escuela por razones sociales o psicológicas.
3. Necesidades educativas especiales de niñas/os con dificultades significativas de aprendizaje (que a su vez pueden ser permanentes o transitorias).
4. Alumnas/os con dificultades emocionales y conductuales.

Estas categorizaciones se han aceptado con ligeras variantes por la mayoría de los sistemas educativos: por ejemplo, aparecen frecuentemente las categorías de necesidades educativas especiales leves o graves, temporales o permanentes. Pero lo más preocupante no acaba en las nuevas categorizaciones, sino en que éstas, por muy funcionales que sean, desembocan en medidas *reglamentarias* de provisión de servicios y en un proceso de etiquetamiento de nuevo cuño del alumnado. Así surgen las necesidades educativas especiales de adecuación curricular, con unas cuantas subcategorías, y las necesidades educativas especiales de acceso al currículum, con otra serie de categorías y gradaciones. El hecho más significativo, tendente al mantenimiento del sistema dual, es el afán o la necesidad de las

administraciones de fijar una marcada frontera entre las dos categorías que Warnock quería relegar al olvido: las necesidades educativas especiales a las que puede responder el sistema educativo regular y las necesidades educativas especiales que, *en las actuales circunstancias*, siguen justificando la existencia de instituciones y aulas específicas. Y ante las demandas de los profesionales y usuarios de que se establezcan procedimientos para delimitar ambas categorías, las administraciones responden, parece ser que de buena gana, con medidas como las de la ley estadounidense de 1991, que fija las condiciones para que se provea de recursos extraordinarios, Programa de Educación Individualizado (IEP por sus siglas en inglés, *Individualized Education Program*) incluido, al 8% de sus escolares; para que la administración británica establezca en 1993 un *Código de Práctica* para reglamentar las evaluaciones de alumnos que al tener *Declaración (Statement)*, entran en el circuito regular de provisión de recursos, o las disposiciones y documentos administrativos en España que enmarcan los procesos por los que se determinan cuales son las n.e.e. *permanentes* y cuándo es necesario abordar las Adaptaciones Curriculares Individualizadas (A.C.I.s) *significativas*.

Como corolario, las profesoras y profesores hablan de “mi niña/o de integración” o de “mi grupo de necesidades educativas especiales”, con la misma virtualidad con que anteriormente se hablaba de “mi deficiente” o “mis alumnas/os de dificultades de aprendizaje” (Gross, 1995), en el caso de estar integradas/os. O bien, como consecuencia de un informe de evaluación (más o menos curricular y más o menos psicopedagógico), se establece si el sujeto es o no es “de centro específico”. Estas circunstancias han hecho que autores como Skrtic (1991) opinen que “las necesidades educativas especiales son un artificio del currículo tradicional”, en el sentido de que pasaron a representar una súper-etiqueta utilizada para designar a los estudiantes considerados como problemáticos.

García Pastor (1995:43-44) manifiesta: “es necesario que el concepto de ‘necesidades educativas especiales’ se redefina incluyendo dos dimensiones esenciales: la dimensión interactiva (la necesidad se define en relación con el contexto donde se produce) y la dimensión de relatividad (la necesi-

dad hace referencia a un espacio determinado y a un tiempo determinado, no es universal ni permanente)". Pero la capacidad del sistema y de sus profesionales de aceptar el carácter interactivo y relativo de las necesidades educativas especiales depende de una serie de variables que suelen ir más allá de la buena voluntad y que influyen decisivamente en las actitudes y en las soluciones. Cuando faltan los recursos, cuando la formación no es la adecuada, cuando las dimensiones organizativas no permiten la colaboración de los profesionales, etc., etc., se da con frecuencia la estrecha utilización del término transformando "las *necesidades especiales de un niño* en un *niño con necesidades especiales*" (González Manjón, 1993).

Algunos autores (Dyson, 1990), advierten del peligro que supone para los sistemas educativos entrar en el siglo XXI con la misma visión —la del modelo del déficit— de las necesidades educativas que se tenía a principios del XX, lo que provoca grandes injusticias y exige un cambio inminente. Gross (1995:2-6), analiza cómo en Gran Bretaña las promesas de un nuevo futuro para el apoyo a la atención de las necesidades educativas especiales se fue diluyendo a lo largo de los años 80 del siglo XX, lo que repercutió en una falta de moral y confianza entre el profesorado y de ahí, como autodefensa, surge el etiquetamiento y la atribución del problema al niño/a. Denuncia que la utilización del término "ha girado sutilmente desde la noción de necesidades especiales como algo que podemos *tener* de vez en cuando, hacia algo que ciertos niños *son*, siempre".

La extendida creencia en que la quinta parte de las alumnas/os fallan en el aprendizaje, es decir, presentan necesidades educativas especiales, sirve en muchos casos como justificación de las expectativas de las profesoras/es ante el fracaso y como una aceptación de que éste depende de los niños y niñas antes que del sistema. Fish y Evans (1995:98) opinan que "en el caso de las necesidades *educativas* especiales, es el *contexto educativo* el que determina las dificultades de aprendizaje, y este concepto crea problemas para quienes tienen que trabajar con él. Es mucho más fácil para los administradores definir las necesidades como déficits individuales. Les resulta difícil tener en cuenta los factores interactivos. Incluso cuando las relaciones dan lugar a necesidades, por ejemplo en dificultades emociona-

les, se intenta distinguir entre problemas con una causa “interna” (dificultades emocionales y conductuales) y una causa “externa” (disrupción y conducta disruptiva)”. Por otra parte reconocen que el uso de las discapacidades como base de las necesidades educativas especiales se ha estado extendiendo continuamente. De hecho, la normativa en el Reino Unido, al tratar de definir el concepto de necesidades educativas especiales (Education Act, 1993) lo hace comparando las realizaciones de una niña/o como muy alejadas a las de las niñas/os de su edad, es decir, se vuelve a un criterio normativo, aunque tenga como referencia el curriculum y no el CI o la edad mental.

Gross (1995:10) va aún más lejos y plantea eliminar el concepto de especial del conjunto y dejarlo en el término de niño/a con necesidades (“*in need*”), pues está más cerca de la terminología asistencial para familias y colectivos necesitados, ya que la mayoría del 20 a 30% (o más) del alumnado con dificultades para aprender no tienen tanto discapacidad personal, intrínseca (y por lo tanto no son evaluados ni atendidos), como problemas de lenguaje, de cultura y de intereses. Garanto (1993:10), coincide en esta idea:

sería mejor hablar de necesidades sin más ya que los calificativos de educativas y especiales acotan espacios disciplinares y de desarrollo y se siguen considerando “especiales” como si hubiera de nuevo una dicotomización entre lo que son meramente “necesidades” y lo que son “necesidades especiales”.

Otra línea de desacuerdo se basa en el etiquetaje al que conduce el término necesidades educativas especiales cuando intervienen las regulaciones administrativas, por el hecho de que sirve para engrosar las listas de alumnado con discapacidad ya que las instituciones reciben recursos en relación al número de alumnado diagnosticado como “especial”. Todo ello termina frecuentemente incrementando la segregación educativa: “Con frecuencia estos recursos proceden del presupuesto general de las escuelas, lo que da lugar a un fenómeno absurdo: las ‘víctimas’ de un sistema escolar reciben ayuda mediante una transferencia de fondos que aumenta las probabilidades de que siga habiendo víctimas” (Ainscow, 1995:30).

Algunas administraciones han intentado modificar la nomenclatura del concepto con la ilusión de que el nuevo nombre redujese su utilización etiquetadora. Así, en Sudáfrica el Departamento de Educación (1997) recomienda el paso de la idea de necesidades educativas especiales a la de “superar los obstáculos para el aprendizaje y el desarrollo”. En España, la Ley Orgánica de Educación (2006) no se refiere a necesidades educativas especiales, sino a “necesidades específicas de apoyo educativo”. Pero desde la propuesta inclusiva lo que se requiere es la eliminación de cualquier forma de clasificación de los escolares, por lo que cada vez son más las voces que animan a olvidar la utilización del término necesidades educativas especiales. Lo cual no quiere decir que no haya que conocerlos para adaptar la propuesta educativa a sus características personales ni tampoco que no se deban aportar los apoyos al alumnado que en ciertos momentos lo necesite, pero desde un paradigma competencial y no desde un paradigma deficitario (López Melero, 2004), en el que las diferencias se valoren y se consideren siempre dentro de la normalidad: “lo normal es la diferencia”.

4. DISCAPACIDAD Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD

La forma que tiene una sociedad de excluir a los grupos o a los individuos conlleva procesos de categorización en los que se generan y se legitiman las discapacidades y los aspectos inaceptables e inferiores de una persona.

(Barton, 1998, pp. 29-30)

La discapacidad es un concepto construido socialmente. En un principio se confundió con las deficiencias personales con respecto a una determinada “normalidad” y era atribuida en exclusiva a los sujetos portadores de la deficiencia.

Las Naciones Unidas han asumido una acepción de la discapacidad que surge de la interacción de las características de las personas con las barreras que la sociedad pone a sus diferencias. Tras cuatro años de negocia-

ciones del Comité *ad hoc*, el 13 de diciembre de 2006, la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad¹, primer gran tratado de derechos humanos del siglo XXI. Durante las discusiones uno de los temas más arduos fue la definición a adoptar, incluso algunos países de la Unión Europea eran partidarios de no contar con un artículo específico; a pesar de los disensos, finalmente, se adoptó una definición.

El literal e) del Preámbulo reconoce que:

(...) la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás,

El segundo inciso del Artículo 1, define:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Dado que el lenguaje construye el imaginario social, constituye un adelanto el enfoque social de esta definición que da piso para que desde la experiencia se erijan los componentes necesarios que la complementen. Condición *sine qua non* para aterrizar paulatinamente la Convención desde el discurso a la vivencia, desde la normativa internacional a actitudes y percepciones, desde los organismos rectores de políticas a las unidades ejecutoras, desde lo deseable a la acción, desde lo ideal a lo real.

En tal virtud, asumimos la definición dada en la Convención en la búsqueda de homologar el lenguaje y evitar partir de supuestos que podrían ser erróneos; por otro lado, dejamos abierta dicha definición porque ha de pasar a través del filtro de la cultura que permea la cotidianidad. Desde la pers-

¹ A octubre 2007: 117 países signatarios de la Convención y 67 del Protocolo Opcional; 7, ratificaciones de la Convención y 3 del Protocolo. (<http://www.un.org/disabilities/>)

pectiva de ser una cuestión abarcadora porque en esencia es *multidimensional* como lo es el ser humano, *multifactorial* por la incidencia de innumerables factores y *multisectorial* porque demanda respuestas que son posibles únicamente a través de la participación y conjugación de actores (Samaniego, 2006), es un tema que convoca y reta, promueve y alerta, moviliza e invita a la acción, suscita debate y las propuestas que nacen desde la necesidad de responder a la discapacidad suministra opciones que ayudan a diversos colectivos; de hecho, el trayecto recorrido habla por sí mismo aunque falta mucho por andar.

Partimos de la persona —de su singularidad— lo cual implica asumir la discapacidad desde la perspectiva de la diferencia que nos lleva a conjugar las individualidades con sus respectivas esferas (familiar, comunitaria, local...), siendo la discapacidad una característica que plantea preguntas y demanda tanto respuestas como cambios del sistema (político, social, económico, educativo,...).

Al abordar discapacidad surgen de manera concomitante: vulnerabilidad, exclusión, invisibilidad, discriminación; conceptos hilvanados sutilmente por hilos de inequidad, corrupción y pobreza. Los paradigmas de atención han evolucionado aunque no en la totalidad ni en igual medida que lo ha hecho la teoría. Subsiste —penosa y vergonzosamente— una “magnánima ayuda”, encubierta por un discurso de avanzada en términos de derechos y responsabilidad social, que exige ser ‘agradecida’ con silencio y sumisión, envuelta en una retórica que aleja la participación e impide la incidencia; una ‘representación’ dada por ley pero desprovista de representatividad, liderazgo y rotación; en los aún incipientes movimientos asociativos se replica un modelo politiquero populista y arengador; se oculta información y se evita la formación de las bases para garantizar el ‘apoderamiento’ de las organizaciones y no el empoderamiento de sus miembros.

Tradicionalmente se han ocupado de la atención a las personas marginadas de la sociedad —y el colectivo de las personas con discapacidad es el más visible de ellos— organizaciones benéficas promovidas por familiares, profesionales (de la medicina, de la educación) y voluntarios/as, que han luchado —con frecuencia entre sí— por conseguir fondos y subvenciones de

organismos gubernamentales, empresariales o internacionales para alcanzar sus finalidades. Desde la irrupción del enfoque postmoderno (Hevey, 1992; Shakespeare, 1994), que considera a los colectivos minoritarios y marginados como miembros de una cultura discriminada, no solamente por las relaciones materiales de producción, sino porque han sido arrinconados por la cultura dominante a un espacio compuesto de carencias e insuficiencias, se comienzan a criticar las posturas benefactoras y caritativas en la atención a la diversidad y la falta de participación y de poder de las personas marginadas en las decisiones que les afectan.

De esta forma, la discapacidad pasa de ser un problema *individual*, que cada cual tiene que resolver, a ser un problema *social* que va a tener visos de solución solamente cuando las personas afectadas puedan tener la voz y el poder para decir lo que quieren y para actuar por sí mismas.

A partir de estos planteamientos surgen fuertes críticas a las organizaciones “benefactoras” porque en muchas ocasiones solamente sirven para perpetuar en sus puestos de trabajo a determinados profesionales del déficit, que controlan los recursos y las decisiones y que imposibilitan que el poder lo puedan detentar los propios afectados, manteniendo o profundizando su situación de dependencia. Ya son muchos los colectivos de personas con discapacidad, en numerosos países, que exigen un cambio en estas organizaciones benefactoras para que los puestos de poder y autoridad pasen a ser detentados por personas con discapacidad, con base en una nueva manera de entender la ciudadanía y la participación (Drake, 1998).

Lo local prevalece y amerita tanto atención como respeto. No es igual hablar de una persona con discapacidad que ha tenido el apoyo de su familia, ha contado con recursos, que ha accedido a servicios y dispone de oportunidades; que hablar de una persona con discapacidad cuyas condiciones de vida pudieran tener uno o más de los siguientes componentes: hallarse en situación de abandono por rechazo, negligencia o migración; residir en un sector rural o urbano marginal; encontrarse en condiciones de pobreza; ser analfabeta; tener escaso o nulo acceso a servicios, comunicación e información; vivir marginación por condiciones etno-lingüísticas; ser mujer en un medio machista y hostil... ¿de qué oportunidades podríamos hablar?

No es menos cierto que cuanto más se complejiza el lenguaje en función de “sutiles” diagnósticos, innumerables clasificaciones, sendos estudios y recomendaciones, también se complejiza la situación sin que ello garantice que el discurso trascienda a la gestión y muchas veces mas bien se parece o se empantane la gestión.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud (CIFDS/CIF), emitida por la Organización Mundial de la Salud en 2001, es valiosa en la medida que permite detectar las funciones y estructuras corporales —entendidas como deficiencias— que demandan atención específica; a la vez que conjugarlas con las dificultades que puede tener una persona para realizar diferentes actividades así como los factores contextuales —problemas o barreras— que experimente en su medio y que constituye una desventaja porque limita su actividad y/o restringe su participación social.

En consecuencia, es válido hablar de prevención como medidas que se asumen para impedir que se produzcan deficiencias que podrían ser evitadas; de rehabilitación, para alcanzar un nivel óptimo de funcionalidad mediante la dotación de herramientas necesarias para modificar la propia vida; de equiparación de oportunidades, a través del mejoramiento de los factores o elementos que constituyen el contexto ambiental y personal.

En el amplio horizonte que abre el paradigma de autonomía y vida independiente, cabe reconocer y subrayar la importancia de la familia, más aún en Latinoamérica que valora la matriz familiar como institución primigenia y fundamental de la sociedad. A pesar de la enorme variedad de situaciones que se dan en función de la realidad social urbana o rural, a las nuevas modalidades que surgen como producto de la incorporación de la mujer al mundo laboral, al número cada vez mayor de jefas de hogar, a la migración, por citar algunos factores de incidencia; el ideal de familia subsiste y la familia ampliada se mantiene.

Con este enfoque es posible atisbar un futuro en el que constituye el referente un grupo poblacional y no un individuo, por lo que las respuestas

han de generarse en la estructura social y sus sistemas; en el que la co-gestión, participación e incidencia concreten los cambios requeridos para el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas con discapacidad y sus familias.

4.1. La educación de las personas con discapacidad

Diferentes teorías explican la construcción social de la discapacidad, y cómo esta construcción tiene repercusiones en la educación de las personas con discapacidad:

- a. Desde el interaccionismo simbólico (Bogdan, 1986; Bogdan y Kungel-mass, 1984), según el cual las clasificaciones y definiciones son construcciones de costumbres y prácticas que acaban por parecer reales y tener una entidad en sí, como por ejemplo el CI que para muchas personas es algo real que existe en la mente. La discapacidad, en educación especial, es una visión particular por la cual se organiza su universo.
- b. Desde la teoría de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1977), la educación reproduce y justifica la estructura y el orden social y por lo tanto se encarga de clasificar y juzgar a todos los niños y niñas colocán-dolos en distintos tipos de educación según la cual tendrán diferentes oportunidades para su vida escolar y social.
- c. Desde el funcionalismo (Gelb y Mizokawa, 1986), los programas edu-cativos para los niños/as deficientes responden a una respuesta cari-tativa adaptada a sus déficits. El funcionalismo ha sido ampliamente apoyado por el paradigma tecnológico aplicado a la educación, unifi-cando criterios objetivos con subjetivos bajo la etiqueta de científicos sin admitir los prejuicios sociales subyacentes. La diferencia entre deficiencias ligeras y profundas se desvanece, estando las segundas más ligadas a factores subjetivos. Gelb y Mizokawa (1986) demues-tran cómo existe una alta correlación entre estatus social bajo y la in-clusión en categorías subjetivas.

- d. Desde una perspectiva materialista (Oliver, 1998), la aparición del capitalismo y la necesidad de mano de obra cualificada y competitiva son claves para entender cómo se desprecia la discapacidad a causa de su baja productividad:

Por ello, la economía, tanto mediante la actuación del mercado de trabajo como la organización social del trabajo, desempeña un papel clave en la producción de la categoría de discapacidad y en las respuestas de la sociedad a las personas discapacitadas. Además, la opresión a la que éstas se enfrentan tiene sus raíces en las estructuras económicas y sociales del capitalismo, que por sí mismas producen racismo, sexismo, homofobia, gerontofobia y discapacidad. (Oliver, 1998:49-50).

Toda sociedad pretende transmitir su acervo cultural a las generaciones jóvenes. El sistema educativo sirve para la “preparación de las personas más jóvenes para ser ciudadanas y ciudadanos activos, miembros solidarios y democráticos de y para una sociedad similar” (Torres Santomé, 1993:60). El sistema escolar, como principal medio educativo, institucionalizado, pretende servir de cauce transmisivo. Pero ¿de qué cultura y a qué ciudadanas/os? A lo largo de la historia se suceden los ejemplos de diferenciación de la cultura que se transmitía y de los ciudadanos que se educaban. El “discurso del handicap” (Lerena, 1976), explica el concepto de deficiencia como un constructo ideológico que permite identificar al conjunto dominado como la suma de todas las desfavorecidas/os, y definir su cultura como el repertorio de carencias, de deficiencias. Este grupo *no tiene* aptitudes, *no tiene* aspiraciones, *no tiene* intereses, *no tiene* estímulos... Este bloque de carencias ¿es anterior y externo al sistema educativo o está producido e impuesto por el mismo? Los resultados para las personas afectadas llevan desde la segregación total, o negación del derecho a la educación, hasta prácticas más recientes de una educación dividida en diferentes vías u opciones según las categorías de sujetos. Uno de los casos más patentes ha sido el de la Educación Especial, realizada en instituciones apartadas y con un currículum alejado del de la mayoría de los ciudadanos. La aparición de los principios de normalización e integración tampoco impidió, en la práctica, la segregación educativa de las personas con discapacidad.

Estas prácticas educativas chocan con una concepción de sociedad democrática, entendida como un sistema donde sea posible la libertad, la participación, el consenso, la igualdad de oportunidades, la tolerancia y la solidaridad; es decir, un sistema flexible y abierto en el que *tienen cabida todas las personas*, todas las formas de vida y todas las culturas. La escuela comprensiva e inclusiva, movimiento potenciador de una escuela para todas/os, pretende responder a este modelo de sociedad. Pero siempre quedan grupos de personas *difíciles de educar* —algunas incluso se catalogaron como ineducables—. No se trata de segregar o negar el derecho a la educación de algunas personas por sus diferencias, pero tampoco se trata de dar una misma y homogénea enseñanza negando las diferencias existentes. Se trata de reconocer las diferencias, valorar a las personas por lo que son y como son, creer en sus posibilidades de mejora y darles la oportunidad de desarrollarse con sus iguales, pues todos somos tan iguales como desiguales y hay que aceptar las semejanzas y las diferencias como algo real e inherente al hecho humano.

CAPÍTULO III

BREVE ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE MARCOS NORMATIVOS NACIONALES E INCLUSIÓN EDUCATIVA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Manuel J. Cotrina García

Antes de desarrollar el presente capítulo es menester realizar algunas consideraciones previas. Uno de los objetivos específicos de esta investigación ha sido abordar un estudio de la normativa vigente en materia de inclusión educativa en el contexto de geográfico de América Latina y el Caribe hispano hablante. Lo amplio del ámbito de indagación, especialmente por el número de países en cuestión así como por la profusión de leyes, códigos, decretos, reglamentos y otras normas que resultan pertinentes, unido a las limitaciones técnico-temporales de este estudio hacen de todo punto imposible, ni siquiera aproximadamente, desarrollar un análisis exhaustivo pormenorizado de todos los aspectos implicados. A lo anterior se debe añadir las dificultades que desde la distancia supone acceder a la normativa específica de cada uno de los países que integran el marco geográfico, dado que no siempre se cuenta con bases de datos legislativas digitalizadas, ordenadas y actualizadas.

Para superar las limitaciones anteriormente señaladas se optó por solicitar información directamente a los distintos países, por lo que los informes que éstos reportan constituyen la fuente primaria de información que alimenta este análisis, que se complementa y contrasta con la información de bases de datos disponibles e informes técnicos y académicos como fuentes se-

cundarias. Respecto a las fuentes primarias se debe señalar que sólo los siguientes siete países han enviado la información solicitada a la fecha de redacción de este documento: Brasil, Chile, Ecuador, Honduras, Panamá, Paraguay y Perú (ver Anexo # 7). No obstante, hay que señalar que en alguno de estos informes se omite la información solicitada sobre el marco normativo o se limita exclusivamente a un aspecto concreto de la misma. Como consecuencia de lo anteriormente expuesto finalmente sólo se ha contado con cinco informes que realmente proporcionan información válida y suficiente para abordar el análisis que pretendíamos desarrollar. Dado que dicho punto de partida suponía un escaso número de países para alimentar un estudio de estas características se ha optado por incorporar información sobre otros países que complementen las anteriores obtenidas exclusivamente de fuentes secundarias, que permitan obtener una visión de conjunto sobre el marco normativo sobre la inclusión educativa en la región de Latinoamérica y el Caribe.

Como se ha indicado anteriormente, lo profuso de legislación y normativa que ordena, regula y afecta, en sus diversos aspectos y ámbitos, a la inclusión educativa ha obligado a acotar la indagación, centrado el proceso de revisión sobre las normas educativas nacionales de máximo rango que hacen referencia a los niveles y etapas de escolarización general y obligatoria, así como sobre los instrumentos internacionales que, en gran medida, condicionan los anteriores.

1. DIMENSIONES DE ANÁLISIS

El *derecho a la educación* se enmarca dentro de los derechos humanos de segunda generación, formando parte de los denominados *Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (DESC). A una escala prácticamente mundial, los países han ido, paulatinamente, incorporando a sus respectivas Constituciones los derechos de segunda generación², lo que implica que se

² La anterior afirmación no implica ninguna aseveración sobre el grado de observancia y cumplimiento de los mismos.

asumen en el marco del derecho constitucional y, por tanto, condiciona de manera imperativa a los Estados al desarrollo de un marco legislativo-normativo coherente con el reconocimiento constitucional de los mismos y que posibilite su pleno ejercicio y disfrute real.

En el plano específicamente educativo, cabe comenzar señalando que, prácticamente, en los textos constitucionales de todos los países se recoge y consagra el derecho a la educación del conjunto de los ciudadanos y ciudadanas, como se pone de manifiesto en la Base de Datos Políticos de las Américas (2006). No obstante, el estudio que este documento asume como premisa de partida que la universalización del derecho a la educación es inseparable de la equidad y la igualdad de oportunidades en el ejercicio del mismo. Más allá de que en la legislación de un determinado país exista la mención, más o menos, expresa a la educación como un derecho básico de toda la población en general, el análisis que aquí se propone pretende determinar en qué medida el marco normativo regula: el ejercicio efectivo de ese derecho, la igualdad de oportunidades en su disfrute y las medidas legislativas que protegen a los ciudadanos y los grupos en situación de vulnerabilidad respecto al mismo, en especial en lo referente a las personas con discapacidad. Lo anterior supone abordar el tema de la igualdad de oportunidades en el ejercicio de dicho derecho y, por tanto, no sólo su reconocimiento. Al plantear la igualdad de oportunidades ante la educación se hace referencia

a la posibilidad de todas las personas de ejercer un derecho, que deriva de la condición de ciudadano, al acceso y permanencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo en condiciones de calidad, igualdad y equidad, y de alcanzar los beneficios que de la instrucción pública se derivan. (Cotrina, 2003:24).

Este planteamiento enlaza con los postulados básicos de la inclusión educativa, recogiendo la idea de Blanco y Duk (2000), implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independiente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad.

Estudiar el derecho a la educación de las personas con discapacidad desde la perspectiva de la inclusión educativa implica ampliar el foco de análisis a la revisión normativa, entre otros, a los siguientes aspectos:

- Formulación del derecho a la no discriminación educativa por razones de salud o discapacidad y valorización de las diferencias individuales.
- Establecimiento del deber y obligación de los poderes públicos y administraciones educativas de velar por la observancia de los derechos y garantías establecidos en relación con derechos educativos de las personas con discapacidad y remover los obstáculos que la dificultan.
- Garantías de inserción total e incondicionada del alumnado con discapacidad en todos los niveles y etapas del sistema educativo regular.
- Estructuración y oferta de recursos técnicos y apoyos pedagógicos para atender a las necesidades educativas del alumnado con discapacidad en el aula regular.
- Reconocimiento de los sistemas de comunicación alternativos en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las instituciones escolares regulares.
- Flexibilización de los aspectos didácticos y organizativos de centro y aula para articular respuestas eficaces que permitan la atención a la diversidad.
- Garantía de un marco de financiación de las propuestas didáctico-pedagógicas que permita el cumplimiento de lo establecido en relación con la inclusión educativa de las personas con discapacidad.

Todo lo anterior conlleva superar el postulado de educación básica para todos y responder a las cuestiones de en qué forma los marcos normativos ordenan la escolarización de las personas con discapacidad, cómo se apoya su permanencia, cómo se regula su tránsito por los distintos niveles y etapas, qué aspectos y recursos garantizan la calidad y equidad educativa, y qué obstáculos la limitan o dificultan.

Conviene señalar que algunas de las dimensiones de análisis antes apuntadas, especialmente las que mantienen mayor relación con aspectos ejecutivos, tienen reflejo en otro apartado de este informe en el que se abordan la implementación de políticas de inclusión educativa, las cuales no siempre tienen reflejo en la normativa de máximo rango que aquí se analiza.

2. ADHESIÓN A INSTRUMENTOS LEGISLATIVOS INTERNACIONALES QUE GARANTIZAN EL DERECHO A LA EDUCACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Desde que en 1948 viera la luz la Declaración Universal de Derechos Humanos, la comunidad internacional ha ido estableciendo a través de diversos acuerdos internacionales, marcos de acción y convenciones, un marco jurídico-normativo supranacional que sienta las bases del reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a una educación de calidad y la obligación de los Estados de eliminar las dificultades y obstáculos que comprometan el ejercicio, en condiciones de calidad y equidad, de dicho derecho. Entre esos acuerdos y convenios internacionales cabe destacar, por su importancia, trascendencia y repercusión en materia de inclusión educativa de las personas con discapacidad, los siguientes:

- Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1990).
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien (Tailandia, 1990).
- Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales de la Declaración de Salamanca (España, 1994).
- Marco de Acción de Educación para Todos de Dakar (Senegal, 2000).

Entre los instrumentos internacionales orientados específicamente a la igualdad de oportunidades y derechos de las personas con discapacidad, que también suponen acuerdos de enorme importancia y trascendencia para

el avance en el ejercicio del derecho a la educación de estas personas y en la eliminación de obstáculos y barreras que la dificultan, se encuentran:

- Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (ONU, 1993)
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006).

En el ámbito regional de América Latina y el Caribe también se han suscrito importantes acuerdos como:

- Declaración de Cartagena de Indias sobre Políticas Integrales para las personas con discapacidad en el Área Iberoamericana (1992).
- Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (Organización de Estados Americanos, 1999).
- Declaración del Decenio de la Américas: Por los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad (2006-2016) y el Programa de Acción para el Decenio de las Américas de las Personas con Discapacidad 2006-2016. (Organización de Estados Americanos, 2006).

Antes de seguir resulta conveniente señalar tres aspectos de importancia que emerge del análisis inicial de los marcos normativos de los distintos países de la región en relación con los instrumentos internacionales:

- A. Gran parte de los aspectos recogidos en estos acuerdos internacionales, al menos en su dimensión más formal, son transferidos por los distintos países de la región de forma casi literal, pero sin la suficiente adaptación del resto de su legislación nacional, de lo que no pocas veces resultan graves incoherencias con otras normas, cuyos enfoques epistemológicos, filosóficos y pedagógicos son bastante opuestos. Esto es lo que ocurre cuando se plantean supuestas propuestas de inclusión educativa en el marco de modelos que organi-

zan la atención escolar bajo sistemas que responden a otros planteamientos. Y es que la respuesta organizativa nacional de los países implicados desarrolla un modelo escolar de atención educativa centrado en emplazamientos —el de escuelas especiales— orientado desde el déficit y limitado al ámbito de la discapacidad; frente al que debería orientar un modelo inclusivo, caracterizado por la provisión de servicios sobre la base de la sectorización educativa en instituciones regulares³.

- B. Muchos de los compromisos que conforman la base de los acuerdos y convenios internacionales son incorporados, de forma automática a su marco legislativo, por algunos países a pesar de que en ocasiones comporta obligaciones difíciles de cumplir en función de sus propias prioridades y recursos presupuestarios, lo que les convierte, desde sus inicios, en “papel mojado”.
- C. En el caso de muchos países, algunos de los instrumentos citados, aún cuando han sido suscritos inicialmente sufren por diversos motivos (reformas constitucionales, procesos electorales, cambios de gobierno, etc.) una paralización de varios años en los procesos de ratificación por los parlamentos nacionales, retrasando de forma considerable su entrada en vigor. Ello le resta fuerza como elementos catalizadores de cambio.

Por la importancia que tienen en relación con la inclusión educativa de las personas con discapacidad y por su, relativamente, reciente aparición centraremos nuestra atención en los siguientes instrumentos:

- Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

³ Un análisis más pormenorizado se desarrolla en el estudio del marco normativo específico de los distintos países que informan el estudio.

2.1. Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (Tratado A-65, 1999)

Aunque superada por la que se presenta a continuación, la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad fue, en su momento, un instrumento de derecho internacional de gran importancia en relación con el derecho a la educación y la inclusión educativa, en el marco regional de Latinoamérica y el Caribe, dado que comprometía a los Estados firmantes a:

Adoptar medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, para eliminar cualquier tipo de discriminación contra las personas con discapacidad. Medidas para eliminar progresivamente la discriminación y promover la integración por parte de las autoridades gubernamentales y/o entidades privadas en la prestación o suministro de bienes, servicios, instalaciones, programas y actividades, tales como el empleo, el transporte, las comunicaciones, la vivienda, la recreación, la educación, el deporte, el acceso a la justicia y los servicios policiales, y las actividades políticas y de administración.

A nivel de la región, 17 de los 19 países que la integran se han adherido y ratificado. El primer país en ratificarla fue Costa Rica (2000) y el más reciente República Dominicana (2007).

Es la primera convención de carácter regional que, de forma específica, protege y promueve los derechos humanos de las personas con discapacidad. Entró en vigor el 14 de septiembre de 2001, al depositar Brasil su instrumento de ratificación.

PAÍSES SIGNATARIOS QUE HAN RATIFICADO LA CONVENCION INTERAMERICANA PARA LA ELIMINACION DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACION CONTRA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD (OEA)

País signatario	Ratificación	Depósito de instrumento
Argentina	09/28/00	01/10/01 RA
Bolivia	02/27/03	05/30/03 RA
Brasil	07/17/01	08/15/01 RA
Chile	12/04/01	02/26/02 RA
Colombia	12/04/03	02/11/04 RA
Costa Rica	12/08/99	02/08/00 RA
Ecuador	03/01/04	03/18/04 RA
El Salvador	01/15/02	03/08/02 RA
Guatemala	08/08/02	01/28/03 RA
México	12/06/00	01/25/01 RA
Nicaragua	07/15/02	11/25/02 RA
Panamá	01/24/01	02/16/01 RA
Paraguay	06/28/02	10/22/02 RA
Perú	07/10/01	08/30/01 RA
República Dominicana	12/28/06	02/05/07 RA
Uruguay	05/24/01	07/20/01 RA
Venezuela	06/06/06	09/28/06 RA

FUENTE: OEA, Tratados Multilaterales, A-65. 2008.

<http://www.oas.org/juridico/spanish/firmas/a-65.html> Fecha de revisión 2008-09-16.

2.2. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006)

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad supone un instrumento fundamental en relación con la inclusión educativa. En su artículo 24, destinado a la educación, plantea entre otros aspectos destacados en relación con las personas con discapacidad:

- El acceso a una educación primaria y secundaria de calidad.
- La eliminación de obstáculos y barreras que limiten el acceso y permanencia en el sistema educativo.
- La capacitación profesional, la enseñanza de adultos y el aprendizaje permanente.
- El reconocimiento del derecho de uso de sistemas alternativos de comunicación como lenguaje de signos y Braille en el contexto escolar.
- El derecho a recibir apoyo, asesoramiento y tutoría en atención a sus necesidades educativas específicas.
- Establecer como objetivos educativos el desarrollo de todo su potencial en lo que se refiere a la personalidad, talentos y la creatividad.
- La educación inclusiva como camino hacia una inclusión social que promueva la participación social así como el desarrollo de su sentido de dignidad y valor personal.

Lo realmente singular de lo recogido en estas propuestas frente a otras anteriores tiene que ver con que las mismas se propugnan en el marco del *sistema general de educación*. En el numeral 2, del citado artículo, se plantea que, *al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:*

- a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;

- b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;
- c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
- d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;

Las reiteradas menciones a que el proceso escolar del alumnado con discapacidad se desarrolle en el *sistema general de educación*, sin duda, supone un decidido avance hacia el objetivo de inclusión educativa, aunque dicha expresión se trate de un eufemismo ante las reticencias que podrían mostrar ciertos Estados de asumir como único marco educativo para las personas con discapacidad el sistema educativo regular u ordinario. Se debe tener presente que asumir un único sistema escolar para todos, sitúa realmente a la educación inclusiva como camino hacia una inclusión social promoviendo la participación social de las personas con discapacidad en el marco de contextos normalizados, en este caso el contexto escolar y/o educativo.

Respecto al compromiso de los Estados de la región con la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, cabe señalar que este documento que vio la luz el 13 diciembre de 2006, en Nueva York, fue firmado prácticamente por todos los países de la región latinoamericana y Cuba, con excepción de Venezuela, como puede observarse en la siguiente tabla, en la misma también destaca cómo en la actualidad aún quedan seis países pendientes de ratificación⁴.

⁴ Durante los meses de agosto y septiembre en que ha sido elaborado este documento algunos países han procedido a ratificar la Convención, se ha intentado que el listado que se presenta recoja los datos actualizados al respecto pero cabe la posibilidad de que con posterioridad a la fecha de la última consulta se haya producido la ratificación de algún país más.

**PAÍSES DE LA REGIÓN QUE HAN RATIFICADO LA CONVENCIÓN SOBRE
LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD
(Naciones Unidas, 2006)**

País	Firma / Fecha	Ratificación / Fecha
ARGENTINA	Sí	Sí
	30-3-2007	2-9-2008
BOLIVIA	Sí	Pendiente
	13-8-2007	
BRASIL	Sí	Sí
	30-3-2007	1-8-2008
CHILE	Sí	Sí
	30-3-2007	29-7-2008
COLOMBIA	Sí	Pendiente
	30-3-2007	
COSTA RICA	Sí	Pendiente
	30-3-2007	
CUBA	Sí	Sí
	26-4-2007	6-9-2007
ECUADOR	Sí	Sí
	30-3-2007	3-4-2008
EL SALVADOR	Sí	Sí
	30-3-2007	14-12-2007
GUATEMALA	Sí	Pendiente
	30-3-2007	
HONDURAS	Sí	Sí
	30-3-2007	14-4-2008

**PAÍSES DE LA REGIÓN QUE HAN RATIFICADO LA CONVENCIÓN SOBRE
LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD
(Naciones Unidas, 2006) (Continuación)**

País	Firma / Fecha	Ratificación / Fecha
MÉXICO	Sí	Sí
	30-3-2007	17-12-2007
NICARAGUA	Sí	Sí
	30-3-2007	7-12-2007
PANAMÁ	Sí	Sí
	30-3-2007	7-8-2007
PARAGUAY	Sí	Sí
	30-3-2007	3-9-2008
PERÚ	Sí	Sí
	30-3-2007	30-1-2008
REPÚBLICA DOMINICANA	Sí	Pendiente
	30-3-2007	
URUGUAY	Sí	Pendiente
	3-4-2007	
VENEZUELA	No	

FUENTE: ONU, fecha de revisión: 2008-09-03,
<http://www.un.org/spanish/disabilities/countries.asp?navid=17&pid=578>

Resulta también importante destacar que: Argentina, Brasil, Chile, Ecuador, El Salvador, México, Panamá, Paraguay y Perú, han firmado y ratificado, a la fecha de revisión, el Protocolo Facultativo Opcional de la Convención, este último tiene también la consideración de tratado internacional toda vez que en él se establecen mecanismos de garantía de cumplimiento de

la misma: un procedimiento individual de comunicaciones que permite a las personas presentar peticiones ante el Comité alegando violaciones de sus derechos y un procedimiento de investigación que faculta al Comité para investigar violaciones graves o sistemáticas de la Convención.

3. RECONOCIMIENTO CONSTITUCIONAL DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE

El derecho a la educación tiene reflejo de manera muy variada en las cartas constitucionales de los diversos países que integran la región. En unos casos el derecho a la educación es entendido como un derecho humano, en otros como un derecho de la persona y, las menos veces, queda recogido como un derecho social. En el análisis que a continuación se plantea⁵, sin embargo, se propone centrar la mirada en la forma en que dicho derecho se contempla en relación con las personas con discapacidad, para ello se procurará atender, sin excluir otras emergentes, a las siguientes dimensiones de análisis: mención expresa del derecho a la educación, sujetos beneficiarios, garantías del disfrute y mención expresa a las personas con discapacidad.

3.1. Argentina

La Constitución Argentina establece en su artículo 75 que todos los habitantes de la República tienen *derecho a la educación* y, en el inciso numeral 19, confiere al Poder Legislativo Nacional la atribución de sancionar leyes educativas que *respetando las particularidades provinciales y locales garanticen el ejercicio de este derecho conforme a los principios de igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna*. Por su parte, el artículo 75, donde se establecen las competencias del poder legislativo, indica en su numeral 14, que corresponde al Congreso:

⁵ La relación de países que se analiza no pretende ser exhaustiva sino reflejar a través de casos particulares la visión global de la región.

Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales.

En el numeral 23, de ese mismo artículo también le atribuye la función de:

Legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad.

3.2. Bolivia

La Constitución boliviana registra en términos singulares el derecho a la educación, en el artículo 7, en el que se reconocen los derechos fundamentales, establece en el apartado e), el derecho: *A recibir instrucción y adquirir cultura*; mientras en el artículo 8, en el que se reconocen los deberes fundamentales se recogen entre éstos en el apartado c) *De adquirir instrucción por lo menos primaria*. Por lo demás no existe ninguna mención expresa a las personas con discapacidad en todo el resto del articulado del texto constitucional, tampoco aparece referenciado haciendo uso de alguno de los otros términos que con carácter más peyorativo se suelen utilizar para referenciar a este grupo de población como: deficientes, impedidos, minusválidos, etc. Dicha omisión resulta de todo punto sorprendente dado que se trata de una norma reciente ya que fue aprobada en el año 2004.

3.3. Brasil

La Constitución Federal de Brasil (1988) reconoce en el artículo 6 la educación como uno de los derechos sociales y destina a la educación la Sección I, del Capítulo III, dentro del Título VIII. En el artículo 205 de dicha sección, establece la educación como *un derecho de todos y deber del Estado y la familia...*, mientras que el artículo 206 reconoce la igualdad de oportunidades en el ejercicio del mismo.

Por su parte, es en el artículo 208 numeral III, en el que se realiza mención expresa al acceso a la educación de las personas con discapacidad, señala reconocer como deber del Estado para hacer efectivo el derecho a la educación:

La atención educativa especializada para las personas con discapacidad, preferentemente en la red de educación regular.

3.4. Chile

La Constitución Política de la República de Chile (1980), asegura en su artículo 19, numeral 10, el derecho a la educación a todas las personas y en la reforma establecida por la Ley 19.634 de 1999, se añade que:

La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población...

Como puede apreciarse no se realiza ninguna mención expresa sobre este derecho en relación con las personas con discapacidad.

3.5. Colombia

En la Constitución Política de Colombia (1991), la educación se consagra entre los derechos sociales, económicos y culturales, en el artículo 67 expresa que:

La Educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura.

Mientras que más adelante del mismo artículo se establece la responsabilidad del Estado y la obligatoriedad de la misma:

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

En el artículo 68 se realiza una mención expresa en relación con el derecho a la educación de las personas con discapacidad al señalar:

La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado.

3.6. Costa Rica

La Constitución Política de Costa Rica, de 1949 con reformas al 2003, en el Título VII: la educación y la cultura, capítulo único, de los artículos 76 al 89, recoge temas generales referentes a educación, se orienta hacia los niveles y tiene una carga importante para la educación superior pero no hace mención expresa sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

La obligatoriedad y gratuidad se recoge en el artículo 78:

La educación preescolar y la general básica son obligatorias. Estas y la educación diversificada en el sistema público son gratuitas y costeadas por la Nación. (...)El Estado facilitará la prosecución de estudios superiores a quienes carezcan de recursos pecuniarios. La adjudicación de las becas y los auxilios estará a cargo del Ministerio del ramo, por medio del organismo que determine la ley. (Reforma Constitucional 7676 de 23 de julio de 1997).

3.7. Cuba

Aunque la reforma de 1992, de la Constitución de la República de Cuba (1976) dedica el Capítulo V, a la educación y la cultura, no reconoce de forma expresa este derecho.

De forma peculiar, respecto a cómo se contempla en otros textos constitucionales, recoge en su artículo 39, los postulados que orientan su política educativa señalando, en el literal b):

(...) la enseñanza es función del Estado y es gratuita. Se basa en las conclusiones y aportes de la ciencia y en la relación más estrecha del estudio con la vida, el trabajo y la producción. El estado mantiene un amplio sistema de becas para los estudiantes y proporciona múltiples facilidades de estudio a los trabajadores a fin de que puedan alcanzar los más altos niveles posibles de conocimientos y habilidades. La ley precisa la integración y estructura del sistema nacional de enseñanza, así como el alcance de la obligatoriedad de estudiar y define la preparación general básica que, como mínimo, debe adquirir todo ciudadano;

En el artículo 40, establece garantía y protección a los menores al señalar:

La niñez y la juventud disfrutan de particular protección por parte del Estado y la sociedad. La familia, la escuela, los órganos estatales y las organizaciones de masas y sociales tienen el deber de prestar especial atención a la formación integral de la niñez y la juventud.

Por su parte, el Capítulo VI destinado a la igualdad, recoge en su artículo 42, el derecho a la no discriminación, aunque sin realizar mención expresa a las condiciones de salud, déficit o discapacidad. Mientras que en el artículo 43, se establece la garantía de que todos los ciudadanos:

disfrutan de la enseñanza en todas las instituciones docentes del país, desde la escuela primaria hasta las universidades, que son las mismas para todos;

3.8. Ecuador

En Referéndum del 28 de septiembre de 2008, Ecuador aprueba el texto constitucional número 20 en la historia del país. Como avance constitucional, concibe el derecho a la educación como deber primordial, ineludible e inexcusable del Estado, área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, que garantiza igualdad, inclusión social y mejoramiento de las condiciones de vida. Se garantiza para las personas con discapacidad, como grupo prioritario de atención: equiparación de oportunidades laborales, rebajas de tarifas, acceso a vivienda, educación, becas, préstamos, exenciones tributarias, inclusión social, y atención integral ante discapacidades severas. La sección sexta, específica para personas con discapacidad, expresa garantías que es de esperarse cuenten con los mecanismos de exigibilidad y el presupuesto necesario para su cumplimiento. Específicamente en educación:

Sección sexta

Personas con discapacidad

Art. 47. (...)

Se reconocen a las personas con discapacidad, los derechos a:

7. Una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación, en igualdad de condiciones. Se garantizará su educación dentro de la educación regular. Los planteles regulares incorporarán trato diferenciado y los de atención especial la educación especializada; los establecimientos educativos cumplirán normas de accesibilidad para personas con discapacidad e implementarán un sistema de becas que responda a las condiciones económicas de este grupo.

8. La educación especializada para las personas con discapacidad intelectual, y el fomento de sus capacidades mediante la creación de centros educativos y programas de enseñanza específicos.

9. La atención psicológica gratuita para las personas con discapacidad y sus familias, en particular en caso de discapacidad intelectual.

10. El acceso de manera adecuada a todos los bienes y servicios. Se eliminarán las barreras arquitectónicas.

11. El acceso a mecanismos, medios y formas alternativas de comunicación, entre ellos el lenguaje de señas para personas sordas, el oralismo y el sistema braille.

En el sistema ecuatoriano, resulta tan novedoso como interesante el Art. 346 mediante el cual se establece una institución pública y autónoma de evaluación integral interna y externa que promueva la calidad de la educación.

El numeral 2 del artículo 347 hace referencia a la detección temprana de requerimientos especiales en los centros educativos que implica tácitamente introducir modificaciones importantes tanto en la formación inicial de docentes como en procesos de capacitación sostenidos, de manera que los profesionales en educación estén debidamente preparados para responder a lo expresado en dicho artículo así como en el numeral 7 del artículo 47 que garantiza la inclusión

de estudiantes con discapacidad en el sistema regular. Además, catapulta indirectamente el redimensionamiento de la educación especial como centros de apoyo que tienen un acercamiento conceptual a las posiciones teóricas de la pedagogía y la educación de la diversidad, orientados a impulsar una didáctica que responda a las necesidades que se plantea al sistema educativo desde la discapacidad, mediante formas enriquecidas de enseñar con el empleo de todos los recursos necesarios, los apoyos, la creatividad que cada caso requiera, conducente y transformadora, que optimiza las posibilidades de cada estudiante.

Finalmente, se garantiza obligatoriedad hasta el bachillerato y la gratuidad hasta el tercer nivel de educación.

3.9. El Salvador

La Constitución Política de la República de El Salvador, con reformas al 2000, en la Sección Tercera: Educación, Ciencia y Cultura, en un articulado que va del 53 al 64 recoge la educación como un derecho de la persona.

Si bien no se hace mención específica a las personas con discapacidad, el artículo 56 incluye la promoción y gratuidad de la educación especial en los siguientes términos:

Todos los habitantes de la República tienen el derecho y el deber de recibir educación parvularia y básica que los capacite para desempeñarse como ciudadanos útiles. El Estado promoverá la formación de centros de educación especial. La educación parvularia, básica y especial será gratuita cuando la imparta el Estado.

3.10. Guatemala

La Constitución Política de la República de Guatemala (reforma de 1993), establece en el artículo 53, a través de un término actualmente aceptado como peyorativo, la protección de las personas con discapacidad:

El Estado garantiza la protección de los minusválidos y personas que adolecen de limitaciones físicas, psíquicas o sensoriales. Se declara de interés nacional su atención médico-social, así como la promoción de políticas y servicios que permitan su rehabilitación y su reincorporación integral a la sociedad. La ley regulará esta materia y creará los organismos técnicos y ejecutores que sean necesarios.

La educación se contempla dentro de los derechos sociales y en la Sección Cuarta, destinada a la educación, se establece en el artículo 71: *Se garantiza la libertad de enseñanza y de criterio docente. Es obligación del Estado proporcionar y facilitar educación a sus habitantes sin discriminación alguna.* En el artículo 74 se establece la obligatoriedad y gratuidad:

Educación obligatoria. Los habitantes tienen el derecho y la obligación de recibir la educación inicial, preprimaria, primaria y básica, dentro de los límites de edad que fije la ley.

La educación impartida por el Estado es gratuita.

Pero lo que resulta más peculiar es que en el último párrafo de este mismo artículo se establece la promoción de la educación especial.

El Estado promoverá la educación especial, la diversificada y la extraescolar.

3.11. Honduras

La Constitución Política de Honduras (1982, reforma de 2005) recoge de manera laxa y restrictiva el derecho a la educación, en su artículo 123 señala que *todo niño deberá gozar de los beneficios de la seguridad social y*

la educación, mientras que en el artículo 151 establece que la educación es función esencial del Estado para la conservación, el fomento y difusión de la cultura, la cual deberá proyectar sus beneficios a la sociedad sin discriminación de ninguna naturaleza.

Por otro lado, el texto constitucional recoge en términos no muy afortunados el apoyo a la educación de las personas con discapacidad:

El Estado sostendrá y fomentará la educación de los minusválidos.

3.12. México

La Constitución mexicana, con reformas al 2008, inicia con mención específica a la no discriminación y visibiliza la discapacidad al nombrarla de manera expresa. En el artículo 3:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado —federación, estados, Distrito Federal y municipios—, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria.

3.13. Nicaragua

La Constitución Política de Nicaragua (2000), en el artículo 58 garantiza el derecho a la educación como un derecho social. El 76, promueve la creación de centros. El artículo 56, enfatiza:

El Estado prestará atención especial en todos sus programas a los discapacitados y los familiares de caídos y víctimas de guerra en general.

El artículo 62, señala:

El Estado procurará establecer programas en beneficio de los discapacitados para su rehabilitación física, psicosocial y profesional y para su ubicación laboral.

3.14. Panamá

La Constitución Política de Panamá (2004) garantiza la educación gratuita hasta los niveles pre-universitarios, señala en el artículo 19 que:

No habrá fueros o privilegios ni discriminación por razón de raza, nacimiento, discapacidad, clase social, sexo, religión o ideas políticas.

En el capítulo 5.º sobre Educación, artículo 91, asevera:

Todos tienen el derecho a la educación y la responsabilidad de educarse. El Estado organiza y dirige el servicio público de la educación nacional y garantiza a los padres de familia el derecho de participar en el proceso educativo de sus hijos.

Si bien el artículo 94 garantiza el acceso a la educación, no alcanza especificidad para personas con discapacidad.

Los establecimientos de enseñanza, sean oficiales o particulares, están abiertos a todos los alumnos, sin distinción de raza, posición social, ideas políticas, religión o la naturaleza de la unión de sus progenitores o guardadores.

3.15. Paraguay

El derecho a la educación de toda la población queda recogido en la Constitución Nacional del Paraguay (1992) en los artículos 73, 74, 75 y 76 del Capítulo VII, destinado específicamente al derecho a la educación y la cultura la siguiente manera. En el artículo 73 se establece que: *Toda persona tiene derecho a la educación integral y permanente que como sistema y proceso se realiza en el contexto de la cultura de la comunidad...* En el artículo 74 se concreta la no discriminación en el ejercicio del derecho a aprender: *Se garantizan el derecho de aprender y la igualdad de oportunidades al acceso a los beneficios de la cultura humanística, de la ciencia y de la tecnología, sin discriminación alguna.* En el artículos 75 se indica que: *La educación es responsabilidad de la sociedad y recae en particular en la familia, el Municipio y el Estado...*, y en el 76 se señala que: *La educación escolar básica es obligatoria, siendo en las escuelas públicas de carácter gratuito.*

Con anterioridad a la articulación que del derecho a la educación se recoge en el Capítulo VII, anteriormente presentado, la Constitución Paraguaya recoge de forma expresa en su artículo 58, destinado a las personas con discapacidad, el derecho a la educación.

Se garantizará a las personas excepcionales la atención de su salud, de su educación, de su recreación y de su formación profesional para una plena integración social.

El Estado organizará una política de prevención, tratamiento, rehabilitación e integración de los discapacitados físicos, psíquicos y sensoriales, a quienes prestará el cuidado especializado que requieran.

Se les reconocerá el disfrute de los derechos que esta Constitución otorga a todos los habitantes de la República, en igualdad de oportunidades, a fin de compensar sus desventajas.

Cabe señalar, en relación con este artículo que sorprende por su modernidad y sensibilidad en el uso de la expresión *personas excepcionales*. Por

otro lado, también sorprende que dicho artículo quede encuadrado dentro del Capítulo IV, destinado a los derechos de la familia y no en el anterior el Capítulo III, que versa sobre la igualdad.

3.16. Perú

El derecho a la educación no es recogido de forma explícita en la Constitución Peruana (1993), aunque existe una prescripción al Estado dentro del Capítulo II del Título I, que aborda los derechos sociales y económicos, que puede ser entendida como un reconocimiento de tal derecho y lo que resulta más importante con mención expresa a las personas con discapacidad, en este sentido el artículo 16 señala:

... Es deber del Estado asegurar que nadie se vea impedido de recibir educación adecuada por razón de su situación económica o de limitaciones mentales o físicas....

3.17. República Dominicana

En República Dominicana, la Constitución Política (2002), garantiza en la Sección I, de los Derechos Individuales y Sociales, el acceso de “todos” los alumnos a la educación pero no se llega a visibilizar al estudiantado con discapacidad.

Los establecimientos de enseñanza, sean oficiales o particulares, están abiertos a todos los alumnos, sin distinción de raza, posición social, ideas políticas, religión o la naturaleza de la unión de sus progenitores o guardadores.

3.18. Uruguay

La Constitución de la República de Uruguay, con las reformas plebiscitadas hasta 2004, en el Capítulo II, de la Sección II: Derechos, deberes y garantías, hace referencia a educación, sin visibilizar a las personas con discapacidad. El artículo 41 lo refiere en los siguientes términos:

El cuidado y educación de los hijos para que éstos alcancen su plena capacidad corporal, intelectual y social, es un deber y un derecho de los padres. Quienes tengan a su cargo numerosa prole tienen derecho a auxilios compensatorios, siempre que los necesiten.

La ley dispondrá las medidas necesarias para que la infancia y juventud sean protegidas contra el abandono corporal, intelectual o moral de sus padres o tutores, así como contra la explotación y el abuso.

3.19. Venezuela

La Constitución Venezolana de 1999, vigente en la actualidad, recoge de manera pormenorizada la regulación del derecho a la educación de todos los ciudadanos, concretándose éste en el artículo 102, como uno de los derechos sociales y estableciendo el interés y responsabilidad del Estado en relación con el mismo:

La educación es un derecho y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la sumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad...

Aunque ya en el artículo 21 se establece la igualdad de derechos y la garantía de no discriminación, de forma particular en el artículo 81 se recoge de manera explícita los derechos de las personas con discapacidad:

Toda persona con discapacidad o necesidades especiales tiene derecho al ejercicio pleno y autónomo de sus capacidades y a su integración familiar y comunitaria. El Estado, con la participación solidaria de las familias y la sociedad, les garantizará el respeto a su dignidad humana, la equiparación de oportunidades, condiciones laborales satisfactorias, y promoverá su formación, capacitación y acceso al empleo acorde con sus condiciones, de conformidad con la ley. Se les reconoce a las personas sordas el derecho a expresarse y comunicarse a través de la lengua de señas venezolana.

Por su parte, en el artículo 103, al establecer el derecho de toda persona a la educación realiza una mención expresa a la extensión de este derecho a las personas con discapacidad:

Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario. A tal fin, el Estado realizará una inversión prioritaria, de conformidad con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas. El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad y a quienes se encuentren privados de su libertad o carezcan de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo.

3.20. Conclusiones destacadas respecto del reconocimiento constitucional de las personas con discapacidad

Los países que han renovado su Constitución, en fechas más o menos recientes, han tenido la oportunidad de incorporar a su articulado un léxico más actualizado sobre discapacidad, así como una mayor concreción y sensibilidad hacia el derecho a la educación de estas personas, lo que unas veces han hecho y otras no. Un ejemplo de sensibilidad y actualización terminológica se puede contemplar en la Constitución Paraguaya que, a pesar de que la misma cuenta en la actualidad con 16 años de vigencia, hace uso de la expresión “*personas excepcionales*”, en referencia a las personas con discapacidad, lo que constituye una excepción sobre otros textos revisados.

Por otro lado, existe bastante disparidad en cómo es tratado el derecho a la educación de las personas con discapacidad en las Cartas Constitucionales de los distintos países de la región. En la mayoría de los casos, el derecho a la educación de las personas con discapacidad queda subsumido en el marco del derecho a la educación de la ciudadanía en general, lo que normalmente se completa con el reconocimiento del derecho de igualdad y de no ser discriminado por razones de *origen, raza, sexo, idioma, religión, opinión, condición económica o de cualquiera otra índole*. Entendiéndose que dentro de la expresión “*cualquier otra índole*” se engloba las condiciones de salud, en general, y de discapacidad, en particular. No obstante, hay que señalar que en otros casos ni siquiera el derecho a la educación, para la ciudadanía en general, está recogido como tal, sino en términos de derecho “*a aprender*”, como es el caso de Argentina y Perú. En otros casos, como Bolivia, lo expresa en términos de derecho “*a recibir instrucción y adquirir cultura*”. Dicha identificación entre educación, aprendizaje e instrucción, sin duda, no se encuentra exenta de polémica por motivo de desacuerdo. Otros países, como es el caso de Brasil, lo reconoce como uno más de los derechos sociales.

Menciones constitucionales, más expresas y concretas, a este derecho en relación con las personas con discapacidad la podemos encontrar en:

- Perú, que en su texto constitucional indica que *“es deber del Estado asegurar que nadie se vea impedido de recibir educación adecuada por razón de su situación económica o de limitaciones mentales o físicas”*.
- Brasil, por su parte, también realiza una mención expresa al deber del Estado de hacer efectivo el derecho a la educación para este colectivo a través de *“la atención educativa especializada para las personas con discapacidad, preferentemente en la red de educación regular”*.

Por último, insistir en que son escasos los países que desarrollan de manera extensa y bien fundamentada el derecho a la educación de las personas con discapacidad entre los que sí lo hacen podemos nombrar a Ecuador, Paraguay y Venezuela.

4. REGULACIÓN DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

En cada uno de los países que integran la región objeto de estudio, hay una multitud de leyes y normas de distinto rango que regulan aspectos concretos de la atención educativa al alumnado con discapacidad. Abordar cada una de ellas resulta, como ya se señalaba inicialmente, una labor imposible de abarcar en el marco de una investigación como ésta y, en cualquier caso, tampoco es el objetivo.

Se pueden establecer tres grandes ámbitos legislativos con influencias directas sobre la atención educativa del alumnado con discapacidad: la legislación específicamente educativa, la legislación específica sobre discapacidad y la legislación que ordena y regula la protección a la infancia. A su vez resulta típico de la legislación latinoamericana ordenar su marco legal sobre estos ámbitos a través de leyes y reglamentos: siendo las leyes concebidas como los instrumentos legislativos de máximo rango donde se expresan propósitos, derechos, objetivos y lineamientos, mientras que los reglamentos suelen representar, aunque no necesariamente, instrumentos de menor rango legal que regulan y estructuran de forma más operativa lo preceptuado a nivel de ley. A

tenor de lo mencionado y en función de los propósitos de este estudio nos centraremos principalmente en las leyes, por ser las normas de máximo rango que caracterizan los modelos y por la dificultad que supone acceder a las normas de rango inferior, así como lo prolijo de las mismas.

Dentro de la legislación educativa podemos, a su vez, distinguir entre dos niveles de normas con influencias directas sobre la atención al alumnado con discapacidad. Por un lado encontramos la legislación general que regula aspectos generales del sistema educativo de cada país, y por otro, la normativa específica sobre educación especial, entendida como cuerpo normativo que regula dicho subsistema educativo o modalidad específica.

Antes de continuar el discurso, resulta pertinente señalar que la propia existencia de un marco normativo específico de la educación especial comporta implicaciones filosóficas, ideológicas y pedagógicas nada desdeñables sobre la necesidad de regular de forma diferencial la atención educativa de una parte de los niños, niñas y jóvenes de un país.

Por último, se ha de señalar que la revisión que a continuación se presenta no pretende ser exhaustiva en el análisis de todos y cada uno de los países, sino mostrar las similitudes y diferencias más notables que caracterizan la inclusión educativa del alumnado con discapacidad a partir de ejemplos concretos de algunos de los países de la región.

4.1. Análisis transversal

Como ya se ha comentado, el análisis que se presenta se ha centrado, en gran medida, en la revisión de la legislación socioeducativa de mayor rango, fundamentalmente leyes generales de educación, leyes de educación especial y leyes sobre discapacidad. A este nivel el análisis revela que el derecho a la educación y la atención educativa de las personas con discapacidad están suficientemente reconocidos y asegurados en términos normativos. Por razones de índole socio-política, que no resultan pertinentes abordar en un estudio de esta naturaleza, la mayoría de los países de la región han elaborado nuevas leyes educativas y sociales de ámbito nacional,

lo que les ha permitido incorporar el discurso y los planteamientos regulativos que a nivel internacional reconocen y estructuran la atención integral a las personas con discapacidad.

Debido a que, en gran medida, son las mismas fuentes legislativas —los instrumentos internacionales y regionales (convenios, acuerdos, convenciones, marcos de acción, etc.) y la legislación hispano europea— las que inspiran la normativa interna sobre la materia de los distintos países, no existen, al menos al nivel macro antes apuntado, notables diferencias entre unas y otras. Normas como el *Reglamento de Educación Especial de Ecuador* o la *Ley 42-2000, General Sobre La Discapacidad en la República Dominicana* reconocen explícitamente su inspiración y coherencia con instrumentos como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien (Tailandia, 1990) o la Declaración de Salamanca (España, 1994), entre otros.

El planteamiento conceptual, axiológico y operativo de la atención educativa al alumnado con discapacidad que se proyecta al plano legislativo viene marcado por la tensión entre: un *sistema educativo regular* abierto a la diversidad que acoja y dé respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos y alumnas, con independencia de sus características personales; y un *sistema educativo especial*, destinado a los que tienen la consideración de “diferentes” por sus características personales, que se configura a partir de centros especiales organizados por categorías diagnósticas de déficit y que operan sobre la base de un currículum especial diferenciado del regular u ordinario. Lo cierto es que, al menos en el nivel legislativo, no se encuentra organización del sistema educativo, claramente polarizado sobre los extremos mencionados con anterioridad.

Artículo 26.—*Educación especial es la modalidad diferenciada de la educación general, caracterizada por constituir un sistema flexible y dinámico que desarrolla su acción preferentemente en el sistema regular de educación, proveyendo servicios y recursos especializados a las personas con o sin discapacidad, según lo califica esta ley, que presenten necesidades educativas especiales.*

CHILE: Ley N.º 19.284, de 14 de enero de 1994.

Como se puede seguir a partir de los ejemplos siguientes, el planteamiento de partida refleja que los distintos países configuran un modelo similar de atención educativa al alumnado con discapacidad dentro del sistema de educación especial.

Artículo 1.—El sistema escolar nacional, en su conjunto, deberá brindar alternativas educacionales a aquellos educandos que presenten necesidades educativas especiales pudiendo hacerlo a través de: A. Los establecimientos comunes de enseñanza, B. Los establecimientos comunes de enseñanza con proyectos de integración y/o, C. Las escuelas especiales.

CHILE: Decreto N.º 1, de 11 de febrero de 2000,
Ministerio de Educación.

El análisis teórico derivado de la regulación normativa revela que la atención educativa al alumnado con discapacidad se organiza desde un modelo sumamente impreciso y fragmentado en lo estructural, donde coexiste un triple escenario definido por: la pervivencia de un amplio sistema de centros de educación especial altamente regulados, la cobertura legal a la implementación de programas de integración educativa en centros regulares y una tímida normativización de la inclusión educativa. Los ejemplos siguientes de Ecuador y Brasil ilustran lo dicho.

Artículo 58.—Entiéndase por educación especial, para los efectos de esta Ley, a la modalidad de la enseñanza escolar, ofertada preferentemente en la red de educación regular al alumnado con necesidades especiales.

I. Habrá cuando sea necesario, servicios de apoyo especializados en escuelas regulares, para atender a las peculiaridades de los clientes de educación especial.

II. La atención educativa se hará en clases, escuelas o servicios especializados, siempre que, de acuerdo a las condiciones específicas de los estudiantes, no sea posible su integración en clases de educación regular.

III. La oferta de educación especial, deber constitucional del Estado, se inicia en la etapa de cero a seis años, durante la educación infantil.

BRASIL: Ley N.º 9394, de 20 de diciembre de 1996.

Art. 191. La educación especial prestará atención a los excepcionales: niños, jóvenes y adultos, según sus características, en institutos de educación especial y programas de educación integrada: Contará con el apoyo de los servicios de diagnóstico y orientación psicopedagógica. La educación especial extenderá su acción a la educación regular por medio de los programas de integración y apoyo psicopedagógico, etc.

ECUADOR: Reglamento de Educación Especial N.º 496,
17 de enero de 2002, artículo 191.

Como puede derivarse de lo anteriormente presentado, un aspecto central de la normativa es la concreción de las modalidades de escolarización. Normalmente las mismas se vinculan directamente “al tipo y grado de discapacidad” o a la existencia de multiplicidad de las mismas, lo que supone justificar la atención educativa que recibe un determinado alumno o alumna más desde criterios clínico-médicos que pedagógicos.

De las instituciones educativas regulares que atiendan a niños/niñas, jóvenes con necesidades educativas especiales.

Cada institución educativa atenderá una discapacidad de acuerdo a sus objetivos de integración.

(...) Los niños/as y jóvenes deberán ser agrupados con flexibilidad de acuerdo con sus competencias y atendiendo su discapacidad.

ECUADOR: Reglamento de Educación Especial N.º 496,
17 de enero de 2002, artículos 19 y 30.

Artículo 27.—Los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar, a las personas que tengan necesidades educativas especiales, el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran, para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema.

Cuando la naturaleza y/o grado de la discapacidad no haga posible la señalada integración a los cursos ordinarios, la enseñanza especial se impartirá en clases especiales dentro del mismo establecimiento educacional. Sólo excepcionalmente, en los casos en que los equipos del Ministerio de Educación a que se refiere el artículo 28 lo declaren indispensable, la incorporación a la educación se hará en escuelas especiales, por el tiempo que sea necesario.

CHILE La Ley 19.284, de Integración Social de las Personas con Discapacidad, artículo 27.

Es también una constante la apelación al carácter “temporal o permanente de la discapacidad” como criterio de peso en la determinación de la modalidad de escolarización. Resulta difícil entender que el carácter temporal o no de una discapacidad deba condicionar las competencias académicas del alumnado que la presenta. El problema estriba en que, sin hacerlo explícito, se vincula la presencia de discapacidad sensorial, motriz o cognitiva con falta de competencia académica o limitaciones en la capacidad de aprender.

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

MÉXICO: Ley General de Educación, artículo 41.

La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

ARGENTINA: Ley de Educación Nacional N.º 26.206, artículo 42.

Tanto en la legislación social como en la educativa se registran abundantes llamamientos a favor de la inclusión educativa. No obstante, el término inclusión es utilizado en cada caso con diferente contenido semántico: por un lado, con valor casi exclusivo de inserción al sistema regular de las personas que inicialmente no acceden o que desertan de forma temprana del sistema educativo, en clara referencia al alumnado perteneciente a familias desestructuradas o en condiciones de privación socioeconómica; en otros casos, el término se utiliza como sinónimo de integración. Los ejemplos posteriores ilustran las distintas visiones que existen sobre el tema.

La inclusión, que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente del ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades.

PERÚ: Ley General de Educación N.º 28044, de 2003, artículo 8,b.

i) Educación Inclusiva: Por educación inclusiva se entiende el proceso mediante el cual la escuela o servicio educativo alternativo incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades. Se propone responder a todos los estudiantes como individuos, reconsiderando su organización y propuesta curricular.

NICARAGUA: Ley General de Educación. Ley No. 582.
Aprobada el 22 de marzo del 2006. Publicada en la Gaceta N.º 150
de 03 de agosto de 2006. Capítulo III, artículo 6.

De lo que se infiere en el nivel macro de análisis queda patente que las propuestas de atención educativa para el alumnado con discapacidad configuran un modelo básicamente integrador, y sólo en algunos casos moderadamente inclusivo. En el marco de ese modelo integrador la respuesta educativa se organiza sobre la base del grado y/o tipo de discapacidad.

Artículo 39.—La Educación Básica Especial tiene un enfoque inclusivo y atiende a personas con necesidades educativas especiales, con el fin de conseguir su integración en la vida comunitaria y su participación en la sociedad. Se dirige a:

a) Personas que tienen un tipo de discapacidad que dificulte un aprendizaje regular.

b) Niños y adolescentes superdotados o con talentos específicos. En ambos casos se imparte con miras a su inclusión en aulas regulares, sin perjuicio de la atención complementaria y personalizada que requieran. El tránsito de un grado a otro estará en función de las competencias que hayan logrado y la edad cronológica, respetando el principio de integración educativa y social.

PERÚ: Ley General de Educación N.º 28044, de 2003.

Artículo 131.—*Las instituciones de educación especial atenderán las siguientes discapacidades: intelectuales; visuales; auditivas; motoras (con daño cerebral y sin daño cerebral); múltiples.*

Artículo 132.—*Las instituciones de educación especial podrán atender a una o más discapacidades, de acuerdo a los requerimientos y necesidades de la población y a la capacidad institucional de ofrecer una respuesta educativa.*

ECUADOR: Reglamento de Educación Especial N.º 496, enero de 2002.

Dicho modelo integrador se plantea en el terreno de su implementación real en los centros a través de una multiplicidad de respuestas que hacen referencia a los tiempos (más o menos amplios) de permanencia en el aula regular, así como en el espacio —especial u ordinario— donde recibe apoyos y/o atención educativa.

Artículo 12.—*Los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad podrán ser parte de un proyecto de "integración escolar", entre otras, a través de algunas de las siguientes opciones:*

1.—*El alumno asiste a todas las actividades del curso común y recibe atención de profesionales especialistas docentes o no docentes en el aula de recursos en forma complementaria.*

2.—*El alumno asiste a todas las actividades del curso común, excepto a aquellas áreas o subsectores en que requiera de mayor apoyo las que deberán ser realizadas, en el aula de recursos.*

3.—*Asiste en la misma proporción de tiempo al aula de recursos y al aula común. Pueden existir objetivos educacionales comunes para alumnos con o sin discapacidad.*

4.—*Asiste a todas las actividades en el aula de recursos y comparte con los alumnos del establecimiento común, en recreos, actos o ceremonias oficiales del establecimiento o de la localidad, y actividades extraescolares en general. Esto representa una opción de integración física o funcional.*

CHILE: Decreto N.º 1, 11 de febrero de 2000, Ministerio de Educación.

Resulta de especial importancia señalar que cuando el análisis descien- de al nivel “micro” —reglamentos, decretos y otras normas de rango infe- rior— la atención educativa al alumnado con necesidades educativas espe- ciales queda, a efectos prácticos, relegada a una propuesta de integración educativa pobre y parcial, al articularse a través de un conjunto limitado de centros regulares especializados para atender determinadas tipologías de déficits, que se vinculan directamente y de forma automática a dificultades de aprendizaje.

Artículo 8.º.—La Educación Básica Especial brinda servicios en:

a) Instituciones educativas inclusivas.

Apoyo y asesoramiento a las instituciones educativas de otras modalidades y formas educativas que incluyen a estudiantes con NEE asociadas tanto a discapacidad como a talento y superdotación, proporcionándoles servicios complementarios y/o personalizados.

b) Centros de Educación Básica Especial - CEBE.

Atiende a los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad severa y multidiscapacidad y que por la naturaleza de las mismas, no pueden ser atendidas en las instituciones educativas de otras modalidades y formas de educación.

PERÚ: Reglamento de Educación Básica Especial, D.S. N° 002-2005-ED.

En lo que respecta a la legislación específica sobre discapacidad cabe destacar que estas normas suponen avances considerables en el reconoci- miento de derechos y en la articulación de medidas y actuaciones para la normalización e integración social de las personas con discapacidad en ge- neral y en el terreno educativo en particular, especialmente si lo compara- mos con lo legislado con anterioridad a las mismas. Estos avances se ha- cen visibles en la regulación de medidas de accesibilidad, de compensación y ayuda económica, reconocimiento de sistemas alternativos de comunica- ción, protección frente a la discriminación por razones de género, igualdad de oportunidades en el terreno laboral, entre otras.

Artículo 14. Toda persona con discapacidad, por sí misma o a través de quien legalmente tenga su guarda, custodia o probadamente le provea atención y cuidado, tiene derecho a obtener para uso personal e intransferible ayudas técnicas, definidas como dispositivos tecnológicos y materiales que permiten habilitar, rehabilitar o compensar una o más limitaciones funcionales, motrices, sensoriales o intelectuales, para su mejor desenvolvimiento personal, familiar, educativo, laboral y social.

El Estado proveerá oportunamente los recursos necesarios para la dotación de ayudas técnicas y material pedagógico, que sean requeridos para completar los procesos de habilitación, rehabilitación, educación, capacitación o los necesarios para la inclusión, integración social y desenvolvimiento personal y familiar de las personas con discapacidad, así como para su mantenimiento, conservación, adaptación, renovación y readquisición.

El Estado facilitará formas apropiadas de asistencia y apoyo, tales como: guías, cuidadores, cuidadoras, traductores o traductoras, intérpretes de lengua de señas como parte de la atención integral a las personas con discapacidad.

Tales prestaciones se otorgarán a través del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, los estados, los municipios y demás instituciones o fundaciones que se dediquen a tal fin, de acuerdo con lo establecido en el Reglamento de esta Ley.

Artículo 35. Los órganos y entes de la Administración Pública y privada, están obligados a garantizar el pleno acceso, brindar atención preferencial y crear procedimientos adecuados y efectivos para facilitar información, trámites y demás servicios que prestan a las personas con discapacidad.

Artículo 36. Las personas con discapacidad tienen derecho a una vivienda adecuada. El Estado, a los efectos de la protección social, desarrollará los proyectos arquitectónicos de vivienda que se fundamentarán en las necesidades propias de las personas con discapacidad.

Los organismos públicos del Sistema Nacional de Vivienda y Hábitat otorgarán facilidades a las personas con discapacidad para el acceso a las políticas sociales y recibir créditos para la construcción, adquisición o remodelación de la vivienda.

VENEZUELA. Ley para las personas con discapacidad.
Gaceta Oficial Número 38.598. Caracas, Viernes 5 de enero de 2007.

Lo anterior no elude que gran parte de lo legislado en estas normas sigue orientando las políticas educativas hacia aspectos asistenciales encaminados a procurar la adaptación de la persona a su situación de discapacidad.

La persona con discapacidad se incluirá en el Sistema Educativo Regular, el cual debe proveerle de los servicios de apoyo y las ayudas técnicas, que le permitirán el acceso al currículo regular y la equiparación de oportunidades. La educación especial será garantizada e impartida a aquellas personas que, en razón de su discapacidad, lo requieran dentro del sistema educativo regular.

PANAMÁ: Ley 42 de 27 de agosto de 1999
Por la cual se Establece la Equiparación de Oportunidad
para las Personas con Discapacidad, artículo 19.

Artículo 13, inciso "e": Las autoridades educativas, deberán seguir criterios básicos en el establecimiento de servicios de educación para niños con discapacidad con la participación activa de los padres. Tales servicios deben ser: individualizados, localmente accesibles, universales y ofrecer además una gama de opciones compatibles con la variedad de necesidades especiales de este sector de la población.

NICARAGUA: Ley 202 de Prevención, Rehabilitación y Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, de agosto de 1997.

Un aspecto altamente positivo en relación con el avance hacia un modelo más inclusivo en la atención educativa al alumnado con discapacidad se encuentra en la evolución de los centros de educación especial. Lentamente éstos van dejando atrás su concepción de establecimientos en los que se implementa una modalidad educativa diferencial y comienzan a avanzar hacia un nuevo modelo, como recurso de apoyo a los programas de integración educativa, como centros de recursos personales, técnicos o pedagógicos para la atención a las necesidades educativas de todo el alumnado, como entidad que materializa pruebas psicopedagógicas y diagnósticas de evaluación que informan la situación del alumnado con discapacidad y seguimiento que dan respaldo a su gestión.

Artículo 28: Las instituciones de educación especial (...) se irán transformando progresivamente en centros de recursos educativos abiertos a los profesionales de los establecimientos educativos del sector, a fin de promover experiencias de escolarización combinada en escuelas regulares y escuelas de educación especial cuando las mismas se consideren adecuadas para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos que participen en ellas.

ECUADOR. Reglamento de Educación Especial N.º 496, enero de 2002.

Para terminar, señalar que como puede seguirse a través de las citas presentadas, una constante en la normativa sobre la materia es la ambigüedad con que se define los sujetos destinatarios de los sistemas o modalidades educativas especiales: impedidos, minusválidos, deficientes, discapacitados, excepcionales, sujeto con necesidades educativas especiales, etc. Otro aspecto que emerge del planteamiento recogido en la mayoría de la legislación sobre la materia es una visión de la discapacidad centrada sólo en sus aspectos negativos, de limitación o de restricción, que insiste en una mirada sesgada y fragmentada de la realidad ya que, en el mejor de los casos, tiene en cuenta a la persona con discapacidad pero no al entorno social y familiar de la misma. Todo lo anterior viene a indicar que los distintos países de la región aún no trasladan efectivamente a la normativa sobre la materia la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) de mayo de 2001, debiendo —además— armonizar su legislación de acuerdo con lo estipulado en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006).

CAPÍTULO IV

HISTORIA Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LATINOAMÉRICA

Cándido Gutiérrez Nieto
Guillermo Urgilés Campos

Según nuestro punto de vista, una aproximación al análisis de la historia y perspectivas de la Educación Especial en Latinoamérica debe partir, en un primer tratamiento, aunque somero, de la historia general de esta educación mediante la cual sea posible reconocer aquellos rasgos y procesos emergentes que la han conformado como disciplina educativa. Para, en un segundo momento, puntualizar estos rasgos de definición temporal, creciente y procesual, las variantes que el contexto latinoamericano ha generado y fijar las singularidades históricas de la Región. Finalmente, en este devenir se hace necesario (según las orientaciones deducidas) establecer un análisis de aproximación a sus perspectivas y posibilidades futuras.

1. HISTORIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL. RASGOS Y PROCESOS EMERGENTES

En líneas generales, la Educación Especial, como disciplina, ha evolucionado de forma significativa en el periodo actual de la historia contemporánea; pudiéndose afirmar que las necesidades especiales desde la perspectiva psicopedagógica y social no han ocupado primer rango, ni en Latinoamérica ni

en otras regiones, en otras palabras, no han concitado el interés general ni han generado prácticas relevantes sino hasta momentos muy recientes.

A pesar de esta certeza, el proceso histórico ha impuesto una serie de etapas de origen y crecimiento paralelo al devenir de la historia de la humanidad, generando diferentes fases de ciertas formas evolutivas que han marcado cada época. Por tanto, podemos decir como primera afirmación que desde el punto de vista histórico, a pesar de hablar de un fenómeno reciente, se han producido diferentes formas de entender las discapacidades y que sus oportunidades educativas se remontan al pasado lejano.

Por otra parte, desde el punto de vista cultural, no hay que obviar la tendencia casi lógica que suele argumentarse en la evolución de este fenómeno tomando como referencia lo ocurrido en las sociedades desarrolladas occidentales desde las que se dibuja un proceso que tiende a generalizarse y tomarlo como modelo; a pesar de los peligros que este enfoque encierra al tratar el caso de las sociedades, como las latinoamericanas, que reúnen innumerables rasgos de identidad diferencial propios.

En definitiva, es un andar complejo que tendría que fijarse en una secuencia que ofrezca unas formas características temporales y permita decir lo que hoy definimos como el proceso histórico de la Educación Especial; siendo importante señalar, como último rasgo de estas consideraciones, que la realidad no es tan unitaria y simple, toda vez que en una misma sociedad o lugar, una constante siempre está presente: existen formas diferentes e incluso opuestas en una misma época; vale decir que, desde el punto de vista histórico y cultural, se han producido variadas maneras de entender las discapacidades y sus oportunidades educativas; y que muchas de estas visiones y prácticas han convivido simultáneamente, a pesar de ser marcadamente contradictorias, e incluso han tomado formas actualizadas con nuevas y más sutiles connotaciones. Más aún, es un hecho palpable de superación compleja el que se sigan superponiendo los principales modelos.

Como más adelante veremos, en el discurso de los derechos aunque se habla, como puede apreciarse en múltiples foros internacionales y académicos, de inclusión, la realidad y la aplicación sigue siendo la rehabilitación, e incluso en el imaginario colectivo se mantienen prejuicios de corte tradicional.

1.1. El pasado remoto y sus rasgos precursores

Desde los orígenes mismos de la humanidad hay personas que han sido diferentes sea por problemas físicos, intelectuales, emocionales..., la concepción, relaciones y prácticas que la sociedad ha mantenido con ellas, hasta la actualidad, han sido generalmente negativas, generando, por lo mismo, una serie de mitos y literatura negra, en donde están a la orden del día el exorcismo, el tabú, la brujería o el castigo divino, llegando a definir unos modelos calificados como “demonológicos” (Mínguez, 2004) por medio de los cuales se abordaba una realidad que no quería verse. La ignorancia y el desconocimiento de las realidades propias de las personas afectadas se resolvían con la eliminación física, el ocultamiento de sus miembros y el oscurantismo de tipo mítico y misterioso. Proceso selectivo y discriminatorio porque apunta (Díaz Flores, 2000) a la “eliminación física del diferente”, al abandono en la puerta de las iglesias o en instituciones religiosas, al ocultamiento en internados o dentro de las mismas familias. En contraste también se presentan percepciones opuestas de estas personas ya que ese “endiosamiento” (Díaz Flores, 2000) o atribución de la diferencia a causas divinas fue considerado como un don o una gracia divina como en las sociedades Mayas, pero esta concepción es la excepción y no la regla. Se evoluciona luego hacia un asistencialismo social con el establecimiento de centros de beneficencia o asilos que no eran otra cosa que lugares de reclusión para apartarlos de los demás como es el caso de mendigos, deficientes o mutilados de las calles. Esta orientación se mantuvo hasta los siglos XVI y XVII en los que predominó la imposición de unas visiones características que no se desprenden de la motivación vergonzante.

Cabe recordar también que en el siglo XIX se gestan otras formas alternativas que van más allá de la providencia o asistencialismo estatal, toda vez que la industrialización provoca el desarrollo de las ciudades, el hacinamiento de la población, la sobreexplotación de los obreros, la migración, etc. Las grandes ciudades comparten los espacios llamados “cinturones industriales” con población inmigrante, en los que se acumulan los problemas de pobreza, marginación y explotación.

1.2. La etapa tradicional

En la época contemporánea, con la Revolución Francesa y sus desencañados históricos se instaura progresivamente la figura del ciudadano cuya principal característica es la reclamación de una presencia plena en la vida pública como protagonista con derechos y deberes cívicos, aunque de manera formal pero no efectiva, toda vez que durante el siglo XIX y la primera mitad del XX, según qué países y contextos, esta figura y aspiración estaba reservada exclusivamente a un cierto grupo de la población, no a todos, menos aún a la necesitada de educación especial.

Con el nacimiento de los estados nacionales que se ocupan de los ciudadanos/as, aparecen: la educación, la construcción de los sistemas educativos y la protección social que obliga a atender algunos problemas vinculados con la pobreza y marginación. Así se desarrolla el concepto de asistencia social que se plantea como obligación inherente a la administración de lo público. En este ambiente emergente se dan las primeras experiencias educativas con personas con discapacidad; sin olvidar que el centro de atención es la población mayoritaria o regular. Hay ejemplos significativos y decisivos⁶, de países sobre todo europeos que instauran una política constante en favor de las personas con discapacidad que se mantiene hasta finales del siglo XX. Se trata del predominio de claras diferencias entre los disminuidos sensoriales y los deficientes psíquicos o intelectuales; siendo este último grupo tomado en cuenta en periodos más tardíos. Cabe anotar que incluso el mismo concepto de persona con discapacidad es relativamente reciente, toda vez que este grupo era categorizado como “sub-normal”, “minusválido”, “incapaz” y “deficiente”.

Cabe recordar también que en el siglo XIX se gestan otras formas alternativas que van más allá de la providencia o asistencialismo estatal. Sobre todo son las instituciones de carácter religioso que tratan de asistir a esta

⁶ Aparecen las primeras experiencias de la mano del español Fray Pedro Ponce de León quien ideó un rudimentario método (publicado en 1620) para enseñar a comunicarse, leer, escribir y contar a los sordomudos; del francés Louis Braille (1806-1852) para la enseñanza de la lecto-escritura a niños ciegos; de Valentín Haüy quien funda en 1786 en París el *Instituto de los Niños Ciegos*, la primera institución para esta población.

población creando hospitales, internados, orfanatos, en concordancia con su carisma y vocación pero siguiendo la misma orientación asistencialista del Estado.

Desde la posición estrictamente ciudadana reconocemos dos posturas muy generales. Por una parte se desarrollan iniciativas individuales o de pequeños grupos que podríamos denominar filantrópicas promovidas por miembros de las clases sociales acomodadas como burgueses -industriales, comerciantes y profesionales liberales socialmente significativos como algunos médicos— y aristócratas que, “conmovidos” por situaciones próximas, pretenden humanizarlas convirtiéndose en benefactores y donantes de bienes, medios y, según los casos, prestadores de servicios. Por otro lado, las acciones generadas por los propios actores y sus familias propician acciones con perspectivas personalistas y menos asistencialistas. Se genera una actitud de búsqueda, reflexión cognoscitiva e indagación de explicaciones profesionales y científicas de las causas de la discapacidad. Cuestionan profundamente la concepción de “anormalidad”, “sub-normalidad” o “minusvalía” como estado diferente, desembocando en el deseo de obviar la diferencia. A pesar de ello, es indiscutible, en esta primera mitad del siglo XX, que el progreso es aún escaso y los avances se centran en adornar los discursos educativos y la puesta en práctica de algunas experiencias que surgen con la apertura de las primeras escuelas para niños “sordomudos”.

Es interesante la diferenciación que al respecto hace el mexicano Eliseo Guajardo, entre escuela especial y sistema de educación especial. El primer concepto hace referencia a una iniciativa aislada o esporádica sea privada o pública; en tanto que el sistema es considerado como un organismo rector u orientador capaz de aglutinar e implementar políticas generales que ampara a todas las escuelas e iniciativas particulares. No es sino hasta mediados del siglo XX que se puede hablar de un sistema de educación especial.

Cabe recordar que la segregación no afecta solo a los niños/as con necesidades educativas especiales sino también a la educación en general, son muy recientes los aportes que hacen a la educación las diversas ciencias, tales como: la psicología, la psicología cognitiva, la psicología evolutiva, la misma pedagogía considerada como ciencia, la didáctica... Estamos,

pues, en los prolegómenos de la Educación Especial al hacer una extensión o tipología de la consideración de la infancia como categoría y del niño como sujeto en los que juegan un destacado papel las aportaciones de la medicina y la psiquiatría⁷.

En conjunto, asistimos a una extensión del tratamiento de las necesidades educativas especiales calificada de corte tradicional donde prevalece un enfoque médico terapéutico que es superado por la importancia progresiva de la psicología y su aplicación a los enfoques pedagógicos, tendencia que se mantiene vigente hasta comienzos de los años 60 del siglo XX⁸.

1.3. La etapa de la integración

Luego de la Segunda Guerra Mundial hay dos hechos que tendrán incidencia vital en el desarrollo de la inclusión escolar: el auge de la Escuela Comprensiva y la Declaración de los Derechos Humanos en 1948. Hay un telón de fondo que está detrás de todas las iniciativas económicas, políticas, educativas... el asociacionismo y la ayuda mutua.

Esta aparente solidaridad a nivel social trae consecuencias muy importantes en lo que a educación especial se refiere, toda vez que se empieza a hablar del concepto de “normalización” en la sociedad, uno de ellos es precisamente Bank Mikkelsen. En un inicio el concepto se presenta ambiguo porque no define claramente si la normalización hace referencia al contexto o medio social o si se refiere al sujeto, circunstancia que aprovecha Wolfensberger para aclararlo y definirlo como el ambiente y las condiciones favorables y suficientemente buenas para que una persona con discapaci-

⁷ Aparecen experiencias tan significativas como las aportaciones médicas, por ejemplo, las de Esquirol, Itard y Seguín, y la derivación de esta nueva sensibilidad en las experimentaciones y aportes de consagrados pedagogos como Montessori o Decroly.

⁸ Favorecidas con las aportaciones de Binet desde la psicología experimental y la psicometría, cuyos avances en la medición del cociente intelectual va a permitir en los años 20 del siglo anterior el reconocimiento oficial, en algunos países europeos como Francia, de la existencia específica de unas necesidades educativas de los niños con retardo mental; avances que recibieron la aportación positiva de los estudios genéticos de Goddard.

dad, pueda desarrollarse sin dificultad, como lo hace cualquier ciudadano medio. La normalización apunta a que toda persona con dificultad tenga en todos los ámbitos los mismos derechos y posibilidades que los demás; la influencia que tuvo este concepto en el informe Warnock (1978) es decisiva, toda vez que plantea la integración de las personas con discapacidad en los sistemas educativos ordinarios.

La normalización se refiere a los niveles laboral, social y educativo. Posibilita una mejor percepción de la población sobre la problemática y necesidades de las personas con discapacidad. Se habla, a partir de entonces, de una igualdad de oportunidades y consideraciones tanto en lo educativo como en lo laboral, constituyéndose en una vía de comprensión y esperanza para sí mismos y sus familias.

Por su parte, las diversas ciencias que tienen que ver con la educación hacen también su tarea, presentan un claro posicionamiento científico sobre la integración: las personas que tienen discapacidad no son anormales. La normalización⁹ a partir de entonces tiene un nombre y es una realidad. Desde el campo científico se empieza a hablar de los efectos nocivos de la segregación y, por lo mismo, de la necesidad irrecusable de integración.

El objetivo del informe de la UNESCO de 1968 fue “definir y delimitar” tanto el concepto como el contexto de la Educación Especial para no entenderlo como déficit o deficiencia, sino orientarlo hacia un desarrollo igualitario en cuanto el ambiente les ofrezca las condiciones y posibilidad para hacerlo.

Söder enfatiza en que no son las personas con discapacidad quienes tienen que adaptarse al entorno, al contrario, es el entorno el que tiene que adecuarse a sus necesidades para integrarlos, pero esto solo es posible con un cambio tanto de mentalidad como de actitud. Este autor afirma: “no se trata de normalizar a las personas sino de normalizar el entorno”, no es un asunto de mimetizarse con el entorno ni tampoco de ocupar un espacio junto a los otros, implica ser un elemento activo en el medio y cumplir una función específica dentro del organismo social.

⁹ Acuñado por Bank-Mikkelsen, Director del Servicio Danés para la Deficiencia Mental.

En el ámbito escolar esto se resuelve propiciando la integración de las personas con discapacidad a los grupos regulares, con la asistencia necesaria y posibilitando un ambiente donde puedan integrarse sin dificultad, en esto consiste la aplicación del principio de normalización: brindar el ambiente y las condiciones que hagan posible la integración sin dificultad. Al decir de Bank-Mikkelsen, el objetivo último es la normalización y el medio o camino para lograrla es la integración, idea que comparte Wolsfensberger, para quien la consecuencia de la integración es la normalización.

En España, la teoría sobre la integración y su aplicación en el aula se incorpora a partir de 1985 mediante la publicación de un Real Decreto, es decir, se constituye en un texto y obligación legal para el sistema educativo. Al año siguiente se crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial con la finalidad de tener una Institución que garantice la integración escolar. Y en 1990 con la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo LOGSE, aparece el concepto de “Necesidades Educativas Especiales”.

1.4. La etapa de inclusión

La inclusión es un espacio de convergencia o articulación de múltiples iniciativas y disciplinas, no necesariamente se reduce al ámbito de Educación Especial, sino que abarca a todo el sistema educativo y, por lo mismo, reclama el compromiso y la participación de la totalidad de los miembros que integran la comunidad.

Se origina a partir de la Conferencia Mundial de “Educación para Todos” propiciada por la UNESCO en 1990, entre los precursores cabe mencionar a EE.UU. y Australia.

En la Conferencia de Salamanca, 1994, igualmente auspiciada por la UNESCO, a la inclusión se la declara principio de política educativa a nivel internacional, y en el año 1996 se la promovió declarando a dicho año como “Año internacional contra la Exclusión”. Al año siguiente se publica por pri-

mera vez la Revista *International Journal of Inclusive Education*, orientada a profundizar la educación inclusiva para salvaguardar a quienes pueden estar en situación de riesgo.

Ante el desafío de mejorar la enseñanza bajo condiciones de igualdad y equidad, con prácticas inclusivas efectivas que reduzcan las barreras al aprendizaje y la participación, optimizando acciones y recursos, Tony Booth y Mel Ainscow diseñan en el año 2000, en Gran Bretaña, el “Índice de Inclusión”. Es una herramienta concreta que ayuda a la escuela a generar una comunidad institucional centrada en la participación y la colaboración para el mejoramiento de la calidad del aprendizaje de cada estudiante sin distinción alguna. Se centra en tres dimensiones: Cultura, Políticas y Prácticas Educativas, a partir de las cuales se establecen indicadores asociados e interrogantes cuyas respuestas permiten a la escuela re-pensarse a sí misma para organizar tareas, formular acciones, aplicar sus propuestas y evaluar su proceso de transformación.

La traducción al castellano fue realizada por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) que ha promovido en la región su adopción con las adaptaciones y cambios de acuerdo con las circunstancias locales, con la recomendación de conservar el espíritu central del proceso del *Índice*: revisión, consulta, recopilación de información y plan de desarrollo de una escuela inclusiva.

La experiencia de aplicación en instituciones del Reino Unido es altamente positiva, las instituciones que han trabajado en su implementación lo califican como un proceso de investigación y de desarrollo extremadamente poderoso, que revela generalmente más ideas de cambio y de mejora de las que son capaces de abordar durante el primer año de utilización; esto ha conducido a la creación de nuevos programas en las escuelas con énfasis en la redefinición de sus funciones para velar por los principios de la calidad, equidad, eficiencia y eficacia.

2. EL CONTEXTO LATINOAMERICANO Y LA VISIÓN CRUZADA CON LA REALIDAD GENERAL. LA CONSTRUCCIÓN DE LAS ESTRUCTURAS SOCIO-EDUCATIVAS EN LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA

En el contexto regional latinoamericano que incluye a 19 naciones soberanas: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela (a las que le añadimos, por razones analíticas, España desde la perspectiva de su vinculación a las políticas y estímulos de su proceso de desarrollo) confluyen a la vez unos hechos tan semejantes entre los diferentes países como rasgos diferenciales en el proceso de cada país.

En líneas generales, se puede decir que la Región, durante el siglo XIX se caracteriza por la construcción de los Estados latinoamericanos después de su independencia, que se extiende hasta la segunda mitad del siglo, en el periodo comprendido desde 1822 (Brasil) y 1836 (México) hasta 1898 (Cuba), con la excepción de Panamá (1953), movimiento que va emparejado con la institucionalización del sistema educativo¹⁰. En este proceso de construcción se distinguen dos grandes épocas, la primera que llega hasta 1950 y la segunda hasta nuestros días.

Antes de la llegada de los españoles a lo que hoy se conoce como América, ya habitaban diversidad de pueblos prehispánicos o precolombinos¹¹, en los cuales se encuentran tradiciones y costumbres diversas. Un ejemplo significativo puede ilustrarnos una realidad encontrada por los colonizado-

¹⁰ Brasil, 1822; México, 1836; Ecuador, 1840; Chile, 1844; Venezuela, 1845; Bolivia, 1847; Costa Rica y Nicaragua, 1850; Argentina y Guatemala, 1863; El Salvador, 1865; Uruguay, 1870; Perú, 1879; Paraguay, 1880; Colombia, 1881; Honduras, 1894; Cuba, 1898 y Panamá, 1853.

¹¹ En Centroamérica: Aztecas, Mayas, Olmecas, Zapotecas, Cuicuilcos, Pilpiles, Tlatilcos, Mixtecas, Tarascos, Toltecas, Tlapexcanetecas, Teotihuacanes, Totonacas, Chupicuaros, Chichimecas, Tlaxcaltecas, Acolhuas, Cholulas, Otomíes, Yaquis, Seríes y Raramuris. Y, en América del Sur: Arachanes, Aymaras, Caras, Cañaris, Carales, Chavínes, Charruas, Chinchas, Chimúes, Diaguitas, Guaraníes, Incas, Mapuches, Moches, Muiscas, Nazcas, Quitues, Quimbayas, Shuares, Tiwanakus, Valvidias y Waris, entre otros.

res. En la cultura Tiwanaku¹² hablantes del Aymara y Quechua (lenguas de los bolivianos actuales; además del castellano), y antecesores de los Colla-Aymara, como en la mayoría de las otras culturas, existían prácticas educativas ancestrales de tipo familiar y comunitario, basadas en la solidaridad y la cooperación mutua y la enseñanza tenía como base la experiencia cotidiana. Los lazos entre sus miembros se sustentaban en el trabajo de la tierra y, por tanto, en la colectividad (a pesar de que existían linajes).

Posteriormente el pueblo Incaico, dominador, más evolucionado en sus formas organizativas, siguió practicando el ascendente colectivo en la organización social. Y la educación continuó con los cánones de transmisión oral y práctica, basada en la experiencia y los ejemplos de los mayores. Los modelos de conducta: *ama shua* (no seas ladrón), *ama llulla* (no seas mentiroso) y *ama quilla* (no seas flojo o vago) prevalecieron hasta la irrupción dominadora de los españoles, y aún se mantienen como principios reguladores de la conducta de muchos pueblos indígenas.

En el incario hubo una marcada división de clases sociales, y la educación estaba reservada a las clases dominantes o altas, a quienes iban a ser gobernantes o iban a desempeñar una función en la vida pública; lo hacían de manera sistemática, con personas que estaban preparadas para ello y en espacios apropiados llamados “casas del saber”. En tanto que los estamentos bajos tenían que realizar el trabajo práctico y manual; se les enseñaba técnicas para desempeñarse con solvencia en oficios de: constructores, alfareros, orfebres, etc., a más de aprender a sembrar y cazar, es decir, las labores cotidianas que les serían útiles para conducirse exitosamente por la vida.

Incluso se educaba a ciertas mujeres escogidas que luego estarían al servicio del Inca, o estaban destinadas a desposarse con los nobles, o a servir en los santuarios como vírgenes del sol. Su formación se orientaba al aprendizaje de tareas propias de su estado, como: hilar, tejer, coser, labores domésticas, etc.

¹² OEI. Sistemas educativos Nacionales. Bolivia.

¹³ Diferencias entre: medio urbano y rural, colonizadores y colonizados.

Con la llegada de los españoles, comienza un proceso doloroso de incompreensión y castigo que, especialmente acentuado en los primeros tiempos, marca el destino de unos pueblos considerados inferiores. Esta realidad, que recibiría muchas interpretaciones según lugar y etnia¹³, políticas locales¹⁴, presencias religiosas destacadas¹⁵ y sobre todo los dictados del Emperador que desde ultramar daba consignas que tenían como objetivo reafirmar el poder dominador de la cultura y educación de los colonizadores¹⁶ y, por ende, el desprecio y aniquilación de la cultura de los dominados. Sin embargo, cabe aclarar que la lengua oficial de la posterior evangelización fue quechua, lo que sirvió tanto para mantener la lengua dominante, como para estructurar o consolidar la dominación. El castellano estuvo reservado para los españoles, criollos y mestizos.

Con respecto a la educación de este importantísimo sector de población latinoamericana, “la violencia fue la forma social por excelencia de la dominación; la discriminación cultural resultó el mecanismo marginador de los sectores indígenas. A más de cuatro siglos de la conquista, vastas comunidades permanecen aún con su cultura cortada entre un “tiempo de los antepasados [que] representaba el orden y la medida” y un “presente [que] sólo puede ser *tiempo loco*. Los ibéricos y sus descendientes, al monopolizar el lenguaje dominante y negar valor social al lenguaje dominado, hicieron efectivo un importante mecanismo de control de la mediación” (Rama, 110). En consecuencia, “América Latina registra la curiosa experiencia de

¹⁴ Hubo virreyes, como fue el caso de Francisco Borja conocido como el Príncipe de Esquilache, que iniciaron la creación de centros de estudio y colegios, aunque sus objetivos fueron clasistas a favor de los blancos y criollos, frente a otros que negaron cualquier oportunidad.

¹⁵ Como el padre Alfonso Bárgano, fundador del primer colegio de La Paz, el obispo Alonso Ramírez, fundador del Colegio Seminario, o el Arzobispo de la Plata Fray José de San Alberto, fundador en Chuquisaca de la primera escuela para niñas pobres o las misiones Jesuitas en Moxos y Chiquitos donde se dio casi excepcionalmente una educación dirigida a los indígenas.

¹⁶ Como puede ser el ejemplo de la misiva enviada por Carlos IV, en la Real Cédula de 1785, que estableció que “no conviene ilustrar a los americanos. Su majestad no necesita filósofos, sino buenos y obedientes súbditos”; si bien autorizó a los conventos y parroquias establecer escuelas para los hijos de los españoles y criollos.

150 años de intentos democráticos en sociedades analfabetas. La contradicción fue destacada hace más de 100 años por los grandes reformadores escolares. José Pedro Varela¹⁷ señaló: “... *el desacuerdo que existe entre la ignorancia de la masa popular y las instituciones políticas que aparentemente nos rigen es la causa eficiente de la constante crisis política en que vivimos*. Con ello explicaba la permanencia del ‘espíritu de gobierno autocrático de cuño colonial’ (Rama, 112).

Después de la independencia colonial, por complejas razones de índole económica, territorial, político-caudillista, etc.; la sociedad latinoamericana vivió el siglo de la Revolución Industrial inmersa en dificultades que aún hoy lastra el desarrollo y expansión de sus enormes potencialidades tanto humanas como naturales. Al mismo tiempo, cuando nos referimos a dos siglos de historia republicana, hay que reconocer diferentes periodos; alguno de los cuales ha estado también marcado por épocas de estabilidad y bonanza que han permitido ciertos avances en las preocupaciones educativas de la región. En todo caso, entre una de las razones que merece destacarse, desde el punto de vista sociocultural, ha sido cierta constante derivada de “la conformación, que en la mayoría de las sociedades latinoamericanas, se asienta de unos modos de explotación-discriminación de la población indígena o de la afroamericana, introducida en condiciones de esclavitud en países que, como Brasil, mantuvieron ese régimen hasta casi las postrimerías del siglo XIX” (Rama, 110).

En el siglo XX, “los países que iniciaron tempranamente una política de educación popular (predominando en el campo educativo los llamados “Códigos de Menores”) respondían a un proyecto de integración nacional que se proponía dar bases a un sistema político de participación¹⁸. Pero mientras en Europa la alfabetización es previa a la acción educativa estatal y ésta corona el proceso, en Latinoamérica se inicia; mientras en Europa el avance educativo es paralelo al proceso de urbanización, a la economía mer-

¹⁷ Sociólogo, periodista y político uruguayo (Montevideo, 1845-1879).

¹⁸ Ecuador (1938), junto a Brasil (1927) y Uruguay (1934), fue uno de sus pioneros con la promulgación de las primeras leyes de protección a la infancia, y posteriormente los primeros “Códigos de Menores”.

cantil, al cambio de la condición rural a la industrialización y al ciclo de las revoluciones burguesa y proletaria, en los países de América Latina que lo iniciaron fue un proyecto *intencional* de cambio; además, como en Europa, las masas ya sabían leer y podían acceder a los diversos mensajes ideológicos, la acción institucional era indispensable para controlar la socialización en los valores de la clase dominante. En Latinoamérica, en cambio, la opción para controlar la ideologización y la movilización social fue el analfabetismo. Finalmente, al ser tan limitado el universo educado, las tímidas iniciativas estatales fueron acaparadas de inmediato por los grupos sociales superiores y medios, robusteciendo los vínculos entre educación y posición de privilegio.

En realidad, “el comienzo de la masificación de la educación primaria se produce luego de la crisis de los regímenes oligárquicos, y específicamente con los regímenes populistas, surgidos en la etapa de la expansión industrial sustitutiva de importaciones y del impacto de la primera urbanización. Pero mientras el populismo organiza una mejor distribución de los bienes y procura disminuir la escisión cultural existente, establece simultáneamente una participación política mediatizada; que vuelve, de nuevo, a marginar a los grupos sociales de procedencia indígena, rurales, etc.” (Díaz Couder, 1998:2).

Y aquí es necesaria una aclaración: “Si bien es cierto que los pueblos amerindios, en términos generales, ocupan los estratos más bajos de la escala socioeconómica, no es menos cierto que esa posición no es exclusiva de ellos, sino que la comparten con un amplio sector de la población latinoamericana, alrededor de la mitad de la población de la región. Los indígenas no sólo son pobres, son diferentes. De hecho se les discrimina por ser pobres y por ser indígenas; se les estigmatiza por no hablar el idioma oficial¹⁹; por no tener las mismas creencias y valores de la sociedad nacional; por no compartir las mismas instituciones sociales; se les discrimina por ser diferentes y no tanto por sus escasas pertenencias materiales” (Díaz Couder, 1998:2).

¹⁹ De las cinco o seis mil lenguas que se hablan en el mundo, en el continente americano se hablan aproximadamente mil lenguas distintas.

A esta problemática hay que añadirle otra de especial incidencia en la población infantil de la región. Nos referimos a la vinculación inevitable, e incluso previa, a todo proyecto educativo, de atención a las necesidades de salud y pobreza. En esta realidad regional hablar de educación comporta retos de calado más amplio que los que han enfrentado los países europeos; hasta el punto de que hablar de educación es hacerlo de un concepto mayor denominado “educación integral”, que incluye aspectos de carácter alimenticio y sanitario que trascienden la esfera del menor para abarcar a la comunidad en su conjunto.

Resumiendo las ideas expresadas por Ossenbach (1993) y Puiggrós (1999) así como por los datos aparecidos en la Red Quipu de la Organización de Estados Americanos (OEI), la educación desde los primeros compases de la independencia adquiere un protagonismo especial ya que se le asignó un papel integrador (de los distintos grupos sociales, culturales y étnicos) en la búsqueda de la identidad nacional y la legitimación del poder del Estado. Aunque también, desde estos comienzos, se debió encarar en la totalidad de los nuevos países (aunque con procesos y realidades sensiblemente diferentes) la coexistencia de varias sociedades al interior de los mismos, en los que se presentan serias contradicciones que se desplazan por los siglos XIX y XX para llegar hasta nuestros días.

Desde aquellos orígenes, en la mayoría de estos países, el poder político nació casi exclusivamente acunado del poder militar²⁰ y económico, ante una orientación basada en la exportación de productos agro-mineros y la dependencia importadora de productos manufacturados de Europa y los EE.UU., principalmente.

De esta situación surge un problema enquistado que ha hecho evolucionar y consolidar sociedades muy polarizadas. De una parte, las élites nacionales²¹ se instalan en las formas de vida urbana y adoptan estilos de vida

²⁰ Afianzado con fortaleza ante los problemas territoriales y la necesidad de tener autoridad fronteriza y en la tarea de desvinculación orgánica de las antiguas metrópolis.

²¹ Vinculadas con la oligarquía, pero también con la burocracia del Estado que se posiciona casi como exclusivo generador e inspirador de las clases medias.

según el modelo europeo. De otra, el campesinado y trabajador rural, perteneciente a los grupos étnicos primitivos, quedan en la exclusión como masas populares y fuera de las decisiones políticas más determinantes. De tal suerte que los nacientes Estados, por lo común, se organizan como “Estados oligárquicos” y el elemento social campesino, indígena y rural se mantiene al margen de la idea nacional; siendo la ciudad la que se erige en centro y base del Estado nacional.

Esta herencia, que transita por los siglos contemporáneos, provoca también la instauración de unos regímenes presidencialistas que han tenido, según qué país y época, diferentes extracciones. Sin embargo, estos hechos no impidieron que los grupos oligárquicos emprendieran medidas modernizadoras. En Argentina, Uruguay, Venezuela y Costa Rica, por ejemplo se alcanza una mayor integración sociocultural²² mientras que en otros países de las regiones centroamericana y andina apenas se alcanza una débil estructura democrática-burguesa quedando el medio rural y periférico sometido a formas de relación de carácter colonial.

En este contexto, se desarrolla la construcción de los sistemas educativos. Desde los comienzos de la independencia el modelo de Estado que surge asume pronto las competencias educativas, en detrimento de la Iglesia, generándose un pulso institucional que se observa muy desigual en los diferentes procesos nacionales. Y desde el principio se iniciaron procesos que privilegian la educación e importan esquemas de los países más desarrollados de Europa²³.

²² Uniendo su mayor capacidad a la mejor integración de los inmigrantes europeos, frente a los grupos étnicos autóctonos.

²³ En Argentina, acompañando las medidas centradas en su economía agroexportadora y su actividad portuaria, se emprende la misión especial de integración social de toda la población, incluyendo a los inmigrantes, y se acogió la cultura escolar anglosajona como preferente (con textos traducidos del inglés y el francés). En México, ante los conflictos entre liberales y conservadores por sus diferencias en el papel de la educación para el nuevo Estado, en 1842, ante la ausencia de instituciones diferentes a las religiosas que pudieran organizar la enseñanza, se encarga a la Compañía Lancasteriana el manejo de la Dirección de Instrucción Pública. En Chile, la ley de instrucción primaria de 1860, acoge plenamente la influencia cultural y educativa francesa, organizándose de forma centralizada y creando los liceos como centros de en-

En países como México, Guatemala, Colombia o Ecuador, por ejemplo, al darse unas condiciones de estructuración social más favorables, la iglesia y la oligarquía mantuvieron su dominio y su poder, tan importante como evidente en las instituciones de élite de las grandes urbes. De su evolución se observan diferentes consecuencias. Primero, el crecimiento de los núcleos urbanos y de las capas medias vinculadas a la burocracia estatal que produce que estos sectores sociales se identifiquen con el modelo cultural nacional, subrayado además por las etnias blancas y criollas. De otra parte, la población campesina quedaría en un segundo plano, olvidada, vinculada a las etnias indígenas amerindias y negras, generalmente abocadas al abandono y al olvido; generándose con el tiempo cierto sentimiento nacional contracultural.

Desde finales del siglo XIX se pueden distinguir entre países como Argentina y Uruguay que habían logrado la alfabetización casi completa y unos sistemas educativos inscritos profundamente en su trama cultural; países como México y Venezuela que combinan el sistema escolar moderno con formaciones pedagógicas populares y otros, como Guatemala y Haití, donde la escolarización estaba anquilosada y reflejaba la pobreza de sus organismos estatales.

El siglo XX comienza lleno de esperanzas confirmando a la cultura europea como modelo pedagógico y a sus instituciones educativas y métodos de enseñanza como el molde en el cual debían educarse los ciudadanos/as. Sin embargo, este modelo impregnó sólo la construcción pedagógica urbana ya que no podía arraigarse donde persistía el mundo rural precapitalista. Aún

señanzas medias. En Uruguay, en 1847 comienza a funcionar el Gimnasio Nacional (siguiendo el modelo alemán) y una vez oficializado en 1849 se instituye, junto a la Universidad de la República, como la principal institución del país. En 1866 la Junta Económica Administrativa de Montevideo crea la Escuela Normal y en 1868 se crea la Sociedad de Amigos de la Educación Popular. En Colombia se crea en 1867 la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia y se recibe la Misión Pedagógica Alemana para asesorar la Dirección Nacional de Instrucción Pública. La Constitución de 1886 habla de educación pública y gratuita. La naciente Bolivia, de manos del Libertador Simón Bolívar, ya en 1825, establece que la educación es el primer deber y, a partir de 1832, se impone el método de enseñanza lancasteriano.

así se produjeron experiencias educativas interesantes promovidas por educadores socialistas, anarquistas y liberales antipositivistas alentando el latinoamericanismo frente al modelo enciclopédico de corte europeo; tendencia que se mezcló con las luchas gremiales docentes presentes a lo largo de todo el siglo XX. (Puiggrós, 1999).

Las crisis económicas, derivadas de una estructura productiva dependiente de los países europeos y del norte de América, iniciadas en la Primera Guerra Mundial, pero miméticas a los procesos y conflictos internacionales de estos países a lo largo del siglo XX, derivan en la llegada al poder de gobiernos populistas y de las dictaduras militares; ante la desmoralización e inseguridad de una población afectada incluso más que los mismos países directamente vinculados en las Guerras Mundiales.

En consecuencia estas crisis afectaron de manera extraordinaria a los países latinoamericanos y a sus políticas educativas. El consiguiente déficit público y aumento de la deuda externa, provocaron que se redujera el gasto público en los capítulos educativos, sufriendo un retroceso la calidad de la oferta educativa pública, beneficiando —por el contrario— a la oferta privada; ahora mayormente acusada al conformarse como un sector aún más elitista.

En las décadas de los años 50 y 70 incluso se utiliza la Región como *banco de pruebas* para el desarrollo de políticas multinacionales que se empezaban a formular en los organismos nacientes (ONU, UNESCO, Banco Mundial, etc). La CEPAL (Comisión Económica para América Latina de las Naciones Unidas) propone e impone un modelo desarrollista, de planificación homogénea, basado en el intervencionismo estatal que tenía como objetivo erradicar el analfabetismo. El aumento de las ayudas al desarrollo, provoca un impacto social sin precedentes, ya que aparece en la conciencia pública ciudadana y profesional la mentalidad de que las soluciones *vendrían de fuera*; aumentando —si cabe— la dependencia cultural como una forma de colonialismo de nuevo cuño, que vino a reproducir formas no superadas desde los primeros años de la independencia.

A comienzos de la década de los 70, después de quince años de hegemonía de la Teoría del Desarrollo, en algunos lugares concretos, pero con gran impacto general, volvieron a generarse programas educativos de corte socialista y populares inspirados en la revolución cubana, en el movimiento de la Teología de la Liberación y las ideas del pedagogo brasileño Paulo Freire. Esta vez serían efímeras apariciones de la democracia porque la llegada en tropel de los regímenes militares haría de la naciente educación popular el blanco de sus persecuciones.

El posterior derrocamiento de estos gobiernos con el ascenso de gobiernos neoconservadores, acrecentó y primó la tendencia a invertir menos sobre la necesidad de enseñar más. En los últimos quince años, de final del siglo XX, la educación pública que con dificultad había logrado avanzar en el capítulo de la escolarización quedó relegada a un segundo plano ante el aumento de la desocupación y la pobreza.

En nuestros días, la ausencia de diversificación productiva obliga, de alguna manera, a que sea el Estado (los Estados) quien asuma un destacado protagonismo en la organización de la vida nacional, como ocurre directamente con el sistema educativo y de nuevo, como una espiral de retorno sin fin, los problemas enunciados vuelven, una y otra vez, a reproducirse. En consecuencia, en el momento presente la educación pública sufre un progresivo deterioro como consecuencia de la crisis económica. Esta circunstancia generó a finales del siglo XX problemas de integración política y social, retroceso de las clases medias y falta de cualificación de la fuerza de trabajo, que lastra las posibilidades de desarrollo económico. Y el balance es que la realidad educativa de la población de la mayoría de los países de la Región aún presenta rasgos endémicos: baja capacitación frente a la escasa oferta laboral, acceso a las nuevas tecnologías por la puerta del consumo y no de la producción, burocratización excesiva salpicada de corrupción y desmotivación, actividad sindical corporativista alejada de las necesidades y vinculadas al poder y sus vicios, etc.

En resumen, un proceso de construcción de los sistemas políticos nacionales que orienta en exceso los acontecimientos educacionales en los paí-

ses latinoamericanos en el siglo XX, y se ha fraguado por “un comienzo de siglo iluminado por la idea de progreso (por evolución o revolución); décadas que cruzan la Segunda Guerra Mundial signadas por Estados nacionalistas populares; años posteriores organizados por el desarrollismo; décadas finales azotadas por el neoliberalismo”. (Puiggrós, 1999).

Aún así, en el comienzo del siglo XXI, se observa un nuevo impulso democratizador que toma formas características de la Región y que ha llevado en la actualidad a mostrar un espectro sociopolítico diverso donde se vuelven a instaurar ciertos signos de esperanza mezclados con temores y riesgos de reproducción neopopulista. En esta imagen destaca Venezuela y con alguna menos fuerza Argentina, Ecuador y Bolivia, además de Cuba, que aparecen hoy ubicados a la izquierda del espectro, con gobiernos que muestran en nuestros días ciertos tics de tendencias totalitarias. En otra posición se encuentran México, Costa Rica o Perú situadas en la derecha moderada y Colombia o El Salvador que aparecen orientadas aún más hacia la derecha tradicional. Finalmente, al día de hoy, encontramos a otros países como Chile y Brasil cuyos gobiernos tienen características de corte más socialdemócrata al estilo de los conocidos en Europa. No obstante, estas posiciones no son en nada definitivas ya que en todos ellos (salvo en los casos cubano y venezolano e incluso inicialmente en algunos del primer grupo, que tienden a buscar mecanismos de consolidación política a más largo plazo) es frecuente que en el juego político democratizador se puedan producir cambios en futuras citas electorales y reorientar sensiblemente las tendencias actuales.

En el terreno educativo existe una diferencia esencial entre la política de finales del siglo XIX con la del presente. En aquel entonces

los sistemas educativos se proponían responder a las necesidades de construcción del Estado-nación, mientras que en la actualidad la formación democrática de los ciudadanos debe responder a las naciones pero en el marco de proyectos de integración regional que les facilite su integración en la cultura global, manteniendo retos concentrados de manera simultánea e interdependiente en las esferas nacional, regional e internacional (Puiggrós, 1999).

2.1. La historia de la educación en Latinoamérica

En lo concerniente a la historia concreta de la Educación Especial, en una de las principales fuentes consultadas, Díaz Flores, O. (2000) se hace un recorrido aproximativo de lo que denomina el proceso de institucionalización, partiendo de dos situaciones. La primera, que existen escasas elaboraciones que reflejen este proceso y, segunda, que él mismo, a pesar de tener muchos elementos de precisión nacional en cada caso, poseen rasgos comunes en los que coinciden la mayoría. Además, las precisiones regionales, en líneas generales, se refieren esencialmente a las aportaciones de experiencias prácticas e iniciativas concretas que van apareciendo, por un lado; y, por otro, a las novedades legislativas que los diferentes gobiernos introducen, una vez que toman conciencia de que la Educación Especial es un subsistema de la Educación, en sentido amplio.

En las culturas ancestrales y precolombinas la concepción y relación que se establecía con la persona con discapacidad recibió diferentes tratamientos tan extrapolados como la atribución Maya a causas divinas, y por tanto entendible como un don o bondad de ese designio para la familia, o al contrario las prácticas selectivas de tipo físico y mental que se produjo comúnmente en los otros pueblos de la región andina.

Sobre el mismo tópico en la época colonial se pueden obtener algunas conclusiones, ya que si a la categoría de indígena y pobre, que en la mayoría de los casos, recaían en la misma persona, se le sumaba la deficiencia o discapacidad, era comprensible que hablemos de una población considerada de “tercera categoría”, cargada de exclusiones y discriminaciones. En general, para los pueblos que habitaban las tierras americanas la discapacidad, siendo la intelectual la peor tratada, ha existido con una enorme carga de negación en el imaginario colectivo y en las visiones institucionales, que, por lo común, eran percibidas en estrecha relación con la locura y el castigo divino; y, los desórdenes mentales, con la posesión de espíritus malignos y una predisposición negativa e incluso fatalista a la familia que tenía en su seno algún miembro con estas características.

Sobre las razones figuradas, aunque de gran arraigo popular, llegaron a emplearse justificaciones tan peregrinas como sufrir un designio sancionador para madres que habían tenido relaciones fuera del matrimonio, ser una carga hereditaria o albergar un monstruo (las personas con epilepsia, por ejemplo recibieron muchos de estos crueles calificativos) u otras consideraciones de carácter punitivo de gran impacto y dolor para los padres. En este contexto, la supervivencia de las personas con discapacidad ha estado replegada y recluida en la más estricta intimidad familiar, peso que se ha sobrellevado estoica e históricamente de forma oculta y aislada por la presión discriminatoria y vejatoria de la sociedad, soportando su presencia como un martirio existencial tanto para sí como para su familia.

Una vez alcanzada la independencia hay un **primer periodo** que arranca en los últimos compases del siglo XIX, cuando aparecen de manera determinante los problemas territoriales latentes así como la construcción de la identidad nacional, que se extiende hasta los momentos coincidentes con la Segunda Guerra Mundial en los que se registran las primeras experiencias con niños sordos y ciegos. Hablamos en general, de un periodo de influencias casi miméticas de las naciones europeas, además de los EE.UU., en el que la Región actúa de forma espontánea como laboratorio de “experimentación de ensayo y error”. Así se registran iniciativas en Uruguay (1910); Bolivia (1927), Paraguay (1939), Colombia (1940); Costa Rica (1940) y Ecuador (1945).

A partir de este momento decisivo, a comienzos de la década de los 50 y a lo largo de los 60, se inicia un **segundo periodo** considerado de “auge de la Educación Especial” en el que poco a poco van incorporándose conocimientos médicos, aunque de carácter asistencialista, cada vez más específicos y fundamentados científicamente. Aquí toma parte, por vez primera, la población con discapacidad intelectual, asume un rol protagónico la familia al poner en marcha o apoyar iniciativas para su educación. Se observan algunas acciones de interés sobre la capacitación laboral y la creación de programas profesionales terapéuticos para personas con discapacidad física y visual (“limitados neuromusculares y ortopédicos”), así como para la atención de problemas de lenguaje.

Del conjunto de países, destacan: Costa Rica que se erige en pionera en la redacción de normativas reguladoras y en la creación de centros específicos que, como hoy apreciamos, tuvieron cierto carácter segregacionista a pesar de su importancia histórica; y, Cuba que a partir de 1959, poco después del triunfo de su revolución, construye y hace una dotación masiva de 50 escuelas estatales para “deficientes físicos y mentales”, concomitantemente con la importante novedad de organizar programas de formación y especialización docente, así como habilitar centros territoriales de diagnóstico y orientación. Además de estas iniciativas nacionales, en el conjunto de la Región, se produce la irrupción de las primeras asociaciones de familias que reclaman para sus hijos opciones educativas y atención especializada; si bien aquellas inquietudes, en familias de clase acomodada, se orientaron al traslado e internamiento de sus hijos en centros especializados del exterior. La misma fuente citada (Díaz Flores, 2000) pone el acento en un rasgo que, a la postre, se convertiría en un matiz negativo y recurrente en toda la Región, y es el hecho (como se cita en el caso ecuatoriano en 1945) de la existencia de unos derechos recogidos en la legislación educativa nacional pero que raramente se hacían realidad.

Al mismo tiempo, este segundo periodo está determinado por importantes novedades en el espectro internacional. Nos referimos a la reformulación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948,²⁴ a su concreción en la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y a la importancia creciente que toma en la Región, mucho más que en otros contextos del planeta este asunto, así como la serie de enunciados y recomendaciones de organismos internacionales como la Organización de Naciones Unidas para el Desarrollo de la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o supranacionales como la Organización de Estados Americanos (OEA), el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización para la Agricultura y la Alimentación (FAO), el Fondo de Desarrollo de Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM) y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), los mismos que asumen cierto protagonismo

²⁴ Cabe recordar que la primera Declaración de los Derechos Humanos y del Ciudadano fue en Francia, en 1789.

orientador de políticas nacionales desde una perspectiva muy homogénea acompañado de algunos programas simbólicos que pierden su efecto cuando se agotan las dotaciones económicas. Importancia e influencia que se deja notar en las normativas y acuerdos cívicos de muchos países latinoamericanos, pero que, en su conjunto, no van más allá de una mera declaración de intenciones con escaso efecto para la población destinataria.

El punto de arranque decisivo para poner el dedo en la llaga fue la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada el 10 de diciembre de 1948, que establece que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos...” (Art. 1); que “toda persona tiene todos los derechos y libertades... sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o *cualquier otra condición*” (Art. 2.1); que “toda persona como miembro de la sociedad, tiene derecho a (...) la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad” (Art. 22); que “toda persona tiene derecho a la educación” (Art. 26.1); que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (Art. 26.2); que “toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten” (Art. 27.1). Siendo asumidas por la mayoría de los países democráticos, los cuales se comprometen a su aplicación.

Este renovado escenario internacional, bajo el prisma de la formulación de unos principios básicos universales, tiene una importancia capital en la Región ya que se predispone desde estos momentos a tener una fuerte ascendencia formal en la mayoría de los países latinoamericanos; aunque, como también puede comprobarse, se ha observado durante décadas incoherencia entre teoría y práctica.

Sin embargo, es importante admitir los avances que quedan recogidos en los discursos y normativas ya que los países latinoamericanos se sienten incluidos —al menos formalmente— en las nuevas tendencias. Así, al echar

una mirada a lo que han sido los derechos humanos y sociales vinculados con la discapacidad, vemos a partir de la Segunda Guerra Mundial la eclosión y confluencia de los avances en las ciencias sociales en este campo, el desarrollo y presión de los movimientos sociales y asociativos, junto con la influencia de organismos internacionales.

Más allá de las iniciativas de estos organismos, la Organización de Naciones Unidas (ONU), como órgano supremo, emprende la celebración de una serie de campañas y conferencias mundiales. A finales del decenio de 1950, apunta sus esfuerzos en cuestiones relativas a la discapacidad, hasta entonces centrados en el bienestar por una orientación con miras a lograr el bienestar social. Una reevaluación de su política en el decenio de 1960 condujo a la desinstitucionalización y alentó la petición de una mayor participación de las personas con discapacidad en una sociedad integrada. Las actividades operacionales en el campo de la discapacidad se modificaron a través de la aplicación de diversos programas de prevención y rehabilitación. En su cometido específico, ofreció sobre todo asesoramiento técnico a los gobiernos a través de misiones consultivas, talleres de capacitación de personal y la creación de centros de demostración o la mejora de los existentes, lo que produjo que los grupos de estudio y aplicación faciliten subvenciones y becas de investigación para que docentes universitarios hicieran posible el intercambio de información.

Entre aquellas iniciativas destacadas “las Naciones Unidas lanzaron una campaña de información pública mediante la distribución periódica de impresos en el reciente campo de las políticas en materia de discapacidad. La primera publicación de un conjunto titulado “Rehabilitación de los minusválidos” se realizó dentro de la serie Información sobre Bienestar Social. Este número especial resumía el programa internacional para la rehabilitación de las personas con discapacidad y destacaba programas, libros y películas sobre el tema. En 1956, se funda la publicación Internacional Social “Service Review”, uno de cuyos objetivos era concienciar a la población sobre la discapacidad y fomentar el desarrollo de programas de rehabilitación en todo el mundo. Aunque las actividades iniciales de las Naciones Unidas apoyaban los derechos de las personas con discapacidad a recibir servicios pú-

blicos y de bienestar, al principio no se calcularon los obstáculos sociales que podrían surgir al tratar de alcanzar esas metas.

En 1961, estas orientaciones políticas apuntan a un contexto general de atención a la infancia que pretende “desarrollar, intensificar y cooperar” en la lucha para erradicar el analfabetismo mundial y mejorar la esfera social en los países miembros, creando el “Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia” e iniciando la campaña del “Decenio del Desarrollo, Programa de Cooperación Económica Internacional”, que sitúa la educación como necesidad primordial.

En 1967, se celebró la International Conference on World Crisis in Education, en Williamsburg, Virginia (EE.UU.) cuyos resultados derivaron en la obra publicada en 1971 por Philips Coombs²⁵ “La Crisis Mundial de la Educación” con la que se ponen los cimientos de una nueva visión de las políticas internacionales en materia de educación dirigidas a los países en vías de desarrollo. Con este informe, “como analiza Noguera (1994), a partir del vínculo entre educación y desarrollo, los organismos internacionales lanzan a través de sus analistas (Philips Coombs, entre ellos) la tesis según la cual hay una crisis mundial de la educación, particularmente en países en vías de desarrollo, que sólo puede resolverse en la medida en que se impulsen procesos de transferencia tecnológica. Con esta perspectiva se trasladan los principios y métodos de la planificación económica al terreno de la educación en general que, posteriormente, a mediados de la década de los 70, se los reemplazó por la tecnología educativa de carácter más globalizante y, por consiguiente, habría que esperar hasta finales de 1960, para que tuviese lugar el viraje hacia un nuevo modelo social para tratar la discapacidad (Díaz Flores, 2000).

Esto ocurre cuando, en su camino como organismo orientador de políticas sociales, la ONU comienza a finales de esta década a mostrar en sus pronunciamientos cierta sensibilidad con la temática, como quedó recogido en la “Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social”,

²⁵ Director de la Oficina de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, supervisor de sus objetivos y relator de sus conclusiones.

adoptada el 11 de diciembre de 1969²⁶, en la que afirmaba las libertades y los principios fundamentales expuestos en la Carta de las Naciones Unidas y enfatizaba la necesidad de proteger los derechos y el bienestar de las personas con discapacidad. Pero volviendo a la idea anterior, resumida en la existencia de un periodo de carácter desarrollista que muestra un decisivo ascendente de los métodos de planificación económica en el terreno de la educación, es posible recoger ejemplos en muchos países, que se irradiarían al conjunto de la Región, tomando la mayoría de ellos la década de los 50 como el comienzo de un nuevo ciclo, como fueron los casos de Colombia²⁷, Argentina²⁸ y Costa Rica²⁹. Y los que le sucedieron con unas propuestas similares, como: Chile³⁰, El Salvador³¹, Honduras³², Mé-

²⁶ Asamblea General, en su resolución 2542 (XXIV), de 11 de diciembre de 1969; página web de la “Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos”.

²⁷ En 1947 se crea el Consejo Superior permanente de la Educación que tuvo entre sus funciones ser una comisión de la UNESCO en el país. “El Plan Quinquenal para la educación en el país”, elaborado en 1957 por la recientemente creada Oficina de Planeación del Ministerio de Educación, fue considerada pionera en el subcontinente.

²⁸ “Hacia finales de la década de los 50, el papel de la educación se centra en la preparación de los cuadros necesarios para llenar los lugares adecuados de la estructura ocupacional. Se da entonces un pasaje desde el modelo del trabajador al técnico. Incluso en muchas de las legislaciones se hace explícita la referencia a lograr la formación en función de las necesidades del desarrollo económico y social de la Nación” (Díaz Flores, 2000).

²⁹ En 1957 aprueba la Ley Fundamental de Educación donde aparecen recogidas implícitamente “las relaciones que deben existir entre el régimen educativo y el progreso moral, intelectual, cívico y económico del país”, que “resumía la ideología democrática costarricense” atendiendo a lo propuesto por la Misión Técnica de la UNESCO que en 1956 inició la preparación de la reforma de la enseñanza media, cuyo Plan de Estudios sería aprobado en 1963.

³⁰ En 1965 se inició la reforma educacional del Presidente Frei y sus programas y planes de enseñanza seguirían la concepción curricular inspirada en Bloom y Tyler, “junto con el nuevo caracol, empiezan a introducirse en creciente escala enfoques y aplicaciones de la moderna tecnología educativa, incluyendo el montaje de una prueba nacional estandarizada” (Díaz Flores, 2000:7).

³¹ En 1968 se aprueba la Ley General de Educación siguiendo los modelos extendidos en la Región.

³² En 1957, con el auspicio de la UNESCO, se crea la Escuela Superior del Profesorado “Francisco Morazán” y en 1965 la Oficina de Planeamiento Integral de la Educación con competencias sobre el proceso educativo en lo relativo a la planificación y evaluación de los programas (Díaz Flores, 2000:20).

xico³³, Panamá³⁴, Paraguay³⁵, Perú³⁶, Uruguay³⁷, Venezuela³⁸ o Ecuador³⁹. En las incorporaciones más sustanciales en la ordenación de los sistemas educativos, todos estos países, aunque con matices exponenciales diferentes, vinieron a coincidir en introducir, más tarde o más temprano, la importante novedad de la creación de un Bachillerato Técnico o de Formación Profesional dirigido a ofrecer la tecnificación de los mandos medios competentes y la dedicación de un importante apartado a la formación del profesorado tendente a su especialización. En todos ellos aparece una escasa o ninguna dedicación a la población con discapacidad siendo considerada, en los casos que se cita, como parte de la población más vulnerable, unida pues a aquella con rasgos de incapacidad social entre los que se incluye un amplio espectro susceptible de ser atendida en escuelas especiales como eran los estudiantes ciegos, sordos o los delincuentes juveniles. (Red Normalista en Internet, México, 2006).

³³ Igualmente se habla del comienzo de un periodo de modernización y expansión continuada hasta los años 80 (Díaz Flores, 2000:8).

³⁴ En 1960 el Ministerio de Educación crea la Dirección Nacional de Planeamiento Educativo, incorporando de esta manera la planificación al desarrollo de la educación nacional (Díaz Flores, 2000:24).

³⁵ El Ministerio de Educación aprueba en 1956 el plan de actividades educativas para la Enseñanza Media, presentado por la Comisión para la Reforma de las Enseñanzas Medias y la asesoría de la UNESCO (Díaz Flores, 2000:4).

³⁶ A partir de 1950, durante los gobiernos de Manuel Prado y Fernando Belaúnde, se vislumbra una etapa progresista que tiene una expansión vertiginosa, aumentando la matrícula superior al 100%, sobre todo en la enseñanza secundaria y superior (Díaz Flores, 2000:6).

³⁷ En 1960, el gobierno crea la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico, conocida como CIDE que incluye, aunque de forma poco efectiva, a la educación en las conclusiones sobre la evaluación del estado del país y la confección de un Plan Decenal ya que tuvo que operarse la posterior reforma constitucional de 1966 que vino a revisar la vigente de 1950 (Díaz Flores, 2000:4).

³⁸ Con la caída de la Dictadura en 1958 se inician profundos cambios educativos impulsados por el INCE (Instituto Nacional de Cooperación Educativa) creado en 1959.

³⁹ A partir de 1966 el Ministerio de Educación Pública crea el Departamento de Asuntos Internacionales, la Secretaría Permanente de la Comisión de la UNESCO y el Departamento de Planeamiento Integral de la Educación (Díaz Flores, 2000:7).

A pesar de esta ausencia en la práctica, es evidente que ya existe cierta evolución conceptual en las denominaciones y en la incorporación de la Educación Especial a la legislación educativa. En esta evolución, asistimos al comienzo del que ha sido calificado el **tercer periodo** de la Educación Especial en la Región (Díaz Flores, 2000), caracterizado —como una evolución del periodo anterior— por una acentuación de la influencia de la macroeconomía en las políticas educativas donde los postulados neoliberales y la llegada paulatina de los procesos de globalización, apuntan consecuencias directas en los sistemas educativos; ya que serían considerados como unos productos más del mercado, ante los reclamos de su liberación y la extensión de una amenaza de crisis económica impuesta por el Banco Mundial.

En este nuevo periodo, el desarrollismo económico se alterna con el desarrollo humano tomando valor económico el índice de educación y la relación producto-ingreso.

El programa estrella del Banco Mundial es el denominado “Educación para Todos” que analiza el tema y ofrece, según sus conclusiones, claves para la superación del subdesarrollo (ampliando el acceso al aprendizaje, mejorando la eficiencia de los sistemas educativos y movilizándolo recursos), lo que afecta sensiblemente a las políticas en el ámbito de la Educación Especial.

A pesar de estas exigencias cada vez más determinantes, la ONU avanza en sus formulaciones para el campo de la Educación Especial, que son recogidas ampliamente por Antonio Jiménez (2007). En 1971, la Asamblea General adoptó la “Declaración de los Derechos del Retrasado Mental”, con la que se establece que las personas afectadas tienen los mismos derechos que los demás y otros derechos específicos relacionados con su salud, su educación y su desenvolvimiento social. Presentando, asimismo, como objetivo, la protección de estas personas frente a la explotación, mediante procedimientos jurídicos que lo garantizase.

En 1975, esta Asamblea proclama la “Declaración de los Derechos de los Impedidos” donde establece que estas personas tienen derecho a que se

respete su dignidad humana y a disfrutar de una vida decorosa, lo más normal y plena que sea posible, cualesquiera que sea el origen, la naturaleza o la gravedad de sus trastornos y deficiencias.

Como consecuencia, en 1976 la Asamblea General proclama el “Año Internacional de los Impedidos” cuya mejor aportación fue el Programa de Acción Mundial adoptado en diciembre de 1982, que presta especial interés a las necesidades de las personas que sufren una doble discriminación en razón de discapacidad y género, y muestran de hecho menos oportunidades de acceso al mundo laboral así como a los servicios básicos de educación y salud. Surge un año después el “Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos” (1983-1992).

Estas iniciativas confluyen en 1993 en la adopción de las “Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad”⁴⁰, de compromiso moral pero no de carácter vinculante para los Estados. Manifiesta en su párrafo 25 que “el principio de la igualdad de derechos significa que las necesidades de cada persona tienen igual importancia, que esas necesidades deben constituir la base de la planificación de las sociedades y que todos los recursos han de emplearse de manera de garantizar que todas las personas tengan las mismas oportunidades de participación” y en el párrafo 26 que “las personas con discapacidad son miembros de la sociedad y tienen derecho a permanecer en sus comunidades locales. Y deben recibir el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo y servicios sociales”. A tal fin se recoge el acceso a la educación, empleo, mantenimiento de ingresos, vida en familia, cultura, deporte y ocio; se impulsa —además— medidas de información e investigación, de planificación, legislación, política económica, coordinación de trabajos, organizaciones, supervisión y evaluación, y cooperación.

En síntesis, las iniciativas de Naciones Unidas vinculadas con discapacidad se resumen en el siguiente cuadro.

⁴⁰ Naciones Unidas en su resolución 48/96 de 20 de diciembre de 1993.

DOCUMENTOS INTERNACIONALES DE LA ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (ONU) SOBRE DISCAPACIDAD RESOLUCIONES DE LA ASAMBLEA GENERAL

<p>A/RES/61/611 (6 de diciembre de 2006): Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad.</p>
<p>A/RES/59/198 (20 de diciembre de 2004): Comité Especial encargado de preparar una convención internacional amplia e integral para proteger y promover los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad.</p>
<p>A/RES/58/246 (23 de diciembre de 2003): Comité Especial encargado de preparar una convención internacional amplia e integral para proteger y promover los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad.</p>
<p>A/RES/58/132 (22 de diciembre de 2003): Aplicación del Programa de Acción Mundial para los Impedidos: hacia una sociedad para todos en el siglo XXI.</p>
<p>A/RES/57/229 (18 de diciembre de 2002): Comité Especial encargado de preparar una convención internacional amplia e integral para proteger y promover los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad.</p>
<p>A/RES/56/168 (19 de diciembre de 2001): Convención internacional amplia e integral para promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad.</p>
<p>A/RES/56/115 (19 de diciembre de 2001): Aplicación del Programa de Acción Mundial para los Impedidos: hacia una sociedad para todos en el siglo XXI.</p>
<p>A/RES/54/121 (17 de diciembre de 1999): Aplicación del Programa de Acción Mundial para los Impedidos: hacia una sociedad para todos en el siglo XXI.</p>
<p>A/RES/52/82 (12 de diciembre de 1997): Aplicación del Programa de Acción Mundial para los Impedidos: hacia una sociedad para todos en el siglo XXI.</p>
<p>A/RES/50/144 (21 de diciembre de 1995): Hacia la plena integración de las personas con discapacidad en la sociedad: aplicación de las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, y de la Estrategia a largo plazo para promover la aplicación del Programa de Acción Mundial para los Impedidos hasta el año 2000 y años subsiguientes.</p>

<p>A/RES/49/153 (23 de diciembre de 1994): Hacia la plena integración de las personas con discapacidad en la sociedad: aplicación de las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, y de la Estrategia a largo plazo para promover la aplicación del Programa de Acción Mundial para los Impedidos hasta el año 2000 y años subsiguientes.</p>
<p>A/RES/48/99 (20 de diciembre de 1993): Hacia la plena integración en la sociedad de personas con discapacidad: un programa de acción mundial permanente.</p>
<p>A/RES/48/97 (20 de diciembre de 1993): Día Internacional de los Impedidos.</p>
<p>A/RES/48/96 (20 de diciembre de 1993): Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.</p>
<p>A/RES/48/95 (20 de diciembre de 1993): Inclusión plena y positiva de las personas con discapacidad en todos los aspectos de la sociedad y papel de liderazgo que corresponde en ello a las Naciones Unidas.</p>
<p>A/RES/45/91 (20 de diciembre de 1990): Ejecución del Programa de Acción Mundial para los Impedidos y Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos.</p>
<p>A/RES/47/88 (16 de diciembre de 1992): Hacia la plena integración en la sociedad de personas con discapacidad: un programa de acción mundial permanente.</p>
<p>A/RES/47/3 (14 de octubre de 1992): Día Internacional de los Impedidos.</p>
<p>A/RES/46/96 (16 de diciembre de 1991): Ejecución del Programa de Acción Mundial para los Impedidos y Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos.</p>
<p>A/RES/44/70 (8 de diciembre de 1989): Ejecución del Programa de Acción Mundial para los Impedidos y Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos.</p>
<p>A/RES/43/98 (8 de diciembre de 1988): Ejecución del Programa de Acción Mundial para los Impedidos y Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos.</p>
<p>A/RES/41/106 (4 de diciembre de 1986): Ejecución del Programa de Acción Mundial para los Impedidos y Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos.</p>
<p>A/RES/42/58 (30 de noviembre de 1987): Ejecución del Programa de Acción Mundial para los Impedidos y Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos.</p>

A/RES/40/31 (29 de noviembre de 1985): Ejecución del Programa de Acción Mundial para los Impedidos y Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos.
A/RES/39/26 (23 de noviembre de 1984): Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos.
A/RES/38/28 (22 de noviembre de 1983): Ejecución del Programa de Acción Mundial para los Impedidos.
A/RES/37/53 (3 de diciembre de 1982): Ejecución del Programa de Acción Mundial para los Impedidos.
A/RES/37/52 (3 de diciembre de 1982): Programa de Acción Mundial para los Impedidos.
A/RES/36/77 (8 de diciembre de 1981): Año Internacional de los Impedidos.
A/RES/35/133 (11 de diciembre de 1980): Año Internacional de los Impedidos.
A/RES/34/154 (17 de diciembre de 1979): Año Internacional de los Impedidos.
A/RES/33/170 (20 de diciembre de 1978): Año Internacional de los Impedidos.
A/RES/32/133 (16 de diciembre de 1977): Año Internacional de los Impedidos.
A/RES/31/123 (16 de diciembre de 1976): Día Internacional de los Impedidos
A/RES/31/82 (13 de diciembre de 1976): Aplicación de la Declaración de los Derechos de los Impedidos.
A/RES/3447(XXX) (9 de diciembre de 1975): Declaración de los Derechos de los Impedidos.
A/RES/1921(LVIII) (6 de mayo de 1975): Prevención de la incapacitación y rehabilitación de los incapacitados.
A/RES/2856(XXVI) (20 de diciembre de 1971): Declaración de los Derechos del Retrasado Mental.
A/RES/2542 (XXIV) (11 de diciembre de 1969): Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social.

A/RES/2200(XXI) (16 de diciembre de 1966): Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
E/RES/1086(XXXIX) (30 de julio de 1965): Readaptación de los inválidos.
E/RES/309(XI) (13 de julio de 1950): Rehabilitación Social de las personas físicamente impedidas.
(10 de diciembre de 1948): Declaración Universal de los Derechos humanos.
Carta de las Naciones Unidas (26 de junio de 1945): Conferencia de las Naciones Unidas sobre Organización Internacional.

FUENTES: <http://www.geocities.com/leydiscaperu/onu-docs.htm>

<http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexts.htm#convtext>

<http://www.presidencia.gob.pa/senadis/Senadis/marcolegal/marcointernacional.htm>

En 1990 se celebra la “Conferencia Mundial de Educación Para Todos” (Jomtien, Tailandia) que acusa y muestra cierta alarma por la existencia enquistada, en muchos países latinoamericanos, de ciertos grupos marginales que permanecen en riesgo de ser excluidos totalmente de la educación, con escasa atención y sensibilidad efectiva en las políticas sociales, entre los que incluye a: personas con discapacidad, miembros de grupos étnicos y minorías lingüísticas, niñas y mujeres del medio rural.

Tras la caída del muro de Berlín y la terminación de la Guerra Fría, Naciones Unidas inicia en 1990 la realización de varias citas y vuelve a concitar el consenso internacional para, en septiembre de 2000, lograr que 191 Estados miembro suscriban la “Declaración del Milenio”; y el acuerdo planetario “Los Objetivos de Desarrollo del Milenio” (ODM) que pretende, en el horizonte de 2015: reducir la mortalidad infantil, lograr la enseñanza primaria universal, promover la igualdad de género, mejorar la salud materna, combatir enfermedades o pandemias vigentes (como el paludismo o el sida), garantizar la sostenibilidad del medio ambiente y alcanzar un acuerdo mundial

de ayuda al desarrollo que deberían llevar en su concreción acuerdos implícitos para la atención a las personas con discapacidad. Inclusion International señala que el cumplimiento de los ODM debe considerar de manera explícita a las personas con discapacidad; aunque para muchos este planteamiento es utópico, desde la perspectiva multidimensional de la discapacidad es obvio y cuenta con el respaldo de movimientos asociativos de este importante grupo poblacional⁴¹.

Como organismo dependiente de Naciones Unidas, UNESCO organiza en 1994 la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales”, en Salamanca (España) cuyo informe final tiene una importante novedad, ya que mues-

⁴¹ 1. Erradicar la pobreza extrema para la gente con discapacidades intelectuales y sus familias: Para el año 2015, la gente con discapacidad intelectual vivirá libre de pobreza y discriminación.

2. Lograr una Educación Inclusiva: Para el año 2015, todos los niños con discapacidades intelectuales recibirán educación inclusiva de buena calidad, con los apoyos apropiados para asegurarse que cada niño y niña alcance su mayor potencial.

3. Promover Igualdad de Género para Mujeres con Discapacidades: Para el año 2015, se erradicará la discriminación social, económica y política en contra de mujeres y niñas que tienen una discapacidad así a como sus madres.

4. Reducir la Mortalidad Infantil: Para el año 2015, el índice de mortalidad de niños que nacen con discapacidades, o que adquieren una discapacidad en los primeros años de vida, será reducido por dos terceras partes.

5. Lograr los Derechos de los Niños y sus Familias: Para el año 2015, los derechos de los niños con discapacidades, como se explica en la Convención de la ONU de los Derechos del Niño, serán respetados; las madres recibirán un cuidado pre y post natal adecuado para asegurar la salud y el desarrollo sano de todos los niños; las familias recibirán la ayuda que necesitan para el cuidado y apoyo del miembro de su familia que tiene una discapacidad.

6. Combatir el HIV/SIDA: Para el año 2015, la propagación de HIV/SIDA en la comunidad de gente que tiene una discapacidad empezará a dar marcha atrás y los niños con discapacidades que han quedado huérfanos, serán cuidados y apoyados por la comunidad.

7. Asegurar el mantenimiento del medio ambiente: Para el año 2020, lograr una mejora significativa en las vidas de la gente con una discapacidad intelectual y sus familias que viven en pobreza extrema.

8. Desarrollar la Participación Global para el Desarrollo: Para el año 2015, los esfuerzos globales para promover el buen gobierno y las asociaciones globales van a contribuir con los derechos humanos de la gente con discapacidades intelectuales, incluyendo ciudadanía y derechos económicos.

tra los avances en términos conceptuales y de orientación la importancia de la intervención educativa en lo que se refiere a la disminución del fracaso escolar y al principio de la "integración". Precisión que, a pesar de no estar exenta de cierta ambigüedad⁴², alienta al desarrollo de sistemas educativos "inclusivos" donde las escuelas deben "...acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Se obligan a recibir a los niños con discapacidad y bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas", siendo esto una cuestión puramente humana basada en los derechos más elementales de cualquier persona. Para su alcance, reconoce la necesidad de llegar al objetivo de lograr una escuela para todos. Como propuestas específicas anota que para la "integración social y educativa" se debería impulsar en los sistemas educativos la creación de "aulas especiales en la escuela regular". Pronunciamento que evidencia la creciente autoridad y consenso que la Educación Especial va logrando en su avance institucional.

Entre los que suscriben la Declaración final de esta Conferencia, se encuentran la totalidad de los países de Latinoamérica, cuyos ministros de educación, por medio de diversas declaraciones, recomendaciones y acuerdos, han asumido el compromiso de avanzar hacia el desarrollo de sistemas educativos inclusivos y de disponer las legislaciones de sus países para ello.

En el 2000 se celebra "Foro Mundial sobre educación" en Dakar (Senegal), organizado por la UNESCO, en el que, haciendo referencia a los seis marcos de acción regionales⁴³ del programa "Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes" se afirma que "ningún país que se comprometa seriamente con la Educación para Todos se verá frustrado por falta de recursos para lograr esa meta" y que los Estados tendrán que conso-

⁴² En el desarrollo de este texto hemos apreciado sensibles diferencias entre los conceptos de "integración escolar" e "inclusión escolar", considerándose ambos términos como dos etapas precisas de la construcción histórica de la Educación Especial.

⁴³ África subsahariana - Johannesburgo, 1999; Asia y el Pacífico, Bangkok, 2000; Países Árabes, El Cairo, 2000; Países muy poblados, Recife, 2000; Europa y América del Norte, Varsovia, 2000 y las Américas, 2000.

lidar o crear sus planes nacionales desde ahora hasta el 2002, a fin de lograr los Objetivos del Milenio de 2015. Entre las conclusiones rara vez se alude a la población susceptible de Educación Especial, haciendo sólo referencia indirecta cuando alude a la población escolar vulnerable y por tanto sujeta a una interpretación de ambigüedad general, donde se incluyen múltiples connotaciones vinculadas con marginación y pobreza.

No obstante, los países de la Región participan mayoritariamente en el mismo año (diciembre de 2004) en Madrid en las “I Jornadas de Cooperación Educativa en Educación Especial e Inclusión Educativa” a la que asisten representantes de los Ministerios de Educación de: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana, Uruguay y Venezuela, que culmina con la firma de la “Declaración a favor del desarrollo de políticas integrales orientadas a hacer efectivo el derecho de las personas con necesidades educativas especiales a una educación de calidad y del establecimiento de la Red de Cooperación de los Ministerios de Educación de la Comunidad Iberoamericana que fortalezca el proceso de su inclusión educativa y social”, toda vez que según figura en el Acta de dichas Jornadas en su punto 3 de los acuerdos adoptados, los países manifestaban el interés de “*Constituir y formar parte de una Red Iberoamericana Intergubernamental de Cooperación Educativa en el ámbito de personas con necesidades educativas especiales...*”. (RIINEE, 2004). Su participación se hace al más alto nivel, avalada por los Ministros de Educación o máximos representantes institucionales de los mismos.

Sobre las actuaciones emprendidas por los organismos de la ONU, destaca el documento conjunto OIT-UNESCO-OMS (para combatir las lacras y orientar la atención y secuelas de limitación orgánica e integración social y laboral de enfermos de sida) de 1995 y la Declaración de Montreal sobre la Discapacidad Intelectual de 2004 organizada por Organización Panamericana de la Salud y la Organización Mundial de la Salud suscrita por representantes de 17 países latinoamericanos y cuyo objetivo era lograr un “instrumento capaz de guiar a las organizaciones internacionales, los poderes públicos y las sociedades civiles en su intento de garantizar una ciudadanía plena y entera a las personas que viven con una discapacidad intelectual”. La *Declaración de*

Montreal puede, por lo tanto, ser asociada con tres derechos fundamentales: la igualdad, la no discriminación y la autodeterminación. Para lograr los objetivos de esta Convención, los Estados parte se comprometen a adoptar medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, necesarias para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad, incluidas aquellas para eliminar progresivamente la discriminación y promover la accesibilidad al medio urbanístico, al transporte, a la información y a la comunicación, de manera que se garantice la profesionalización y se asegure que los cuidadores/as estén capacitadas para hacerlo. Se señala como prioritario el trabajo en prevención, detección temprana e intervención, tratamiento, rehabilitación, educación, formación ocupacional y la sensibilización de la población.

En lo que afecta a la región latinoamericana, el Informe “Derechos Humanos y Discapacidad” de 2002 emitido por organismos de la ONU aborda la discapacidad más como una cuestión de bienestar que de derechos, con referencias indirectas cuando alude a problemáticas específicas de la infancia o sobre la población femenina.

El Informe de la ONU sobre la situación social del Mundo de 2005 alerta sobre el aumento de la desigualdad, la polarización de las riquezas y las oportunidades, e incluye como factor la escasa visibilidad de las personas con discapacidad.

La presencia de organismos internacionales y su interés por la población discapacitada lleva a la celebración de un número creciente de convenciones internacionales que proclaman la protección y promoción de derechos de este grupo de personas. Veamos algunos de los más significativos.

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) organiza una serie de reuniones subregionales con el objetivo de analizar esta temática en Latinoamérica y el Caribe. Éstas se celebraron en 2003 para los países del MERCOSUR (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) además de Bolivia y Chile; para los de América Central en 2004 y sendas reuniones en 2005 para El Caribe y la Región Andina. En ellas, se ratifica el enorme vacío educativo en la población con discapacidad.

La XII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, celebrada en Santa Cruz de la Sierra (Bolivia) los días 14 y 15 de noviembre de 2003, acordó declarar el año 2004 como Año Iberoamericano de las Personas con Discapacidad. La Declaración la suscribieron los Jefes de Estado y de Gobierno de los Países Iberoamericanos, a propuesta del gobierno español por iniciativa del CERMI (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad) y RIADIS (Red Iberoamericana de ONGs de personas con discapacidad y sus familias), recoge en su apartado 39 la siguiente decisión:

Con la finalidad de promover un mayor entendimiento y concientización respecto de los temas relativos a las personas con discapacidad y movilizar apoyo a favor de su dignidad, derechos, bienestar y de su participación plena e igualdad de oportunidades, así como fortalecer las instituciones y políticas que los beneficien, proclamamos el año 2004 como Año Iberoamericano de las Personas con Discapacidad.

Un año después (diciembre, 2005) se celebran en Madrid las “II Jornadas de Cooperación en Educación Especial e Inclusión Educativa”, (RIINEE), en la que participaron los Ministerios de Educación de: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana, Uruguay, Venezuela y España. Entre sus aportaciones es significativo el punto de partida fijado en los principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948; la Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad de 1975; la Conferencia Mundial de Educación Para Todos (Jomtien, Tailandia) de 1990; las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas de 1993; la Declaración de Salamanca (España) de 1994 y el antecedente fijado en las I Jornadas de diciembre de 2004 de Madrid.

Las conclusiones, que incluye a la RIINEE como entidad de coordinación y participación, establecen el objetivo de

impulsar acciones que permitan el pleno acceso, participación y aprendizaje de las personas con necesidades educativas especiales y su

inclusión educativa y social; la necesidad de entender la inclusión como un proceso orientado a ofrecer una educación de calidad para todos, prestando particular atención a todos aquellos que puedan estar en riesgo de ser excluidos y/o discriminados.

Asimismo, se emplaza la posibilidad de desarrollar la cooperación, el intercambio de experiencias, de materiales y de recursos didácticos; favorecer la investigación y promover el intercambio de profesionales especializados, de concertar acciones entre los distintos sectores educativos y sociales (ministerios, organismos oficiales, sociedad civil, organizaciones, universidades...) dentro de cada país y en el ámbito de la cooperación y acompañamiento internacional. (RIINEE, 2004).

En este complejo proceso que se ha sostenido en el tiempo, es notoria la participación de la gran mayoría de representantes de los Ministerios de Educación de Iberoamérica. El siguiente cuadro resume la participación de los países de la región durante las últimas cuatro jornadas.

Con respecto a España, se mantiene una importante actividad en sus vínculos con los países latinoamericanos sobre los temas sociales y de ayuda al desarrollo favorecida por la Comunidad Iberoamericana de Naciones (CIN), cuya máxima expresión es la Cumbre o Conferencia de Jefes de Estado y de Gobierno que se reúnen desde 1991 y convoca anualmente a los representantes de los Estados de habla hispana y portuguesa. En este contexto, la participación española se ha canalizado a través de diferentes organismos como fue el caso del “Centro Iberoamericano de Cooperación”, posteriormente llamado “Instituto de Cooperación Hispánica” e “Instituto de Cooperación Iberoamericano”, para pasar a comienzos de los 80 a integrarse en la actual “Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo” (AECID), dependiente del Ministerio de Asuntos Exteriores. Entre las temáticas abordadas destacan la pobreza y el desarrollo como capítulos generales; si bien, como ya ha quedado explicado, ha participado en muchas de las resoluciones y acuerdos sobre la temática específica de las personas con discapacidad.

PAÍSES PARTICIPANTES EN LAS JORNADAS DE COOPERACIÓN EDUCATIVA CON IBEROAMÉRICA SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA

I	II	III	IV
Madrid - España del 13 al 17 de diciembre de 2004	Madrid - España del 12 al 16 de diciembre de 2005	Madrid - España del 2 al 6 de octubre de 2006	Santa Cruz de la Sierra - Bolivia del 19 al 23 de noviembre de 2007
1. Argentina	1. Argentina	1. Argentina	1. Argentina
2. Bolivia	2. Bolivia	2. Bolivia	2. Bolivia
3. Brasil	3. Brasil	3. Brasil	3. Brasil
4. Chile	4. Chile	4. Chile	4. Chile
5. Colombia	5. Colombia	5. Colombia	5. Colombia
6. Costa Rica	6. Costa Rica	6. Costa Rica	6. Costa Rica
7.	7.	7.	7. Cuba
8. Ecuador	8.	8. Ecuador	8. Ecuador
9. El Salvador	9. El Salvador	9. El Salvador	9. El Salvador
10. España	10. España	10. España	10. España
11. Guatemala	11. Guatemala	11. Guatemala	11. Guatemala
12. Honduras	12. Honduras	12. Honduras	12. Honduras
13. México	13. México	13. México	13. México
14. Nicaragua	14. Nicaragua	14. Nicaragua	14. Nicaragua
15.	15. Panamá	15. Panamá	15. Panamá
16. Paraguay	16. Paraguay	16. Paraguay	16. Paraguay
17. Perú	17.	17. Perú	17. Perú
18. R. Dominicana	18. R. Dominicana	18. R. Dominicana	18. R. Dominicana
19. Uruguay	19. Uruguay	19.	19. Uruguay
20. Venezuela	20. Venezuela	20. Venezuela	20.
18 países	17 países	18 países	19 países

FUENTE: RIINEE, 2008.

En el último de los Foros, (“XVII Cumbre celebrada en Santiago de Chile en 2007”) la temática fue la cohesión social. Entre sus conclusiones se hace referencia a la necesidad de vincular el desarrollo de los países a la inclusión social y, además, alude al compromiso del “Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe” (SELA), organismo regional que integra a 26 países de América Latina y el Caribe para estructurar un secretariado de la inclusión social.

Para 2008, la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE), prepara las “V Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa” en Cartagena de Indias (Colombia), con la participación de los Ministerios de Educación de la Región en el marco de la “Declaración de Madrid” y de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006).

Por otra parte, la Organización de Estados Americanos (OEA) ha celebrado Asambleas en 1995 y 1996 (sobre la Situación de las Personas con Discapacidad en el Continente Americano), que desembocaron en el “Compromiso de Panamá con las Personas con Discapacidad en el Continente Americano” y derivaron en la “Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad” (1999) y la denominada “Declaración del Decenio de las Américas, por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad”, 2006-2016. En la cuarta sesión plenaria de la OEA, celebrada en 2006 fue aprobada esta declaración que supone un gran avance en las políticas de integración en Latinoamérica.

Paralelamente ha funcionado la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) como sistema de protección de los Derechos Humanos que pertenece a la Corte Interamericana de Derechos Humanos y está integrada por siete miembros de reconocido prestigio en la materia, que representan a los países miembro de la Organización de Estados Americanos.

Con respecto a estas Asambleas intergubernamentales de la OEA, es significativo obtener algunos datos de interés. Por ejemplo, en la celebrada en 1995, se señalaba como punto de partida la exhortación a los compromisarios

para el cumplimiento de los acuerdos y conclusiones, que en América Latina y en la región del Caribe había más de 60 millones de personas discapacitadas, mientras que en 2006 (en la cuarta sesión plenaria de la OEA) ese dato quedó cifrado alrededor de 90 millones de personas en el Hemisferio⁴⁴ lo que aporta una información muy significativa ya que sitúa a esta población en un volumen superior al 10% del total⁴⁵, además de las familias implicadas, y por tanto en términos estadísticos un número elevado a tener siempre muy en cuenta, aunque se analizara sólo desde una perspectiva macroeconómica.

Además en las citadas Asambleas queda explícito el amplio recorrido de reuniones y encuentros del conjunto de países de la Región cuya evolución marcha paralela a las expresadas por las Naciones Unidas, y cuya dilatada e intensa actividad a lo largo de las décadas de los años 80, 90 y 2000, deja bien a las claras que se ha procurado al menos un marco de acuerdos intergubernamentales, más allá de los logros alcanzados. Esta larga secuencia en síntesis queda recogida en la siguiente lista:

- Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre; aprobada por la IX Conferencia Internacional Americana, Bogotá, 1948.
- “Declaración de Manila” aprobada en la “II Conferencia Internacional sobre Legislación concerniente a las personas con discapacidad”, Manila, 1978.
- “Protocolo de San Salvador”, aprobado por la “XVIII Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales”, San Salvador, 1988.
- “Declaración de Caracas” aprobada por la Organización Panamericana de la Salud, en la “Conferencia de Atención Psiquiátrica de América Latina”, Caracas, 1990.

⁴⁴ Que confrontan situaciones de discapacidad, muchas de las cuales sobreviven por debajo de la línea de pobreza en estos países, excluidas de sus comunidades por barreras físicas, políticas, culturales, sociales, económicas y de actitud, entre otras.

⁴⁵ La población del subcontinente en 2000 estuvo fijada en 515 millones de personas; según fuentes de http://gisweb.ciat.cgiar.org/population/download/reporte_es.pdf

- “Declaración de Cartagena de Indias”, sobre Políticas Integrales para las personas con discapacidad en el Área Iberoamericana. Aprobada en la Conferencia Intergubernamental Iberoamericana sobre Políticas para Personas Ancianas y Personas Discapacitadas, en 1992.
- “Resolución sobre la Situación de las Personas con Discapacidad en el Continente Americano” aprobada por la Asamblea General de la OEA (AG/RES. 1249) en 1993.
- Declaración de Managua, proclamada en el transcurso del Seminario Internacional “Hacia un Nuevo Modelo para el Desarrollo de Políticas Sociales para personas con Discapacidad”, en 1993.
- Resolución sobre la “Situación de los discapacitados en el continente americano”, de la Asamblea General de la OEA (AG/RES. 1249) de 1994.
- Resolución sobre la “Situación de los discapacitados en el continente americano”, de la Asamblea General de la OEA (AG/RES. 1249) de 1995.
- “Compromiso de Panamá con las Personas con Discapacidad en el Continente Americano”, aprobado por la Asamblea General (AG/RES. 1369) de 1996.
- “Proyecto de Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las personas con discapacidad” de la Asamblea General de la OEA (AG/RES. 1249) de 1998.
- “Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad” de la Asamblea General de la OEA (AG/RES. 3826) de 1999.
- “Declaración de Panamá; La Discapacidad, un asunto de Derechos Humanos”, proclamada en el “Seminario Regional sobre los niños y las niñas con discapacidad”, en 2000.
- Recomendación de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos sobre la “Promoción y Protección de los Derechos de las Personas con Discapacidad Mental”, de 2001.

- Recomendaciones de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos sobre la “Promoción de los Derechos del Niño en sus informes anuales de 2004-2007” (CIDH-CRIN).

De este conjunto, destacan las referencias explícitas que todas las convocatorias de la OEA y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, hacen, además de las citadas, a la Declaración de los Derechos del Retardado Mental (resolución 2856 (XXVI) de la Asamblea General de las Naciones Unidas, 1971); la Declaración de los Derechos de los Impedidos (resolución 3447 (XXX) de la Asamblea General de las Naciones Unidas, 1975); el Convenio sobre la Readaptación Profesional y el Empleo de Personas Inválidas, de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1983; la Declaración de Caracas de la Organización Panamericana de la Salud de 1990; las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (resolución 48/96 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, 1993); la resolución sobre la situación de las personas con discapacidad en el continente americano (AG/RES. 1249 (XXIII-O/93); y las resoluciones sobre la situación de los discapacitados en el continente americano (AG/RES. 1296 (XXIV-O/94) y (AG/RES. 1356 (XXV-O/95); la Declaración de Principios de la Cumbre de las Américas, los Jefes de Estado y de Gobierno, reunidos en Miami en 1994; la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad de 1999; el Plan de Acción de la IV Cumbre de las Américas (Mar del Plata, 5 de noviembre de 2005); el Protocolo Adicional de la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales "Protocolo de San Salvador"; la Declaración de Managua, “Compromiso de Panamá con las personas con discapacidad en el continente americano” de la Asamblea General de la OEA de 1996.

Al momento, el instrumento vinculante más fuerte constituye la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, abierta a la firma y ratificación el 30 de marzo de 2007, que entró en vigor a partir del 3 de

mayo de 2008 al haber depositado Ecuador la ratificación número 20. Dado que el Protocolo Facultativo requería únicamente diez ratificaciones, entraron en vigor de forma simultánea la Convención y el Protocolo Facultativo.

Finalmente, en el conjunto de las sociedades de los países de América Latina, tienen un gran ascendente, en general en la lucha contra la pobreza y la marginación, y en particular con respecto a las personas con discapacidad las Organizaciones No Gubernamentales que, tanto de origen nacional como de otros países, integran la denominada sociedad civil, donde tienen un papel muy destacado las asociaciones de personas con discapacidad y sus familias.

En el conjunto de la Región, existe por tanto, la presencia de un buen número de ONGs, difícilmente enumerables dada su heterogeneidad, procedencia, objetivos, tamaños, etc., pero que en conjunto trabajan en este campo ayudando a develar realidades ocultas, a atender a una población generalmente dejada a la deriva (a pesar de las múltiples proclamas) y a suplir carencias que los gobiernos no atienden.

A pesar de su presencia, también se puede constatar que su heterogeneidad y desigual incidencia determinan, por sus múltiples procedencias y motivaciones, muchos agravios que indirectamente se producen incluso entre comunidades, por lo que comúnmente se suele reclamar una regulación de sus acciones. Aunque lo achacable, la razón de fondo, no es la limitación de su existencia y presencia desigual en la Región, sino la ausencia de unos sistemas públicos de calidad que atiendan a la población en cuestiones que afectan a derechos básicos y se esconden detrás del gran paradigma de la pobreza. En esta panorámica se observan tristemente la posición en el “furgón de cola” de las prioridades y posibilidades de satisfacción la población con discapacidad. Entre las más valiosas aportaciones de estas ONGs, caben citarse el “Center for Internacional Rehabilitation” (CIR), el “Instituto Interamericano de Discapacidad” (IID), “Inclusion International” con su capítulo “Inclusión Interamericana” y “Handicap International”.

En este amplio grupo, merece destacarse la puesta en marcha de la Fundación ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles) para América

Latina (FOAL) que ha supuesto el inicio de un proyecto global que está permitiendo consolidar el movimiento asociativo en Latinoamérica. Asimismo, FOAL contribuye a la creación de empleo y de mejoras educativas para las personas ciegas que residen en la región. La Fundación ONCE para América Latina potencia la realización, de forma directa o concertada, de programas de promoción laboral, formación y capacitación profesional, integración social y prestaciones sociales para personas con deficiencias visuales de países iberoamericanos, en sus respectivos Estados.

Sobre los avances en la regulación de la intervención de estas entidades, en 2002 se constituyó en Caracas (Venezuela) la Red Iberoamericana de Organizaciones No Gubernamentales de Personas con Discapacidad y sus Familias (RIADIS) con los objetivos de promover, organizar y coordinar acciones para la defensa de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad y sus familias, promoviendo la organización y el fortalecimiento de los movimientos asociativos a nivel nacional y su conformación lo más amplia y participativa posible, constituyéndose en un interlocutor válido ante organismos gubernamentales y no gubernamentales, nacionales⁴⁶ e internacionales. Iniciativa que se orientó al ámbito latinoamericano exclusivamente por decisión de los miembros participantes de la III Conferencia de RIADIS (Panamá, 2007).

Los instrumentos y movimientos mencionados han repercutido en el ámbito educativo y con mayor fuerza en educación especial, cuya vocación toma un giro importante hacia la concreción de la inclusión educativa, tornándose en el eje vinculante entre los subsistemas aún vigentes (regular y especial).

⁴⁶ En España existe el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), que constituye en la plataforma de representación, defensa y acción de los ciudadanos españoles con discapacidad. El CERMI es la plataforma de encuentro y acción política de las personas con discapacidad, constituido por las principales organizaciones estatales de personas con discapacidad, varias entidades adheridas de acción sectorial y un nutrido grupo de plataformas autonómicas, todas las cuales agrupan a su vez a más de 4.000 asociaciones y entidades, que representan en su conjunto a los tres millones y medio de personas con discapacidad que hay en España, un 9% de la población total.

3. CONSIDERACIONES FINALES Y PERSPECTIVAS FUTURAS

No existe un modelo único sino una serie de formas propias o típicas en las que cada sociedad ha tratado y se ha relacionado con la población con discapacidad, posibilitando una serie de clasificaciones o tipificaciones.

Hay diversos factores que distorsionan o favorecen la atención a este grupo de personas, tales como: pobreza, edad (primera infancia o ancianidad) género femenino, ascendente familiar y posición socio-económica, opciones sexuales y afectivas no convencionales, oportunidades de inserción laboral, ubicación con respecto a los medios de atención, etc. De modo tal que al analizar cada problemática se recurre a uno de estos aspectos para justificar la inoperancia y calificarla como realidad individual (a pesar de haber dicho que en la Región existen más de 90 millones de personas con discapacidad), agravándose la realidad natural con un justificativo histórico o cultural. Estos factores promueven doble o múltiples discriminaciones de la discapacidad; sin embargo, no por muy conocidos que sean ni por constar en las declaraciones de organismos internacionales ha sido posible erradicarlos; siguen vigentes. En esta consideración tiene especial importancia, además de la pobreza, la existencia de singularidades indígenas⁴⁷ que reclaman de formas muy diversas el reconocimiento no sólo de estas singularidades, lo que constituye sólo el punto de partida fundamental. Los valores esenciales que sustentan esta reclamación de sus derechos colectivos son el derecho a la igualdad, a la diferencia, a su dignidad, a la autodeterminación y al desarrollo con identidad; coincidentes y cruzados en lo esencial, entendidos como derechos básicos, con los de la población con discapacidad.

⁴⁷ Los pueblos indígenas son "pueblos en países independientes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban el país, o una región geográfica a la que pertenecía el país en la época de la conquista o la colonización, y conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas"... En las Américas viven 45 millones de indígenas pertenecientes a más de 400 pueblos diferentes y forman parte de la población de 24 países de la Región. Otras fuentes atribuyen cantidades mayores o menores de personas indígenas lo cual da cuenta de las dificultades para el establecimiento de una cifra real. Están vigentes y son la base del perfil multiétnico, pluricultural y multilingüe de la Región". (OPS, 2004:4).

El proceso histórico de aislamiento o disgregación de las personas con discapacidad ha hecho que se lo tome como algo natural, y a los afectados se los ha sometido sistemáticamente a “experimentos visionarios” de muchas tendencias y posicionamientos políticos y económicos. Se acepta sin más que una porción de la población a nivel mundial, sea susceptible de tratamiento especial. Se puede decir que la cultura incide directamente en los gobiernos, comunidades y familias, donde normalmente prevalece la visión local y cotidiana; vale decir, la cultura está impregnada de creencias con fuerte raigambre ancestral, que deciden un punto de partida de gran ascendente en esta aplicación cultural.

Para entender la educación especial de América Latina hay que hacerlo dentro de un contexto de referencia más amplio, el contexto educativo y el social. Se han elaborado diversos conceptos a lo largo de la historia no solo para calificar a los sujetos sino también a los procesos generados por ellos, tales como: discapacitados, deficientes, integración, inclusión. Todos ellos evidencian una deficiencia de la realidad frente a lo que debería ser: anormalidad frente a normalidad, inadaptación frente a adaptación, exclusión frente a inclusión.

Por ello a los sujetos de la educación especial se los entiende desde la minusvaloración y la sobreprotección paternalista, con todas las consecuencias que implica. Se parte de una concepción segregacionista que apunta más a las deficiencias y no tanto a la potenciación de posibilidades; lo más grave es que estas percepciones no sólo están en el imaginario colectivo o cotidiano sino también en posiciones científicas.

En contraste con estas visiones hay otras que manifiestan gran potencialidad y presentan soluciones auténticas a dichos problemas como es el caso de los ciegos y ONCE en España, las asociaciones familiares y algunas ONGs que son capaces de generar estructuras y lineamientos básicos en lo que a actividades claves y leyes se refiere.

La Educación Especial es la conjunción de una serie de circunstancias y contexto histórico-culturales que la estructuran, definen y la determinan, es decir, es preciso tomar en cuenta el contexto propio del lugar o la región en donde adquiere una forma específica y concreta.

En este sentido la tarea analítica se halla, por un lado, sujeta al reconocimiento de los cambios experimentados por las diversas ciencias (medicina, psicología y pedagogía esencialmente); y, por otro, a esa visión científica y de las diferentes formas de entender y actuar, se le deben contrastar aquellas cualidades o rasgos de modulación y transformación social a lo largo de la historia; íntimamente relacionados con los marcos culturales de cada sociedad.

Con estas iniciativas y sus avances, existe al menos la sensación de que se ha logrado situar las palabras, sobre todo en los grandes discursos e instituciones. Hoy se habla de inclusión en los ámbitos normativos, académicos y gubernamentales; pero en la práctica todavía hay mucho trecho que recorrer.

En el ámbito de instrumentos internacionales y de normativa hay un avance evidente aunque sus resultados no son todavía proporcionales, existen aún sectores periféricos de las grandes ciudades que no han sentido su efecto positivo porque además el fenómeno de la pobreza los ha eclipsado. La participación, la aplicación de normas y la transparencia en el uso de los recursos es aún una cuestión opaca en muchas comunidades y circuitos de distribución de bienes.

Las minorías étnicas gracias a su toma de conciencia y organización han logrado efectos beneficiosos en cuanto a reconocimiento en los foros internacionales y como presencia política o como fuerza. Pero en el caso concreto de la atención especializada para los grupos de personas con discapacidad o favorecer su inserción laboral, todavía se presenta como la parte más débil y vulnerable.

En el 2008 la mayoría de niños/as con discapacidad es excluida de los sistemas educativos de la Región. Todavía son pocos los países que tienen un sistema de inclusión. Lo más grave es que ni siquiera se presenta el 1% de la población con discapacidad y a los pocos que lo hacen también se los excluye, por ejemplo en Colombia (0,32%), Argentina (0,71%) o México (0,52%).

La población con discapacidad escolarizada ronda los porcentajes del 20% al 30%, y las escuelas no aceptan a niños que tienen discapacidad severa, tomando en cuenta que la aceptación se reduce a la educación prima-

ria o básica, y de hecho sus años de escolaridad son muy inferiores a sus pares llamados “regulares”. Además, la escolarización no responde a la inclusión normal sino que se crea para ellos aulas especiales. Desde el punto de vista laboral, a pesar de que Venezuela, Panamá, El Salvador, Nicaragua o Ecuador tienen planes diseñados para la inserción profesional, sin embargo, en la realidad, predomina el desempleo y la marginación laboral en la población discapacitada hasta cifras que alcanzan el 70%.

La premisa más general admite que en América Latina los sistemas educativos no han estado inertes durante las últimas décadas. Al contrario, las transformaciones han sido significativas, particularmente en los aspectos cuantitativos. Sin embargo, y esto es lo que puede alimentar una percepción que enfatiza el carácter estático del sistema, dichas transformaciones han estado generalmente disociadas de los intentos explícitos de cambio. (Nassif, Rama y Tedesco, 1999:14)

La propuesta tradicional se basaba fundamentalmente en la creación de tres niveles, con destinatarios sociales diferenciados: enseñanza primaria universal, enseñanza secundaria para las capas medias y enseñanza superior para las elites dirigentes; considerándose que a los discapacitados como parte externa de esta concepción y, en el mejor de los casos, como un apósito indefinido de la enseñanza primaria. El análisis cuantitativo de la evolución de los sistemas educativos en América Latina permite apreciar que la meta de la escolaridad básica universal todavía no ha podido cumplirse (Nassif, Rama y Tedesco, 1999:17).

Lo que da una idea del lugar y posibilidades de la población discapacitada que se encuentra en los entornos de la marginación y la pobreza.

El sistema educativo tiene serias dificultades para incorporar en forma efectiva (es decir, obteniendo los objetivos que se propone en términos de aprendizaje) a sectores sociales tradicionalmente excluidos. A partir de esta comprobación surge el interrogante acerca de en qué medida ello se debe a que la ampliación del servicio educativo reprodujo el modelo de acción pedagógica escolar, diseñado para un tipo de público de características diferentes a las de los sectores sociales recientemente incorporados (Nassif, Rama y Tedesco, 1999:24).

Los modelos culturales que se ofrecen a las masas de población que acaban de incorporarse al sistema no serían siquiera totalmente representativos de los modelos dominantes culturalmente vigentes. En este sentido, la situación de América Latina parece caracterizarse por la difusión de un modelo cultural que exige un capital del que el nuevo público no dispone pero que, además, está lejos de representar un acceso efectivo a la comprensión del mundo y la sociedad que lo rodea. (...) En la propuesta tradicional, los contenidos de la enseñanza primaria se justificaban por su función de homogeneización cultural que, en términos más políticos, implicaba la unidad nacional. Con este criterio, la enseñanza básica debía brindar los instrumentos culturales básicos (lecto-escritura y cálculo), conocimientos mínimos de historia y geografía nacional y los valores centrales sobre los cuales se debía asentar la integración nacional (Nassif, Rama y Tedesco, 1999:26).

Es desde este punto de vista como pueden analizarse los problemas básicos de la efectividad de la acción escolar primaria y, para ello, resulta indispensable referirse a la acción pedagógica escolar en las áreas sociales críticas (las zonas rurales y las marginales urbanas) (Nassif, Rama y Tedesco, 1999:27).

No solo los especialistas deben estar preparados para trabajar con estudiantes con discapacidad, debería ser una política de Estado que exija que todos los profesores reciban una formación desde las aulas universitarias para realizar este trabajo, tal como lo hacen ya algunos países como Cuba, Chile y México.

A pesar de la gran importancia y democratización que se ha dado a la educación preescolar en la Región la cobertura es relativamente escasa, la tasa bruta de escolarización con respecto a la población entre 3 y 5 años de edad sería de sólo 8,9% para la Región en su conjunto. Aunque no haya demasiadas investigaciones sobre la expansión de este subsistema escolar una de las variables que lo explican podría ser los cambios producidos en la vida familiar y la necesidad de desplazar algunos aspectos de su acción socializadora hacia un ámbito institucional extrafamiliar.

Por no tener un espacio ni estructura propia a nivel escolar, la educación especial ha sido un pegote de la escuela tradicional, por lo mismo no tiene objetivos cognitivos definidos, limitándose más bien a cumplir tareas que tie-

nen que ver con el proceso de socialización en áreas tales como la afectividad, la motricidad, la sociabilidad, etc., tareas que fueron tradicionalmente cumplidas por la familia como agente educativo, pero si consideramos los cambios que ha sufrido la familia y concretamente el papel de la mujer en la familia, caben algunas reflexiones.

Se modifica la composición familiar. En las áreas rurales se desplaza la forma tradicional de producción por otra capitalista lo que implica: ausencia prolongada del padre, migración dentro del país y la región, migración por temporadas de toda la familia (población golondrina), migración escalonada hacia centros urbanos.

En las áreas urbano-marginales, porcentajes importantes de familias carecen de figura paterna estable. La madre representa el 'jefe de familia', trabaja fuera de su casa la mayor parte del tiempo y deja a los niños a cargo de hermanos mayores u otras personas. Aún en los casos donde están presentes el padre y la madre, existe la misma situación, ya que ambos tienen necesidad de salir a trabajar.

En las áreas urbanas y en las familias tanto de clase media como alta hay también modificación en el rol que juega la mujer, aunque lo económico no sea lo determinante hay factores socio-culturales que incorporan a la mujer al mundo del trabajo, lo que provoca un descenso demográfico cuantitativo y cambios cualitativos en la composición familiar.

Por lo mismo, el surgimiento y expansión de la escolaridad es la respuesta institucional a las demandas de familias de clase media y alta de los sectores urbanos. Estos procesos no son neutrales o no tienen la misma dimensión, refleja otro tipo de factores cuya consecuencia todavía no ha sido evaluada. ¿La socialización intrafamiliar produce los mismos efectos que en instituciones extrafamiliares?

Las consecuencias de los cambios sociales afecta de manera diferente a las familias de sectores rurales o populares y a las familias de clase media y alta. En unos casos acceden prontamente a tareas productivas, al mundo del trabajo, en los otros la preescolaridad solo garantiza cuidados físicos.

La alta tasa de repitencia en los primeros años de la escuela podría explicarse por la universalización de la escolaridad. Siendo necesario, por lo mismo, reestructurar el sistema escolar para que este público se incorpore de manera más efectiva y duradera.

La universalización de la escolaridad para niños con NEE puede correr los mismos riesgos que la universalización de la escolaridad en escuelas regulares, si el modelo privilegia determinado público, incluso niños de estratos socio-culturales diferentes presentan graves dificultades en el nivel preescolar, problemas que se acentuarán con el tiempo. Para los niños de áreas marginadas es preciso tener objetivos específicos y un currículo estructurado tendiente a equipar al niño con instrumental de raciocinio, enseñándole, con especificidad, a pensar, abstraer, categorizar, solucionar problemas y tomar decisiones. (Nassif, Rama y Tedesco, 1999:43-46).

Las políticas de "Integración" en América Latina se enmarcan en el reconocimiento del fracaso de la lucha contra el segregacionismo. La integración tanto como política como por resultados no ha logrado consolidarse en los sistemas educativos.

En la mayoría, aún perdura el modelo tradicional basado en la segregación en centros específicos, con una perspectiva de atención clínico-asistencialista centrada en la visión del deficiente como enfermo que debe ser rehabilitado por un técnico; lo que ha dejado a la familia y a la sociedad en general, lejos del proceso de integración. Este paradigma considera la discapacidad como desviación y centra su atención en las características negativas más que en las potencialidades de la persona; cuya intervención se resuelve a través de programas de rehabilitación individual. (Pardo, 2006).

No se ha incorporado a las personas con NEE en las aulas regulares debido a una inadecuada formación de los maestros, la carencia de apoyo institucional y de equipos especializados. La pobreza ha sido el justificativo de un sistema perverso para desatender a la población con discapacidad, utilizando estos argumentos para abaratar costes, redistribuir recursos y el escaso personal especializado.

Para Néstor Pardo (2006) hay una visión uniformadora de la educación y de la enseñanza que percibe la Educación Especial “como modelo deficitario” y, en consecuencia, “ideológicamente no acepta la diversidad”, hay prevalencia del grupo dominante a la hora de definir el éxito y el fracaso académico. Esta actitud política ha propiciado que unos estudiantes sean integrados y otros no, que se haya creado un sistema paralelo de Educación Especial, generalmente en centros privados con escaso control y exiguas exigencias por parte de la administración educativa. El limitado grupo de alumnos con discapacidad que se ha escolarizado en los centros ordinarios lo ha hecho generalmente sin un diagnóstico real e integral y los centros, por lo común, han carecido de medios materiales y adaptados para el desarrollo autónomo de todo su alumnado sin excepción (rampas, barras de apoyo en la paredes y baños, etc.), como tampoco han contado con proyectos educativos que reflejen la equidad y el respeto a la diferencia. En consecuencia, el alumnado con NEE escolarizado en escuelas regulares se ha visto ante una realidad muy adversa cuya mayor carencia ha sido no disponer de sensibilidad institucional, ni medios ni de un personal capacitado para su educación.

La mayor responsabilidad se centra en la ausencia efectiva de unas políticas coherentes con las promesas y compromisos adquiridos a nivel gubernamental, manifestados reiteradamente en múltiples foros internacionales, y no tanto en culpar a los docentes por su falta de capacitación.

No se puede olvidar las dificultades encontradas en las familias. Tradicionalmente, como aspecto cultural dominante, según algunos profesionales, la familia muestra pasividad que ha redundado en esta visión asistencialista, ha esperado que la institución escolar asuma un papel principal como responsable de la estimulación para el desarrollo educativo de su hijo/a. Por su parte, las familias afirman no encontrar apertura en la escuela para participar, la mayoría no cuenta con medios para dotar de un sistema de apoyos que exigen las instituciones, su exiguo presupuesto tampoco permite complementar con terapias y apoyos externos que se suele recomendar desde la institución educativa.

También hay un factor exógeno originado por los padres de niños “regulares” quienes por ignorancia consideran que no es conveniente que su hijo

comparta la escolaridad con compañeros que tienen una discapacidad considerando que podría ser una muy mala influencia para su hijo, o que puede ser contagioso.

Las precarias condiciones de salubridad en la que vive una parte importante de la población especialmente vulnerable por una carencia de políticas preventivas, vacunaciones y seguimiento de los embarazos acentúan un aumento porcentual de de deficiencias

producto de infecciones tales como meningitis o encefalitis, desnutrición severa o crónica, deficiencia de ingesta de yodo y hierro en la alimentación, traumas craneales ocasionados por violencia intrafamiliar o escolar, los conflictos civiles y bélicos, y problemas en el embarazo y parto como consecuencia de la falta de información a los y las adolescentes, controles médicos o de pericia de practicantes en los hospitales (Pardo, 2006).

Es muy doloroso y frustrante para un padre saber que su hijo tiene una discapacidad, en la mayoría de casos no lo acepta y peregrina de médico en médico para escuchar lo contrario. Luego empieza a buscar culpables. De ahí la importancia de la aceptación que abre un horizonte de alternativas entre las que se cuenta el asumir la terapia de su hijo desde la calidez del hogar, con la guía profesional adecuada. Mientras más pronto se detecte una discapacidad, cuanto mejor, porque una adecuada estimulación temprana en ciertos casos puede evitar complicaciones mayores en lo posterior.

CAPÍTULO V

DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA

Pilar Samaniego de García

Hablar de Latinoamérica es remontarse a un pasado de civilizaciones indígenas, de conocimientos ancestrales y de una sabiduría que pervive —de alguna manera— amalgamada con los aportes que ha recibido paulatinamente. Es recordar el componente europeo que traslada una cultura ibérica, nutrida con los legados greco-latinos, judíos, árabes y mediterráneos; así como evocar el mundo africano que arribara desde barcos esclavistas. Es haber transitado el siglo XX con cierta parsimonia inicial para incorporarse paulatinamente en medio de un mundo tan cambiante como globalizado. Es despertar al nuevo siglo con el reconocimiento de una diversidad entre países y al interior de cada uno, que ha de valorarse como lo que es: una cultura de la pluralidad que aguarda respuestas para naciones diferentes y para pueblos que conviven en cada nación con enormes asimetrías que a momentos parecieran insalvables, en medio de una corriente compleja y migratoria.

En este *continuum* ha transitado la educación. Ha dejado entrever separatismo y división, siendo más notoria la brecha abismal entre pobres y ricos. Ha dado respuestas homogeneizantes para una heterogeneidad que es inherente al ser humano. Disfrazada de 'exclusividad' ha excluido e invisibilizado la pluralidad.

En términos generales, en mayor o menor escala han sido claros los momentos del quehacer educativo. En primera instancia y como herencia de la colonia, la educación formal se muestra como formadora de católicos que

recorren el camino de la beneficencia, que ven a la persona con discapacidad como objeto de caridad a quien hay que socorrer pues ha de resignarse en soledad a su “destino”. Con el auge industrial y ante los requerimientos de la empresa, la educación se orienta hacia la formación de trabajadores, forma un alumnado homogéneo que es receptáculo de un academicismo poco o nada práctico pero que redunde en mano de obra “calificada”; en este contexto, la persona con discapacidad es vista como un “problema” de la familia —en el mejor de los casos—; y, en correlación con la capacidad económica del hogar accede a una educación segregada, comparte con sus pares en espacios específicos, vive una reclusión “voluntaria” y es objeto de investigación debiendo seguir las instrucciones que quienes “saben” le imparten. En un tercer momento, la educación se vuelca hacia el emprendedurismo y el discurso educativo se orienta hacia el liderazgo, a una formación por competencias que se trastoca en una competición arrasadora, es la hora del tecnicismo tanto social como económico; en este escenario, la persona con discapacidad es objeto de servicios especializados, de sendos informes y discursos, es el medio para la consecución de fondos que mejoran la calidad de vida de algunos inescrupulosos “expertos”, es el elemento utilitario de un populismo que “cumple” con sus votantes emitiendo leyes carentes de presupuesto y desnudas de exigibilidad. En el presente, la educación es exhortada a formar ciudadanos universales que han de transitar por la esfera de los derechos humanos, con el concomitante reconocimiento de la persona con discapacidad como actor que participa plenamente en el multidimensional accionar del ser humano, que irrumpe en la agenda de lo público, que se posiciona a sí misma, que reconoce el valor de la familia y que coparticipa activamente en la construcción de una sociedad más equitativa, más justa, más universal.

Si bien estos momentos y modelos se superponen entre sí, coexisten en un vaivén pendular que va de la política a la vivencia, del ideal a la práctica, del discurso educativo al aula que se esfuerza sin encontrar el “cómo”, de la vivencia individual a la experiencia social, de las nuevas tendencias a las prácticas donde impera la costumbre, del dinamismo internacional a la cotidianidad local caracterizada más de novelaría que de innovación, pincelada de una versatilidad a la que convoca la necesidad.

Es menester valorar el camino recorrido porque el pasado construye el presente y éste cimienta el futuro. Hay éxitos indudables pero aún no se alcanza lo deseable. En este cometido que nos compete e involucra a todos, cabe analizar los estudios cuantitativos que constituyen las radiografías de situación a las que hemos de referirnos para “convencer” a quienes tienen la responsabilidad de decidir porque ven en la cuantificación el elemento que justifica, define y sustenta.

1. INFORMACIÓN ESTADÍSTICA SOBRE DISCAPACIDAD

La captación de información estadística sobre discapacidad inicia con la cuantificación de personas “con defectos físicos y mentales”, por ejemplo, en México hay referencia sobre el conteo que se hizo de “ciegos, sordomudos, idiotas y locos”, entre 1895 y 1910 (Velázquez, 2004).

El enfoque médico presente en las estadísticas ha evolucionado —en cierta medida, no simultáneamente— de acuerdo con los planteamientos de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Así, en los años '70, en un afán de traspasar la barrera de la enfermedad, se presentó una concepción secuencial clásica: etiología - patología - manifestación. La búsqueda de alternativas diferentes para términos de origen científico, que en la cotidianidad eran concebidos como peyorativos e insultantes, redundó en 1980 en un consenso cuyo producto fue la publicación en inglés de la versión oficial de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM). Este enfoque parte de una enfermedad, trastorno o accidente, situación intrínseca objeto de intervención médica y social; cuando ésta se exterioriza, la deficiencia (*impairment*) es observable y la respuesta que se requiere es la prevención; al ser objetivada, se llega al estadio de la discapacidad (*disability*) siendo menester la rehabilitación; pero cuando constituye una situación que impide la socialización se habla de una minusvalía (*handicap*) y se plantea como objetivos la integración y participación igualitarias. A pesar del avance notable, la linealidad de la CIDDM (deficiencia - discapacidad - minusvalía) fue criticada por los propios actores cuyos pronunciamientos cobraban fuerza paulatinamente, situación que obliga a plantear en 2001 la visión de conjunto de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la

Salud (CIF), en un esfuerzo por vincular conceptos, estándares y métodos que consideren a la discapacidad en términos globales, relacionen una interacción multidireccional entre la persona y su contexto, valorándolo como un elemento decisivo que viabiliza o impide la participación. Estudiosos de la CIF coinciden en su enfoque universal, el uso de una terminología positiva y el asumir la discapacidad como un concepto abarcador.

De ahí que la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006 y en vigor a partir del 3 de mayo de 2008, como el séptimo tratado de derechos humanos y el primero de este siglo, asume el modelo social de discapacidad que implica vincularla como resultado de la interacción con barreras debidas a la actitud y al entorno. Y por otro, que la definición no es cerrada, sino que incluye a las personas mencionadas, lo que no significa que excluya a otras situaciones o personas que puedan estar protegidas por las legislaciones internas de los Estados. En el inciso e) del Preámbulo, la Convención reconoce que:

(...) la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Asimismo, en el Art. 1 expresa que:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Traducir el enfoque social de la discapacidad a cuestionarios que permitan recabar información estadística conlleva ingentes esfuerzos porque se debe considerar al informante quien generalmente es un miembro de la familia que declara sobre una situación de discapacidad y su percepción socio-cultural. Conlleva una seria complicación dado que las respuestas oscilan entre: reconocer y declarar, reconocer y callar, o, negar y ocultar.

Al hablar de población con discapacidad se suele tomar como referencia instituida el 10%, estimación que aparece en 1974 y es difundida por la OMS dos años más tarde mediante una publicación atribuible al doctor Einar Helander, quien en 1990 afirmó que ese porcentaje estuvo basado en un cálculo que vinculó la discapacidad con enfermedades, trauma, desnutrición, causas genéticas, etc. por lo que se incluyó discapacidades leves o reversibles (Naciones Unidas, 1991).

Desde diferentes ámbitos han aparecido apreciaciones sobre la prevalencia de discapacidad, la mayoría basadas en conjeturas. Siendo un tema que atañe a la minoría más numerosa, concitó un interés creciente de organismos y estudiosos que a través de su trabajo hicieron pronunciamientos serios. Por ejemplo: según el investigador español, Miguel Ángel Verdugo (1995), la mayor parte de las investigaciones estiman que entre el 10% y el 15% de la población presenta alguna discapacidad; en 1990 en los Estados Unidos, Bowe estimó que el 15% de la población presentaba alguna discapacidad; la Asociación Canadiense para la Vida Comunitaria (CAACL), consideraba que para Centro América la prevalencia de discapacidad oscilaría entre 13% y 18% debido a conflictos armados, desastres naturales y pobreza endémica; el informe “La Salud en las Américas, 2002” (OPS/OMS: 193), señala que en Latinoamérica existen, aproximadamente, 85 millones de personas con discapacidad, equivalente al 17% de la población; incluso hasta no hace mucho (2004) Judith Heumann, asesora en materia de discapacidad y desarrollo del Banco Mundial, señaló “ahora sabemos que en los países en desarrollo entre el 15% y el 20% de la población sufre de distintos tipos de discapacidad”. Lo que implicaría dejar de lado la fórmula del 10%. Por otro lado un tema que amerita especial consideración es el hecho de que la discapacidad afecta a los familiares cercanos, en consecuencia, no menos del 25% de la población mundial está directamente vinculada a las personas con discapacidad.

Los datos censales si bien “no miden tanto la incidencia de la discapacidad como la conciencia social de la misma”, (Casado, D. en el prólogo a Pantano, 1986), constituyen una fuente importante de información. También lo son las encuestas por muestreo y las investigaciones específicas de los campos de salud y educación, principalmente.

La evolución en la conceptualización y caracterización de la discapacidad así como la variación de los datos obtenidos son una constante. Para ilustrar lo dicho, la siguiente tabla sintetiza la experiencia en México.

EVOLUCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE DISCAPACIDAD. MÉXICO

Fuente	Año	Concepto medido	Porcentaje
Censo	1900	Defectos físicos y mentales	0.20
Censo	1910	Defectos físicos y mentales	0.21
Censo	1921	Defectos físicos y mentales	0.65
Censo	1930	Defectos físicos y mentales	0.66
Censo	1940	Defectos físicos y mentales	0.54
Censo	1980	Ausentismo escolar por invalidez (6-14 años)	2.80
Encuesta Nacional de Inválidos	1982	Invalidez	0.02
Conteo de Población	1995	Discapacidad (Hogares)	2.33
Registro Nacional de Menores	1995	Discapacidad (Población escolar)	6.35
Censo	2000	Discapacidad	1.84
Muestra censal	2000	Discapacidad	2.31
Encuesta Nacional de Salud	2000	Discapacidad	2.35

FUENTE: Velázquez, 2004.

Nota aclaratoria de la autora. FUENTE: ONU, CONAPO, SSA e INEGI. De los censos de 1990 a 1940 los porcentajes fueron calculados con respecto a la población total. En el censo 1980, se tomó de ONU. Compendio de datos estadísticos sobre los impedidos 1990 y el porcentaje correspondiente se calculó dividiendo el número total de niños (6 a 14 años) impedidos entre el número total de niños que no asisten a la escuela.

El porcentaje para 1982 se calculó dividiendo el número total de personas con escuelas invalidantes entre la población total proyectada para ese año, según CONAPO.

El porcentaje para el Censo de Población se calculó dividiendo el número de discapacitados entre la población total, que indica dicha fuente.

El porcentaje para el Registro Nacional de Menores se obtuvo dividiendo el número total de personas de 0 a 20 años con alguna discapacidad entre la población total de dicha edad según el Censo de Población.

El porcentaje para el Censo del 2000, la Muestra censal y la Encuesta Nacional de Salud, se calculó dividiendo el número de personas con discapacidad entre la población total, que indica cada fuente.

La frecuencia regular de un censo es decenal y su operativización entraña una gran complejidad por lo que incluir temas como discapacidad —que tienen en sí juicios de valor o prejuicios— suelen ser debatibles sin que se alcance a controlar la veracidad y asertividad de las respuestas dadas por el informante. Las encuestas por muestreo suelen ser más flexibles, implican menores costos y proporcionan una información más continua aunque tampoco alcanzan a controlar las respuestas. Los registros administrativos de áreas específicas como salud, educación, seguridad social, pueden manejar de mejor manera la conceptualización por estar vinculadas al tema pero no ofrecen una desagregación como la que proporciona un censo y la recopilación de datos se torna complicada. Sería ideal contar con una fuente de información organizada conceptual y metodológicamente a nivel regional que permita un estudio comparativo seguro.

1.1. Población con discapacidad

La llamada ronda de los censos del 2000 abrió para Latinoamérica una nueva etapa en la búsqueda de información al igual que a través de módulos de discapacidad en función de las encuestas de hogar que se aplican sistemáticamente. En el afán de disponer de aportes estadísticos para la planificación y establecimiento de políticas sociales se busca consensos, en este sentido sobresale el esfuerzo de armonización llevada adelante por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), que desde 2003 emprendió una ronda de reuniones regionales y ha financiado encuestas de discapacidad en Nicaragua, Guatemala y Ecuador. En junio 2005 completó una ronda de cuatro reuniones sub-regionales: la primera realizada en 2003 para los países MERCOSUR (Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay), más Bolivia y Chile; seguidas por reuniones en América Central (2004), el Caribe (2005) y la Región Andina (2005). A estas reuniones asistieron representantes de institutos estadísticos nacionales, ONG que trabajan con datos de discapacidad y los Consejos Nacionales de Discapacidad. En este proyecto el BID trabajó con el Grupo de Ciudad de Washington en Estadísticas de Discapacidad, el Banco Mundial y la Comisión Económica para Latinoamérica y el Caribe (CEPAL), organismo de Naciones Unidas.

Sin lugar a dudas es un insumo valioso para los subsiguientes censos y encuestas, entre las principales conclusiones se registra que:

- Subsiste la variabilidad en cuanto a conceptos de medición, puntajes y estrategias.
- Hay diferencias marcadas en cuanto a datos obtenidos, dependiendo si éstos fueron tomados por un censo o por una encuesta. Una variable directa constituye la definición utilizada: de funcionamiento o de deficiencia.
- En los censos el porcentaje de prevalencia registrado varía en un rango bastante amplio, desde 0,96% en Paraguay al 14,5% en Brasil.
- Si los datos de prevalencia se obtuvieron mediante encuestas, varían entre 1,51% en El Salvador a 21,7% en Chile (Chile Health 2000).
- Las encuestas proporcionan resultados diversos, utilizando una definición de funcionamiento en una encuesta general, la prevalencia está sobre el 7%, exceptuando Honduras y Uruguay. Únicamente la cuarta parte de las encuestas aplica una definición de deficiencia.
- Los censos arrojan una prevalencia máxima del 6% con tendencia a disminuir en relación con las encuestas. El 73% de los censos aplica una definición de deficiencia. Brasil es la excepción porque aplica en el censo una definición de funcionamiento.
- Con una definición de deficiencia, el porcentaje de prevalencia va desde 0,96% en Paraguay a 6,2% en Guatemala; mientras que si se utiliza una definición de funcionamiento los resultados presentan una variación mayor: desde 2,3% en Bahamas a 21,7% en Chile.

El cuadro a continuación resume las últimas fuentes de datos de discapacidad en los países de la Región, se acompaña de frases clave utilizadas en las preguntas que infieren el concepto de discapacidad asumido.

Para 16 países la fuente de información es la publicada por el Equipo de Discapacidad y Desarrollo del BID, 2005. Se tomó como referencia el Informe Regional de las Américas 2004. Los datos de Cuba (ACLIFIM, 2004) y de República Dominicana (FENADID, 2004), fueron tomados del informe de país presentado en la II Asamblea de RIADIS (Río de Janeiro, 2004). Para Venezuela, los datos fueron tomados de la última reunión de IESALC (García et al., 2004).

DATOS ESTADÍSTICOS DE DISCAPACIDAD EN PAÍSES DE HABLA HISPANA DE LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE

	DEFINICIÓN UTILIZADA	FUENTE	FRASES CLAVE DE LA PREGUNTA O CONCEPTO DE DISCAPACIDAD	TASA DE PREVALENCIA
Argentina	Funcionamiento	Censo 2001	Persona – Sorda o que use audífono – Que le falte o tenga atrofiados brazos... – Que tenga otra discapacidad permanente	
	Estos resultados fueron marco muestral de la Primera Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad (ENDI) 2002-2003, complementaria al Censo			
	Funcionamiento	Primera Encuesta Nacional de Discapacidad ENDI 2002-2003	– Dificultad permanente para... (actividades que se describen en 21 preguntas)	7,1%
Uno de cada cinco hogares alberga al menos a una persona con discapacidad.				

Bolivia	Deficiencia	Encuesta Demográfica y de Salud 1998	No registra	1%
	Deficiencia	Censo 2001	– ¿Cuántas personas son: 1. ciegas, 2. sordomudas, 3. parálíticas y/o tienen amputado algún brazo o pierna...?	0,9 a 1,2%
		El 3,1% de los hogares alberga al menos una persona con discapacidad.		
Deficiencia	Encuesta de Hogares MECOVI 2001	¿Presenta... algún tipo de discapacidad permanente?	3,8%	
Brasil	Deficiencia	Censo 1991	¿Presenta alguna de las siguientes deficiencias? Ciego, Sordo, Paralítico de ambos lados, Parálisis de piernas...	1,14%
	Funcionamiento	Censo 2000	– ¿Discapacidad mental permanente que limite sus actividades diarias? (trabajar, ir a la escuela, jugar...) – ¿Tiene alguno de los siguientes impedimentos: a. Parálisis total permanente... d. Pérdida de algún miembro: pierna,...?	14,48%
Chile	Deficiencia	Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) 2000	¿Presenta alguna de las siguientes deficiencias? Para oír...	5,3%
	Funcionamiento	Chile Health 2000	Tiene dificultades para leer el diario, (...) para oír conversaciones de al menos tres personas, la radio, (...) caminar...	21,7% al menos una discapacidad
	No reporta	Encuesta de Calidad de Vida y Salud (ENCAVI) 2000	No reporta	21,7%
	Deficiencia	Censo 2002	Presenta usted alguna de las siguientes deficiencias: ceguera total, sordera total, mudez, lisiado/parálisis, deficiencia mental	2,2%
	Deficiencia	CASEN 2003	Deficiencia para oír, para hablar, para ver, deficiencia mental, deficiencia física, deficiencia por causa psiquiátrica	5,3%

	Funcionamiento	Encuesta Nacional de Discapacidad 2004	<p>CIF</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discapacidad Leve: personas presentan síntomas o secuelas que les generan alguna dificultad para llevar a cabo actividades de la vida diaria sin embargo la persona es independiente y no requiere apoyo de terceros y puede superar barreras del entorno. - Discapacidad Moderada: personas presentan una disminución o imposibilidad importante de su capacidad para realizar la mayoría de las actividades de la vida diaria, llegando incluso a requerir apoyo en labores básicas de autocuidado y supera con dificultades sólo algunas barreras del entorno. - Discapacidad Severa: personas ven gravemente dificultada o imposibilitada la realización de sus actividades cotidianas, requiriendo del apoyo o cuidados de una tercera persona y no logra superar las barreras del entorno. 	12,9%
		El 34,6% de hogares alberga al menos a una persona con discapacidad.		
Colombia	Deficiencia	Censo 1993	Limitaciones: ceguera, sordera, mudez, retraso o deficiencia mental, parálisis o ausencia de miembros...	1,85%
	Deficiencia / Funcionamiento	Registro: Localización / Caracterización de Personas con Discapacidad 2003	<p>CIF</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deficiencias de estructuras corporales (alteración / limitaciones) - Restricciones: dificultades para relacionarse con los demás, caminar... - Encuentra barreras en dormitorio, baño, centros comerciales... 	2,0%
Costa Rica	Funcionamiento	Censo 2005	<ul style="list-style-type: none"> - Limitaciones permanentes para: moverse, hablar, entender... - La limitación que más afecta su desempeño diario - Causa de la limitación 	6,3%
		A criterio de Henry Mejía, Director Ejecutivo de Federación Nacional de Sordos de Colombia (FENASCOL), por la poca fiabilidad de los datos del Censo prefieren asumir la fórmula del 10%.		

Costa Rica	Deficiencia / Funcionamiento	Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples (EHPM) 1998	Deficiencias que le impiden o dificultan permanentemente realizar sus actividades cotidianas	7,82%
	Deficiencia	Censo 2000	Deficiencia permanente como: ceguera total o parcial, parálisis, amputación...	5,35%
Cuba	Estudio psicosocial de las personas con discapacidades y estudio psicopedagógico, social y clínico-genético de las personas con retardo mental. Cuba - 2003		Excluye discapacidades menores y viscerales En el estudio participaron 33.626 profesionales en salud y educación	3,26%
Ecuador	Deficiencia	ESADE - 1996	CIDDM	13,2%
		Según el Estudio epidemiológico de la Situación Actual de las personas con Discapacidad en el Ecuador (ESADE): 48,9% deficiencia; 13,2% discapacidad; 4,4% minusvalía		
	Deficiencia	Censo 2001	Limitaciones físicas o mentales: ceguera total, mudéz, parálisis (lisiado, desfigurado), deficiencia mental, psiquiátrica (locura), generalizada (deficiencia múltiple, ejemplo: sordomudo)	4,65%
	Funcionamiento	Sistema Integrado de Encuestas a Hogares (SIEH) Encuesta Nacional de Discapacidades Ecuador - 2004	No registra el instrumento de encuesta, anota que hace referencia a la CIF - Discapacidad "como un estado de funcionamiento" - Persona con discapacidad - Persona con deficiencia - Persona con limitación leve o moderada	12,14%
El Salvador	No reporta	Censo 1992	No reporta	1,8%
	Deficiencia	Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples (EHPM) 2003	Discapacidad presente para: 1. ver (a. baja visión, b. ceguera total); ... 7. intelectuales (a. trastorno psiquiátrico, b. retraso mental); 8. psicológicas; 9. otras	1,51%

Capítulo V: Discapacidad y educación en Latinoamérica

Guatemala	No reporta	Censo 1991	No reporta	9,0%
	Deficiencia	Censo 2002	Tiene: ceguera, sordera, pérdida o discapacidad en extremidades (a. superiores, b. inferiores), deficiencia mental, otra discapacidad	6,2%
	Discapacidad	Primera Encuesta Nacional de Discapacidad (ENDIS) 2005	No reporta	3,7%
Honduras	Funcionamiento	Encuesta Permanente de Hogares de Propósitos Múltiples (EPHPM) 2002 Módulo de Discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> - Problema de salud, físico o mental, padecido o por padecer por más de 6 meses y que le dificulte sus actividades; como ser: para ver, para oír... - Tiene (...): a. ceguera parcial; b. ceguera total; ... h. agarrar, levantar cosas, cargar cosas; ... k. demencia; l. retardo mental; m. ataque o convulsiones; n. depresión crónica 	2,65%
México	Deficiencia	Censo 2000	Limitación para: 1. ¿moverse, caminar o lo hace con ayuda? 2. ¿usar sus brazos y manos? 3. ¿es sordo/a o usa un aparato para oír?	1,84%
	Deficiencia	Health National Survey 2000	No se registra	2,35%
Nicaragua	Deficiencia / Funcionamiento	Encuesta Nicaragüense de Demografía y Salud (ENDESA) 2001	Dificultad y nivel de dificultad para: ver, escuchar, hablar... salir sin compañía, hacer tareas domésticas, comer o realizar actividades por sí mismo, interactuar con otras personas	11,0%
	Funcionamiento	Encuesta Nicaragüense para Personas con Discapacidad (ENDIS) 2003	<ul style="list-style-type: none"> - Discapacidades físicas: dificultades para moverse, caminar... - Problemas o trastornos en el comportamiento: dificultades para dormir, mantener diálogos con extraños, mantener una amistad, tener manifestaciones amorosas, etc. 	10,3%
	Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), en abril de 2004, la población con discapacidad era de —aproximadamente- 12,5%. La tasa de crecimiento de la población con alguna discapacidad es del 2,7% anual, según datos del Ministerio de Salud (MINSa), el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) y la Federación Nicaragüense de Organizaciones por la Rehabilitación e Integración (FECONORI).			

Panamá	Deficiencia	Censo 1990	No reporta	1,33%
	Deficiencia	Censo 2000	¿Algún miembro de la casa presenta handicap físicas o mentales? ¿Qué tipo de handicap presenta?	1,84%
	Discapacidad	PENDIS 2005	No reporta	11,3%
Paraguay	Deficiencia	Censo 1992	¿Tiene algún impedimento físico o mental? Sí / No. Sí: ciego, sordo, mudo, paralítico, otro	0,96%
	Deficiencia	Censo 2002	mpedimentos físico o mental en forma permanente: anote el impedimento y causas Impedimentos: 1. Parálisis de sus piernas o brazos o disminución de sus fuerzas; 2. Le falta alguna parte de su cuerpo;... 5. Es mudo (no habla);... 10. Tiene algún síndrome de Down; 11. Tiene algún retraso mental; 12. Tiene locura (demencia)	0,99%
	Funcionamiento	Encuesta del Área Metropolitana de Asunción 2002	No se registra	3,0%
Perú	Deficiencia	Censo 1993	Presenta alguno de los impedimentos siguientes: ceguera total, sordera total, mudez, retardo mental, alteraciones mentales, polio, pérdida o invalidez de extremidades superiores o inferiores	1,3%
		El Informe Regional de las Américas 2004 aclara que según el Censo de 1993, el 1,3% corresponde a la población con algún impedimento físico. Añade que el Instituto de Estadísticas e Informática (INEI), utiliza también los datos documentados por la OPS, según los cuales la población con discapacidad es el 13% de la población total.		
	Deficiencia	Instituto Especializado de Rehabilitación (INR) 1993	CIDDM-I	31,0%
		INEI - Encuesta Nacional Continua 2006 (ENCO)	Comprende limitaciones: — en el uso de extremidades superiores e inferiores. — para el aprendizaje y entendimiento. — para hablar y comunicarse. Comprende otras dificultades o limitaciones.	8,9%

República Dominicana	Deficiencia	Censo 2002	— ¿Tiene alguna de las siguientes limitaciones: ceguera de un ojo / de dos ojos, sordera, mudez, de movimiento...?	5%
	No reporta	Encuesta Gallup-Hoy 1997	No reporta	25% de los hogares
	<p>Se aclara que no hay diferenciación entre discapacidad temporal y permanente por lo que se infiere que podrían estar en el rango del 12% al 13% (FENADID, 2004). El informe FENADID 2004 señala: <i>Durante el censo del '93, fuimos informados por empadronadores que, al preguntar por el número de personas que vivían, en algunos hogares encontraron estas respuestas: "Aquí viven 6 personas y un loco", o "Viven 8 personas y un sordo" o "Esta familia está conformada por 10 personas y un ciego".</i> Existe discriminación entre los propios grupos de personas con discapacidad. Los limitados del aparato motor y los deficientes auditivos acostumbra a descargar su frustración ante cierta discriminación recibida diciendo: "Yo estoy en sillas de ruedas, pero no soy loco". "Yo soy sordo, pero no loco". Con los deficientes mentales acontece igual que con ciertas etnias: la minoría blanca discrimina a la mayoría mestiza, los mestizos discriminan a su vez a los indígenas, luego, blancos, mestizos e indígenas unidos discriminan a la reducida minoría negra.</p>			
Uruguay	Funcionamiento	ECH 1991-1993	¿Dificultad física, psíquica o sensorial que le impida el normal desempeño en la vida diaria, en el campo educativo o laboral? ¿Cuál?	4,0%
	Funcionamiento	ENEVISA 1999	<p>¿Puede realizar las siguientes actividades solo, con ayuda o no puede?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Actividades elementales: bañarse, comer... – Actividades instrumentales: subir escaleras, preparar su comida, manejar su dinero, tomar medicamentos, usar transporte. <p>¿Por qué no puede desarrollar la actividad? Incapacidad física, Incapacidad mental, Porque no lo dejan, Otro</p>	8,0%
	Funcionamiento	Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad (módulo especial de la ECH) 2003-2004	<ol style="list-style-type: none"> 1. No ve o no oye bien aún usando lentes o audífonos 2. O tiene limitaciones para caminar o para utilizar brazos y manos 3. O para hablar, relacionarse con los demás o aprender 	7,6%

Venezuela	Deficiencia	Censo 2001	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Tiene alguna de las siguientes deficiencias, problemas o discapacidades: ceguera total, sordera total, retardo mental, pérdida o discapacidad de extremidades superiores / inferiores, otro, ninguna? 2. ¿Requiere el uso de silla de ruedas? Sí o no 3. Otras discapacidades referentes a limitaciones que afectan el desenvolvimiento en actividades normales 	3,9%
		El Consejo Nacional para la Integración de Personas Incapacitadas (CONAPI), sugirió insertar un listado de 30 categorías como clasificación de discapacidades pero el criterio profesional sobre encuestas prevaleció señalando que la experiencia indica que un empadronador suele leer máximo seis (6) opciones por lo que no era conveniente proceder con la sugerencia del CONAPI.		
		El Informe Regional de las Américas registra como resultado del Censo 2001, 4,4% de la población total. Añade que el Consejo Nacional para la Integración de Personas Incapacitadas (CONAPI), estima en un 6% la población con discapacidad; y, el Programa Especial de Análisis de Salud de la OPS, sugiere una tasa que oscila entre el 12% y 14%.		

FUENTE: Samaniego, P. 2006. Perú: INEI - Encuesta Nacional Continua 2006 (ENCO). Informes RIINEE 2008: Brasil, Chile, Ecuador, Honduras, Panamá, Perú. BID, 2006.

Desde la Organización Panamericana de la Salud (OPS) se afirma que en América Latina hay 85 millones de personas con discapacidad, de las cuales sólo un 2% encuentran respuestas a sus necesidades. Siendo imperativas acciones de promoción de la salud, prevención, recuperación, integración, rehabilitación e inclusión (Vásquez, 2006). Las alianzas estratégicas entre organismos como la OMS y el Banco Mundial denotan la preocupación por la clara repercusión que tiene la discapacidad en lo económico, político, social y cultural, por lo que se afirma categóricamente la necesidad de concienciar y disponer de información científica, buscar consensos sobre las definiciones y sistematizar los datos que se obtengan,

establecer parámetros de comparabilidad entre incidencia, distribución y tendencias, que redunde en un documento global que valide las políticas que se asuman con una optimización de recursos y efectividad de los servicio (Banco Mundial, 2005).

Si bien son pertinentes técnicamente las anteriores recomendaciones, tras la frialdad estadística está cada persona con sus circunstancias, su historia y su proyecto de vida, cada individualidad siendo parte de una familia y conformando una comunidad. El aporte que podemos hacer de forma particular para mejorar las condiciones de vida de otra persona, de quien se encuentra cerca, quizá al lado... es la fuerza del “uno” que al conjugarse con otros “unos” se torna invencible asignando trascendencia a nuestro efímero paso por este planeta.

Alerta saber que si no se implementan estrategias de prevención el incremento de la población con discapacidad será grande en nuestros países:

Según estimaciones sobre el crecimiento de la población, el número de personas con discapacidad aumentará en 120%, en los próximos 30 años, en los países del sur. Mientras que el índice de crecimiento de las personas con discapacidad en los países del norte será de 40% durante ese mismo período. (Berman, 2005).

Si bien en la mayoría de informes de país enviados por miembros de la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE), se señala que no se dispone de estudios que acrediten un incremento de la población con discapacidad ni es posible comparar los estudios existentes, cabe destacar las respuestas de Brasil, Perú y Honduras a la pregunta: *¿Considera que la población con discapacidad ha variado —aumentado o disminuido— durante los últimos diez años?*

BRASIL

Informe RIINEE 2008

Claudia Pereira Dutra

Secretária de Educação Especial do Ministério da Educação

O último Censo Demográfico realizado no Brasil é do ano 2000 e indica que há 24.600.256 pessoas com algum tipo de deficiência. O Censo Demográfico anterior, de 1991, apresenta que até este ano, no Brasil, havia 1.667.754 pessoas com algum tipo de deficiência. Destaca-se a impossibilidade de comparar estes quantitativos, considerando que para a identificação das pessoas com deficiência, foram introduzidas modificações significativas na coleta de dados de 2000 com relação aos conceitos utilizados em 1991.

Enquanto o Censo Demográfico de 1991 considerou para fins da coleta as informações sobre a deficiência física ou mental: cegueira, surdez, paralisia de um dos lados, paralisia das pernas, paralisia total, falta de membros ou parte deles, deficiência mental, mais de uma e nenhuma das enumeradas, o Censo de 2000 coletou informações para além das deficiências, classificadas como: paralisia permanente total, paralisia permanente das pernas, paralisia permanente de um dos lados do corpo, falta de perna, braço, mão, pé ou dedo polegar e nenhuma das enumeradas, e incluiu a limitação de atividades, avaliando a capacidade ouvir, enxergar, caminhar/subir escadas, segundo as categorias: incapaz, grande dificuldade permanente, alguma dificuldade permanente e nenhuma dificuldade.

FUENTE: (Censo Demográfico IBGE 1991 e 2000).

PERÚ

Informe RIINEE 2008

Clemencia Vallejos Sánchez

Directora General de Educación Básica Especial

El **Censo Nacional de 1981** señalaba por ejemplo, que la población con discapacidad era de 26,560 personas. Apenas el 0,02% de la población total censada. Al año siguiente, el Instituto Peruano de Seguridad Social (IPSS) realizó un estudio estadístico en base a la información contenida en las historias clínicas de los centros de salud y rehabilitación del propio seguro social. El registro obtenido ascendió a 58,038 personas.

Casi 10 años más tarde, el **Censo de 1993** consignó 288,526 personas con discapacidad, que representaban el 1,3% de la población total censada. Las personas con discapacidad motora serían 28,05%, con discapacidad visual 20.86%, con discapacidad auditiva 14,37%, con discapacidad intelectual 12,39%.

Con la data recogida en **1996**, el INEI publicó “Perú: Perfil Socio-Demográfico de la Población Discapacitada”, que a pesar de sus limitaciones, constituye el estudio estadístico más completo en el país.

En el Censo realizado en el **2005** no se incorporó ninguna pregunta que indagara sobre los peruanos con discapacidad, recién el año **2007** en el último censo realizado en el Perú se consideraron indicadores para recabar información sobre las personas con discapacidad, dicha información aún está siendo procesada por el órgano correspondiente (se adjunta ficha censal utilizada por INEI en el 2007).

Si se observan la cifras recabadas por los últimos censos podemos observar que la población con discapacidad ha aumentado considerablemente, pero también hay que tener en cuenta que los indicadores considerados en anteriores censos no permitía tener una información cabal de la población con discapacidad que existía en nuestro país. Es recién, gracias a las políticas y normas que defienden los derechos de las personas con discapacidad, que están siendo consideradas. Sistematizar los datos sobre discapacidad en Perú es una necesidad nacional cuya concreción empezará a reflejar la prioridad real que se le otorgue a este sector de la población peruana.

HONDURAS

Informe RIINEE 2008

Ana Julia Ordóñez Rodríguez

Coordinadora de la Sección de Educación Especial

Aunque las estadísticas oficiales que se cuentan son de la XXVI Encuesta Permanente de Hogares con propósitos múltiples, aplicada por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) en el 2002, se considera que ha acrecentado la población con discapacidad, ya que existen algunos factores que inciden: aumento en los accidentes de tránsito, delincuencia, embarazos en adolescentes, entre otros.

El número de personas con discapacidad es de 177.516. La prevalencia de la discapacidad es de 26,5 por mil habitantes y 123 por mil hogares cuentan con la presencia de por lo menos una persona con discapacidad (INE, 2002).

1.2. Población con discapacidad en edad de asistir a educación básica

La franja etaria que constituye objetivo principal de este estudio corresponde a la población con discapacidad en edad de asistir a instituciones educativas para ejercer su derecho a una educación básica y gratuita reconocida en el marco normativo. Los datos disponibles no escapan a las condiciones expresadas para la población general, hay variabilidad tanto en la fuente y el año como en el enfoque y agrupamiento, condición que imposibilita un estudio comparativo a la vez que evidencia la invisibilidad de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad de los informes oficiales sin llegar a considerarse su inclusión en el sistema educativo como un indicador decisivo en la toma de decisiones. Por otro lado, cabe mantener presente que los resultados dependen en gran medida de la percepción y grado de aceptación de la persona que suministra la información, circunstancia que se evidencia en la disparidad grande de las tasas de este grupo poblacional entre países.

Con la finalidad de tener un acercamiento a la población de menores con discapacidad se plantea una comparación horizontal por país, entre el porcentaje nacional de personas con discapacidad y el que corresponde a niñez y adolescencia.

PORCENTAJE DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD, TOTAL NACIONAL Y POR RANGO DE EDAD (< 20 AÑOS), EN LATINOAMÉRICA

País	Población con discapacidad			Fuente	Año
	Porcentaje nacional (%)	Rango de edad	%		
Argentina	7,1	0 - 4	1,8	ENDI	2002-2003
		5 - 9	3,5		
		10 - 14	3,6		
Bolivia	3,8	0 - 14	16	MECOVI	2001
Brasil	14,5	< 14	4,3	Censo	2000
Chile	12,9	0 - 5	1,1	FONADIS-INE	2005
		6 - 14	4,6		
Colombia	6,3	< 3	1,31	DANE	2006
		3 - 4	1,47		
		5 - 9	5,62		
		10 - 14	6,67		
Costa Rica	5,4	< 20	20	Censo	2000
Cuba	3,26	0 - 4	1,17	Por la vida	2003
		5 - 14	4,02		
Ecuador	12,1	0 - 4	0,13	SIEH	2004
		5 - 10	0,77		
		11 - 19	1,1		
El Salvador	1,5	0 - 6	5,23	EHPM	2003
		6 - 15	13,39		

PORCENTAJE DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD, TOTAL NACIONAL Y POR RANGO DE EDAD (< 20 AÑOS), EN LATINOAMÉRICA
(Continuación)

País	Población con discapacidad			Fuente	Año
	Porcentaje nacional (%)	Rango de edad	%		
Guatemala	3,7	6 - 17	22,5	ENDIS	2005
Honduras	2,7	0 - 5	6	EHPM	2002
		5 - 9	13		
México	1,8	0 - 4	2,4	SSA-INSP	2000
		5 - 9	4,9		
		10 - 14	5,7		
Nicaragua	10,8	6 - 9	4,1	ENDIS	2003
		10 - 11	5,4		
		12 - 16	4,6		
Panamá	11,3	0 - 4	3	PENDIS	2005
		5 - 9	4,8		
		10 - 19	5,9		
Paraguay	0,9	0 - 5	2,4	Censo	2002
		5 - 19	7,4		
Perú	8,9	< 10	6,2	INEI - ENCO	2006
		11 - 19	9,6		
República Dominicana	No reporta	5 - 19	14	Censo	2002
Uruguay	7,6	< 15	9,2	ENDIS	2003-2004
Venezuela	4,1	< 15	2	Censo	2001

FUENTE: Banco Interamericano de Desarrollo / Equipo de Discapacidad y Desarrollo, 2006. Argentina: ENDI, Encuesta Nacional de Personas con discapacidad 2002-2003 (Complementaria del Censo 2001); Bolivia: MECOVI, 2001; Brasil: Censo 2000; Chile: FONADIS-INE, 2005; Colombia: DANE 2006. Dirección de Censos y Demografía; Costa Rica: Censo 2000; Cuba: Por la vida, 2003; Ecuador: INEC Encuesta SIEH Nov. 2004; El Salvador: EHPM, 2003; Guatemala: ENDIS, 2005; Honduras: EHPM, 2002; México: SSA-INSP, 2000; Nicaragua: Encuesta. Nicaragüense para Personas con Discapacidad (ENDIS 2003); Panamá: PENDIS, 2005; Paraguay: Censo 2002; Perú: INEI - Encuesta Nacional Continua 2006 (ENCO); República Dominicana: Censo 2002; Uruguay: Encuesta nacional de personas con discapacidad, 2003-2004; Venezuela: Censo 2001.

La detección temprana de discapacidad se realiza en primera instancia en los servicios de salud y, posteriormente, en el sistema educativo cuando el niño o niña inicia su escolaridad. Por tanto, el diagnóstico está estrechamente vinculado con la posibilidad de acceso a uno o a ambos sistemas, a la coordinación que exista entre ellos para potencializar los recursos, a la formación de los profesionales en el campo educativo para guiar adecuadamente a las familias y generar propuestas que garanticen el acceso al aprendizaje, a la capacidad de respuesta institucional —vinculada estrechamente con la voluntad política del Estado— para diseñar una red de apoyos en la que han de participar los padres de manera activa y efectiva.

En el sistema educativo, las modalidades que se aplican en los diferentes países convergen en el profesor a cargo como la persona que convoca al equipo multidisciplinario de apoyo para iniciar la fase diagnóstica y avanzar hacia propuestas concretas. Son, entonces, decisivas tanto la formación docente como la presencia de profesionales en psicología y terapeutas, condiciones que en la Región se expresan en la normativa pero requieren de un presupuesto para su real implementación. Dado el carácter de la gestión educativa, su accionar requerirá —en ocasiones— de profesionales externos que profundicen en el caso y que brinden un espacio de contención a la familia. A continuación algunos ejemplos.

BRASIL

Informe RIINEE 2008

Claudia Pereira Dutra

Secretária de Educação Especial do Ministério da Educação

Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, para a identificação das necessidades educacionais especiais e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com: a experiência de seu corpo docente, seus

diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais; o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema; a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Segundo a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, todos os alunos devem ter acesso à escolarização e com relação às necessidades educacionais especiais, cabe aos sistemas de ensino organizar os recursos e serviços para a acessibilidade, a oferta de atendimento educacional especializado complementar ao ensino regular, a articulação entre os educadores do ensino regular e os profissionais de apoio especializado, com vistas a promoção das condições de participação e aprendizagem.

PERÚ

Informe RIINEE 2008

Clemencia Vallejos Sánchez

Directora General de Educación Básica Especial

La familia hace la consulta correspondiente al centro de salud de su jurisdicción para obtener el Certificado de discapacidad, el mismo que es emitido por la autoridad sanitaria competente del Ministerio de Salud, Ministerio de Defensa, Ministerio del Interior y del Seguro Social de Salud (EsSALUD).

El Certificado de Discapacidad es un documento que acredita la condición y el grado de discapacidad de una persona y es un documento indispensable para la inscripción de la persona con discapacidad ante el Registro Nacional de la Persona con Discapacidad a cargo del CONADIS de conformidad con lo establecido por el artículo 12.º de la Ley General de la Persona con Discapacidad - Ley N.º 27050.

Por lo general la detección de los niños y niñas con discapacidad se realizan en estos centros de salud, son ellos los que en un primer momento brindan la formación necesaria a los padres de familia de donde iniciar la educación de sus niños.

El certificado de Discapacidad no es requisito para la matrícula del estudiante, lo puede adquirir en el término del año de estudio.

La detección de la discapacidad en el sistema educativo

La atención de los estudiantes con NEE, en las diferentes modalidades y niveles del sistema educativo, considerará la evaluación psicopedagógica como el medio técnico orientador para la respuesta educativa pertinente y la provisión de los medios, materiales y apoyos correspondientes, de acuerdo a las características, necesidades y potencialidades del estudiante, teniendo como referente el Diseño Curricular Nacional.

Esta evaluación puede ser realizada por:

Los Programas de Intervención Temprana (PRITE)

- La organización de estos programas se inicia con el trabajo de sensibilización que se realiza en la comunidad. Después de la matrícula, el PRITE desarrolla acciones de atención al niño o niña menor de 6 años partiendo de la evaluación psicopedagógica que realiza el equipo interdisciplinario, la discusión del caso y, seguidamente, la elaboración de Plan de Desarrollo Individual, el que toma en cuenta el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular, Nivel de Educación Inicial.
- Tiene carácter no escolarizado con fines de prevención, detección y atención oportuna para el máximo desarrollo de sus potencialidades.

Los Centros de Educación Básica Especial (CEBE) - Servicio Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE)

- Los Centros de Educación Básica Especial (CEBE) conforman el equipo de Servicio Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), cuya función es detectar, evaluar, asesorar y reforzar pedagógicamente a estudiantes que presentan problemas para el aprendizaje y la participación, y que están matriculados en diferentes instituciones educativas.

Luego de haber realizado la detección y evaluación psicopedagógica de los estudiantes que presentan alguna necesidad educativa especial pueden acceder a los servicios educativos que brindan en la Educación Básica Especial (EBE):

a) Instituciones educativas inclusivas de la educación básica regular, básica alternativa o técnico productivo. Apoyo y asesoramiento a las instituciones educativas de otras modalidades y formas educativas que incluyen a estudiantes con NEE asociadas tanto a discapacidad como a talento y superdotación, proporcionándoles servicios complementarios y/o personalizados.

b) Centros de Educación Básica Especial (CEBE). Atiende a los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad severa y multidiscapacidad y que por la naturaleza de las mismas, no pueden ser atendidas en las instituciones educativas de otras modalidades y formas de educación. Se promueve una inclusión escolar, familiar y social de acuerdo a sus potencialidades.

ECUADOR

Informe RIINEE 2008

Carlos Jiménez Zapata

Jefe Nacional de Educación Especial

En cuanto a la **detección de discapacidad** en el sistema educativo, los profesores son quienes detectan en primera instancia si un estudiante tiene dificultades para acceder a los aprendizajes, también lo hacen los profesionales de apoyo psicopedagógico.

Los profesores de apoyo psicopedagógico no están en todas las escuelas del sistema educativo ecuatoriano, hay en 253 escuelas de los 19.000 planteles de educación primaria que existen en el país (1,33%). Por lo tanto la detección es muy pequeña, además los Centros de Diagnóstico y Orientación Psicopedagógica (CEDOPs) que existen en 15 de las 24 provincias también realizan la detección de discapacidades. Se ha realizado un trabajo de coordinación con otros ministerios pero en pequeña escala.

Detectado el caso se solicita una evaluación psicopedagógica que la puede realizar la maestra de apoyo psicopedagógico si existe en la escuela, o se remite al CEDOPs; de no haber este programa o servicio, el técnico docente del Departamento de Educación Especial (del Ministerio) lo realiza.

Posteriormente, dependiendo de la valoración realizada se procede a la ubicación del estudiante, en una escuela regular o especial. El jefe del Departamento de Educación Especial o el equipo del CEDOPs son los responsables de buscar un establecimiento de educación regular para realizar la integración educativa. A pesar de que existe la obligación de recibir a los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares éstas no los aceptan aunque hubiera de por medio una disposición de la Dirección Provincial o del Ministerio directamente.

Propendiendo a la aceptación de un estudiante con NEE, se ofrece a la escuela regular asesoramiento y asistencia técnica por parte del equipo del CEDOPs o del Departamento Provincial de Educación Especial, durante todo el tiempo que el niño/a esté integrado. De ser necesario, se remite al niño-a a una escuela especial.

(...) El número de profesionales que labora en los Departamentos Provinciales es insuficiente para cumplir las funciones estipuladas en el Reglamento de Educación Especial.

CHILE

Informe RIINEE 2008

Alida Salazar Urrutia

Vicecoordinadora de Educación Especial

Para detectar la discapacidad en el sistema educativo, los procedimientos parten del profesor de curso que tiene en su aula un estudiante que puede presentar alguna dificultad para acceder y progresar en sus aprendizajes.

El profesor de curso, en conjunto con la psicopedagoga o con la profesora especialista hace una evaluación curricular y elabora un informe para derivar al estudiante al psicólogo, al fonoaudiólogo o médico especialista según corresponda. Financia el diagnóstico el sostenedor, la familia o el Servicio de Salud, según corresponda. Los profesionales acreditados para diagnosticar la discapacidad que permite que los alumnos puedan acceder a la Modalidad de Educación Especial, deben estar registrados en un Sistema Informático en línea, instalado por el Ministerio de Educación. Estos profesionales deben completar sus datos personales en el sistema y luego entregar su certificado de título y los antecedentes que requiera el sistema.

Otra forma de detección de las personas con discapacidad es a través de los servicios de salud, por médicos especialistas (oftalmólogos, otorrinos, psicólogos y neurólogos infantiles), generalmente este proceso de detección es a edades tempranas.

Tras la detección se deriva a los profesionales especialistas, quienes emiten un diagnóstico privado, de conocimiento de la familia y de la autoridad del establecimiento y los equipos profesionales de educación especial de la Secretaría Ministerial de Educación. El diagnóstico validado por estos equipos, es presentado a través de un PIE (Programa de Integración Escolar) a la Secretaría Ministerial para que se proceda a dictar una resolución de PIE y así el o los estudiantes sean beneficiarios de la subvención de educación especial.

Dicha subvención es para financiar los apoyos profesionales, los materiales educativos especializados y perfeccionar a los docentes. (Establecido en el Decreto n.º 1/98 que Reglamenta la Integración Escolar).

Las tasas de prevalencia en estos rangos de edad ciertamente justifican la implementación de programas de detección y atención temprana que eviten situaciones de discapacidad o el empeoramiento de sus condiciones. Urge una adecuada formación de docentes ya que está en sus manos la posibilidad de detectar tempranamente e intervenir de manera pertinente erradicando las barreras para los aprendizajes, así como la implementación de un sistema de apoyos para garantizar el acceso a los servicios de educación y su permanencia en el sistema.

Tanto de las encuestas que hemos recibido, así como de las entrevistas, se desprende que —evidentemente— la percepción de la sociedad sobre el tema de discapacidad define las posibilidades y crea oportunidades de inclusión. Hay un pronunciamiento claro y prácticamente unánime de que no se alcanza aún la concienciación deseable de la sociedad como para lograr la apertura de las instituciones educativas y la incorporación al sistema de estudiantes con discapacidad. El estudio formal que transparenta estas circunstancias fue realizado por la Comisión Especial de Estudio sobre Discapacidad, del Congreso de la República de Perú, que aplicó una Consulta Nacional sobre discapacidad en todas las regiones del país; recogió mediante una encuesta el testimonio de 3.400 personas para recabar información sobre cómo miran y son miradas las personas con discapacidad por la sociedad.

En una sociedad que excluye y discrimina, donde muchos lugares públicos se “reservan el derecho de admisión” y se acepta sólo a aquellos que tienen “buena presencia”; no debe sorprendernos que se mantenga y se cultive una cultura fuertemente despreciativa frente a las personas con discapacidad. Según la Consulta, la gente reacciona con distancia y reserva cuando están cerca de alguna persona con discapacidad. La mayoría, como si se tratara de seres extraños, sienten curiosidad al verlos (62%), sienten pena (50%), son indiferentes (40%), sienten rechazo (37%), temor (33%), o directamente los agreden (11%). Los menos conversan con ellos y los escuchan (13%), tratan de ser amigables (11%) y toman en cuenta sus opiniones (9%). (Perú, Informe RIINEE 2008).

Para comprender de mejor manera la relación entre edad y los niveles del sistema educativo, se toma del instrumento proporcionado por el Convenio Andrés Bello la equivalencia de educación primaria o básica y media o secundaria de los diez países signatarios (nueve latinoamericanos y España). Si bien es valioso para quienes se movilizan de un país a otro para el reconocimiento de estudios garantizando de esta manera continuidad, es también un recurso que impulsa la práctica integracionista en tanto permite consolidar la comprensión y comparabilidad de los procesos de formación de las personas, la articulación de los diversos sistemas educativos y facilitar la movilidad social en sus múltiples manifestaciones culturales, educativas, científicas y tecnológicas. (Convenio Andrés Bello, 2004).

Los sistemas educativos en Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela han alcanzado ciertas similitudes. El año escolar tiene una duración mínima de 200 días equivalente a 40 semanas, excepto en Paraguay y Perú que se plantean 36 semanas. Se observa un promedio de 30 horas semanales de clase; aunque para el nivel medio, tanto en Perú como en Ecuador, se incrementan a 35, mientras que en Chile llegan a 42 horas mínimas semanales que marca una clara diferencia con 1.680 horas anuales de trabajo pedagógico. Sin embargo, no se registra el número de horas efectivas dedicadas al aprendizaje, para ilustrar con un ejemplo, en el caso de Ecuador el Informe de Progreso Educativo 2006 señala:

En teoría, los alumnos ecuatorianos reciben el mismo tiempo anual de enseñanza (medido en horas anuales establecidas por la ley) que los de otros países con niveles de ingreso por habitante similares, que corresponde a cinco horas diarias durante 200 días de clase obligatorias al año, para un total de 1.000 horas anuales. Hay dos factores que reducen el número de horas cumplidas por los alumnos: huelgas y ausentismo de alumnos y profesores. Sin incluir el ausentismo de estudiantes, para el que no se tienen datos, de acuerdo con un artículo de prensa publicado en 2003, entre 1983 y el 2000 se perdió el equivalente a 18 meses laborables debido a huelgas de profesores. (PREAL et al. 2006:7).

En todos los países se registra educación inicial o preescolar siendo de carácter voluntario únicamente en Chile. La edad mínima de ingreso a la Primaria es de 6 años, exceptuando Venezuela que inicia a los 7. En Colombia, Perú y Venezuela se requieren 11 años de escolaridad para concluir la educación media, mientras que en los restantes son 12 años.

En cuanto a las escalas de calificación, educación inicial en todos los países tiene carácter cualitativo. Las escalas más amplias se encuentran en Bolivia, Cuba y Panamá; en Bolivia, en la escala de 1 a 70 puntos, la nota mínima aprobatoria es 36; en Cuba —a partir del segundo ciclo de primaria— y en Panamá llega a 100 puntos, siendo las notas mínimas aprobatorias de 60 en Cuba y 71 en Panamá. Chile presenta una escala numérica en el rango de 1 a 7 puntos, con una calificación mínima de 4; mientras que en Paraguay la escala va de 1 a 5, con un mínimo aprobatorio de 3. Para las dos primeras etapas de primaria, Venezuela tiene una escala de cinco literales (de A a E) en la

que únicamente el último (E) equivale a una no promoción; para la tercera etapa de primaria y para educación media, la escala es de 1 a 20 puntos, con una calificación mínima aprobatoria de 10 puntos. Para la educación primaria en Perú, la escala tiene tres literales básicos (A a C) y para secundaria la escala es de 0 a 20, siendo la calificación mínima aprobatoria B en el primer caso y 11 en el segundo. En Colombia, un aceptable es el mínimo aprobatorio en una escala cualitativa que presenta: excelente, sobresaliente, aceptable, insuficiente, deficiente. En Ecuador, tanto para primaria como para secundaria la escala va de 0 a 20, siendo 10 la nota mínima para aprobar cualquiera de los nueve años de educación básica y 14, para el diversificado o educación media.

SISTEMA EDUCATIVO EN NUEVE PAÍSES LATINOAMERICANOS SIGNATARIOS DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO

	Estructura del sistema educativo		Edad mínima de ingreso	Escala de calificación	Tiempo escolar
	Niveles	Ciclos			
BOLIVIA	Pre-escolar o inicial	a. Primeros aprendizajes b. Preparación escolar		Valoración cualitativa	Año escolar: 10 meses (200 días de clase)
	Primaria	Primer ciclo, aprendizajes básicos (3 años)	6 años	1 a 70 puntos distribuidos así: a. Archivador personal (área de conocimientos) 1-60 puntos	
		Segundo ciclo, aprendizajes esenciales (3 años) Tercer ciclo, aprendizajes aplicados (2 años)		b. Desarrollo personal y social 1-10 puntos	
Secundario	Primer ciclo: aprendizajes tecnológicos (2 años) Segundo ciclo: aprendizajes diferenciados (2 años) — Técnico medios — Científico-humanísticos	14 a 16 años	Niveles de rendimiento 1-35 no satisfactorio 36-55 satisfactorio 56-70 óptimo	Mínimo de horas semanales de trabajo escolar: 30.	
Total de años: 12					

CHILE	Estructura del sistema educativo		Edad mínima de ingreso	Escala de calificación	Tiempo escolar
	Niveles	Ciclos			
	Parvularia	Enseñanza de párvulos: voluntaria.		Valoración cualitativa	Año escolar: 40 semanas
	Básica	Nivel de enseñanza básica regular (8 años)	6 años	Escala numérica 1.0 a 7.0 (con un decimal)	1.º a 8.º Básico, 30 horas mínimas semanales (1200 horas anuales trabajo pedagógico)
		Seis Núcleos Básicos			
	Media	Modalidades: — científico humanista — y técnico profesional (duración 4 años)	Edad máxima de ingreso: 18 años.	Calificación mínima de aprobación: 4.0	1.º a 4.º Medio, 42 horas mínimas semanales (1680 horas anuales trabajo pedagógico)
Total de años: 12					

COLOMBIA	Estructura del sistema educativo		Edad mínima de ingreso	Escala de calificación	Tiempo escolar
	Niveles	Ciclos			
COLOMBIA	Educación pre-escolar	Pre-escolar (3 grados): — Prejardín — Jardín — Transición (obligatorio)	3 años 4 años 5 años	Excelente	40 semanas
					20 horas semanales, 800 anuales
	Educación Básica	Educación Básica, 2 ciclos: a. Educación Básica Primaria (5 grados) b. Educación Básica Secundaria (4 grados)	6 a 15 años	Sobresaliente Aceptable	EB Primaria: 25 horas semanales, no < 1000 anuales
Secundario	Educación Media (2 grados) — Académica — Técnica	16 a 17 años	Insuficiente Deficiente	Secundaria y Media: 30 horas semanales, no < 1200 anuales	
					Nota aprobatoria: Aceptable
En los tres niveles, autonomía institucional para determinar horarios y jornada escolar.					
Total de años: 11					

CUBA	Estructura del sistema educativo		Edad mínima de ingreso	Escala de calificación	Tiempo escolar
	Niveles	Ciclos			
	Pre-escolar	Un curso de un año	5 años	Evaluación continua. Al finalizar el año: valoración integral y se le otorga una categoría	Año escolar: 10 meses (40 semanas lectivas)
	Primaria	Educación primaria: 6 años	6 años	En el primer ciclo de primaria evaluación cualitativa. Al final se le ubica en una categoría (1.º a 4.º)	
	Secundaria	Tres años de secundaria	12 años		En el segundo ciclo de primaria (5.º y 6.º), en secundaria básica (7.º a 9.º), en preuniversitario (10.º a 12.º) y en la formación de técnicos medios, la escala es 0 - 100
	Preuniversitario	Tres cursos de preuniversitario.	14 años		
Escala de calificación:					
90 - 100: excelente; 80 - 89: muy bien; 60 - 79 bien; 0 - 59 insuficiente				Nota mínima de aprobación: 60	
Total de años: 11					

ECUADOR	Estructura del sistema educativo	Edad mínima de ingreso	Escala de calificación	Tiempo escolar
	Educación inicial: Primer Año (Jardín infantil)	5 años	Escala de apreciación cualitativa: muy satisfactorio, satisfactorio y poco satisfactorio	Año escolar: 200 días de clase (10 meses)
	Educación Básica (9 años)	6 años	Escala de 0 a 20. Nota mínima de aprobación: 10	De 1.º a 7.º, 30 horas semanales
	Educación Media. Ciclo Diversificado (3 años)	16 años	Escala de 0 a 20. Nota mínima de aprobación: 14	De 8.º a 10.º y educación diversificada, 35 horas semanales
Total de años: 12				

PANAMÁ	Estructura del sistema educativo	Edad mínima de ingreso	Escala de calificación	Tiempo escolar
	Inicial (preescolar)	4 a 5 años	Valoración cualitativa	Año escolar: 40 semanas
	Intermedia (6 años)	6 a 11 años	Excelente: A (91-100) Bueno: B (81-90)	El año escolar se organiza en dos semestres de 21 semanas y consta de 2 bimestres con 10 semanas de clase
	Final (3 años)	12 a 14 años	Regular: C ((71-80) Insuficiente: F (70 o menos)	
Educación Media Bachillerato (3 años) a. Científico-humanista b. Tecnológico-profesional	15 a 18 años	Nota aprobatoria: 71		
Total de años: 12				

PARAGUAY	Estructura del sistema educativo		Edad mínima de ingreso	Escala de calificación	Tiempo escolar
	Niveles	Ciclos			
	Enseñanza Pre-primaria	Educación inicial (no obligatoria) Guardería Jardín de Infantes Preescolar	0 a 6 años	Evaluación cualitativa	Año escolar: mínimo 36 semanas
	Educación Escolar Básica	Ciclos: Primero: grados (1, 2, 3) Segundo: grados (4, 5, 6) Tercero: grados (7, 8, 9)	6 a 8 años 9 a 10 años 12 a 14 años	Escala de 1 a 5 1: cuando no se logran las competencias básicas requeridas 5: cuando se logra el 100% de las competencias básicas requeridas	La distribución del tiempo escolar para el primer y segundo ciclo de Educación Escolar Básica es de 30 horas semanales de clase de 45 minutos
	Educación Media	Bachillerato diversificado: — Humanístico-científico — Comercial — Técnico Industrial	15 a 17 años	Nota aprobatoria: 3	Total de horas anuales por ciclo: 1080
Total de años: 12					

PERÚ	Estructura del sistema educativo	Edad mínima de ingreso	Escala de calificación	Tiempo escolar
	Educación Inicial	0 a 2 (I Ciclo) 3 a 5 años (II Ciclo)	Valoración cualitativa	Año escolar: mínimo 36 semanas
	Educación Primaria: tres ciclos y seis cursos (6 años)	Educación Primaria: 6 años cumplidos al 31 de marzo	En Educación Primaria se trabaja con escala de progreso: AD (logro destacado), A (logro previsto), B (en proceso), y C (en inicio).	Educación Inicial: 900 horas anuales
	Educación Secundaria (5 años)*		En Educación Secundaria y Bachillerato, se trabaja en escala de calificación de 0 a 20. Calificación mínima aprobatoria: B en Primaria; 11 en Secundaria y Bachillerato	Horas anuales de aprendizaje efectivo: en Primaria, 1000; en Secundaria, 1170; y, en Bachillerato Básico 1260
<p>* En los últimos años escolares se desarrolla en el propio centro educativo o por convenio, en instituciones técnico productivas en empresas y en otros espacios educativos que permitan desarrollar aprendizajes laborales polivalentes y específicos vinculados al desarrollo de cada localidad.</p>				
Total de años: 11				

VENEZUELA	Estructura del sistema educativo		Edad mínima de ingreso	Escala de calificación	Tiempo escolar
	Niveles	Etapas			
	Pre-escolar	— Iniciación	0 a 3 años	Valoración cualitativa	Año escolar: 10 meses (200 días de clase)
		— Introdutoria	4 a 6 años		
	Básica	Primera etapa (3 grados)	7 a 9 años	Educación Básica, Etapas 1 y 2	
		Segunda etapa (3 grados)	10 a 12 años	A: alcanza todas las competencias y supera expectativas del grado	
Tercera etapa (3 grados)		13 a 15 años	B: Alcanza todas las competencias previstas		
Media diversificada y profesional	Bachillerato	16 a 17 años	C: alcanza la mayoría de las competencias previstas	Mínimo de horas semanales de trabajo escolar: 30	
	Técnica		D: alcanzó algunas competencias, requiere nivelación a inicios de año		
				E: no logró competencias mínimas para ser promovido	

En la Educación Básica, etapa 3 y Media Diversificada y Profesional: escala de 1 a 20 puntos con calificación mínima aprobatoria de 10 puntos.

Total de años: 11

FUENTE: Convenio Andrés Bello, 2004.

Al observar las escalas así como las calificaciones mínimas para la promoción al año inmediato superior, hay —al parecer— un esfuerzo que va entre una búsqueda de niveles de exigencia académica y la necesidad de alcanzar cuantitativamente un número mayor de promocionados. Evidencia la evolución del sistema escolar que viene desde una práctica tradicional, con procedimientos de ensayo-error, que transita aún por una época “gerencia-

lista” que parodia la escuela con la empresa buscando operar al menor costo con igual eficiencia, y que va hacia un paradigma post-industrial como una comunidad de aprendizaje en la que destaca el desarrollo humano. (Beltrán, 2008). No obstante, las notas promocionales ni consideran ni expresan la capacidad de convivencia, la empatía, el desarrollo de la inteligencia emocional, componentes ineludibles al momento de construir una sociedad. Habrá que considerar que hay factores que inciden en el aprendizaje tornándolo humano, la convivencia con la diferencia permite reconocerse en y a través del otro, ¿acaso las guerras y confrontaciones de toda índole no disminuirían si desde edades tempranas vivimos el respeto más allá del discurso?

En este escenario, en Latinoamérica y el Caribe, tan solo entre el 20 y 30% de la población con discapacidad en edad de asistir a la escuela, accede a una institución que —dicho sea de paso— rara vez es la escuela común. La ausencia de servicios esenciales así como las barreras psicológicas construidas por actitudes y prejuicios impiden el acceso tanto al medio físico, como a la comunicación, a los aprendizajes y a la interacción social (Banco Mundial, 2006). La respuesta a la pregunta ¿quiénes acceden a servicios educativos? está dada fundamentalmente por dos componentes: la situación económica del hogar, que permite acceder a servicios de privados así como adquirir elementos de apoyo, y, el lugar de residencia porque los centros educativos suelen estar ubicados en las grandes ciudades; no es menos cierto que influyen otros factores como: las condiciones etno-lingüísticas, el nivel educativo de los padres, la disponibilidad de elementos y materiales para el aprendizaje, la posibilidad de acceso a centros de cultura, etc.

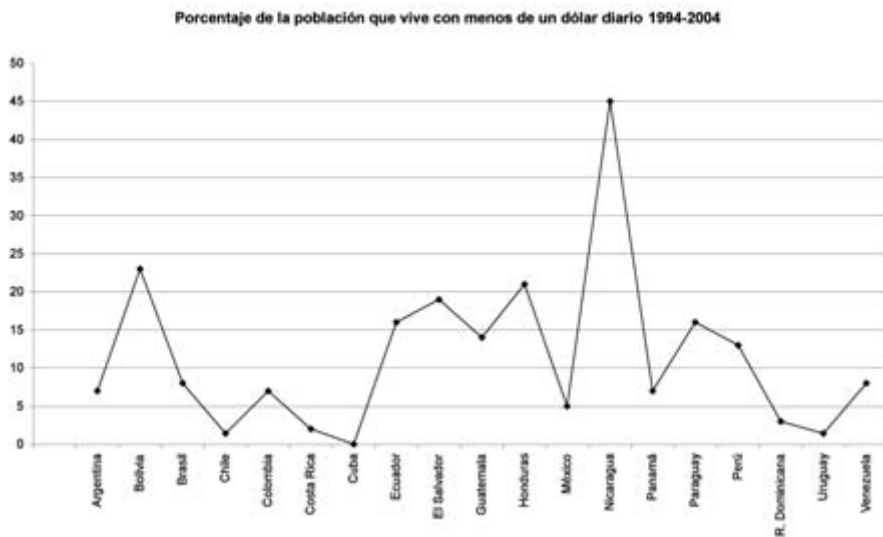
2. INDICADORES BÁSICOS EN LA REGIÓN

Ciertamente la heterogeneidad es el común denominador de América Latina. Si empezamos por la población en cada país: Brasil es el más populoso seguido por México; entre los medianos se cuentan Argentina, Perú, Chile, Ecuador y Guatemala; otros más pequeños, como Bolivia, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua; siendo los menos poblados Panamá y Uruguay. La población rural en cada uno advierte diferencias socioeconómi-

cas, en Argentina y Uruguay menos del 10% de la población vive en el sector rural, mientras en Guatemala y Honduras representa la mitad; Nicaragua, El Salvador y Paraguay tienen también un alto porcentaje de población rural. La heterogeneidad puede verse también en el tamaño de sus economías, las brechas reflejan grandes asimetrías que se relacionan directamente con el nivel de desarrollo social a través de indicadores como mortalidad infantil y analfabetismo. En las sociedades latinoamericanas para acceder a recursos básicos para la vida cotidiana, se necesita cada vez más de la inserción laboral pero el mercado de trabajo da oportunidades a dos tercios de la población, ante lo cual caben dos opciones: integrarse al sector informal —generando su propia ocupación, sumándose a la venta callejera de productos o trabajando en establecimientos precarios de baja productividad— (85%) o quedar en la desocupación (15%). En tales contextos heterogéneos, las familias deben construir su propio bienestar y dotar a los niños y adolescentes de recursos para enfrentar su paso por las instituciones educativas. (SITEAL, 2007).

Si casi la mitad de nicaragüenses, cerca de la cuarta parte de la población boliviana, así como la quinta parte de hondureños y salvadoreños vive con menos de un dólar al día, acceder a servicios educativos les demanda un esfuerzo que les rebasa, más aún si tienen en su seno una persona con discapacidad. El círculo vicioso e intergeneracional de la **pobreza** sume a la persona en la desesperanza. En el otro extremo, con una tasa bastante baja de población que vive con menos de un dólar al día, destacan: Chile, Cuba, Costa Rica, Uruguay y República Dominicana.

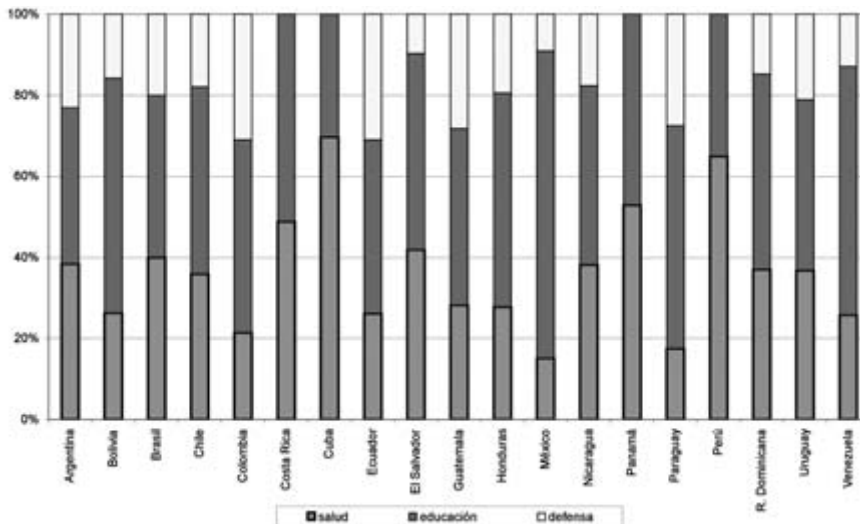
A lo anterior habría que añadir el porcentaje de **gasto del gobierno central** en las áreas de salud, educación y defensa. Es obvio y notorio que cuando la asignación para defensa es baja o nula, como los casos de Costa Rica y Cuba, las asignaciones para salud y educación son más altas. La inversión en salud constituye una urgencia en la región por lo que son plausibles los casos de Cuba (23%) y Costa Rica (21%). La inversión en educación destaca en México (25%), seguido por Bolivia, Costa Rica y Paraguay (22%). Al hablar de gasto en educación es deseable reflexionar sobre la racionalidad del mismo en el sentido del beneficio directo que recibe la población



FUENTE: UNICEF, Estado Mundial de la Infancia 2007.

con mayores necesidades, en ello sería un aporte valioso abordar discapacidad por la multi-dimensionalidad que implica su vinculación con: género, ruralidad, analfabetismo, condiciones etno-lingüísticas, edad, situación económica del hogar, etc., transformándola en la minoría más numerosa y más urgentemente necesitada, por lo que sería menester dejar de hablar de “población vulnerable” para referirnos a una población de atención prioritaria, como la denomina México en algunas de sus políticas. De ahí la premura de avanzar hacia una inclusión global con procesos de descentralización que garanticen al acceso universal a bienes y servicios.

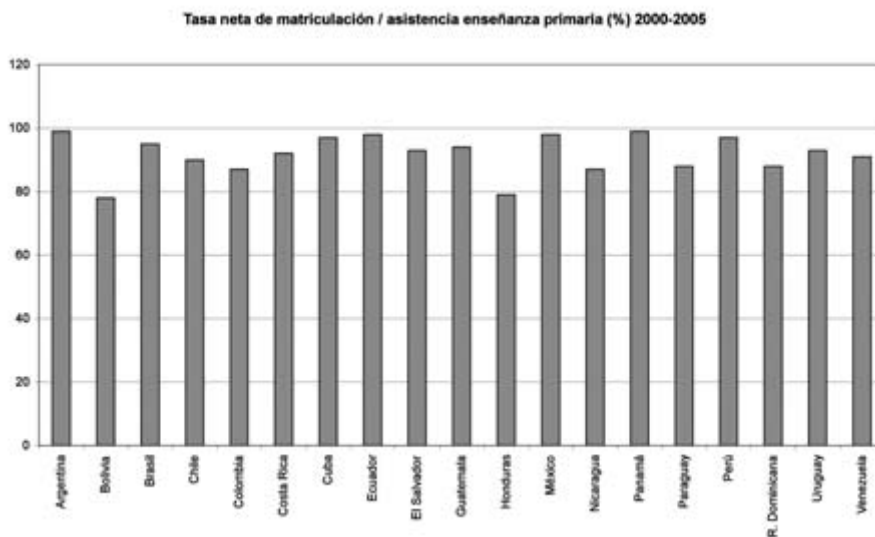
Porcentaje (%) de gasto del gobierno central (1994-2004)



Nota: Tanto Perú como Cuba, no señalan datos sobre el porcentaje asignado para defensa.
FUENTE: UNICEF, Estado Mundial de la Infancia 2007.

La inversión en educación —¡no gasto!— convoca a notar el incremento cuantitativo que se ha logrado. A nivel regional, las tasas de matriculación / asistencia en el nivel primario sobrepasan el 90% en trece países, entre los que destacan Panamá y Argentina (99%), pero se mantienen con índices menores: Bolivia (78%), Honduras (79%), Paraguay y República Dominicana (88%), Colombia y Nicaragua (87%).

Se observan países como Argentina, Brasil, Cuba, Uruguay y Perú que al tener tasas altas de matriculación mantienen una baja asignación presupuestaria para educación. Colombia, Bolivia, Paraguay y Honduras, con tasas de matriculación inferiores al 90%, muestran porcentajes altos asignados para educación que evidenciarían un compromiso de mejoramiento; mientras que en Nicaragua y República Dominicana a pesar de las bajas tasas de matriculación, 87 y 88% respectivamente, el porcentaje asignado a educación también es bajo (15 y 13% respectivamente).

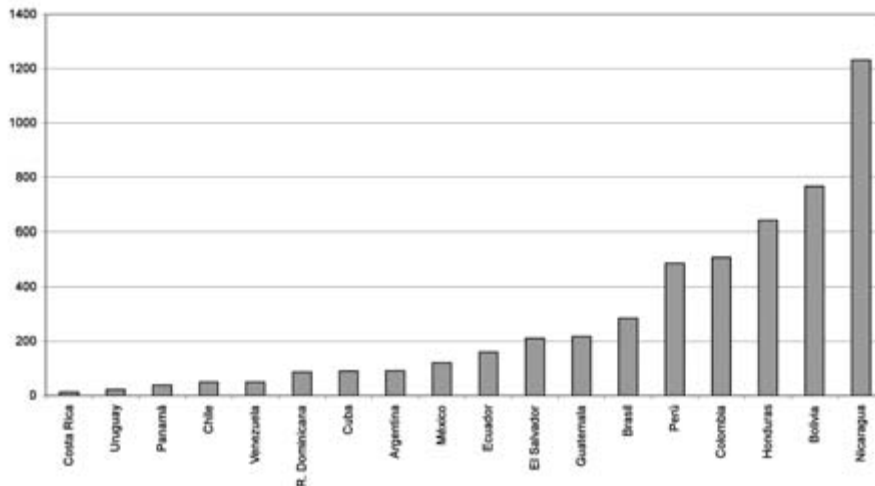


FUENTE: UNICEF, Estado Mundial de la Infancia 2007.

En los últimos años, el rol de la **cooperación internacional** en Latinoamérica se ha desarrollado en el marco de un debate que convoca a profundizar sobre la eficiencia del gasto, el aterrizaje de fondos en servicio directo, la información oportuna de quién envía y quién recibe así como una clara rendición de cuentas accesible a todo público. Es escasa y difusa la información sobre fondos provenientes de donantes privados, hay organizaciones que mediante la presentación del mismo proyecto —con ligeros cambios— reciben fondos de diversas fuentes.

A nivel estatal se puede acceder a información sobre los aportes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que desde 1961 se erige como la entidad de cooperación internacional, cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales, en la que 24 de los 30 Estados que la conforman son considerados de alto ingreso según el Banco Mundial.

Flujos de Asistencia Oficial al Desarrollo en millones de dólares 2004



FUENTE: UNICEF, Estado Mundial de la Infancia 2007.

Nicaragua sobresale notoriamente como el país que recibe el mayor flujo de Asistencia Oficial al Desarrollo (AOD), en consonancia con el elevado porcentaje de población que vive con menos de un dólar diario (45%); seguido por Bolivia y Honduras cuya población pobre se acerca a la cuarta parte de la población total.

En los informes oficiales no se consideran las múltiples aristas del componente inclusión como un eje transversal para notar las diferencias generadas por condiciones como: procedencia étnica, lugar de residencia, discapacidad, edad... Es significativo que —aunque incipientemente— el informe “Estado Mundial de la Infancia 2008” de UNICEF, haga mención expresa al tema discapacidad. Inicia con un análisis a principios del s.XX sobre las altas tasas de mortalidad y de discapacidad producidas por: desnutrición, diarrea, paludismo, sarampión, neumonía, viruela y tuberculosis que afectaban a una gran proporción de la población mundial. Señala la eficacia de las campañas emprendidas, especialmente por las iniciativas que se han producido en la búsqueda de la consecución de los Objeti-

vos del Milenio en lo concerniente a salud. Registra como primer factor de éxito de las alianzas de ámbito comunitario la organización solidaria y la participación inclusiva porque las comunidades operan con arreglo a normas y pautas establecidas, muy arraigadas en su patrimonio social, religioso o cultural, con una gran heterogeneidad en su composición y estructura que tornan a la organización en un verdadero reto. Resalta que para generar un cambio duradero, universal y eficaz, la organización por sí sola no es suficiente, se requiere de una **participación comunitaria socialmente inclusiva** porque *las pautas arraigadas de exclusión y discriminación por motivos de género, religión, origen étnico o discapacidad pueden obstaculizar el alcance de las intervenciones*. (UNICEF 2007:49). Inserta discapacidad infantil (1999-2006) y disciplina infantil (2005-2006) como indicadores de protección de la infancia.

DISCAPACIDAD INFANTIL—Porcentaje de niños de 2 a 9 años con por lo menos una discapacidad registrada (por ejemplo, cognoscitiva, motora, ataques convulsivos, problemas de visión o audición).

(...) Este indicador está definido como el porcentaje de niños de entre 2 y 9 años de edad que dieron positivo en al menos una de las preguntas sobre discapacidad. Las preguntas sobre discapacidad se dirigen a los padres o al cuidador del niño, a quienes se pide que ofrezcan una valoración personal sobre el desarrollo y funcionamiento mental del niño. Los datos sobre la incidencia de discapacidad se refieren por lo tanto al porcentaje de niños que dieron positivo en estas preguntas y deben considerarse una indicación sobre el porcentaje de niños que probablemente tengan una discapacidad y que puedan requerir una nueva evaluación médica y en materia de desarrollo.

DISCIPLINA INFANTIL—Este indicador se define como el porcentaje de niños de entre 2 y 14 años que sufren cualquier castigo psicológico o físico. El castigo psicológico incluye los gritos y chillidos dirigidos al niño, y el hecho de insultar al niño o la niña. Los castigos físicos o corporales consisten en actos que tienen por objeto causar daño físico o malestar, pero no heridas. Algunos castigos físicos leves podrían consistir en sacudir al niño y en darle palmetazos en la mano, el brazo, la pierna o el trasero. Castigo físico grave es pegar al niño en la cara, cabeza u oídos, o golpearlo con fuerza o repetidamente. (UNICEF 2007:112).

A pesar de que en algunas encuestas de hogares se incorporan preguntas sobre la temática, en el Informe no se registra respuesta alguna de los países de la región pero constituye un incentivo para recabar la información que se solicita. El hecho de preguntar sobre discapacidad infantil es ya una estrategia de concienciación; a la vez, ayuda a que los padres o cuidadores presten atención al desarrollo del niño, visibiliza la discapacidad como una cuestión social y no meramente familiar o, menos aún, personal. De manera similar, el maltrato -práctica que subsiste-genera discapacidad o la empeora y, por otro lado, en la niñez con discapacidad hay mayor propensión a sufrir maltrato que en aquella que no la tiene, es una pregunta que alerta a los adultos sobre el maltrato disfrazado de disciplina.

2.1. Indicadores básicos por país

Los indicadores básicos por país se toman del Informe Social Watch, tanto por la actualización de datos —la mayoría de 2007- como por los análisis que presentan investigadores locales. Los extractos de dichos informes, además de proporcionar una visión contextualizada mediante el planteamiento de diversas temáticas, promueven la reflexión sobre derechos, con la finalidad de disponer de mayores y mejores elementos para el presente estudio, se vinculan con la temática de discapacidad. Se observa un enfoque de inclusión en varios informes aunque a pesar de ello el tema discapacidad continúa invisibilizado, espacios como éste aguardan la participación de las personas con discapacidad y sus familias así como de sus movimientos asociativos. A continuación una sucinta radiografía por país para contextualizar la situación actual en cada uno.

2.1.1. ARGENTINA

Pilar Arcidiácono, Laura Royo

Tras la crisis del modelo de la década de 1990 y el brusco advenimiento de las crisis: política, social y económica, de fines de 2001 y principios de 2002, se acentuó de manera radical el fenómeno de la exclusión social. Todas las políticas implementadas desde entonces orientadas a abatir los indicadores de pobreza han presentado claroscuros que ponen en duda su validez y viabilidad. Como rehenes de la ineficiencia de esas políticas públicas están los derechos a una vida digna de millones de personas.

Pese a la significativa magnitud de los programas sociales implementados, la disminución del porcentaje de pobreza entre 2002 y 2006 difícilmente pueda ser atribuida a estos programas, cuyo aporte se puede evaluar más como un 'alivio' que como una estrategia de 'superación' de la pobreza.

Los programas analizados no respetan adecuadamente estándares en materia de derechos humanos en general. Puntualmente, presentan ciertas debilidades en términos de 'contenido mínimo' de estándares aceptables de los derechos sociales y en particular sobre el derecho a la igualdad, no discriminación, universalidad y acceso a la justicia. Por lo tanto, más allá del discurso en términos de 'derechos', su diseño e implementación continúan pensándose bajo la lógica de beneficios y no de derechos.

Consideramos que los problemas que hacen a la integración social son problemas de derechos — sociales y políticos — que se encuentran ligados a la construcción y la reproducción de ciudadanía. En consecuencia, las estrategias de inserción social deben, por un lado, adoptar un formato de transferencia de recursos económicos, sociales, políticos y culturales tendientes a fortalecer las redes sociales de los hoy excluidos para asegurar su desarrollo y autonomía socioeconómica y política; y, por el otro, asegurar características político-institucionales de gobierno y acción estatal accesibles y abiertas a las preferencias y al control social. Se trata, en definitiva, de construir las condiciones para una ciudadanía basada en el respeto y la profundización de los derechos individuales y sociales.

El camino de los derechos humanos que las personas con discapacidad y sus familias han empezado a transitar, tiene en la Convención un instrumento que debiera ser utilizado empezando por la armonización de la normativa, como señalan los informes RIINEE 2008 de los diferentes países, con una clara y decidida incidencia de los movimientos asociativos así como de las organizaciones vinculadas, fundamentadas en el conocimiento hacia un compromiso de difusión, concienciación y participación.

República de ARGENTINA		Situación actual	Avances y retrocesos
39.934.110 hab. - 7,1% personas con discapacidad			
Seguridad alimentaria	■■■■		
Educación	■■■■		↻
Información, ciencia y tecnología	■■■		↻
Gasto público	■■■		↻
Medio ambiente	■■■■		↻
Salud	■■■		↻
Inmunización infantil	■■■■		□□
Salud reproductiva femenina	■■■■		
Género y educación	■■■■		□□
Brecha de género en ingreso y participación económica	■■■		↗
Empoderamiento de las mujeres	■■■		↗

PROGRESO HACIA LAS METAS, AVANCES Y RETROCESOS POR INDICADORES CLAVE

Alfabetización	□□
Niños que llegan a 5º grado	←
Tasa de matriculación en enseñanza secundaria	→
Tasa de matriculación en enseñanza terciaria	→
Usuarios de Internet	→
Computadoras personales	→
Líneas telefónicas	→
Científicos e ingenieros en investigación y desarrollo	→
Gasto en tecnología de información y comunicaciones	→
Gasto en investigación y desarrollo	□□
Gasto público en salud	←
Gasto público en educación	□□
Servicios de deuda externa	□□
Gasto militar	□□
Población con acceso a saneamiento	→
Población con acceso a fuentes de agua mejoradas	□□
Malaria	□□
Tuberculosis	→
Personas con VIH/SIDA	□□
Mortalidad infantil	→
Mortalidad de niños < de 5 años	→
Niños < de 1 año inmunizados contra DPT	←
Niños < de 1 año inmunizados contra Polio	→
Niños < de 1 año inmunizados contra Sarampión	→
Niños < de 1 año inmunizados contra Tuberculosis	□□
Brecha en alfabetización	□□
Brecha en la tasa neta de matriculación en secundaria	□□
Brecha en la tasa bruta de matriculación en educ. terciaria	□□
Brecha en la tasa de actividad	→
Mujeres en puestos de decisión en el gobierno (ministerios)	→
Mujeres en escaños parlamentarios	→

Situación del país	
■■■■	En mejor situación
■■■	Por encima del promedio
■■	Por debajo del promedio
■	En peor situación

Avances y retrocesos	
↗	Avance leve
↘	Avance significativo
↙	Retroceso significativo
↘	Retroceso leve
□□	Estando

Progreso hacia las metas	
→	Avance leve
↘	Avance significativo
←	Retroceso significativo
←	Retroceso leve
□□	Estando

FUENTE: Social Watch, 2007.
ENDI 2002 - 2003

2.1.2. BOLIVIA

Centro de Estudios
para el Desarrollo Laboral y Agrario (CEDLA)

La orientación fundamental de las políticas de corte neoliberal ha sido la de promover la preeminencia del mercado, privilegiándolo como el mecanismo ideal para la asignación de recursos económicos. De este modo se intentó limitar el papel del Estado al de un simple fiscalizador de las acciones de la empresa privada, subordinando los objetivos sociales, como el bienestar de los ciudadanos, al logro de rentabilidad de las inversiones capitalistas. Sin embargo, la evaluación posterior de la aplicación de dichas políticas arroja un resultado que dista mucho de la teoría: el Estado perdió sus atribuciones en el plano productivo, pero mantuvo un perfil alto en el ámbito de las acciones de salvamento de la inversión privada, incapaz de remontar todos los desafíos de una economía de libre mercado. Este es el marco de la reforma del sistema de seguridad social en Bolivia y otros países de la región.

Corresponde avanzar en la implementación de un nuevo sistema que permita al Estado reducir, hasta su eliminación, la carga financiera causada por el viejo sistema quebrado y posibilite otorgar a la población beneficios que aseguran su retiro de la vida activa de manera digna. Las características distintivas de este nuevo sistema serían: ampliación de su cobertura hacia nuevos segmentos de la población, en particular los trabajadores no asalariados; autofinanciamiento; transparencia en el manejo de sus inversiones; potencial para fortalecer el mercado de valores; capacidad para enfrentar de manera eficiente las crisis económica; capacidad de brindar mecanismos para el mantenimiento del valor de las pensiones; capacidad para elevar el ingreso de los bolivianos en edad de jubilación.

En primera instancia, la transformación del sistema no ha dado lugar a un incremento de la población beneficiaria en magnitudes relevantes, por lo que no se puede afirmar que haya contribuido a atenuar el extendido fenómeno de exclusión de los beneficios de la seguridad social para vastos grupos sociales.

Una segunda consideración, relativa al incremento de los ingresos, provoca la misma desilusión. De la manera en que se diseñó el nuevo régimen, el acceso a una renta de jubilación está ligado a la extensión sustancial de la vida laboral del trabajador. Finalmente, cabe mencionar que el nuevo sistema tampoco garantiza el acceso a una jubilación digna a todos los trabajadores.

En el panorama de la autosostenibilidad y la seguridad social, la situación de las personas con discapacidad está en clara desventaja. El acceso al campo laboral, aunque se haya mejorado la normativa, se torna difícil al estar asociada con: bajos niveles educativos, ofertas de capacitación que no cubren falencias de formación básica, barreras físicas y sociales. La mayoría señala realizar trabajos agrícolas y servicios generales. Quienes tienen un empleo (cerca del 50%) no reciben las prestaciones sociales. Situación más dramática en función de género, aproximadamente, el 80% de mujeres con discapacidad no dispone de ingresos propios, muchos de los trabajos que realizan no son remunerados (quehaceres domésticos, cuidado de otras personas, entre otros).

República de BOLIVIA	
9.694.231 hab. - 3,8% personas con discapacidad	Situación actual
Seguridad alimentaria	■■■■
Educación	■■■■
Información, ciencia y tecnología	■
Gasto público	■■■■
Medio ambiente	■■
Salud	■■■■
Inmunización infantil	■■
Salud reproductiva femenina	■■
Género y educación	■■■■■
Brecha de género en ingreso y participación económica	■■■■
Empoderamiento de las mujeres	■■

Avances y retrocesos
↗
↗
↗
↗
↗
↗
↘
↗
↗
↗
↗

PROGRESO HACIA LAS METAS, AVANCES Y RETROCESOS POR INDICADORES CLAVE

Subnutrición	→
Malnutrición en menores de 5 años	→
Alfabetización	→
Tasa de matriculación en enseñanza primaria	□□
Niños que llegan a 5º grado	→
Tasa de matriculación en enseñanza secundaria	→
Tasa de matriculación en enseñanza terciaria	→
Usuarios de Internet	→
Computadoras personales	→
Líneas telefónicas	→
Científicos e ingenieros en investigación y desarrollo	→
Gasto en Tecnología de Información y Comunicaciones	→
Gasto en investigación y desarrollo	□□
Gasto público en salud	→
Gasto público en educación	→
Servicios de deuda externa	→
Gasto militar	□□
Población con acceso a saneamiento	→
Población con acceso a fuentes de agua mejoradas	→
Malaria	□□
Tuberculosis	→
Personas con VIH/SIDA	□□
Mortalidad infantil	→
Mortalidad de menores de 5 años	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra DPT	□□
Niños menores de 1 año inmunizados contra Polio	←
Niños menores de 1 año inmunizados contra Sarampión	←
Niños menores de 1 año inmunizados contra Tuberculosis	→
Mujeres de 15 a 49 años atendidas por personal especializado al	→
Partos atendidos por personal especializado	←
Uso métodos anticonceptivos, mujeres en pareja, 15-49 años	→
Brecha en alfabetización	→
Brecha en la tasa neta de matriculación en primaria	□□
Brecha en la tasa neta de matriculación en secundaria	→
Brecha en la tasa de actividad	→
Mujeres en puestos de decisión en el gobierno (ministerios)	←
Mujeres en escaños parlamentarios	→

Situación del país	
■■■■	En mejor situación
■■■	Por encima del promedio
■■	Por debajo del promedio
■	En peor situación

Avances y retrocesos	
↗	Avance leve
↗	Avance significativo
↘	Retroceso significativo
↘	Retroceso leve
□□	Estandado

Progreso hacia las metas	
→	Avance leve
→	Avance significativo
←	Retroceso significativo
←	Retroceso leve
□□	Estandado

FUENTE: Social Watch, 2007.
MECOVI 2001

2.1.3. BRASIL

Guacira Oliveira

En cuanto al envejecimiento de la población, llama la atención la ausencia total de discusión sobre la cuestión de los cuidados a las personas mayores en el debate sobre el futuro del sistema. Tal laguna está directamente relacionada con el no reconocimiento y la consiguiente desvalorización del trabajo doméstico no remunerado realizado por las mujeres. Las actividades de la reproducción social (tareas domésticas, cuidados de los niños, personas enfermas y adultos mayores del grupo familiar) contribuyen significativamente al desarrollo social y económico del país, pero continúan relegadas a la calidad de tarea ejercida por 'vocación femenina' y, consecuentemente, fuera de la agenda de debate sobre los derechos del trabajo.

Si fueran contabilizados, los quehaceres domésticos representarían un crecimiento de 13% del PBI (Melo y Considera, 2005). Sin embargo, el trabajo reproductivo no deriva en derechos, sino en un peso altísimo para las mujeres que, además de esta sobrecarga, deben hacer frente a los prejuicios de una inserción en el mercado de trabajo en condiciones absolutamente injustas y desiguales, lo que provoca muchas veces la interrupción de la vida profesional, una opción forzada por la informalidad y hasta la exclusión definitiva del mercado laboral. Uno de los reflejos de esto es la mayor proporción de mujeres en las ocupaciones más vulnerables y de baja remuneración.

La diferencia entre los promedios de duración de la ocupación de hombres y mujeres es 6,3 años (CE-DEPLAR/UFMG). Sin embargo, la comparación entre el número de horas de trabajo dedicadas a los quehaceres domésticos demuestra que las mujeres trabajan por lo menos el doble de tiempo que los hombres en ese tipo de actividades. De hecho, para que hubiera una compensación real, se requerirían más de cinco años de jubilación diferencial. Según entendemos, esta debería ser una medida transitoria. Lo que los movimientos de mujeres y feministas anhelan no es la compensación, sino la división igualitaria de las tareas productivas y reproductivas, además de condiciones igualitarias de participación en el mercado de trabajo. (...) las mujeres trabajan por más tiempo que los hombres para tener la jubilación asegurada y terminan recibiendo un beneficio menor que el de los hombres, debido a su menor poder de contribución y su condición dependiente.

La reorientación del modelo de desarrollo es evidentemente una premisa de la construcción de alternativas para la inclusión en la seguridad social. La política económica debería estar al servicio de garantizar los derechos de la ciudadanía, y no al revés.

Otra faceta de la mujer es la de cuidadora de una persona con discapacidad; sin remuneración, con escasas o nulas posibilidades de desarrollo personal, muchas ocasiones en soledad y con las obligaciones concomitantes de ser jefa de hogar. En el sector rural, en medio de una indescriptible pobreza, es una vida de privaciones con alternativas que se ven tan distantes como inalcanzables.

República Federal de BRASIL	
194.227.983 hab. - 14,48% personas con discapacidad	Situación actual
Seguridad alimentaria	■■■■■
Educación	■■■■
Información, ciencia y tecnología	■■■
Gasto público	■■■
Medio ambiente	■■■
Salud	■■■■■
Inmunización infantil	■■■■■
Salud reproductiva femenina	■■■■
Género y educación	■■■■■
Brecha de género en ingreso y participación económica	■■■
Empoderamiento de las mujeres	■■■

Avances y retrocesos
↻
↗
↻
□□
↻
↻
↗
□□
↗
↻

PROGRESO HACIA LAS METAS, AVANCES Y RETROCESOS POR INDICADORES CLAVE

Subnutrición	→
Malnutrición en menores de 5 años	□□
Alfabetización	→
Tasa de matriculación en enseñanza primaria	→
Tasa de matriculación en enseñanza secundaria	→
Tasa de matriculación en enseñanza terciaria	→
Usuarios de Internet	→
Computadoras personales	→
Líneas telefónicas	→
Gasto en Tecnología de Información y Comunicaciones	→
Gasto en investigación y desarrollo	□□
Gasto público en salud	→
Gasto público en educación	←
Servicios de deuda externa	←
Gasto militar	□□
Población con acceso a saneamiento	→
Población con acceso a fuentes de agua mejoradas	→
Malaria	□□
Tuberculosis	→
Personas con VIH/SIDA	□□
Mortalidad infantil	→
Mortalidad de menores de 5 años	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra DPT	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra Polio	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra Sarampión	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra Tuberculosis	→
Uso métodos anticonceptivos, mujeres en pareja, 15-49 años	→
Brecha en alfabetización	□□
Brecha en la tasa neta de matriculación en secundaria	□□
Brecha en la tasa bruta de matriculación en educ. terciaria	□□
Brecha en la tasa de actividad	→
Mujeres en puestos de decisión en el gobierno (ministerios)	□□
Mujeres en escaños parlamentarios	→

Situación del país	
■■■■■	En mejor situación
■■■■	Por encima del promedio
■■■	Por debajo del promedio
■■	En peor situación

Avances y retrocesos	
↗	Avance leve
↗	Avance significativo
↘	Retroceso significativo
↘	Retroceso leve
□□	Estancado

Progreso hacia las metas	
→	Avance leve
→	Avance significativo
←	Retroceso significativo
←	Retroceso leve
□□	Estancado

FUENTE: Social Watch, 2007.
Censo 2000

2.1.4. CHILE

Equipo de ACTIVA
en consulta con integrantes de la Coalición Chile, (2006).

La movilización estudiantil en reclamo de mejoras educativas se hizo eco del descontento generalizado ante la inequidad social. El nuevo Gobierno, por primera vez encabezado por una presidenta, ha anunciado medidas para mejorar el sistema de fondos privados de pensiones, con la especial intención de equiparar la situación de las mujeres.

“El cobre por el cielo y la educación por el suelo” fue la consigna más representativa de la mayor protesta social que ha vivido Chile desde el regreso a la democracia en 1990 tras 17 años de dictadura militar. Entre abril y junio de 2006, las movilizaciones tuvieron como protagonistas a unos 600.000 estudiantes secundarios de todo el país quienes exigieron al gobierno una mejora en la calidad de la educación.

El estallido estudiantil tuvo el efecto de un balde de agua fría en las esferas de gobierno. Primariamente, debido a los indudables esfuerzos que en materia educativa ha efectuado la coalición de gobierno desde que asumiera la conducción del país después de la dictadura. (...) Entonces ¿de dónde proviene el descontento estudiantil? De las nulas o mínimas probabilidades que como egresados de colegios municipalizados tienen de ingresar a la educación técnica o superior o, en el mejor de los casos, de adquirir un oficio que les permita optar por un trabajo calificado. En la práctica, estos jóvenes de entre 14 y 17 años están exigiendo a las autoridades cambios radicales en el sistema educativo chileno, cuyas desigualdades son evidentes. (...) No es sorprendente, entonces, la fuerza y consistencia que ha cobrado el movimiento de estudiantes secundarios y el eco y simpatía que ha encontrado en el resto de la población.

La movilización estudiantil interrumpió un debate provocado por una situación inédita en la historia del país, marcada por décadas de endeudamiento y déficit en la balanza de pagos. Con el precio del cobre cercano a USD 4 la libra, el debate que primaba en la agenda pública —y en los titulares de prensa— se concentraba en cómo manejar o dónde invertir provechosamente la avalancha de dólares provenientes del alza persistente del precio del metal, en lugar de discutir sobre la mejor manera de aliviar y administrar la deuda pública.

Las tasas de asistencia a la escuela son menores en la población con discapacidad, aún en Chile que ostenta el nivel más alto de asistencia. En promedio, la población con discapacidad completa cuatro años de educación que no equivale a una primaria básica. Sólo entre el 20% y el 30% de los niños y niñas con discapacidad asisten a la escuela en América Latina y el Caribe (Banco Mundial, 2006). Esta bajísima asistencia se debe a una grave falta de servicios esenciales para garantizar el acceso y permanencia en el sistema, por ejemplo: apertura de las instituciones; acceso a la comunicación e información; transporte; docentes formados, capacitados y comprometidos; material didáctico y de apoyo; infraestructura escolar accesible; desconocimiento de derechos y servicios que se ofertan. Son evidentes, las barreras psicológicas y el estigma social.

República de CHILE		Situación actual	Avances y retrocesos
16.802.953 hab. - 12,9% personas con discapacidad			
Seguridad alimentaria	■■■■■	↔	
Educación	■■■■■	↔	
Información, ciencia y tecnología	■■■	↔	
Gasto público	■■■	□□	
Medio ambiente	■■■■■	↔	
Salud	■■■■■	↔	
Inmunización infantil	■■■■■	□□	
Salud reproductiva femenina	■■■■■		
Género y educación	■■■■■	↔	
Brecha de género en ingreso y participación económica	■	↔	
Empoderamiento de las mujeres	■■■	↔	

PROGRESO HACIA LAS METAS, AVANCES Y RETROCESOS POR INDICADORES CLAVE

Subnutrición	→
Malnutrición en menores de 5 años	□□
Alfabetización	□□
Niños que llegan a 5º grado	□□
Tasa de matriculación en enseñanza secundaria	→
Tasa de matriculación en enseñanza terciaria	→
Usuarios de Internet	→
Computadoras personales	→
Líneas telefónicas	→
Científicos e ingenieros en investigación y desarrollo	→
Gasto en Tecnología de Información y Comunicaciones	□□
Gasto en investigación y desarrollo	□□
Gasto público en salud	□□
Gasto público en educación	□□
Servicios de deuda externa	→
Gasto militar	□□
Población con acceso a saneamiento	→
Población con acceso a fuentes de agua mejoradas	→
Tuberculosis	→
Personas con VIH/SIDA	□□
Mortalidad infantil	→
Mortalidad de menores de 5 años	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra DPT	□□
Niños menores de 1 año inmunizados contra Polio	□□
Niños menores de 1 año inmunizados contra Sarampión	←
Niños menores de 1 año inmunizados contra Tuberculosis	□□
Partos atendidos por personal especializado	□□
Brecha en alfabetización	□□
Brecha en la tasa bruta de matriculación en educ. terciaria	→
Brecha en la tasa de actividad	→
Mujeres en puestos de decisión en el gobierno (ministerios)	→
Mujeres en escaños parlamentarios	→

Situación del país	
■■■■■	En mejor situación
■■■■	Por encima del promedio
■■■	Por debajo del promedio
■	En peor situación

Avances y retrocesos	
↗	Avance leve
↘	Avance significativo
↙	Retroceso significativo
↘	Retroceso leve
□□	Estandado

Progreso hacia las metas	
→	Avance leve
→	Avance significativo
←	Retroceso significativo
←	Retroceso leve
□□	Estandado

FUENTE: Social Watch, 2007.
Encuesta Nacional de Discapacidad 2004

2.1.5. COLOMBIA

Escuela Nacional Sindical, Corporación Región

La modificación que ha sufrido la protección social tiende a la privatización del sistema de salud y pensiones y a la fragmentación de los programas de asistencia social en una serie de ayudas focalizadas dirigidas a poblaciones específicas. El acceso a la seguridad social depende cada vez más de lo que se pague por ella, lo cual le resta todo su fundamento de derecho y contradice el principio de igualdad de la ciudadanía.

Falta de trabajo decente y protección social

Precariedad del empleo. Una característica de los últimos años es el carácter precario del trabajo, determinado por su duración, los ingresos y los derechos que garantiza. (...).

Limitado acceso a la seguridad social. La cobertura de salud, riesgos profesionales y pensiones de los trabajadores están garantizados por ley. Sin embargo, sólo están afiliados al régimen de salud 40,7% de los trabajadores, 32% al sistema de riesgos profesionales y a pensiones sólo 26%. Los demás están completamente al margen de la protección social, deben demostrar que son muy pobres para lograr la afiliación al SISBEN en salud o tienen que pagar por su propia cuenta la seguridad social.

Falta de libertad sindical y diálogo social. En Colombia existe una violencia sistemática contra el sindicalismo, con más de 2.500 asesinatos de sindicalistas y afiliados a sindicatos en los últimos 20 años. (...).

Estado débil, cultura de ilegalidad del empresariado. A la omisión de los empresarios se suma la debilidad del Estado en la labor de inspección. Si bien Colombia ratificó los Convenios Internacionales 81, de 1947, y 129, de 1969, relativos a la inspección del trabajo, excluyó de su aplicación la inspección relativa a la actividad del comercio, justamente uno de los ramos que mayores problemas presenta. En segundo lugar, en contraposición o lo estipulado por el Convenio 81, el número de inspectores del trabajo resulta completamente insuficiente en relación al grave problema de ilegalidad y evasión, tal como lo informa el propio Ministerio de la Protección Social.

(...) Algunos indicadores, sin embargo, han mejorado en los últimos años, en particular los de acceso a la seguridad social, pues la acción del sindicalismo y las denuncias de que es objeto el Estado colombiano ante organismos internacionales lo han presionado a ser más exigente con los empresarios.

Alarmanamente, entre el 80% y el 90% de las personas con discapacidad en Latinoamérica y el Caribe están desempleados o no integrados a la fuerza laboral (Banco Mundial, 2006). Quienes trabajan reciben salarios muy bajos o ninguna compensación monetaria, resultando una utopía la posibilidad de asociarse en calidad de trabajadores con fuerza sindical. Pero más allá de ser “exigentes” con la empresa hay que proporcionar elementos que erradiquen imaginarios, por ejemplo, difundir experiencias laborales de personas con discapacidad, su aporte a la organización y al desarrollo social. Está por demás señalar que es el Gobierno que ha de empezar por dar ejemplo de contratación para convocar posteriormente a la empresa.

República de COLOMBIA	
46.741.096 hab. - 6,3% personas con discapacidad	Situación actual
Seguridad alimentaria	■■■■
Educación	■■■
Información, ciencia y tecnología	■
Gasto público	■■■
Medio ambiente	■■■
Salud	■■■■
Inmunización infantil	■■■
Salud reproductiva femenina	■■■■
Género y educación	■■■■
Brecha de género en ingreso y participación económica	■■■■
Empoderamiento de las mujeres	■■■

Avances y retrocesos
↗
↖
□□
↘
↙
↘
↙
□□
↗
↘

PROGRESO HACIA LAS METAS, AVANCES Y RETROCESOS POR INDICADORES CLAVE

Subnutrición	→
Malnutrición en menores de 5 años	→
Alfabetización	→
Tasa de matriculación en enseñanza primaria	→
Niños que llegan a 5º grado	→
Tasa de matriculación en enseñanza secundaria	→
Tasa de matriculación en enseñanza terciaria	→
Usuarios de Internet	→
Computadoras personales	→
Líneas telefónicas	→
Científicos e ingenieros en investigación y desarrollo	→
Gasto en Tecnología de Información y Comunicaciones	□□
Gasto en investigación y desarrollo	□□
Gasto público en salud	→
Gasto público en educación	→
Servicios de deuda externa	□□
Gasto militar	←
Población con acceso a saneamiento	→
Población con acceso a fuentes de agua mejoradas	□□
Malaria	□□
Tuberculosis	→
Personas con VIH/SIDA	□□
Mortalidad infantil	→
Mortalidad de menores de 5 años	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra DPT	←
Niños menores de 1 año inmunizados contra Polio	←
Niños menores de 1 año inmunizados contra Sarampión	←
Niños menores de 1 año inmunizados contra Tuberculosis	←
Mujeres (15-49años) atendidas por personal especializado al menos una vez durante el embarazo	→
Partos atendidos por personal especializado	→
Uso métodos anticonceptivos, mujeres en pareja (15-49 años)	→
Brecha en alfabetización	□□
Brecha en la tasa neta de matriculación en primaria	□□
Brecha en la tasa neta de matriculación en secundaria	□□
Brecha en la tasa bruta de matriculación en terciaria	□□
Brecha en la tasa de actividad	→
Mujeres en puestos de decisión en el gobierno (ministerial)	→
Mujeres en escaños parlamentarios	←

FUENTE: Social Watch, 2007, Censo 2005.

Situación del país	
■■■■	En mejor situación
■■■	Por encima del promedio
■	Por debajo del promedio
□	En peor situación

Avances y retrocesos	
↗	Avance leve
↖	Avance significativo
↘	Retroceso significativo
↙	Retroceso leve
□□	Estandado

Progreso hacia las metas	
→	Avance leve
↗	Avance significativo
←	Retroceso significativo
↙	Retroceso leve
□□	Estandado

2.1.6. COSTA RICA

Federación de Organizaciones de Defensa de Derechos
de los Niños, Niñas y Adolescentes en Costa Rica (COSECODENI)

La escasa asignación presupuestaria específica para programas de atención de la salud y asistencia social a personas menores de edad revela que la tutela de los derechos de las niñas y niños no tiene la prioridad que debería según disponen la Convención sobre los Derechos del Niño de la ONU y el Código de la Niñez y la Adolescencia de este país.

También es de observar que en ningún año la inversión en educación ha alcanzado el 6% del PBI establecido como obligación constitucional, lo que deviene por lo tanto en una violación de la propia Constitución Política y de los principios que inspiran medidas de prioridad para los grupos más vulnerables de la sociedad.

Más allá de esta discusión, en el caso de los derechos de las personas menores de edad se requiere básicamente de medidas y acciones positivas encaminadas por un lado a garantizar directamente derechos básicos como salud y educación, y por otro a potenciar en los niños, niñas y adolescentes, el adecuado disfrute de estos derechos. No sólo se debe invertir en educación, sino también se deben tomar medidas concretas para garantizar que todas las personas menores de edad asistan y permanezcan efectivamente en el sistema educativo.

(...) los incentivos para estudiar (becas, bonos, comedores y transporte escolar) representan sólo 4% de la inversión en educación, lo cual llama la atención pues son estos programas las principales estrategias planteadas por el gobierno para aumentar la inclusión, la permanencia y el éxito escolar de los amplios sectores que hoy se encuentran excluidos.

En cuanto a la salud, 77% de la inversión total se concentra en servicios de medicina curativa, mientras que para la atención primaria (prevención de enfermedades y promoción de la salud) se destina sólo 17% de la inversión del sector.

La niñez que tiene un problema de desarrollo y se encuentra en situación de pobreza, sufre intensamente el amenazante amalgamado de: enfermedad, desnutrición, stress familiar, carencias afectivas, desatención y abandono. El impacto posterior es tan fácil como doloroso de imaginar.

La discriminación y exclusión social en un niño o niña con discapacidad, están fuertemente influenciadas por las creencias. Conforme avanza en edad afrontará un mundo -que lejos de darle la bienvenida- le cierra las puertas a la educación, a las actividades culturales, artísticas y deportivas, a las reuniones sociales. Puede ser blanco fácil de depredadores que violentarán su integridad física, psicológica y sexual, dolor que suele permanecer sepultado en un silencio lapidario y envuelto en un aislamiento extremo. Una vida de negaciones que de alguna manera ha sido paliada por las familias, instituciones y organizaciones, pero que no llega a una igualdad de oportunidades para una real participación. Únicamente cuando valoremos su presencia como el eje que nos convoca a lo humano construiremos con bases firmes ese otro mundo tan posible como necesario.

República de COSTA RICA		Situación actual	Avances y retrocesos
4.534.435 hab. - 5,35 % personas con discapacidad			
Seguridad alimentaria	■■■■■	□□	
Educación	■■■	□□	
Información, ciencia y tecnología	■■	↗	
Gasto público	■■■	↗	
Medio ambiente	■■■■■	□□	
Salud	■■■■■	↗	
Inmunización infantil	■■	□□	
Salud reproductiva femenina	■■■■■		
Género y educación	■■■■■	□□	
Brecha de género en ingreso y participación económica	■■	↗	
Empoderamiento de las mujeres	■■	↗	

PROGRESO HACIA LAS METAS, AVANCES Y RETROCESOS POR INDICADORES CLAVE

Subnutrición	□□
Malnutrición en menores de 5 años	□□
Alfabetización	□□
Niños que llegan a 5º grado	→
Tasa de matriculación en enseñanza secundaria	→
Tasa de matriculación en enseñanza terciaria	←
Usuarios de Internet	→
Computadoras personales	→
Líneas telefónicas	→
Gasto en Tecnología de Información y Comunicaciones	→
Gasto en investigación y desarrollo	□□
Gasto público en salud	□□
Gasto público en educación	→
Servicios de deuda externa	→
Población con acceso a saneamiento	□□
Población con acceso a fuentes de agua mejoradas	□□
Malaria	□□
Tuberculosis	→
Personas con VIH/SIDA	□□
Mortalidad infantil	→
Mortalidad de menores de 5 años	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra DPT	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra Polio	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra Sarampión	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra Tuberculosis	←
Uso métodos anticonceptivos, mujeres en pareja, 15-49 años	→
Brecha en alfabetización	□□
Brecha en la tasa bruta de matriculación en educ. terciaria	□□
Brecha en la tasa de actividad	→
Mujeres en puestos de decisión en el gobierno (ministerios)	→
Mujeres en escaños parlamentarios	→

Situación del país	
■■■■■	En mejor situación
■■■	Por encima del promedio
■■	Por debajo del promedio
■	En peor situación

Avances y retrocesos	
↗	Avance leve
↘	Avance significativo
↖	Retroceso significativo
↙	Retroceso leve
□□	Estancado

Progreso hacia las metas	
→	Avance leve
→	Avance significativo
←	Retroceso significativo
←	Retroceso leve
□□	Estancado

FUENTE: Social Watch, 2007.
Censo 2000.

2.1.7. CUBA

República de CUBA		Situación actual	Avances y retrocesos
11.265.216 hab. - 3,26% personas con discapacidad			
Seguridad alimentaria	■■■■■		
Educación	■■■■■		↗
Información, ciencia y tecnología	■		↗
Gasto público	■■■■■		□□
Medio ambiente	■■■■■		□□
Salud	■■■■■		↗
Inmunización infantil	■■■■■		□□
Salud reproductiva femenina	■■■■■		↗
Género y educación	■■■■■		□□
Brecha de género en ingreso y participación económica	■■		↗
Empoderamiento de las mujeres	■■■		↗

PROGRESO HACIA LAS METAS, AVANCES Y RETROCESOS POR INDICADORES CLAVE

Alfabetización	□□
Tasa de matriculación en enseñanza primaria	→
Niños que llegan a 5º grado	→
Tasa de matriculación en enseñanza secundaria	→
Tasa de matriculación en enseñanza terciaria	→
Usuarios de Internet	→
Computadoras personales	→
Líneas telefónicas	→
Gasto en investigación y desarrollo	□□
Gasto público en salud	□□
Gasto público en educación	□□
Población con acceso a saneamiento	□□
Población con acceso a fuentes de agua mejoradas	□□
Tuberculosis	→
Personas con VIH/SIDA	□□
Mortalidad infantil	→
Mortalidad de menores de 5 años	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra DPT	□□
Niños menores de 1 año inmunizados contra Tuberculosis	□□
Partos atendidos por personal especializado	□□
Uso métodos anticonceptivos, mujeres en pareja, 15-49 años	→
Brecha en alfabetización	□□
Brecha en la tasa neta de matriculación en primaria	←
Brecha en la tasa neta de matriculación en secundaria	□□
Brecha en la tasa bruta de matriculación en educ. terciaria	□□
Brecha en la tasa de actividad	→
Mujeres en puestos de decisión en el gobierno (ministerios)	→
Mujeres en escaños parlamentarios	→

Situación del país	
■■■■■	En mejor situación
■■■■	Por encima del promedio
■■■	Por debajo del promedio
■■	En peor situación

Avances y retrocesos	
↗	Avance leve
↖	Avance significativo
↘	Retroceso significativo
↙	Retroceso leve
□□	Estancado

Progreso hacia las metas	
→	Avance leve
↗	Avance significativo
←	Retroceso significativo
↖	Retroceso leve
□□	Estancado

FUENTE: Social Watch, 2007.

Estudio psicosocial de las personas con discapacidades y estudio psicopedagógico, social y clínico-genético de las personas con retardo mental. Cuba - 2003

2.1.8. ECUADOR

Centro de Derechos Económicos y Sociales (CDES)

El incremento en los últimos años de las arcas públicas gracias al alza de los precios del petróleo, principal fuente generadora de divisas, determinó aumentos en el Presupuesto General del Estado (PGE) que no justifican el incumplimiento de las obligaciones constitucionales de garantizar los derechos económicos, sociales y culturales de la población. Sin embargo, desde hace más de dos décadas se aplican políticas de ajuste estructural como consecuencia de la presión de los organismos internacionales de financiación y de un manejo pobre de los gobiernos de turno. Estas políticas optaron por ampliar el endeudamiento bajo el argumento de que sería fácilmente superable a través de la explotación intensiva del petróleo y del incremento de los impuestos, pero no incluyeron una perspectiva de derechos que permitiera mejoras en la calidad de vida de las personas.

Los efectos de estos ajustes sobre los derechos de los ecuatorianos han sido graves. Las tasas de desempleo son altas, han aumentado las tasas de emigración, se ha deteriorado el derecho a la alimentación y es menor el acceso a los servicios de salud y educación de calidad. Esta dinámica no sirve al propósito de favorecer el crecimiento de la economía y el desarrollo humano sostenible.

(...) Desafortunadamente, en la práctica existe un claro divorcio entre la definición de las políticas sociales y las económicas, lo que produce como resultado un gasto ineficaz y una inversión social insuficiente, afectando a los grupos más pobres y vulnerables de la población. La asignación de los recursos no responde necesariamente a políticas de Estado que busquen garantizar el bienestar de todas las personas. Por ello urge tomar medidas más equitativas que aseguren la redistribución de los recursos a la hora de elaborar los presupuestos y que generen políticas públicas realmente abocadas a metas de mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

El principal desafío para los próximos años en materia fiscal y presupuestaria es la búsqueda de alternativas a la dependencia del petróleo. Este reto conlleva tanto generar políticas que reduzcan al máximo, en el corto y mediano plazo, el impacto negativo de la explotación petrolera en la vida de las personas y los pueblos como asegurar el derecho a un medio ambiente sano para todos y todas.

El fin último del gasto público debiera ser la inversión social para alcanzar un desarrollo inclusivo. Desde la perspectiva de la discapacidad, temas como el diseño universal son oportunidades de inclusión para todos por lo que no han de ser considerados como un gasto específico para una población meta. El costo-beneficio se torna incuantificable al momento de sopesar la inversión que se realiza frente al mejoramiento de la calidad de vida de la ciudadanía. Frente al desarrollo inclusivo la cooperación internacional tiene la capacidad de potenciar modelos que impulsen el bien común transversalizando la discapacidad como condición sine qua non para toda inversión, con alianzas estratégicas locales que contextualicen y con la participación de actores que garanticen la pertinencia.

República del ECUADOR	
13.481.180 hab. - 12,14% personas con discapacidad	Situación actual
Seguridad alimentaria	■■■■
Educación	■■■■
Información, ciencia y tecnología	■
Gasto público	■■
Medio ambiente	■■■■
Salud	■■■■
Inmunización infantil	■■■■
Salud reproductiva femenina	■■
Género y educación	■■■■■
Brecha de género en ingreso y participación económica	■■■■
Empoderamiento de las mujeres	■■

Avances y retrocesos
↗
□□
□□
□□
↗
↗
□□
□□
□□
↗

PROGRESO HACIA LAS METAS, AVANCES Y RETROCESOS POR INDICADORES CLAVE

Subnutrición	→
Malnutrición en menores de 5 años	→
Alfabetización	□□
Tasa de matriculación en enseñanza primaria	□□
Niños que llegan a 5º grado	←
Tasa de matriculación en enseñanza secundaria	→
Usuarios de Internet	→
Computadoras personales	→
Líneas telefónicas	→
Científicos e ingenieros en investigación y desarrollo	←
Gasto en Tecnología de Información y Comunicaciones	□□
Gasto en investigación y desarrollo	□□
Gasto público en salud	→
Servicios de deuda externa	□□
Gasto militar	□□
Población con acceso a saneamiento	→
Población con acceso a fuentes de agua mejoradas	→
Malaria	→
Tuberculosis	→
Personas con VIH/SIDA	□□
Mortalidad infantil	→
Mortalidad de menores de 5 años	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra DPT	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra Polio	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra Sarampión	←
Niños menores de 1 año inmunizados contra Tuberculosis	□□
Mujeres de 15 a 49 años atendidas por personal especializado al	←
Partos atendidos por personal especializado	→
Uso métodos anticonceptivos, mujeres en pareja, 15-49 años	→
Brecha en alfabetización	□□
Brecha en la tasa neta de matriculación en primaria	□□
Brecha en la tasa neta de matriculación en secundaria	□□
Brecha en la tasa de actividad	→
Mujeres en puestos de decisión en el gobierno (ministerios)	→

Situación del país
■■■■■ En mejor situación
■■■■ Por encima del promedio
■■ Por debajo del promedio
■ En peor situación

Avances y retrocesos
↗ Avance leve
↗ Avance significativo
↘ Retroceso significativo
↘ Retroceso leve
□□ Estancado

Progreso hacia las metas
→ Avance leve
→ Avance significativo
← Retroceso significativo
← Retroceso leve
□□ Estancado

FUENTE: Social Watch, 2007.
(SIEH) Encuesta Nacional de Discapacidades Ecuador – 2004

2.1.9. EL SALVADOR

Armando Pérez, Claudia Hernández,
Jeannette Alvarado, Mario Paniagua, Rudy Romero

Año tras año los problemas no resueltos en materia de salud, educación, seguridad ciudadana, acceso al agua potable y otros profundizan las desigualdades económicas, sociales y culturales entre un pequeño grupo que detenta el poder económico y político y las grandes mayorías, que no ven soluciones a sus necesidades.

(...) La extrema pobreza y la exclusión social constituyen una violación de la dignidad humana, negando a las personas su derecho al bienestar económico y social y a reafirmarse como seres humanos. La reducción de la pobreza pasa por elevar el crecimiento económico, reduciendo las desigualdades económicas y sociales. Es necesario implementar políticas de Estado que redistribuyan la riqueza.

(...) La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2007) ubica a El Salvador en un grupo de seis países latinoamericanos y caribeños a los que considera capaces de disminuir la pobreza y construir sociedades más equitativas, siempre y cuando se distribuya el ingreso de un modo diferente, lo cual es factible.

Para la población con discapacidad la pobreza y desigualdad son más evidentes. Por ejemplo, en Ecuador las personas con discapacidad ubicadas en los quintiles I y II es 20% mayor que la población sin discapacidad; en Uruguay —el país más equitativo de la Región— la ubicación de la población con discapacidad difiere en 8 puntos en los quintiles I y V, en relación con la población sin discapacidad. La situación de discapacidad afecta a la familia y no exclusivamente a la persona, las condiciones de pobreza y desigualdad causan graves estragos en un porcentaje bastante alto de la población que se puede inferir de acuerdo a los hogares que reportan albergar al menos una persona con discapacidad: uno de cada tres hogares de Chile; 6.2% de hogares de Guatemala; 20.6% de hogares de Argentina.

La pobreza ni es natural, ni es normal, ni es humana, menos aún se podría esperar que los pobres reiertan por sí mismos su situación. Reducir las asimetrías y crear igualdad de oportunidades para todos, es responsabilidad de la sociedad en su conjunto y de sus miembros a título individual, tanto bien hace el Estado que imprime voluntad a su discurso como las acciones de una persona en pro del bienestar de otra. No hemos de permitirnos el silencio ni la inmovilidad.

República de EL SALVADOR	
6.952.819 hab. - 1,51% personas con discapacidad	Situación actual
Seguridad alimentaria	■■■■
Educación	■■■
Información, ciencia y tecnología	■
Gasto público	■■■
Medio ambiente	■■■
Salud	■■■■
Inmunización infantil	■■■■■
Salud reproductiva femenina	■■■■■
Género y educación	■■■■■
Brecha de género en ingreso y participación económica	■■■
Empoderamiento de las mujeres	■■■■

Avances y retrocesos
↻
↗
↗
□□
↗
↗
□□
↗
□□
□□

PROGRESO HACIA LAS METAS, AVANCES Y RETROCESOS POR INDICADORES CLAVE

Subnutrición	□□
Malnutrición en menores de 5 años	→
Tasa de matriculación en enseñanza primaria	→
Niños que llegan a 5º grado	→
Tasa de matriculación en enseñanza secundaria	→
Tasa de matriculación en enseñanza terciaria	□□
Usuarios de Internet	→
Computadoras personales	→
Líneas telefónicas	→
Científicos e ingenieros en investigación y desarrollo	→
Gasto público en salud	□□
Gasto público en educación	□□
Servicios de deuda externa	□□
Gasto militar	→
Población con acceso a saneamiento	→
Población con acceso a fuentes de agua mejoradas	→
Malaria	□□
Tuberculosis	→
Personas con VIH/SIDA	□□
Mortalidad infantil	→
Mortalidad de menores de 5 años	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra DPT	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra Polio	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra Sarampión	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra Tuberculosis	□□
Partos atendidos por personal especializado	→
Uso métodos anticonceptivos, mujeres en pareja, 15-49 años	→
Brecha en la tasa neta de matriculación en primaria	□□
Brecha en la tasa neta de matriculación en secundaria	□□
Brecha en la tasa bruta de matriculación en educ. terciaria	□□
Brecha en la tasa de actividad	□□
Mujeres en puestos de decisión en el gobierno (ministerios)	→

Situación del país	
■■■■■	En mejor situación
■■■■	Por encima del promedio
■■■	Por debajo del promedio
■	En peor situación

Avances y retrocesos	
↗	Avance leve
↗	Avance significativo
↘	Retroceso significativo
↘	Retroceso leve
□□	Estancado

Progreso hacia las metas	
→	Avance leve
→	Avance significativo
←	Retroceso significativo
←	Retroceso leve
□□	Estancado

FUENTE: Social Watch, 2007.

Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples (EHPM) 2003

2.1.10. GUATEMALA

Luisa Eugenia Morales

Los más desfavorecidos

Dos tercios de los niños y niñas del país son pobres y 48,7% padece desnutrición crónica (baja talla para la edad), lo que acarrea inevitables secuelas.

La población indígena constituye 43% del total. En su mayor parte, trabaja en el sector agrícola y percibe salarios bajos, particularmente aquellas personas que no hablan español.

Si bien autoridades de los últimos dos gobiernos han expresado la importancia del rol de la mujer en el desarrollo, no han favorecido su participación en la sociedad, menos aún la de las mujeres pobres e indígenas.

Un tercio de las niñas indígenas no asiste a la escuela, aunque en los varones indígenas esta proporción cae a 18%.

Las mujeres pobres enfrentan riesgos de salud muy altos. El 14% del quintil más pobre da a luz con asistencia de un médico o enfermera, el 71% tiene a sus hijos con comadronas y el 15% restante no recibe ninguna asistencia, lo que aumenta los riesgos de mortalidad de la madre y de los hijos.

En ese contexto, la pobreza, la exclusión y la desigualdad social se convierten en características que subyacen a la dinámica de desarrollo de la sociedad y que limitan seriamente las opciones y oportunidades de la población en general, y de la población rural, las mujeres y los pueblos indígenas en particular.

(...) La población sufre hoy, al igual que ayer, la fragilidad de su sistema democrático. Cada cuatro años se renuevan promesas de cambio por parte de las autoridades que llegan al poder. Pero siguen sin resolverse problemas de fondo como el desempleo, la inseguridad ciudadana, la inseguridad alimentaria, la corrupción, el incremento del crimen organizado y el narcotráfico, la poca asistencia de servicios básicos de educación y salud y las inequidades existentes a nivel político, social y cultural, que son la base de la discriminación y la exclusión imperantes en el país.

Si una persona además de tener discapacidad, reside en el sector rural, pertenece a una minoría étnica, se comunica mediante un idioma no oficial o es mujer, no cabe duda de que sus derechos serán vulnerados y vivirá en condiciones de exclusión o una reclusión "voluntaria" frente a la falta de oportunidades. Por ejemplo, en Brasil se observa una mayor prevalencia de discapacidad en la población afro-descendiente (18%) e indígena (17%). En Perú, el 30% de la población con discapacidad habla un idioma distinto al español (quechua, aymara, otra lengua nativa o idioma extranjero). En algunos países de Latinoamérica, la población femenina con discapacidad supera a la masculina, por ejemplo en: Argentina (54%), Chile (52%), Nicaragua (56%).

República de GUATEMALA		Situación actual	Avances y retrocesos
13.686.399 hab. - 3,7% personas con discapacidad			
Seguridad alimentaria	■■		↻
Educación	■■		↗
Información, ciencia y tecnología	■		↻
Gasto público	■■■■		□□
Medio ambiente	■■■■		↗
Salud	■■■		↻
Inmunización infantil	■■		↗
Salud reproductiva femenina	■■		↗
Género y educación	■■		↻
Brecha de género en ingreso y participación económica	■		↻
Empoderamiento de las mujeres	■		□□

PROGRESO HACIA LAS METAS, AVANCES Y RETROCESOS POR INDICADORES CLAVE

Subnutrición	←
Malnutrición en menores de 5 años	→
Alfabetización	→
Tasa de matriculación en enseñanza primaria	→
Niños que llegan a 5º grado	→
Tasa de matriculación en enseñanza secundaria	→
Usuarios de Internet	→
Computadoras personales	→
Líneas telefónicas	→
Gasto público en salud	□□
Servicios de deuda externa	→
Gasto militar	□□
Población con acceso a saneamiento	→
Población con acceso a fuentes de agua mejoradas	→
Malaria	□□
Tuberculosis	→
Personas con VIH/SIDA	□□
Mortalidad infantil	→
Mortalidad de menores de 5 años	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra DPT	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra Polio	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra Sarampión	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra Tuberculosis	→
Partos atendidos por personal especializado	→
Uso métodos anticonceptivos, mujeres en pareja, 15-49 años	→
Brecha en alfabetización	→
Brecha en la tasa neta de matriculación en primaria	→
Brecha en la tasa neta de matriculación en secundaria	□□
Brecha en la tasa de actividad	→
Mujeres en puestos de decisión en el gobierno (ministerios)	→
Mujeres en escaños parlamentarios	←

Situación del país	
■■■■	En mejor situación
■■■	Por encima del promedio
■■	Por debajo del promedio
■	En peor situación

Avances y retrocesos	
↗	Avance leve
↖	Avance significativo
↘	Retroceso significativo
↙	Retroceso leve
□□	Estancado

Progreso hacia las metas	
→	Avance leve
↗	Avance significativo
←	Retroceso significativo
↖	Retroceso leve
□□	Estancado

FUENTE: Social Watch, 2007.

Primera Encuesta Nacional de Discapacidad (ENDIS) 2005

2.1.11. HONDURAS

Suyapa Martínez, Ana María Ferrera, José Filadelfo Martínez
Equipo del Centro de Estudios de la Mujer (CEM-H)
Equipo del Centro Hondureño de Promoción
para el Desarrollo Comunitario (CEPRODEC)

Pese a los proclamados esfuerzos de los sucesivos gobiernos democráticos la realidad presenta un marcado divorcio entre objetivos y logros. Las inequidades se mantienen aunque el Estado ha intentado reiteradamente atacar el fenómeno de la inequidad social que afecta a la población, en especial a las mujeres. Los proyectos asistencialistas fracasan uno tras otro, aumentando la incertidumbre y la inseguridad de las y los ciudadanos.

El pueblo hondureño está viviendo uno de los momentos más contradictorios de la paradoja de la democracia. Transcurridos 25 años de gobiernos libremente electos por la voluntad popular, los viejos problemas de la pobreza y la exclusión social siguen sin resolverse. El mejoramiento del marco legal no ha contribuido a incrementar la participación ciudadana y a consolidar los derechos de las mujeres en los procesos electorales. Por el contrario, pequeños grupos de poder mantienen secuestrado el aparato de gobierno, mientras las estructuras partidarias perviven bajo una estructura verticalista y autoritaria cerrando cualquier acceso de las mujeres pobres a los cargos de elección popular y de poder del país. Si bien hay 31 diputadas en un total de 128 legisladores, éstas no representan a las mujeres pobres (...).

Una creciente corrupción que ocasiona pérdidas estimadas en USD 500 millones al año, la frágil institucionalidad y el clientelismo de las organizaciones partidarias y sindicales en el gobierno son, entre otras, las causas de la ineficiencia del aparato estatal.

(...) Pese a las millonarias inversiones realizadas por la Estrategia para la Reducción de la Pobreza (ERP), las cifras tanto oficiales como no oficiales hacen evidente la deuda social que el Estado tiene con la mayoría de su población. Según el Foro Social de la Deuda Externa (FOSDEH), se han gastado unos USD 3.850 millones en programas y proyectos de la ERP en el período 2000-2006, mientras que el porcentaje de pobres sólo se redujo 4%.

En la Región, algunos indicadores de la situación de la mujer con discapacidad: en Uruguay, de la población con discapacidad que tiene empleo, 22.4% son hombres y 12.3% mujeres, la relación llega a ser casi de 2 a 1; la tasa de analfabetismo en la mujer con discapacidad en relación a la del hombre con discapacidad es más alta, así: en El Salvador la diferencia es de 11 puntos porcentuales; en México, 10; en Nicaragua, 4. Es necesario partir de la educación de las niñas, para avanzar en la generación de espacios de participación activa al interior de las organizaciones, la socialización de los derechos y la incidencia en la agenda de lo público son compromisos pendientes.

República de HONDURAS	
7.246.016 hab. - 2,65% personas con discapacidad	Situación actual
Seguridad alimentaria	■■
Educación	■■
Información, ciencia y tecnología	■
Gasto público	■■■■■
Medio ambiente	■■■■
Salud	■■■
Inmunización infantil	■■■■■
Salud reproductiva femenina	■■■
Género y educación	■■■■■
Brecha de género en ingreso y participación económica	■■
Empoderamiento de las mujeres	■

Avances y retrocesos
□□
↻
↻
↻
↗
↻
↘
↗
□□
↗

PROGRESO HACIA LAS METAS, AVANCES Y RETROCESOS POR INDICADORES CLAVE

Subnutrición	□□
Malnutrición en menores de 5 años	□□
Alfabetización	→
Tasa de matriculación en enseñanza primaria	□□
Tasa de matriculación en enseñanza terciaria	→
Usuarios de Internet	→
Computadoras personales	→
Líneas telefónicas	→
Gasto en Tecnología de Información y Comunicaciones	□□
Gasto en investigación y desarrollo	□□
Gasto público en salud	□□
Servicios de deuda externa	→
Gasto militar	□□
Población con acceso a saneamiento	→
Población con acceso a fuentes de agua mejoradas	→
Malaria	→
Tuberculosis	→
Personas con VIH/SIDA	□□
Mortalidad infantil	→
Mortalidad de menores de 5 años	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra DPT	←
Niños menores de 1 año inmunizados contra Polio	←
Niños menores de 1 año inmunizados contra Sarampión	□□
Niños menores de 1 año inmunizados contra Tuberculosis	←
Partos atendidos por personal especializado	→
Uso métodos anticonceptivos, mujeres en pareja, 15-49 años	→
Brecha en alfabetización	□□
Brecha en la tasa neta de matriculación en primaria	□□
Brecha en la tasa bruta de matriculación en educ. terciaria	→
Brecha en la tasa de actividad	→
Mujeres en puestos de decisión en el gobierno (ministerios)	←

Situación del país
■■■■■ En mejor situación
■■■■ Por encima del promedio
■■■ Por debajo del promedio
■ En peor situación

Avances y retrocesos
↗ Avance leve
→ Avance significativo
↘ Retroceso significativo
↙ Retroceso leve
□□ Estancado

Progreso hacia las metas
→ Avance leve
↗ Avance significativo
← Retroceso significativo
↙ Retroceso leve
□□ Estancado

FUENTE: Social Watch, 2007.

Encuesta Permanente de Hogares de Propósitos Múltiples (EPHMP) 2002, Módulo de Discapacidad.

4.1.12. MÉXICO

Areli Sandoval Terán
Rodrigo Olvera Briceño

Un régimen de seguridad social que beneficia a los asalariados y sus familias no alcanza a la población del sector informal y desocupada; la mitad de las niñas y niños están desprotegidos. El sistema de pensiones fue sometido a reformas regresivas, que han sido enfrentadas por trabajadoras y trabajadores con movilización política y diversas acciones jurídicas.

En el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012 el gobierno federal reconoce un reducido crecimiento económico, reflejado en la insuficiente creación de empleos formales y un incremento casi nulo de los salarios reales, que impidió incrementar de forma sostenida los ingresos de las familias y repercutió en la persistencia e intensidad de la pobreza. (...) En cuanto a servicios de salud, el PND reconoce que no alcanzan aún a toda la población y que pagar por servicios privados resulta muy difícil para la mayoría. También que persisten grandes desigualdades en la calidad, asociadas a la falta de infraestructura e insuficiencia de insumos y a problemas de cantidad y distribución del personal capacitado.

(...) En cuanto a la población infantil, el Consejo Nacional de Población (CONAPO) indica que la mitad de los 31,7 millones de niños y niñas mexicanas no tiene seguridad social. (...) Si bien es cierto que han disminuido las tasas de fertilidad y mortalidad infantil al tiempo que ha aumentado la esperanza de vida, también se requieren medidas efectivas para atender la desigualdad y la pobreza, así como revisar la administración del sistema de seguridad social (...). Se deben impedir los recortes presupuestales en materia de seguridad social y de salud, ya que recrudecen la crisis financiera de las instituciones e inciden en el desabastecimiento de medicamentos e insuficiencia de equipos, así como en el deterioro de la infraestructura y en la calidad de los servicios.

La mayoría de personas con discapacidad de Latinoamérica y el Caribe no tiene acceso a servicios de salud y la probabilidad de contar con un seguro de salud es muy baja. La atención de salud está relacionada con el estado ocupacional, en consecuencia, altas tasas de desempleo pueden significar privación de atención. Las personas con discapacidad de muchos países señalan que no pueden acceder a una cobertura médica porque carecen de recursos, que los servicios son deficitarios y que el sistema no cuenta con suficientes profesionales médicos debidamente capacitados para la atención a personas con discapacidad (CIR/IDRM 2005).

Aunque en el 78% de los países de la región existen instituciones responsables de la formulación de políticas de rehabilitación, la ejecución de los programas solo se lleva a cabo en 51% de los países. La falta de programas de prevención y detección temprana impide, en ocasiones, evitar la discapacidad o que ésta empeore. Por otro lado, la falta de asistencia especializada perjudica a la persona con discapacidad en muchas ocasiones; si a ello se suma que el personal general de salud capacitado en rehabilitación es muy escaso y, que en la mayoría de los países, el personal de rehabilitación también es escaso, son condiciones que determinan la no idoneidad de la asistencia médica. (Vásquez, 2006).

Estados Unidos MEXICANOS	
107.801.060 hab. - 2,35% personas con discapacidad	Situación actual
Seguridad alimentaria	■■■■■
Educación	■■■■■
Información, ciencia y tecnología	■
Gasto público	■■■■■
Medio ambiente	■■■■■
Salud	■■■■■
Inmunización infantil	■■■■■
Salud reproductiva femenina	■■■■■
Género y educación	■■■■■
Brecha de género en ingreso y participación económica	■
Empoderamiento de las mujeres	■

Avances y retrocesos
↗
↘
↗
↗
↗
↗
↗
↗
↗
↗
↗

PROGRESO HACIA LAS METAS, AVANCES Y RETROCESOS POR INDICADORES CLAVE

Subnutrición	□□
Malnutrición en menores de 5 años	→
Alfabetización	□□
Tasa de matriculación en enseñanza primaria	□□
Niños que llegan a 5º grado	→
Tasa de matriculación en enseñanza secundaria	→
Tasa de matriculación en enseñanza terciaria	→
Usuarios de Internet	→
Computadoras personales	→
Líneas telefónicas	→
Científicos e ingenieros en investigación y desarrollo	→
Gasto en Tecnología de Información y Comunicaciones	□□
Gasto en investigación y desarrollo	□□
Gasto público en salud	→
Gasto público en educación	→
Servicios de deuda externa	□□
Gasto militar	□□
Población con acceso a saneamiento	→
Población con acceso a fuentes de agua mejoradas	→
Malaria	□□
Tuberculosis	→
Personas con VIH/SIDA	□□
Mortalidad infantil	→
Mortalidad de menores de 5 años	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra DPT	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra Polio	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra Sarampión	□□
Niños menores de 1 año inmunizados contra Tuberculosis	□□
Partos atendidos por personal especializado	→
Uso métodos anticonceptivos, mujeres en pareja, 15-49 años	→
Brecha en alfabetización	□□
Brecha en la tasa neta de matriculación en primaria	→
Brecha en la tasa neta de matriculación en secundaria	□□
Brecha en la tasa bruta de matriculación en educ. terciaria	→
Brecha en la tasa de actividad	→
Mujeres en puestos de decisión en el gobierno (ministerios)	→
Mujeres en escaños parlamentarios	→

Situación del país
■■■■■ En mejor situación
■■■■ Por encima del promedio
■■■ Por debajo del promedio
■ En peor situación

Avances y retrocesos
↗ Avance leve
↗ Avance significativo
↘ Retroceso significativo
↘ Retroceso leve
□□ Estancado

Progreso hacia las metas
→ Avance leve
→ Avance significativo
← Retroceso significativo
← Retroceso leve
□□ Estancado

FUENTE: Social Watch, 2007.
Health National Survey 2000

2.1.13. NICARAGUA

Violeta Delgado (Coordinadora)
Isolda Espinoza, Milagros Barahona
Coordinadora Civil (CC)

Nicaragua es el segundo país más pobre de América Latina y el Caribe. Para superarlo, la sociedad civil organizada propone un enfoque de desarrollo del capital humano que revise el impacto de los programas de las instituciones financieras internacionales, incorpore la perspectiva de género y destine los fondos del alivio de la deuda al gasto social, la generación de empleo y la participación ciudadana.

Las expresiones “sociedad civil” o “sociedad civil organizada”, en cuanto a definiciones, nivel de participación, elementos de gestión, vinculación con el poder establecido y con los organismos cooperantes, es un debate no concluido. Se homologan sociedad civil y organismos no gubernamentales, pero éstos son apenas uno de los muchos que forman la sociedad civil.

Es deseable que los movimientos asociativos de personas con discapacidad y sus familias, se constituyan en plataformas nacionales para que a través de sus representantes, participen de forma real y efectiva en las instancias gubernamentales que toman decisiones a nivel nacional.

Hay experiencias positivas en Argentina, Chile, Colombia, México por citar algunos ejemplos, pero no se alcanza una participación paritaria, con voz y voto, que evidencie visibilización y participación de actores, la incidencia del movimiento asociativo depende de la habilidad política que tengan sus líderes para el lobby con los representantes gubernamentales.

Se observa una enorme variedad y dispersión de movimientos asociativos de personas con discapacidad en la Región. Hay una gran pluralidad de asociaciones que aparecen y desaparecen con mucha facilidad; pequeños grupos que manejan información, contactos y relaciones; debilidad en los procesos democráticos y de representatividad; falta de rotación de líderes por lo que es frecuente encontrar un mismo nombre en diferentes organismos con similares niveles de representación o el mismo grupo de nombres que rotan por diferentes cargos dentro de una misma organización; prevalece la persona y no la organización; es incipiente aún la cohesión de los diferentes movimientos en un solo movimiento nacional; la carencia de recursos para el manejo administrativo resta posibilidades de formalidad y permanencia en el tiempo, e impide procesos de información, consulta y consenso. En consecuencia, el empeño por un empoderamiento (no apoderamiento) y autonomía del sector, de momento afronta dificultades provenientes de una debilidad institucional tanto estructural como organizativa.

La consolidación de movimientos asociativos de carácter internacional enfrenta la imposibilidad de registro jurídico porque la normativa interna de un país puede avalar una organización o asociación de carácter local. Ante la Convención y sus requerimientos de plataformas internacionales serán los organismos multilaterales quienes pongan dicho aval.

República de NICARAGUA	
5.676.067 hab. - 10,3% personas con discapacidad	Situación actual
Seguridad alimentaria	■■
Educación	■■■
Información, ciencia y tecnología	■
Gasto público	■■■■
Medio ambiente	■■■
Salud	■■■■■
Inmunización infantil	■■■■
Salud reproductiva femenina	■■■■■
Género y educación	■■■■■
Brecha de género en ingreso y participación económica	■
Empoderamiento de las mujeres	■

Avances y retrocesos
↻
↗
↻
□□
↻
↗
↗
↗
□□
□□

PROGRESO HACIA LAS METAS, AVANCES Y RETROCESOS POR INDICADORES CLAVE

Subnutrición	→
Malnutrición en menores de 5 años	□□
Alfabetización	→
Tasa de matriculación en enseñanza primaria	→
Niños que llegan a 5º grado	→
Tasa de matriculación en enseñanza secundaria	→
Tasa de matriculación en enseñanza terciaria	→
Usuarios de Internet	→
Computadoras personales	→
Líneas telefónicas	→
Gasto en investigación y desarrollo	□□
Gasto público en salud	□□
Gasto público en educación	□□
Servicios de deuda externa	←
Gasto militar	→
Población con acceso a saneamiento	□□
Población con acceso a fuentes de agua mejoradas	→
Malaria	→
Tuberculosis	→
Personas con VIH/SIDA	□□
Mortalidad infantil	→
Mortalidad de menores de 5 años	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra DPT	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra Polio	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra Sarampión	→
Mujeres de 15 a 49 años atendidas por personal especializado al menos una vez durante el embarazo	→
Partos atendidos por personal especializado	→
Uso métodos anticonceptivos, mujeres en pareja, 15-49 años	→
Brecha en alfabetización	□□
Brecha en la tasa neta de matriculación en primaria	□□
Brecha en la tasa neta de matriculación en secundaria	□□
Brecha en la tasa bruta de matriculación en educ. terciaria	→
Brecha en la tasa de actividad	□□
Mujeres en puestos de decisión en el gobierno (ministerios)	→

Situación del país	
■■■■■	En mejor situación
■■■■	Por encima del promedio
■■■	Por debajo del promedio
■	En peor situación

Avances y retrocesos	
↗	Avance leve
↗	Avance significativo
↘	Retroceso significativo
↘	Retroceso leve
□□	Estandado

Progreso hacia las metas	
→	Avance leve
→	Avance significativo
←	Retroceso significativo
←	Retroceso leve
□□	Estandado

FUENTE: Social Watch, 2007.

Encuesta Nicaragüense para Personas con Discapacidad (ENDIS) 2003.

2.1.14. PANAMÁ

Patricio Mosquera De La Guardia
Fundación para el Desarrollo de la Libertad Ciudadana
Capítulo Panameño de Transparencia Internacional

Panamá es uno de los pocos países de la región que según la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL) ha cumplido entre 60% y 70% de las ocho objetivos fijadas en 2000 por la Asamblea del Milenio de la ONU, convocada por los líderes del mundo para impulsar el desarrollo global y reducir a la mitad la pobreza antes de 2015.

Muchos de estos avances se ven reflejados en el Informe sobre Desarrollo Humano 2004 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), donde se señala que en las últimas décadas las condiciones de salud, el acceso al conocimiento y el nivel de vida en Panamá, en general, han mejorado sostenidamente.

(...) El mayor reto para superar la pobreza y mejorar la distribución del ingreso no radica en incrementar el gasto y la inversión social, sino en asegurar que los recursos destinados a los sectores más necesitados del país cumplan efectivamente su propósito. Esto no se logrará sin mecanismos que introduzcan controles para garantizar la transparencia y sistemas de rendición de cuentas por parte de las autoridades que permitan a los ciudadanos fiscalizar de una manera efectiva las decisiones y la gestión de sus representantes.

(...), 52% de los centros de enseñanza primaria pública son de carácter multigrado, es decir en una misma aula estudian hasta 20 alumnos de primero a sexto grado bajo una única maestra.

Las diferencias no sólo tienen que ver con la calidad de la educación. Según el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, mientras el promedio de educación a los 25 años es de cuatro años de escolaridad para los pobres, a esa edad el sector de mayores ingresos tiene 14 años de educación. Como señala el Banco Mundial, el subsidio estatal a la educación destina 95% a la educación superior, de la cual se beneficia solo 5% de los pobres.

No obstante, una mirada objetiva a la educación no puede desconocer avances. Uno de ellos es el próximo inicio de un programa de igualdad de oportunidades que beneficiaría a unos 3.000 estudiantes discapacitados. [El resaltado es nuestro.]

La práctica panameña ilustra las aseveraciones sobre el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio en cuanto al imperativo de incluir visiblemente y con voluntad política a las personas con discapacidad. Al ser una política de Estado se evidencia en el informe local, único que expresamente coloca el tema de discapacidad en términos de inclusión educativa. Hay que notar que la población planteada como meta ha sido cuantificada, lo cual permite su evaluación posterior y, al no ser desmesurada, su cumplimiento constituirá un aliciente para generar nuevos y mayores impulsos.

República de PANAMÁ	
3.398.912 hab. - 11,3% personas con discapacidad	Situación actual
Seguridad alimentaria	■■■
Educación	■■■
Información, ciencia y tecnología	■
Gasto público	■■
Medio ambiente	■■■
Salud	■■■■
Inmunización infantil	■■■
Salud reproductiva femenina	■■■
Género y educación	■■■■
Brecha de género en ingreso y participación económica	■■
Empoderamiento de las mujeres	■■

Avances y retrocesos
↻
□□
↘
□□
↻
□□
↗

PROGRESO HACIA LAS METAS, AVANCES Y RETROCESOS POR INDICADORES CLAVE

Alfabetización	□□
Tasa de matriculación en enseñanza primaria	→
Niños que llegan a 5º grado	←
Tasa de matriculación en enseñanza secundaria	→
Tasa de matriculación en enseñanza terciaria	→
Usuarios de Internet	→
Computadoras personales	→
Líneas telefónicas	→
Científicos e ingenieros en investigación y desarrollo	←
Gasto en Tecnología de Información y Comunicaciones	←
Gasto en investigación y desarrollo	□□
Gasto público en salud	□□
Gasto público en educación	□□
Servicios de deuda externa	←
Gasto militar	□□
Población con acceso a saneamiento	□□
Población con acceso a fuentes de agua mejoradas	□□
Malaria	←
Tuberculosis	→
Personas con VIH/SIDA	□□
Mortalidad infantil	→
Mortalidad de menores de 5 años	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra DPT	□□
Niños menores de 1 año inmunizados contra Polio	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra Sarampión	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra Tuberculosis	→
Partos atendidos por personal especializado	→
Brecha en alfabetización	□□
Brecha en la tasa neta de matriculación en primaria	□□
Brecha en la tasa neta de matriculación en secundaria	□□
Brecha en la tasa bruta de matriculación en educ. terciaria	□□
Brecha en la tasa de actividad	→
Mujeres en puestos de decisión en el gobierno (ministerios)	→

Situación del país	
■■■■	En mejor situación
■■■	Por encima del promedio
■■	Por debajo del promedio
■	En peor situación

Avances y retrocesos	
↗	Avance leve
↘	Avance significativo
↙	Retroceso significativo
↘	Retroceso leve
□□	Estancado

Progreso hacia las metas	
→	Avance leve
→	Avance significativo
←	Retroceso significativo
←	Retroceso leve
□□	Estancado

FUENTE: Social Watch, 2007.
PENDIS 2005

2.1.15. PARAGUAY

Edgar Giménez Caballero

César Cabral Mereles

DECIDAMOS, Campaña por la Expresión Ciudadana

Cuatro de cada cinco personas no participa de ningún sistema de previsión social en salud. Este alto nivel de exclusión se debe a que el sistema está orientado a trabajadores asalariados dependientes, a la evasión del régimen obligatorio y a inequidades determinadas por el nivel de ingreso. A su vez, sólo tres de cada diez adultos mayores disfruta de una jubilación. Una profunda reestructuración del sistema de seguridad social requiere de un amplio pacto entre toda la ciudadanía, y es urgente una serie de medidas a mediano plazo.

En Paraguay sólo una de cada cinco personas posee algún tipo de seguro médico. Más precisamente, esto significa que 78,5% de la población no tiene seguro alguno. Tampoco cuenta con ningún seguro de salud 91% de la población rural y 98% de la población más pobre (DGEEC, 2005; OPS, 2003). A partir de datos de la Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (DGEEC) es posible afirmar que estas cifras de desprotección se han mantenido elevadas históricamente, con un discreto incremento de la cobertura del IPS de 10,9% a 12,5% entre 2000 y 2005 (DGEEC, 2005).

(...) Tan sólo tres de cada diez adultos mayores están acogidos al beneficio de la jubilación. En 2005 el número de jubilados y pensionados apenas alcanzaba 93.000 personas. Los cotizantes de este sistema segmentado representan apenas 22% de la población económicamente activa (Frutos y Ferreira, 2007).

Las diferencias de acceso a la jubilación por nivel socioeconómico y áreas geográficas son similares a las diferencias en las prestaciones de salud.

El determinante fundamental de la exclusión es sin embargo el modelo orientado exclusivamente a los trabajadores asalariados, que deja fuera de la posibilidad de cotizar a 60% de la población económicamente activa (DGEEC, 2005).

Más de lo mismo seguirá siendo, inexorablemente, insuficiente.

La tendencia de incremento de la población con discapacidad es notoria a partir de los 60 años.

En Argentina, cerca del 70% de la población con discapacidad tiene más de 30 años, un tercio de la población tiene 65 o más años de edad. En Chile, cerca del 90% de personas con discapacidad tiene más de 30 años, y más de un tercio es mayor de 65 años.

Hay personas con discapacidad que envejecen y hay quienes al envejecer llegan a tener una discapacidad. Este grupo etario que se prevé será de 184 millones para el año 2050, está en condiciones de indefensión.

República de PARAGUAY	
6.238.376 hab. - 3,0% personas con discapacidad	Situación actual
Seguridad alimentaria	■■■■■
Educación	■■■
Información, ciencia y tecnología	■
Gasto público	■■■
Medio ambiente	■■■■■
Salud	■■■■■
Inmunización infantil	■■■
Salud reproductiva femenina	■■■■■
Brecha de género en ingreso y participación económica	■■■
Empoderamiento de las mujeres	■■■

Avances y retrocesos
↻
↗
↻
□□
↗
↻
↘
↗
↗
↻

PROGRESO HACIA LAS METAS, AVANCES Y RETROCESOS POR INDICADORES CLAVE

Subnutrición	→
Malnutrición en menores de 5 años	□□
Niños que llegan a 5º grado	→
Tasa de matriculación en enseñanza secundaria	→
Tasa de matriculación en enseñanza terciaria	→
Usuarios de Internet	→
Computadoras personales	→
Líneas telefónicas	→
Gasto público en salud	←
Gasto público en educación	→
Servicios de deuda externa	□□
Gasto militar	□□
Población con acceso a saneamiento	→
Población con acceso a fuentes de agua mejoradas	→
Malaria	□□
Tuberculosis	→
Personas con VIH/SIDA	□□
Mortalidad infantil	→
Mortalidad de menores de 5 años	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra DPT	←
Niños menores de 1 año inmunizados contra Polio	←
Niños menores de 1 año inmunizados contra Sarampión	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra Tuberculosis	←
Partos atendidos por personal especializado	→
Uso métodos anticonceptivos, mujeres en pareja, 15-49 años	→
Brecha en la tasa bruta de matriculación en educ. terciaria	□□
Brecha en la tasa de actividad	→
Mujeres en puestos de decisión en el gobierno (ministerios)	→
Mujeres en escaños parlamentarios	□□

Situación del país	
■■■■■	En mejor situación
■■■■	Por encima del promedio
■■■	Por debajo del promedio
■	En peor situación

Avances y retrocesos	
↗	Avance leve
↗	Avance significativo
↘	Retroceso significativo
↘	Retroceso leve
□□	Estandado

Progreso hacia las metas	
→	Avance leve
→	Avance significativo
←	Retroceso significativo
←	Retroceso leve
□□	Estandado

FUENTE: Social Watch, 2007.

Encuesta del Área Metropolitana de Asunción 2002

2.1.16. PERÚ

Héctor Béjar
Centro de Estudios
para el Desarrollo y la Participación

Asistencia financiera a la pobreza extrema

(...) La distribución de leche y alimentos llega a unos 6 millones de familias, en una población de 28 millones. Desde 1990 un gran número de programas sociales han estado dirigidos a las personas que viven debajo de la línea de pobreza. Figuran entre los más importantes el Vaso de leche para niños y niñas menores de 7 años y la contribución del Programa Nacional de Asistencia Alimentaria a los comedores populares, consistentes no en apoyo financiero sino en ayuda alimentaria.

Según el gobierno existen 80 programas sociales de diversos tipos que serán unificados en 20 mediante un proceso de descentralización.

A su vez, el gobierno ha fijado como meta reducir la actual desnutrición crónica de los menores de cinco años del promedio nacional de 25% a 20% para 2011.

En 2005 el gobierno creó el Programa Nacional de Apoyo Directo a los más Pobres o Programa Juntos. Diseñado a partir del Programa Oportunidades de México, entrega un incentivo de PEN 100 mensuales (USD 1 diario) de uso libre a las mujeres y familias más pobres del país. A cambio, el programa se asegura de que ellas mismas y sus hijos e hijas tengan el DNI o documento nacional de identidad, se realicen controles pre y post natales, vacunaciones, control del crecimiento y desarrollo, reciban el suplemento nutritivo proporcionado por el Ministerio de Salud, asistan y permanezcan en la escuela y reciban agua segura (potable o hervida). Es decir, "Salud, Educación, Nutrición e Identidad".

Según la OPS, las causas de la discapacidad son sanitarias y ambientales. Entre las primeras, se registra: defectos congénitos, enfermedades crónicas, tumores malignos y accidentes de tránsito, los países de la Región cuentan con casos significativos de discapacidad relacionados con enfermedades infecciosas y parasitarias, deficiencias nutricionales y problemas de salud relativos al desarrollo del feto y el parto. Las causas ambientales comprenden problemas de contaminación ambiental y sus efectos en la salud, como por ejemplo el uso irracional de plaguicidas en los cultivos que aumentan los riesgos de deficiencias y discapacidades en la Región; la falta de prevención de la violencia y los accidentes laborales y de tránsito, y los conflictos armados en países como, El Salvador, Guatemala y Nicaragua, que causan traumas psicológicos y emocionales, sumados a la explosión de minas antipersonales. (Vásquez, 2006).

En consecuencia, garantizar a la población el acceso a servicios básicos de salud y educación, es un requisito ineludible tanto para prevenir discapacidades como para evitar la violencia, causa también de discapacidad. Los programas encaminados con estos fines deben ser estructurales y garantizados por una voluntad política de los gobiernos.

República del PERÚ	
28.221.492 hab. - 8,9% personas con discapacidad	Situación actual
Seguridad alimentaria	■■■■
Educación	■■■■
Información, ciencia y tecnología	■■■
Gasto público	■■■
Medio ambiente	■■■
Salud	■■■■
Inmunización infantil	■■■
Salud reproductiva femenina	■■■■
Género y educación	■■■■■
Brecha de género en ingreso y participación económica	■■■
Empoderamiento de las mujeres	■

Avances y retrocesos
↗
□□
↻
↘
↻
↗
□□
↻
□□
↗

PROGRESO HACIA LAS METAS, AVANCES Y RETROCESOS POR INDICADORES CLAVE

Subnutrición	→
Malnutrición en menores de 5 años	→
Alfabetización	□□
Tasa de matriculación en enseñanza primaria	←
Niños que llegan a 5º grado	→
Tasa de matriculación en enseñanza secundaria	→
Tasa de matriculación en enseñanza terciaria	□□
Usuarios de Internet	→
Computadoras personales	→
Líneas telefónicas	→
Gasto en Tecnología de Información y Comunicaciones	□□
Gasto en investigación y desarrollo	□□
Gasto público en salud	←
Gasto público en educación	□□
Servicios de deuda externa	←
Gasto militar	□□
Población con acceso a saneamiento	→
Población con acceso a fuentes de agua mejoradas	→
Malaria	□□
Tuberculosis	→
Personas con VIH/SIDA	□□
Mortalidad infantil	→
Mortalidad de menores de 5 años	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra DPT	←
Niños menores de 1 año inmunizados contra Polio	←
Niños menores de 1 año inmunizados contra Sarampión	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra Tuberculosis	□□
Mujeres de 15 a 49 años atendidas por personal especializado al menos una vez durante el embarazo	→
Partos atendidos por personal especializado	←
Uso métodos anticonceptivos, mujeres en pareja, 15-49 años	→
Brecha en alfabetización	□□
Brecha en la tasa neta de matriculación en primaria	□□
Brecha en la tasa neta de matriculación en secundaria	→
Brecha en la tasa de actividad	→
Mujeres en puestos de decisión en el gobierno (ministerios)	□□

Situación del país
■■■■ En mejor situación
■■■ Por encima del promedio
■ Por debajo del promedio
■ En peor situación

Avances y retrocesos
↗ Avance leve
↗ Avance significativo
↘ Retroceso significativo
↘ Retroceso leve
□□ Estancado

Progreso hacia las metas
→ Avance leve
→ Avance significativo
← Retroceso significativo
← Retroceso leve
□□ Estancado

FUENTE: Social Watch, 2007.

INEI - Encuesta Nacional Continua 2006 (ENCO)

4.1.17. REPÚBLICA DOMINICANA

REPÚBLICA DOMINICANA		Situación actual	Avances y retrocesos
9.904.327 hab. - 5% personas con discapacidad			
Seguridad alimentaria	■■■		↗
Educación	■■■		↗
Gasto público	■■		□□
Medio ambiente	■■■■		↗
Salud	■■■		↗
Inmunización infantil	■■■		□□
Salud reproductiva femenina	■■■■		↗
Género y educación	■■■■		□□
Brecha de género en ingreso y participación económica	■■		↗
Empoderamiento de las mujeres	■■		↗

PROGRESO HACIA LAS METAS, AVANCES Y RETROCESOS POR INDICADORES CLAVE

Subnutrición	□□
Malnutrición en menores de 5 años	→
Alfabetización	→
Tasa de matriculación en enseñanza primaria	→
Niños que llegan a 5º grado	←
Tasa de matriculación en enseñanza secundaria	→
Usuarios de Internet	→
Líneas telefónicas	→
Gasto público en salud	□□
Gasto público en educación	□□
Servicios de deuda externa	□□
Gasto militar	□□
Población con acceso a saneamiento	→
Población con acceso a fuentes de agua mejoradas	→
Malaria	□□
Tuberculosis	→
Personas con VIH/SIDA	□□
Mortalidad infantil	→
Mortalidad de menores de 5 años	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra DPT	←
Niños menores de 1 año inmunizados contra Polio	←
Niños menores de 1 año inmunizados contra Sarampión	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra Tuberculosis	→
Mujeres de 15 a 49 años atendidas por personal especializado al Partos atendidos por personal especializado	→
Uso métodos anticonceptivos, mujeres en pareja, 15-49 años	→
Brecha en alfabetización	□□
Brecha en la tasa neta de matriculación en primaria	□□
Brecha en la tasa neta de matriculación en secundaria	□□
Brecha en la tasa de actividad	→
Mujeres en puestos de decisión en el gobierno (ministerios)	→
Mujeres en escaños parlamentarios	→

Situación del país	
■■■■	En mejor situación
■■■	Por encima del promedio
■■	Por debajo del promedio
■	En peor situación

Avances y retrocesos	
↗	Avance leve
↖	Avance significativo
↘	Retroceso significativo
↙	Retroceso leve
□□	Estancado

Progreso hacia las metas	
→	Avance leve
↗	Avance significativo
←	Retroceso significativo
↖	Retroceso leve
□□	Estancado

FUENTE: Social Watch, 2007.
Censo 2002

2.1.18. URUGUAY

Lilián Abracinskas
Comisión Nacional de Seguimiento (CNS)
Mujeres por Democracia, Equidad y Ciudadanía

Patrones culturales discriminatorios

La violencia de género, tanto en el ámbito público como en el privado, se apoya en patrones culturales y en prácticas estructuralmente arraigadas de relaciones de poder abusivas. La violencia se ejerce contra toda persona cuya expresión de género no sea fácilmente encuadrable o que transgreda los patrones culturalmente definidos de ser hombre o mujer. En Uruguay cada nueve días muere una mujer víctima de violencia doméstica y el aborto inseguro es la principal causa independiente de muerte materna. Para las mujeres y particularmente para las mujeres pobres, transgredir los modelos tradicionales de mujer y de mujer-madre es una práctica altamente riesgosa.

El Informe mundial sobre violencia y salud (OMS, 2002), tipifica la violencia como: física, sexual, psíquica y de privaciones o descuido. Muestra cómo la violencia se relaciona directamente con la discapacidad, a manera de ejemplo:

- la discapacidad es la cuarta consecuencia generada por violencia masculina en la pareja, con un costo social de invisibilidad por temor y vergüenza que pone a la víctima en estado de permanente inseguridad;
- la discapacidad constituye el tercer costo directo de la violencia en el trabajo;
- la violencia juvenil de pandillas, en las escuelas y en las calles, alcanza niveles incommensurables en víctimas de toda edad. Se encuentra secuelas de discapacidad no únicamente en las víctimas sino en los miembros de la pandilla, vinculadas con promiscuidad, agresiones, consumo de droga y alcohol, entre otros;
- del maltrato a menores, la discapacidad es la sexta consecuencia;
- los niños con discapacidad al igual que los lactantes, prematuros y gemelos corren un riesgo mayor de maltrato físico y descuido; se aduce a que son circunstancias que dificultan la creación de vínculos afectivos que pueden tornar al niño más vulnerable al maltrato;
- el suicidio y las lesiones autoinflingidas es la sexta causa de discapacidad en personas entre 15 y 44 años de edad;
- la violencia colectiva en sus múltiples formas genera discapacidad;
- los conflictos generan mayor discapacidad física, psíquica y social. Al respecto, aclara el Informe, que la mayoría de países carecen de sistemas fiables de registro de datos concernientes a salud por lo que es difícil determinar la proporción de discapacidad en relación a los conflictos aunque se sabe que las minas terrestres son una causa importante de discapacidad.

Ante estas relaciones de causa-efecto es necesario actuar con un enfoque integral porque es un problema estructural de origen socioeconómico, cultural e institucional.

República Oriental del URUGUAY	
3.350.454 hab. - 7,6% personas con discapacidad	Situación actual
Seguridad alimentaria	■■■■
Educación	■■■
Información, ciencia y tecnología	■■
Gasto público	■
Medio ambiente	■■■■
Salud	■■■■
Inmunización infantil	■■■■
Salud reproductiva femenina	■■■■
Brecha de género en ingreso y participación económica	■■■
Empoderamiento de las mujeres	■■■■

Avances y retrocesos
↗
↘
↗
□□
□□
□□
↗
↘
↗

PROGRESO HACIA LAS METAS, AVANCES Y RETROCESOS POR INDICADORES CLAVE

Subnutrición	→
Malnutrición en menores de 5 años	□□
Niños que llegan a 5º grado	□□
Tasa de matriculación en enseñanza secundaria	→
Tasa de matriculación en enseñanza terciaria	→
Usuarios de Internet	→
Computadoras personales	→
Líneas telefónicas	→
Científicos e ingenieros en investigación y desarrollo	→
Gasto en Tecnología de Información y Comunicaciones	→
Gasto en investigación y desarrollo	□□
Gasto público en salud	□□
Gasto público en educación	□□
Servicios de deuda externa	←
Gasto militar	→
Población con acceso a saneamiento	□□
Población con acceso a fuentes de agua mejoradas	□□
Tuberculosis	←
Personas con VIH/SIDA	□□
Mortalidad infantil	→
Mortalidad de menores de 5 años	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra DPT	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra Polio	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra Sarampión	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra Tuberculosis	□□
Partos atendidos por personal especializado	□□
Brecha en la tasa bruta de matriculación en educ. terciaria	□□
Brecha en la tasa de actividad	→
Mujeres en puestos de decisión en el gobierno (ministerios)	←

Situación del país	
■■■■	En mejor situación
■■■	Por encima del promedio
■■	Por debajo del promedio
■	En peor situación

Avances y retrocesos	
↗	Avance leve
↗	Avance significativo
↘	Retroceso significativo
↘	Retroceso leve
□□	Estandado

Progreso hacia las metas	
→	Avance leve
→	Avance significativo
←	Retroceso significativo
←	Retroceso leve
□□	Estandado

FUENTE: Social Watch, 2007.

Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad (módulo especial de la ECH) 2003-2004

2.1.19. VENEZUELA

República Bolivariana de VENEZUELA	
28.121.688 hab. - 3,9% personas con discapacidad	Situación actual
Seguridad alimentaria	■■■■
Educación	■■■
Información, ciencia y tecnología	■
Gasto público	■■■
Medio ambiente	■■
Salud	■■■
Inmunización infantil	■■
Salud reproductiva femenina	■■■
Género y educación	■■■■
Brecha de género en ingreso y participación económica	■■
Empoderamiento de las mujeres	■■

Avances y retrocesos
□□
↻
↻
□□
□□
□□
□□
□□
↻

PROGRESO HACIA LAS METAS, AVANCES Y RETROCESOS POR INDICADORES CLAVE

Subnutrición	←
Malnutrición en menores de 5 años	→
Alfabetización	□□
Tasa de matriculación en enseñanza primaria	→
Niños que llegan a 5º grado	□□
Tasa de matriculación en enseñanza secundaria	→
Tasa de matriculación en enseñanza terciaria	→
Usuarios de Internet	→
Computadoras personales	→
Líneas telefónicas	→
Gasto en Tecnología de Información y Comunicaciones	□□
Gasto en investigación y desarrollo	□□
Gasto público en salud	←
Servicios de deuda externa	→
Gasto militar	□□
Población con acceso a saneamiento	□□
Población con acceso a fuentes de agua mejoradas	□□
Malaria	□□
Tuberculosis	←
Personas con VIH/SIDA	□□
Mortalidad infantil	→
Mortalidad de menores de 5 años	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra DPT	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra Polio	→
Niños menores de 1 año inmunizados contra Sarampión	←
Niños menores de 1 año inmunizados contra Tuberculosis	□□
Partos atendidos por personal especializado	□□
Brecha en alfabetización	□□
Brecha en la tasa neta de matriculación en primaria	□□
Brecha en la tasa neta de matriculación en secundaria	□□
Brecha en la tasa bruta de matriculación en educ. terciaria	□□
Brecha en la tasa de actividad	→
Mujeres en puestos de decisión en el gobierno (ministerios)	→

Situación del país	
■■■■	En mejor situación
■■■	Por encima del promedio
■■	Por debajo del promedio
■	En peor situación

Avances y retrocesos	
↗	Avance leve
↖	Avance significativo
↘	Retroceso significativo
↙	Retroceso leve
□□	Estandado

Progreso hacia las metas	
→	Avance leve
↔	Avance significativo
←	Retroceso significativo
↔	Retroceso leve
□□	Estandado

FUENTE: Social Watch, 2007.
Censo 2001

3. INDICADORES DE EDUCACIÓN

Aunque la educación ni empieza ni termina en el aula, ni es equivalente a valores o estadísticas, los indicadores son necesarios para acercarnos a la situación actual de la educación en Latinoamérica.

El Barómetro de la Internacional de la Educación sobre los Derechos Humanos y Sindicales en la Educación (2007), con datos actualizados provenientes del Instituto de Estadísticas de la UNESCO (IEU), presenta una síntesis clara sobre los niveles educativos pero, fundamentalmente, incorpora el componente discapacidad.

En Educación Inicial o de la Primera Infancia, a pesar de la no obligatoriedad, el crecimiento de la tasa de matrícula a partir del año 2000 es notorio. Los centros públicos prevalecen sobre los privados aunque llama la atención el incremento de la educación privada en Ecuador y Perú. En Educación Primaria las tasas de matriculación ostentan crecimiento aunque no llegan a la cobertura total como correspondiera a la educación obligatoria, quizá una de las causas sea la apertura de centros de sostenimiento privado que limitan el acceso de la mayoría de niños y niñas cuyos hogares no cuentan con los recursos económicos para pagarla; constituyen excepción: Bolivia, Colombia, El Salvador, Guatemala, Uruguay y Venezuela. La tasa de matrícula en Educación Secundaria es menor que en Primaria y se observa mayor proliferación de instituciones privadas aunque en menor escala que en Primaria. Finalmente, a nivel universitario las tasas de matriculación están por debajo del 50% con excepción de Argentina y la imparten fundamentalmente centros privados. Ver Anexo # 1: informe estadístico sobre educación en Latinoamérica, de los niveles preescolar, primario, secundario y terciario, entre los años 2000 y 2005.

En este escenario la población estudiantil con discapacidad tiene menos posibilidades de acceder a educación. De hecho, los informes que se envían hacen mención a una normativa vigente de no discriminación que garantiza el acceso no solamente a educación sino a todos los servicios públicos y al empleo, con excepción de Nicaragua donde la Ley del funcionario es claramente excluyente al exigir que todos los empleados del gobierno sean “física y mentalmente capaces”. A la par de un marco legal respetuo-

so de la diversidad se observa una práctica discriminatoria, se denuncia incumplimiento o lentos avances debido a la falta de mecanismos de exigibilidad así como a la carencia de presupuesto que garantice la implementación a nivel de unidades ejecutoras.

Frases que aluden a “ayuda” colocan sobre el tapete de discusión la superposición de modelos desde el paradigma de la conmiseración al paradigma de los derechos. Se observa un discurso sobre “integración” pero la mayoría se refiere al acceso a educación especial de la niñez con discapacidad.

Es importante notar que el Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación del Perú (SUTEP), es el único en su género que se pronuncia sobre la necesidad de la formación de docentes para concretar la propuesta de “educación universal”.

Uruguay destaca por la propuesta de integrar niños con discapacidad física a la escuela ordinaria, a partir de 1985; y, por señalar que el 50% de la niñez con discapacidad vive por debajo del umbral de la pobreza. Venezuela afirma que se han presentado denuncias por discriminación en los diferentes servicios públicos, entre ellos, educación. La mayoría de países, en Educación Primaria mantiene altos índices de repitencia (entre 5 y 10%), siendo el más alto en Brasil (21%). Cabe preguntarse cuántos niños y niñas repiten el año o abandonan la escuela por falta de capacidad de respuesta institucional, por despedagogías, por razones que aguardan propuestas efectivas para eliminar las barreras al aprendizaje. El promedio de alumnos por docente oscila al rededor de 25, sobrepasa notoriamente en Nicaragua (35) y Honduras (34). Una alta población en aula desprovista de apoyos y sin materiales mínimos está muy lejos de garantizar una educación para todos. Ver Anexo # 2: Educación inicial, primaria, secundaria y terciaria. Comentarios sobre niñez con necesidades educativas especiales.

Si bien Argentina, Uruguay y Chile son los países con mejores indicadores educativos de América Latina vinculados con los aspectos sociales: menores índices de analfabetismo, mayor nivel de escolarización, acceso y permanencia en el sistema; estos progresos no llegan al ideal esperado porque difícilmente alcanzan a la población más pobre.

Como se puede observar, es peor la situación cuanto menor es la tasa de matriculación en los diferentes niveles, más elevado el índice de repitencia, mayor el incremento de centros privados y menores las posibilidades de inclusión porque proporcionalmente aumenta la población con bajos niveles educativos que enfrenta situaciones deprimidas con condiciones de vida que no podrían calificarse de humanas.

Los individuos con bajo nivel educativo y social enfrentan un panorama mucho peor que aquellos que cuentan con más recursos para movilizar. Esta asociación entre calidad y cantidad de recursos que las familias pueden movilizar y el grado de integración que pueden lograr es más estricto en aquellas sociedades con mayor nivel de desarrollo, por lo que es en ellas, paradójicamente, donde más claramente funcionan los mecanismos de selección y segregación social. En este contexto, recae sobre las familias la responsabilidad de cumplir su parte en el pacto con la escuela. Garantizar las condiciones para que sus hijos puedan estudiar implica salir a competir por escasos lugares, y en una gran desigualdad de condiciones. (SITEAL, 2007:51).

En el caso de los hogares con niños, niñas y adolescentes con discapacidad, en no pocas ocasiones, ni siquiera la capacidad económica de la familia permite el acceso a educación.

Solamente a la luz de los derechos es posible hablar de desarrollo, porque si éste es únicamente económico o se alimenta de la miseria de otros, o intenta ser hegemónico, de nada sirve. En el ámbito educativo hemos de preguntarnos: ¿a quién estamos dejando fuera del sistema?, ¿por qué?, ¿para qué? ¿Dónde estamos los profesionales en educación al momento de confrontar el “fracaso de un estudiante”? ¿no es acaso un fracaso organizacional y profesional?, ¿por qué no hay un pronunciamiento fuerte desde la academia? ¿Es bueno, digno y deseable que desde muy temprana edad se aprenda a “resistir” o “sobrevivir” en el sistema educativo o a salir de él? ¿Se garantiza a los niños y niñas con discapacidad iniciar su primaria a la edad estipulada en la normativa? ¿Se les garantiza el acceso a una educación de calidad? Sabemos que el cumplimiento de los Objetivos del Milenio (ODM) es imposible sin una educación de calidad para todos sin excepción,

porque si bien la educación es uno de los objetivos, se torna abarcador en la medida en que constituye un medio para cumplir los restantes. En términos de cooperación internacional será indispensable transversalizar la discapacidad, su multidimensionalidad cruza todas las variables inherentes al ser humano y su accionar, por lo que implica una respuesta multisectorial. ¿Es posible hablar de cumplimiento con graves exclusiones?

4. EDUCACIÓN Y DISCAPACIDAD

Por las notables diferencias en cuanto a enfoque, conceptualización e instrumentos, disparidad en la fuente que emite datos sobre educación y el año en que han sido recogidos, los datos estadísticos disponibles no son completos ni fiables. A partir de estas consideraciones y en un esfuerzo de síntesis, a continuación un mapeo de la situación en Latinoamérica.

4.1. Niveles inicial, básico y medio

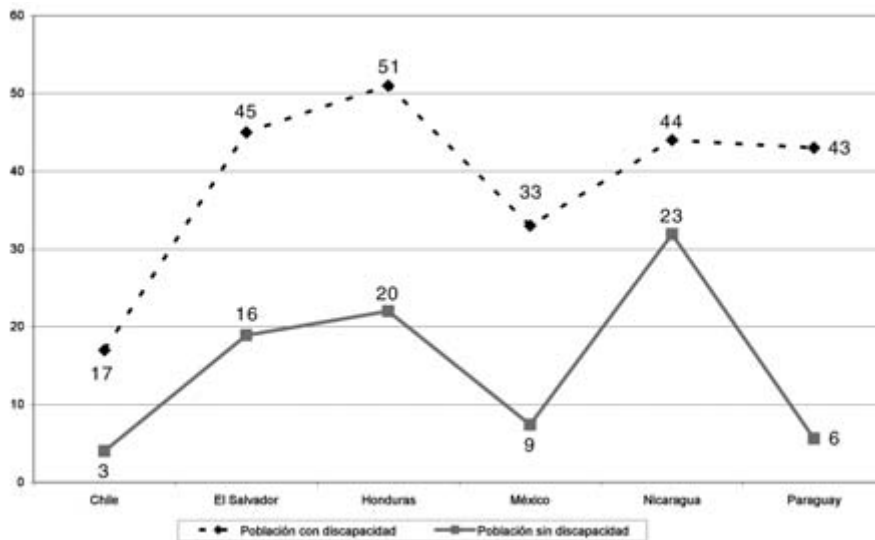
Subsiste el **sistema de educación especial** como el más generalizado para brindar servicios a la población estudiantil con discapacidad. Entre ellas, las que cuentan con financiamiento estatal superan grandemente a las privadas, condiciones contrarias a la corriente privatizadora de la educación regular que disminuye la posibilidad de acceso a educación, situación que debiera ser aprovechada desde la nueva orientación que ha de tener la educación especial como soporte a la inclusión siempre y cuando la inversión se enfoque, fundamentalmente, en el mejoramiento de la formación profesional y los salarios, disminución de la masificación, dotación de recursos y de sistemas de apoyo. Cabe señalar que un número considerable de instituciones de educación especial de carácter privado en sus orígenes, depende en buena medida de un financiamiento estatal que no siempre se exhibe. A manera de ejemplo: en Brasil, el 67,1% de escuelas especiales tiene sostenimiento público, el 28,6% son de sostenimiento mixto (filantrópicas) y, apenas, el 4,3% son privadas. (Brasil, Informe RIINEE 2008). Bolivia cuen-

ta con 111 centros de educación especial, 49 atendidos por el Estado, 43 bajo convenio, 7 atendidos por el Estado a través de SEDUCAs⁴⁸, 4 son atendidos por ONGs y 5 privados. (Ministerio de Educación Culturas, 2008). En Ecuador, cerca de la mitad de instituciones de educación especial del nivel primario son públicas, el 23% son de sostenimiento mixto y el 27% restante, privadas. (Ecuador, Informe RIINEE 2008).

El analfabetismo es una de las expresiones más severas de la exclusión y de la marginación social. Las políticas para su erradicación han redundado en un proceso continuo de reducción de la tasa de analfabetismo en América Latina, pero son esfuerzos que podrían ser calificados de paliativos mas no decisivos en un marco de asimetría, desigualdad y fragmentación social crecientes. A nivel regional la tasa de **analfabetismo** en Latinoamérica, entre 2000 y 2005, disminuyó de 12,1 a 10,6% (CEPAL, 2008); no obstante, para la población con discapacidad la situación es alarmante puesto que sabemos que se relaciona directamente con acceso a servicios, trabajo y, consecuentemente, con condiciones de vida y ciudadanía. Según Carmen Rosa Villa, representante regional de la Oficina para América Latina y el Caribe del Alto Comisionado de la ONU para los Derechos Humanos (Panamá, 2008), la tasa de analfabetismo en ese sector oscila entre el 40 y 55%. Afirmó que la educación, el trabajo y el acceso a la salud, son los derechos más vulnerados en las personas con discapacidad; y, entre ellos, la población más afectada es indígena, afrodescendiente y residente en zonas rurales. Planteó la necesidad de una alianza estratégica que convoque a: gobiernos, personas con discapacidad y sus familias, maestros y organizaciones de la sociedad civil, a fin de que trabajen por los derechos humanos de ese segmento social que —según dijo— no debe tratarse sólo como objeto de caridad o como un asunto de salud.

⁴⁸ SEDUCA: Servicio Departamental de Educación de Bolivia, se encarga dentro del convenio del pago de dos profesores dedicados a la educación de niños sordociegos, trabaja en conjunto con APRECIA y Sense Internacional (Latinoamérica) para promover cursos de entrenamiento a profesionales, colabora en el establecimiento de relaciones con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a nivel regional y nacional, asesora la implementación del programa para asegurar la correspondencia con las políticas educativas bolivianas. <http://www.sordoceguera.org/vc3/organizaciones/bolivia/seduca.php>

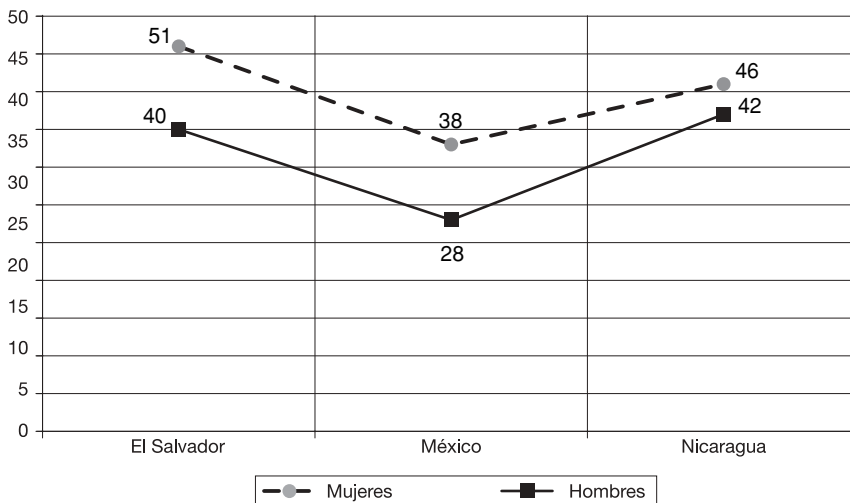
ÍNDICES DE ANALFABETISMO EN LA POBLACIÓN CON Y SIN DISCAPACIDAD EN SEIS PAÍSES DE LA REGIÓN



FUENTE: CEPAL, 2008. BID, 2005.

Si se compara los índices de analfabetismo por género, es clara la situación de desventaja para la mujer con discapacidad, condición que empeora notablemente si se cruza con pobreza, maternidad, sector de residencia (rural o urbano-marginal), migración, condición etno-lingüística...

ÍNDICES DE ANALFABETISMO EN LA POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD, SEGÚN GÉNERO, EN TRES PAÍSES DE LATINOAMÉRICA



FUENTE: BID, 2005.

Además del alto porcentaje de analfabetismo, las personas con discapacidad que acceden a educación difícilmente permanecen en el sistema. El **número de años de educación** que consiguen las personas con discapacidad es notablemente inferior al alcanzado por personas sin discapacidad, las primeras no adquieren aún el equivalente a la educación básica obligatoria y gratuita, menos aún las personas con discapacidad.

AÑOS DE EDUCACIÓN DE LA POBLACIÓN CON Y SIN DISCAPACIDAD, EN CINCO PAÍSES DE LA REGIÓN

País	Población con discapacidad	Población sin discapacidad
Chile	6,4	10,0
El Salvador	3,0	5,6
Honduras	4,6	5,4
México	3,8	sin datos
Nicaragua	4,3	sin datos

FUENTE: BID, 2005.

4.1.1. *Argentina*

En Argentina, según el informe oficial RIINEE 2004, la mayoría de alumnos con NEE, asiste a una escuela especial (69,92%); destaca el que casi dos tercios de los alumnos con discapacidad visual asisten a una escuela común (61,94%). Los estudiantes con discapacidad motora o con “desviaciones normales de la inteligencia” se reparten casi equitativamente tanto en escuelas especiales como comunes. El Ministerio de Educación de la Nación señala que en 2001 se había integrado a las escuelas comunes sólo el 32% de la matrícula total de educación especial.

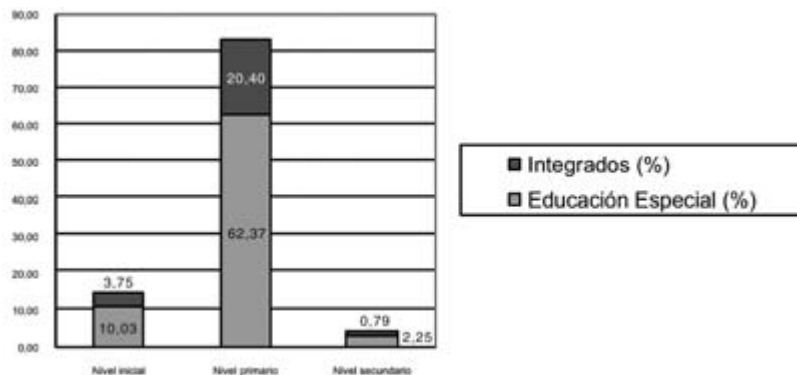
CATEGORÍAS Y ESCUELAS DE ALUMNOS CON NEE - ARGENTINA 2001

Categoría	Total de alumnos con NEE	Escuela Especial (%)	Escuela Común (%)
Mentales	60.506	78,90	21,10
Auditivos	7.541	71,75	28,25
Visuales	3.452	38,06	61,94
Motores	2.923	58,81	41,19
Múltiples	5.721	89,91	10,09
Orgánico funcionales	3.934	94,87	5,13
Desviaciones normales de la inteligencia	3.385	50,78	49,22
Alto riesgo	171	100,00	
Severos trastornos de desarrollo	2.053	100,00	
TOTAL	98.686	69,92	20,93

FUENTE: MEC-España, 2005.

Para el año 2007 se señala que algo más de la cuarta parte de estudiantes con necesidades educativas especiales asiste a escuelas comunes en todo el país. Según datos del Ministerio de Educación Nacional, hay 78.797 alumnos en escuelas especiales; de ellos, 10.640 están en el nivel inicial, 65.479 en el primario y 2.678 en el secundario. En tanto, de los alumnos integrados: 3.935 en inicial, 21.421 en primaria y sólo 831 en el secundario. Del total de estudiantes en instituciones de integración, 24.791 están en colegios de gestión estatal y 3.354 en instituciones privadas. Para Luis Bulit Goñi, presidente de ASDRA (Asociación Síndrome de Down de la República Argentina), “si hubiera voluntad, se podría llegar al 80% de integración. Las escuelas especiales deberían reconvertirse en centros de apoyo y deberían atender a las personas con compromiso muy severo, con lo cual se reducirían al mínimo”. (Citado en Casanovas, L. 2007).

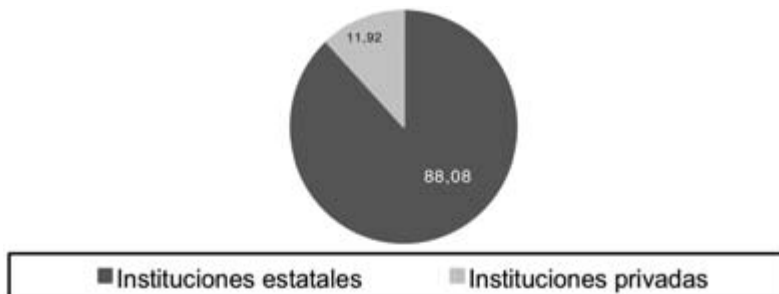
POBLACIÓN ESTUDIANTIL ARGENTINA CON NEE, SEGÚN NIVEL DE EDUCACIÓN AL QUE ASISTE, 2007



FUENTE: Casanovas, 2007.

Constituye un avance la integración a la escuela común de la cuarta parte de estudiantes con necesidades educativas especiales. Es notoria la asistencia al nivel primario pero en ambos sistemas el paso al nivel secundario guarda diferencias abismales.

INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE INTEGRACIÓN, SEGÚN TIPO DE SOSTENIMIENTO. ARGENTINA 2007



FUENTE: Casanovas, 2007.

Es notoria la supremacía de instituciones de sostenimiento estatal, particularidad que constituye un aliciente a futuro en términos de garantizar el acceso. Cabe subrayar que cuanto mayor es la privatización menor es la posibilidad de acceso para estudiantes de hogares con condiciones económicas desfavorables. Lo óptimo es apostar a una educación de sostenimiento estatal con estándares de calidad, sin que ello implique la desaparición de la educación privada.

Al comparar los datos 2001 con los del 2007, se observa incremento de la población estudiantil con discapacidad pero el acrecentamiento en educación especial prevalece notoriamente sobre el ingreso a la escuela común.

POBLACIÓN ESTUDIANTIL ARGENTINA CON NEE, ENTRE 2001 Y 2007

Año		2001		2007	
Población estudiantil con NEE		98.686		104.984	
Tipo de escuela a la que asiste (%)	Escuela Especial	Escuela Común	Escuela Especial	Escuela Común	
	69,92	20,93	75,06	24,94	

FUENTE: MEC-España, 2005. Casanovas, 2007.

4.1.2. *Bolivia*

El “Diagnóstico nacional, estado de situación de la atención a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad” (2008), de Bolivia, deja en claro una fuerte orientación hacia educación especial, que se percibe a sí misma amenazada “por las tendencias casi fundamentalistas de los discursos de la educación inclusiva” y los docentes sienten “discriminación en el

trato salarial” en relación con la “educación alternativa” y la “educación escolarizada”. La clasificación de los estudiantes se ha dado de diferentes maneras según la presentación de los departamentos, situación que dificulta un mapeo global a la vez que evidencia invisibilización. Se advierte la falta de presupuesto, infraestructura, capacitación y reglamentación para el funcionamiento de centros. Hay confusión entre lo que constituiría un proceso de integración y uno de inclusión.

El informe concluye señalando:

Con este panorama debemos respondernos a las siguientes cuestionantes ¿Cómo y en qué medida influyen estos factores en la calidad de la atención a los ACNEE [alumnos con necesidades educativas especiales]? ¿Cuáles serían las condiciones básicas del contexto para mejorar la atención a los ACNEE? ¿En qué términos debería plantearse el nuevo enfoque de la educación especial y de la integración educativa? ¿Qué rol deberían jugar todos y cada uno de los actores de la temática para mejorar la educación de los ACNEE? ¿Cómo podemos aportar desde nuestro espacio a la construcción y consolidación de una sociedad inclusiva, de una comunidad educativa sin prejuicios ni discriminaciones? **Finalmente, ni tanto que se avanzó, ni tan poco que se hizo** [el resaltado es nuestro]. Hay mucho camino por recorrer y dependerá de que todos asumamos con mayor responsabilidad y protagonismo nuestro rol.

En el diagnóstico nacional, los protagonistas, Centros de Educación Especial (directores, educadores, equipo multidisciplinario) las Unidades Educativas Integradoras (docentes integradores) las autoridades SEDUCA, SEDEGES, UMADIS, Defensor del Pueblo, las organizaciones departamentales de personas con discapacidad y familias y los ACNEE, sin intermediarios, ni consultores, SE PRONUNCIARON ¡ESA, ES LA VOZ! (Diagnóstico Nacional, Bolivia, 2008:225).

Según el Informe por País, de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), el número de estudiantes que asisten a 8 establecimientos para deficientes mentales, 8 para sordos, 8 para ciegos y 5 para deficientes múltiples, se sintetiza en la siguiente tabla.

ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN PROGRAMAS DE ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS ESPECIALIZADOS BOLIVIA, 1996-2004

	NIVEL I		NIVEL II		NIVEL III		TOTALES		TOTAL GENERAL
	Educación Inicial		Habilitación escolaridad		Talleres		Varones	Mujeres	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres			
Deficiencia mental	248	164	421	376	175	108	844	648	1492
Sordera	59	58	216	161	45	66	320	285	605
Ceguera	19	14	96	37	63	68	178	119	297
Deficiencia múltiple	26	9	24	14	16	4	66	27	93

FUENTE: OEI, Bolivia. Estadísticas escolares 1996-2004.

El mencionado informe señala que, a pesar del crecimiento del número de centros, la atención de la “población excepcional” estimada alcanza solamente al 1,76% “los que manifiestan una discapacidad pequeña”, siendo bastante grande el déficit de cobertura que se agravará por la difícil situación económica del país. Enfatiza que el servicio brindado no es de óptima calidad debido a diversos factores como: ausencia de docentes especializados o altamente capacitados, carencia de recursos materiales y financieros, falta de una infraestructura adecuada, falta de continuidad en la política estatal para la educación de personas con discapacidad.

4.1.3. *Brasil*

El Informe RIINEE de Brasil (2008), permite comparar la diferencia por el número de años de educación entre la población con y sin discapacidad, mayor de 15 años de edad. Prácticamente la mitad de la población con discapacidad apenas alcanza tres años de educación.

POBLACIÓN BRASILEÑA CON Y SIN DISCAPACIDAD SEGÚN NÚMERO DE AÑOS DE EDUCACIÓN

Número de años de educación	Población con discapacidad 22.438.924 (100%)		Población sin discapacidad 119.556.675 (100%)	
0 a 3 años	10.943.327	49%	33.221.260	28%
4 a 7 años	6.281.238	28%	37.570.144	32%
8 a 10 años	2.221.696	10%	20.789.737	12,2%
11 a 14 años	2.097.197	10%	20.957.396	18%
15 ó más años	603.218	0,3%	5.911.119	0,5%
No informado	292.249	0,2%	1.107.018	0,1%

FUENTE: Censo Demográfico IBGE 2000, citado en Informe RIINEE, Brasil 2008.

(Nota: Se refiere a las personas con 15 años o más de edad, con por lo menos una de las deficiencias investigadas).

El número de años de estudio se relaciona directamente con el acceso al empleo y con la calidad del mismo, la remuneración y —consecuentemente— las condiciones de vida así como con las posibilidades de independencia familiar y autonomía económica. En el mismo caso de Brasil, el 48% de la población sin discapacidad accede al empleo, diez puntos porcentuales más que las personas con discapacidad (38,6%).

El Censo de Educación utiliza como categoría de análisis del sistema de enseñanza, dos tipos de instituciones: escuela común y escuela especial, no incorpora “escuelas inclusivas” porque la Política Nacional de Educación Especial en Perspectiva de Educación Inclusiva (2008) hace referencia al acceso y participación de todos los estudiantes en la escuela regular. De 53.028.928 de estudiantes matriculados en el sistema educativo, 32.346.623

cursan educación básica obligatoria y gratuita, que inicia a los seis años de edad y tiene una duración de nueve años. Es mayor la asistencia de hombres que de mujeres y es ligeramente mayor el número de estudiantes que asiste a educación especial en relación a los que asisten a la escuela común. (Brasil, RIINEE 2008).

POBLACIÓN ESTUDIANTIL EN BRASIL, CON Y SIN DISCAPACIDAD, DE SEIS O MÁS AÑOS DE EDAD, QUE ASISTE A UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

	Sin discapacidad	Con discapacidad	
		Común o regular	Especial
	#	#	#
Masculino	26.656.278	181.855	204.111
Femenino	26.372.650	124.281	144.359
Total	53.028.928	306.136	348.470
		654.606	

FUENTE: Censo Escolar MEC/INEP, 2007. Citado en Brasil, Informe RIINEE 2008.

De la población estudiantil con discapacidad, la mayoría corresponde a discapacidad intelectual (60%) y asiste de preferencia a educación especial de sostenimiento privado; una situación similar ocurre con discapacidad múltiple. Al observar las otras discapacidades, la mayoría asiste a educación regular de sostenimiento público, de manera particular la población con discapacidad visual. En el caso de discapacidad auditiva, aún es alto el porcentaje que asiste a educación especial. Entre los argumentos que se esgrimen para la negación de matrícula suelen aparecer el número de estudiantes por aula y el promedio de alumnos por profesor; en el caso de Brasil, el tamaño de

aula fluctúa entre 16,6 en educación inicial, 26,6 en la básica y 36,2 en educación media, con un promedio general de 22 alumnos/as por docente. Estas condiciones invalidan dichos argumentos, más aún cuando hay una disminución del 7% en las matrículas para educación especial. Si bien lo expuesto anima, los 2.738.018 (82%) menores de 19 años con discapacidad que no están en el sistema educativo, alertan a incrementar esfuerzos por la universalización de la educación.

POBLACIÓN ESTUDIANTIL BRASILEÑA, POR TIPO DE DISCAPACIDAD E INSTITUCIÓN A LA QUE ASISTE

Tipo de institución a la que asiste		Población estudiantil con discapacidad					
		Visual*	Auditiva**	Física	Intelectual***	Múltiple****	TOTAL
Común o regular	Público	48.241	32.755	28.092	106.552	14.204	229.844
	Privado	2.406	2.070	2.831	8.153	1.559	17.019
Subtotal		50.647	34.825	30.923	114.705	15.763	246.863
Especial	Público	6.453	19.093	3.545	73.645	13.824	116.560
	Privado	4.835	10.232	10.111	157.287	38.914	221.379
Subtotal		11.288	29.325	13.656	230.932	52.738	337.939
TOTAL		61.935	64.150	44.579	345.637	68.501	584.802

FUENTE: Censo Demográfico IBGE 2000, citado en Informe RIINEE, Brasil 2008.

* Corresponden las categorías ceguera y baja visión.

** Corresponden las categorías sordera y deficiencia auditiva.

*** Están incluidos 42.016 alumnos(as) con Síndrome de Down.

**** En esta categoría están incluidos 682 alumnos(as) con sordo-ceguera.

4.1.4. Chile

Del informe RIINEE 2008 de Chile se desprende que la cobertura de las Escuelas Especiales entre los años 2004 y 2007 ha crecido de manera sostenida, tanto en el ámbito de la Educación Municipalizada como en el de la Educación Particular Subvencionada.

INSTITUCIONES CHILENAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL ENTRE 2004 Y 2007

Número de Escuela Especiales	2004	2005	2006	2007
Número de escuelas especiales municipales.	246	254	273	295
Número de escuelas especiales particulares subvencionadas.	687	910	1.020	1.130
Totales	933	1.164	1.293	1.425

FUENTE: Informe RIINEE, Chile 2008.

La matrícula efectiva en establecimientos educacionales con Programas de Integración Escolar es de **81.622** estudiantes, incluye alumnos-as con discapacidad y con trastornos específicos del lenguaje. En escuelas especiales la matrícula es de **117.407**, incluye escuelas especiales para estudiantes con discapacidad y escuelas que atienden trastornos específicos del lenguaje, considerados necesidades educativas especiales transitorias. Lo que implica una cobertura total de **199.029** estudiantes que asisten a 3.445 instituciones inclusivas y 1.425 especiales.

POBLACIÓN ESTUDIANTIL CHILENA POR TIPO DE DISCAPACIDAD QUE ASISTE A INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Tipo de institución a la que asiste		Visual	Auditiva	Física	Intelectual	Múltiple	TOTAL
Escuela Especial**	Público / estatal	314	789	400	35.144	6.000	42.647*

FUENTE: Pago Subvenciones Abril 2008, datos aproximados.

Citado en Informe RIINEE, Chile 2008.

* En Integración Escolar no se dispone de datos desagregados por discapacidad.

** Matrícula de escuelas especiales que educan a estudiantes con discapacidad, no están considerados los estudiantes que presentan trastornos específicos de lenguaje (TEL). En Integración Escolar aproximadamente se cuenta con unos 30 mil estudiantes con discapacidad matriculados, los demás presentan TEL.

El promedio de años que tarda la población escolar para concluir la educación obligatoria (primaria y secundaria) es aproximadamente un año más de lo previsto (13 años). La oferta educativa para la población con discapacidad es heterogénea (establecimientos regulares y escuelas especiales) por lo que resulta difícil señalar un promedio. En la escuela especial los estudiantes permanecen hasta los 26 años y aún los programas de estudios son diferentes a la educación regular. La integración escolar es voluntaria, tanto para la escuela como para las familias. Está sujeta a diversas variables, entre ellas la decisión de las familias, las orientaciones técnicas de los profesionales de los equipos multiprofesionales y la existencia o no de establecimientos educacionales que cuenten con Programa de Integración Escolar (PIE).

Se suele afirmar en la región la necesidad de elección respecto a educación, pero ésta sería posible solamente cuando el acceso a los centros estuviera garantizado para toda la población, sin excepción alguna.

El informe RIINEE 2008 explicita que la oferta escolar inclusiva se cumple, en términos reales, bajo las siguientes condiciones:

- Formación de docentes. A través de algunos centros universitarios que están incorporando en sus mallas curriculares temas sobre educación a la diversidad e inclusión. Estrategias pedagógicas para responder a las NEE de los estudiantes. Sin embargo, ha sido lento el proceso de actualización que realizan las Universidades.
- Capacitación en funciones. En un trabajo conjunto con el Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), el Ministerio de Educación desde el 2007 ha becado a 1.500 profesores para que participen en el Curso E-learning “Atención para la educación en la diversidad y de los estudiantes que presentan NEE”. Se espera continuar el 2009 con este curso y se desea realizar un curso que aborde temas específicos sobre orientaciones de flexibilización, adecuación y diversificación curricular.
- Estudiantes con discapacidad por aula: 2 estudiantes con discapacidades permanentes, 4 con necesidades educativas transitorias; sin embargo en algunas regiones existe más de dos estudiantes con discapacidad en un aula común, porque no hay escuela especial, son pueblos muy pequeños y no hay más escuelas básicas.
- Carga horaria: en general de acuerdo al Plan de Estudio correspondiente al Nivel; con excepción de la opción 4 de Integración según Decreto N.º 1/98, que reglamenta la integración escolar, y que significa un Curso de Educación Especial (con 15 alumnos) dentro de la escuela regular, atendido por una profesora especialista y que se rigen hasta el momento por un plan de estudio diferente al de la escuela común.
- Número de estudiantes por docente: las aulas tienen 45 alumnos por curso, incluidos los estudiantes del Programa de Integración Escolar.
- Material didáctico adaptado. Desde el Ministerio de Educación se ha ido implementando gradualmente a las escuelas integradoras con ma-

teriales educativos adaptados tales como: textos en Braille para primer ciclo en todos los subsectores de aprendizaje, el 2008 se distribuirán hasta 8º básico en todos los subsectores. Videos para subsector de ciencias sociales y naturales en lengua de señas; enciclopedias en Braille y macrotipo. Se está preparando el primer diccionario en lengua de señas para Chile. Materiales para educar a los niños ciegos, tales como ábaco, punzones, material cartográfico en relieve y en Braille, etc. Manual para la Educación de la sexualidad en las personas con discapacidad intelectual; 8 Guías Técnicas de apoyo a la integración escolar para el nivel de educación parvularia. Estos Materiales Educativos se pondrán prontamente en la página web del Ministerio de Educación www.mineduc.cl. Textos para enseñar a leer a estudiantes con discapacidad intelectual acompañado con un Manual para el Profesor y para los padres. Todos estos materiales se entregan en jornadas de capacitación de los docentes, para que se comprometan a utilizarlos eficientemente.

- Ayudas técnicas. FONADIS se encarga especialmente de proveer a través de proyectos y en forma directa, de ayudas técnicas a los estudiantes con discapacidad que lo requieran, para acceder a la educación, considerando especialmente a la Educación Superior. El Programa ENLACE del Ministerio de Educación entregará el año 2009 equipamiento tecnológico a las escuelas especiales y a los Programas de Integración escolar.
- Personal multidisciplinario. La Modalidad de Educación Especial, a través de su normativa exige la contratación de horas de psicólogos y fonoaudiólogos, según corresponda y de profesores especialistas en educación especial y diferencial. Las escuelas también suelen contratar a kinesiólogos y terapeutas ocupacionales cuando integran estudiantes con discapacidades motoras.
- Personal docente de apoyo. Profesores especialistas en discapacidad auditiva, visual, intelectual, psicopedagogos, especialistas en trastornos del lenguaje y del aprendizaje.

- Garantía de continuidad de estudios. En este aspecto aún tenemos dificultades en cuanto a flexibilizar el currículo de la Educación Media (secundaria). Se está aplicando a modo de Piloto un Programa de Educación para la Vida y el trabajo o de transición a la Vida Adulta para los estudiantes con discapacidad intelectual.
- Posibilidad de inserción laboral posterior. Existen experiencias muy exitosas, pero aún no generalizadas. Sin embargo se ha producido en estos últimos años un avance significativo en la apertura de la Empresa a partir de un trabajo de muchos años que ha estado realizando la Sociedad de Fomento Fabril (SOFOFA), en la Comisión de la Discapacidad y las propias escuelas en sus comunidades.

Se estima que unos 40.000 niños y jóvenes con discapacidad se encuentran fuera del sistema educativo. Se señala como posibles causas para la no asistencia: distancia entre la escuela y el hogar, discapacidades múltiples que los centros no se sienten competentes para atender, poco interés de las familias, rechazos de las escuelas comunes y especiales, falta de información por parte de las familias, condición de ruralidad. Frente a estas circunstancias se informa que se están implementando diversas estrategias para mejorar la información a las familias y a los Centros de Salud que son los primeros en detectar la discapacidad, a la par que se desarrollan desde 2007 programas de capacitación para los docentes que educan a estudiantes con retos múltiples.

4.1.5. *Colombia*

En Colombia se considera que el 22% de estudiantes con discapacidad leve y el 55% de la población con discapacidad son "integrables" (420.048). La evolución de la matrícula de estudiantes con NEE ha aumentado ostensiblemente, de 12.417 matriculados en 1996 a 62.092 en 2004. Resulta interesante observar el incremento de centros que integran a estudiantes con NEE, de 12,8% en 1996 a 59,6% en 2004.

Según el Registro DANE sobre personas con discapacidad, citado por el Instituto Nacional para Ciegos (INCI, 2006), la tasa de personas con discapacidad visual que no sabe leer ni escribir (33,92%) cuadruplica el total nacional (8%); y, cerca de la mitad de la población con discapacidad visual, entre 6 y 44 años, asiste a un establecimiento educativo.

PORCENTAJE DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL QUE ASISTE A UN CENTRO EDUCATIVO EN COLOMBIA, 2006

	Grupos de edad				Total
	6 - 13 años	14 - 20 años	21 - 30 años	31 - 44 años	
% de cobertura	89,7%	68,1%	13,8%	4,1%	42,7%

FUENTE: Instituto Nacional para Ciegos, INCI, 2006.

Entre los 6 y 20 años de edad, se señala como principales causas para no asistir a un centro educativo: su discapacidad y los costos elevados o falta de dinero. Situaciones que explican el hecho de que la mayoría de personas con discapacidad visual alcance apenas una primaria básica incompleta y, apenas un 0,3% haya obtenido su título universitario.

Es valiosa la iniciativa del Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN 24-04, que recaba información basada en evidencia para asegurar el aprendizaje en estudiantes con discapacidad. La herramienta “Indicadores de buenas prácticas de educación inclusiva” refleja —en buena medida— lo que ocurre en la Región.

Se observa que hay buenas intenciones pero no se concretan porque la mayoría no dispone de los recursos necesarios, ni cuenta con Proyectos Educativos Personalizados. Están presentes en menos del 50% de las respuestas institucionales: la enseñanza multiniveles, la consideración de inteligencias múltiples, el diseño de estrategias para generar relaciones signifi-

cativas entre pares, el uso de la tecnología, la comunicación aumentativa y alternativa para posibilitar el acceso a la información, al conocimiento y a la expresión de pensamiento.

La convocatoria del Ministerio señala su requerimiento de información basada en evidencia para asegurar el aprendizaje en estudiantes con discapacidad y formular un diagnóstico para apoyar el diseño de un Plan de Desarrollo Institucional, dentro del marco de una educación inclusiva. Al no generar una evaluación del centro o un “puntaje” y garantizar la confidencialidad, se propició libertad de participación y la posibilidad de intercambio; a pesar de ello, subsistieron ciertos temores que redundaron en una serie de justificaciones.

El informe presenta puntos de interés para reflexionar:

- la costumbre de mostrar prácticas educativas exitosas para participar en convocatorias o premios dificultó una autoevaluación objetiva;
- el no recoger habitualmente procesos grupales reflexivos y la opinión de otros actores demandó mayor tiempo en el envío de respuestas;
- las instituciones con mayor tiempo de funcionamiento pueden tener más dificultad para identificar en qué pueden cambiar o buscar un cambio en aquello que no se muestra como buena práctica;
- de las 80 instituciones que recibieron invitación directa para participar porque presentaron su propuesta como una *experiencia significativa* en 2004, 28 completaron la herramienta y solamente 15 enviaron información institucional, tres de las cuales lo hicieron parcialmente.

El informe de resultados sistematiza las respuestas de 53 instituciones, conviene considerarlo como una radiografía para contextualizar en el medio en el que nos encontremos, reflexionar en grupo, proponer y actuar. Llama la atención que: solamente en 14 respuestas participara el rector o director y muy pocas incluyan tanto a padres como a estudiantes; cerca de la mitad fueron respondidas por un solo profesional y en todos estos casos fue el docente de apoyo u orientador; 7 indican que aún cuando tienen pre escolar,

reciben población con discapacidad a partir de la Básica Primaria; el número de estudiantes con discapacidad decrece al pasar a la Básica Secundaria y son pocos los casos en Media Vocacional; 52 de las instituciones que respondieron son oficiales; hay una dificultad manifiesta en cumplimentar toda la información; y, en muchas, el reporte de estudiantes-aula hizo referencia al alumnado con discapacidad.

Entre las dificultades generales encontradas y asumidas como retos, se registran el uso de una página web como estrategia y la carencia de direcciones electrónicas institucionales (solamente personales). Se comprueba que no todos disponen de Internet resultando, para algunos, incomprensible el proceso informático para recoger la información, se reportaron dificultades para acceder, para guardar información, ingresar con códigos institucionales, etc.

Del análisis de los indicadores, se desprende que:

- La mayoría ve la inclusión como algo que se hace por la población con discapacidad, son proyectos separados del desarrollo y mejoramiento institucional, distintos a aquello que se formula para la población estudiantil en general.
- La participación de los estudiantes con discapacidad en el proceso de desarrollo institucional se visualiza restringida.
- El 72% señala que existen oportunidades para que los estudiantes con discapacidad ofrezcan apoyo a sus compañeros, siendo no siempre la ayuda para ellos.
- El 61% de los estudiantes con discapacidad no son apoyados por sus compañeros para presentarse como candidatos a formar los órganos representativos de los estudiantes (Consejo Estudiantil, personero).
- El 55% sostiene que la opinión de los estudiantes con discapacidad es tenida en cuenta y se les apoya para discutir aspectos relacionados con la organización y los problemas de la institución educativa en los foros de los estudiantes.

- El 67% opina que la mayoría del personal institucional (más del 80%) considera que la educación inclusiva beneficia a todos los estudiantes.
- El desarrollo de amistades y relaciones significativas con pares no se ve como importante en la mayoría de las instituciones o se expresa que se da naturalmente. Los padres, por su parte, manifiestan preocupación porque sus hijos no participan con los compañeros en actividades fuera de la institución; muchos de ellos, dentro de las instituciones, se relacionan más con los docentes que con sus pares.
- El 43% informa que los padres participan activamente en el diseño del programa para su hijo/a, aporta su conocimiento e identifica sus necesidades y expectativas.
- El 58% dispone de un documento escrito, accesible y de amplia distribución dentro de la comunidad (docentes, padres, estudiantes...), en el que explicita que recibe estudiantes con discapacidad.
- El 62% señala que todo el personal docente conoce el plan de desarrollo institucional con respecto a los estudiantes con discapacidad y el 49% lo comparte.
- El 59% afirma que la mayoría del personal (más del 80%) considera que una educación inclusiva es la mejor forma de proveer educación.
- Los Proyectos Educativos Personalizados o sus equivalentes ofrecen elementos críticos en medir los resultados de la educación, sin embargo en muchos casos no se encuentran escritos (46%).

Esta valiosa experiencia a nivel gubernamental constituye un emprendimiento a ser replicado.

4.1.6. *Costa Rica*

El informe 2004: “La discapacidad en Costa Rica: situación actual y perspectivas” (Mendieta y otros), señala que el Departamento de Educación Es-

pecial clasifica las discapacidades de mayor incidencia de la siguiente manera: 1. retardo mental, 2. deficiencias auditivas, 3. problemas emocionales, 4. deficiencias visuales, 5. discapacidad múltiple.

En el año 2000 se observó una tendencia a disminuir el número de aulas integradas con matrícula exclusiva para estudiantes con discapacidad que se encuentran en el sistema educativo regular porque según el Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (CNREE) “a menos cantidad de aulas integradas más estudiantes con discapacidad son incorporados a las aulas regulares”. No obstante, esta reducción fue parcialmente revertida en el 2002, año en el que se “atendieron”: 6.652 estudiantes con retardo mental, 292 con deficiencias auditivas y 345 con discapacidad múltiple, totalizando 7.289 alumnas y alumnos dentro de las aulas integradas (Ministerio de Educación Pública —MEP).

Por su parte, el CNREE revela que la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales al sistema regular ha ido en aumento en los últimos años, principalmente debido al fortalecimiento de los programas relativos a la prestación de los servicios de apoyo, provisión de ayudas técnicas y capacitación docente.

Según el departamento de estadística del MEP, el número de estudiantes con necesidades educativas especiales ha aumentado de manera significativa desde 1999, en cuyo curso lectivo se matricularon 54.173 niños, niñas y adolescentes, equivalente al 6,23% del total de la población estudiantil del país. En el año 2000, la matrícula en el sistema regular de estudiantes que tenían necesidades educativas especiales asociadas a diferentes discapacidades aumentó a 70.748, en 2001 a 77.000 y en 2002 a 79.600 (8,49%) que, sumados a los 15.448 (1,64%) estudiantes matriculados en centros de educación especial para el 2002, da como resultado para ese período, un total consolidado equivalente al 10,13% de estudiantes con discapacidad del total de la población estudiantil nacional.

Los equipos interdisciplinarios itinerantes, conformados por un profesional en el área de la psicología, uno en el área de trabajo social y otro en educación especial, fueron creados en el año 2001; su principal objetivo es proveer los servicios técnicos adecuados en las instituciones que por su naturaleza o

condición no tienen las posibilidades de crear los comités de apoyo. Se puso también en marcha la capacitación a asesores regionales mediante cursos especializados; y, a docentes que tienen en su aula estudiantes con necesidades educativas especiales, a través del programa “Maestro de Apoyo”, para que incorporen dentro de sus estrategias pedagógicas el uso de material de apoyo, la aplicación de las adecuaciones curriculares, entre otras. En el año 2002, fueron 2.050 los y las maestras de apoyo que —como personal fijo o itinerante— dieron soporte a 1.753 estudiantes desde los centros de educación especial; y, 17.742 estudiantes con discapacidad recibieron apoyo de maestros directamente nombrados en las escuelas regulares. El total consolidado fue de 19.495 estudiantes “atendidos” por: retardo mental, problemas de conducta, deficiencias auditivas, problemas de lenguaje, deficiencias en el aprendizaje, discapacidad múltiple y enfermedades neurodegenerativas.

Destaca el proyecto piloto “Inclusión de estudiantes de III y IV ciclo de educación especial en educación técnica”, 3.637 estudiantes con discapacidad que se encuentran dentro de colegios técnicos, agropecuarios, y académicos, se benefician de 86 servicios pre-vocacionales en el III ciclo y el ciclo diversificado. Sin embargo, la distribución de estos centros al igual que los de educación especial, tiende a concentrarse en la Región Central del país.

Los Centros para Personas Adultas con Discapacidad (CIAPAD), producto del programa “Atención a Personas Adultas con Discapacidad que Requieren Apoyos Prolongados o Permanentes para el Desempeño Ocupacional o Laboral”, prestan servicios para personas mayores de 18 años que por diferentes condiciones o situaciones de exclusión y marginación, no han tenido acceso a la educación y carecen de formación laboral. Según el registro del año 2002 funcionan 21 centros que deben cubrir un 90% de las regiones educativas. Se preveía el establecimiento de 19 nuevos centros al 2006.

Basados en la visión de las personas sordas como un grupo antropológico y sociolingüístico, cuya diferencia cultural fundamental es contar con su propia lengua, el MEP implementó una clasificación de las instituciones educativas que incluyen el lenguaje LESCO (lengua de señas costarricense). Desde el 2002 se establece dentro de la categoría de colegios bilingües

aquellos en los que se desarrollan estudiantes en un contexto bicultural, (la cultura sorda y la cultura oyente), que ha creado las condiciones necesarias de participación y acceso a la educación pública de esta población, mediante los comités de apoyo educativo, capacitaciones del personal docente, información y participación de estudiantes sordos y sus familias. En 2002, la población de estudiantes sordos incorporados a este programa fue de 13 personas, con una promoción del 100% al siguiente nivel educativo, con adecuaciones curriculares no significativas.

4.1.7. *Cuba*

Según el aporte de la Asociación Cubana de Limitados Físico-Motores (ACLIFIM, 2006), la educación en todos los niveles es universal y gratuita. Cuando es necesario, la escuela ordinaria cuenta con profesores de apoyo responsables de organizar la atención en correspondencia con los apoyos que requieren los estudiantes, por ejemplo: desplazamiento y movilidad, comunicación, alimentación, cuidados higiénico-sanitarios, clima emocional positivo. Existe una sola escuela especial de carácter nacional “Solidaridad con Panamá”, para las niñas y niños con discapacidad físico-motora, es una escuela de tránsito donde los estudiantes cursan la primaria y/o secundaria hasta alcanzar las habilidades necesarias para pasar a la enseñanza ordinaria; esta escuela mantiene vínculos con otras escuelas de la comunidad para realizar actividades, sobre todo culturales. Los maestros ambulantes se desplazan a los hogares de niñas y niños con discapacidad severa o que viven en lugares de difícil acceso; se relacionan permanentemente con escuelas cercanas para socialización.

4.1.8. *Ecuador*

En Ecuador se estima que hay 247.987 personas con discapacidad, que tienen entre 4 y 19 años, rango que corresponde al grupo etario que debería asistir a un centro educativo.

De la población con discapacidad menor de cinco años, 1.745 asisten a educación especial y 253 a una institución de integración. De la población con discapacidad entre 5 y 19 años que asiste a instituciones públicas, en su gran mayoría (89,98%) están en educación especial, siendo ostensiblemente superior el número de estudiantes con discapacidad intelectual.

Si bien no se dispone de datos específicos, el cuadro a continuación resume la población estudiantil con discapacidad, dentro del sistema público o estatal, según el tipo de institución a la que asiste. (Ecuador, RIINEE 2008).

POBLACIÓN ESTUDIANTIL EN ECUADOR SEGÚN DISCAPACIDAD E INSTITUCIÓN DEL SISTEMA PÚBLICO A LA QUE ASISTE

Institución educativa pública o estatal a la que asiste	Población estudiantil con discapacidad					TOTAL
	Visual	Auditiva	Física	Intelectual	Múltiple	
Común o regular						1.454
Especial	1.750	1.420	893	8.150	852	13.065
TOTAL	1.750	1.420	893	8.150	852	14.519

FUENTE: División Nacional de Educación Especial. Citado en Informe RIINEE, Ecuador 2008.

La instancia administrativa responsable de implementar la inclusión educativa de las personas con discapacidad es la División Nacional de Educación Especial del Ministerio de Educación, en tanto que para el sector indígena es la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe.

Del Informe RIINEE Ecuador 2008 se desprenden las siguientes puntualizaciones.

Mediante mandato popular se aprobó el Plan Decenal de Educación que contiene 8 políticas educativas, éstas contemplan un enfoque inclu-

sivo, por lo tanto se garantiza desde lo legal la educación de las personas con discapacidad. Desde hace dos años se ha dado impulso para crear mecanismos tendentes a la inclusión educativa dado que se ha trabajado en integración sin mucho apoyo. La implementación del Plan Nacional de Inclusión Educativa, con apoyo de una ONG, se realiza mediante un proyecto piloto que consiste básicamente en escoger escuelas, sensibilizar y capacitar al personal docente en base al Índice de Inclusión adaptado a la realidad, se procede posteriormente al monitoreo, seguimiento y evaluación. La propuesta es avanzar paulatinamente hasta llegar al nivel nacional. El informe subraya que con la integración educativa existen muchas escuelas que paulatinamente se tornan en inclusivas.

El Ecuador está dividido políticamente en 24 provincias, en las tres de reciente creación no existe persona alguna que se responsabilice de la educación especial. En las 21 provincias restantes trabajan 45 técnicos, a razón de dos técnicos por provincia, número insuficiente para realizar acciones que fortalezcan la atención educativa de las personas con discapacidad. Además, en los últimos años no ha habido creación de nuevas partidas presupuestarias, no se cuenta con financiamiento para materiales ni ayudas técnicas; al no disponer de un presupuesto fijo, se depende en gran medida de la voluntad y compromiso de las autoridades de turno para que aprueben el presupuesto anual que suele ser dado a conocer en el mes de mayo y los desembolsos se realizan de acuerdo con los pedidos que se presentan, proceso burocrático que conlleva mucho tiempo.

4.1.9. *El Salvador*

En El Salvador, de la población atendida en 2004 destacan las aulas de apoyo educativo (46,54%) y los servicios psicológicos (43,51%), seguidos muy distantemente por las escuelas de apoyo educativo (4,55%) y escuelas integradoras (2,06%), los restantes tipos de servicio atienden a porcentajes ínfimos.

**POBLACIÓN ATENDIDA POR MODALIDAD DE SERVICIO
EL SALVADOR, 2004**

Tipo de servicio	Población atendida 2004	
	#	%
Escuelas de apoyo educativo	2.104	4,55
Aulas de apoyo educativo	21.500	46,54
Servicios psicológicos	20.099	43,51
Terapia de lenguaje	467	1,01
Escuelas integradoras	950	2,06
Aulas multigrados para sordos	165	0,36
Secciones especiales de EDUCO	270	0,58
Escuelas para estudiantes sordos	428	0,93
Círculos de alfabetización	175	0,38
Ciegos integrados	40	0,09
Total	46.198	100,00

FUENTE: MEC, 2004.

4.1.10. *Guatemala*

La Federación Guatemalteca de Asociaciones de Padres de Personas Con Discapacidad a través de Inclusión Interamericana presenta un análisis sobre los derechos educativos de las personas con discapacidad en Guatemala, en el marco de la Reforma Educativa. Según estimaciones demográficas, la población con discapacidad en edad escolar es de al menos 420

mil, equivalente al 35% del total de la población con discapacidad, de los cuales solamente un mínimo recibe algún tipo de atención, en la mayoría de los casos segregada. Los servicios públicos educativos dan cobertura al 1.8% de esta población, cuando mucho 7.500 personas, lo que significa un gran 98% sin acceso a educación. Se afirma que los servicios ofertados no responden a las necesidades específicas de cada tipo de discapacidad, se observa: inaccesibilidad, carencia de sistemas de apoyo, falta de materiales didácticos, necesidad de capacitación a docentes y rechazo que redundan en segregación y exclusión. Los autores afirman que “la educación inclusiva permanece aún al margen de la práctica educativa”.

En publicación de marzo 2008, en El Periódico de Guatemala, Paola Hurtado señala que en 2007 el Ministerio de Educación (Mineduc) atendió a 6.076 estudiantes con NEE (7% de la población con discapacidad en edad escolar), a través de 290 docentes, 27 escuelas de educación especial, 159 aulas integradas y recursos (para niños con problemas del habla y de aprendizaje). Explica que hay pocas terapeutas de apoyo por lo que la cobertura es baja. Entre las iniciativas del Mineduc cita la entrega en cada escuela de un manual de atención a las necesidades educativas especiales, la inclusión en el pénsum de formación docente la subárea de atención a NEE, la incorporación de adecuaciones curriculares “para los niños especiales” en el nuevo reglamento de evaluación, la capacitación a maestros/as, la continuidad del programa de 100 becas “para niños especiales”. No obstante, añade, su rango de acción es aún muy limitado. Explica que con la nueva ley, la cartera de Educación necesitará presupuesto y tiempo. Deberá capacitar a 87 mil maestros, reforzar la supervisión, dotar a las escuelas de materiales de apoyo y sensibilizar a la comunidad, tomar debida nota de que la ley contempla al menos un profesional para supervisar las escuelas de un municipio.

El artículo de Hurtado retrata la situación actual mediante varios testimonios, entre ellos:

Esta escuela de aldea (Santa Apolonia, Chimaltenango) no tiene la capacidad de acoger a los tres niños cuando sobrepasen demasiado la edad permitida. Entonces, sus padres, kaqchikeles agricultores que crían a una docena de hijos, tendrán que encerrarlos en sus casas.

(...) Las excusas para no admitirlo abundaron: “no tenemos la capacidad, no sabemos cómo tratarlo”. En una escuela pública de la zona 14 escuchó un “sí” bajo la condición de que pagara una maestra privada para apoyar a la profesora del grado. Además, el niño asiste a un centro de educación especial y recibe hidroterapia, equinoterapia y fisioterapia. (...) **“No se trata de que los padres pidamos favores ni que los colegios reaccionen como si uno les llevara un monstruo. La aceptación de un niño es un derecho, no debe ser discrecional ni depender de la capacidad económica de las familias”.** [El resaltado es nuestro]

(...) Pero aún cuando los padres consiguen que lo admitan, la incorporación no está garantizada. (...) Su hija Lluvia, de siete años, tiene dificultades para hablar y leer y ha pasado por cuatro colegios regulares con resultados decepcionantes. “No le dejaban tareas y regresaba la lonchera intacta. Solo la ponían a pintar y a cantar, y no la incorporaban al aprendizaje del grupo, como me lo ofrecieron”. (...) Después de pasar por un centro de educación especial y de convulsionar debido al estrés, Lluvia está ahora en casa mientras su madre decide qué hacer con ella.

(...) Pero integrar no es aceptar al niño y sentarlo en un pupitre. El centro de estudios debe estar capacitado y el niño también. (...) los colegios y escuelas deben estar enterados sobre los distintos tipos de discapacidad, sin el estigma de la conmisericordia. Lo ideal es que cada plantel educativo cuente con un especialista que oriente a los maestros sobre cómo hacer las adecuaciones académicas, y que el alumno apruebe por logros obtenidos, no por “promoción social”.

Constituye una alerta conocer que para los colegios privados no está clara la obligatoriedad de inclusión y “pueden reservarse el derecho de admisión ante un niño que no creen poder atender”. Las escuelas estatales, sí estarán obligadas a “educar bajo adecuaciones curriculares individuales para los niños que las requieran, ya sea que padezcan impedimentos físicos o intelectuales o sean superdotados. Cómo lograrlo es algo que el Mineduc no ha determinado”.

Lucrecia de Palomo, ex diputada y promotora de la iniciativa, considera que la mayoría de colegios no integra a los niños especiales por los prejuicios de padres y maestros. **Hay padres que no quieren mezclar a sus hijos con “locos” y hay maestros que, por su escasa preparación, no saben cómo.** [El resaltado es nuestro].

Cita a manera de ejemplo de instituciones inclusivas que han empezado por iniciativa propia a: Instituto Bethania, en la zona 15; la Fundación Margarita Tejada que inauguró en 2008 el centro educativo Las Margaritas (14 alumnos, seis de ellos con síndrome de Down).

4.1.11. Honduras

En Honduras, la población con discapacidad intelectual tiene menor acceso a servicios educativos.

POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD, MENOR DE 19 AÑOS, QUE NO ASISTE A INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALGUNA. HONDURAS

Discapacidad		
Sensorial	Física	Intelectual
46%	46%	70%

FUENTE: Instituto Nacional de Estadística, 2002.

Citado en Informe RIINEE, Honduras 2008.

Más de la mitad de la población hondureña con discapacidad señala no tener nivel alguno de instrucción y el 40% ha concluido la primaria. Ciertamente hay diferencia con la población sin discapacidad, pero no es una diferencia abrumadora, lo que significa que se requiere con urgencia impulsar la educación como país. En este escenario es menester concebir procesos de inserción laboral que contemplen capacitación para el empleo, con procesos de formación básica y componentes de: autonomía, seguridad, autoestima y competencias tanto laborales como sociales.

PORCENTAJE DE POBLACIÓN HONDUREÑA CON Y SIN DISCAPACIDAD POR NIVEL DE INSTRUCCIÓN ALCANZADO

Nivel de instrucción alcanzado	Población sin discapacidad	Población con discapacidad
	%	%
Ninguno	32%	53%
Primario	51%	40%
Secundario	14%	6%
Terciario / universitario	3%	1%

FUENTE: Instituto Nacional de Estadísticas (INE) 2002. Informe RIINEE, Honduras 2008.

4.1.12. *México*

En el I Foro Internacional, “La inclusión educativa en la región: alcances y límites” (Cochabamba, 2007), Patricia Sánchez Regalado, de México, señala que la Educación Especial en México es una modalidad de atención de la Educación Básica y ofrece sus servicios a través de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y de los Centros de Atención Múltiple (CAM) Básico y Laboral. La USAER promueve el fortalecimiento de la escuela al apoyar la atención de las necesidades educativas especiales mediante el trabajo conjunto con la escuela para diseñar diferentes estrategias psicopedagógicas en pro de un mejoramiento de la calidad de la educación. Afirma que los Centros de Atención Múltiple, en sus dos modalidades: Básico y Laboral, constituyen una oportunidad para estudiantes que presentan necesidades educativas especiales con discapacidad porque desarrollan competencias para la vida y el trabajo, favoreciendo su integración escolar, social y laboral.

De acuerdo a las proyecciones del Consejo Nacional de Población (CONAPO) y del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), la población susceptible de ser atendida por los servicios que brinda Educación Especial (menor de 19 años de edad) en el Distrito Federal, en comparación con la matrícula, refleja un índice de atención a la demanda de 51,5%; es decir, se atiende a la mitad de la población que lo requiere. (Sánchez, P. 2007:59-65).

POBLACIÓN MEXICANA ESTUDIANTIL CON DISCAPACIDAD, MENOR A 19 AÑOS

CICLO ESCOLAR	Población de 0 a 19 años discapacidad	Alumnos con discapacidad en Centros de Atención Múltiple (CAM)	Alumnos con discapacidad en Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)	%
2005 -2006	25,006	10,625	2259	51.5

FUENTE: Sánchez, P. 2007.

I Foro Internacional, "La inclusión educativa en la región: alcances y límites"

Cabe destacar y agradecer al *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*, de la Secretaría de Educación Pública de México (Ministerio de Educación) que envió valiosos aportes en 2006 para la elaboración de un informe regional a través de la Revista Tavira (Cádiz, 2007). Se evidencia una voluntad política con orientación innovadora de participación, el Programa se elaboró conjuntamente entre la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, y la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad, de la Presidencia de la República; contó con la participación de los responsables de educación especial, personal de educación básica de todas las entidades federativas, responsables de la formación inicial y de la actualización de los maestros de educación especial y regular, del diseño de pro-

gramas de estudio, de la elaboración de materiales educativos, de la acreditación y certificación en educación básica, de la planeación y estadística, así como con representantes de organizaciones de la sociedad civil que trabajan con y para personas con discapacidad.

Destaca el fortalecimiento del proceso de integración educativa con apoyo de los servicios de educación especial. No se ciñe únicamente al acceso y permanencia, enfatiza en el *egreso*. Además de las zonas urbanas incluye zonas rurales, urbano-marginales e indígenas. Cuenta con financiamiento gubernamental, privado y mixto. Atiende preescolar, primaria y secundaria aunque esporádicamente incide en bachillerato. La matrícula en educación inicial y básica asciende a 22.695 millones de estudiantes, de los cuales 309.353 presentan alguna discapacidad (1,36%).

ALUMNOS MATRICULADOS EN EDUCACIÓN INICIAL Y BÁSICA, POR TIPO DE DISCAPACIDAD. MÉXICO

	Discapacidad visual	Discapacidad auditiva	Discapacidad motora	Discapacidad intelectual	Discapacidad TOTAL
Inicial	76	112	252	160	600
Preescolar	2.293	1.834	3.628	4.235	11.990
Primaria	86.402	14.350	14.484	58.486	173.722
Secundaria	103.698	7.032	4.830	7.481	123.041
TOTAL	192.469	23.328	23.194	70.362	309.353

FUENTE: Estadística Básica de inicio de ciclo escolar 2005-2006. Dirección General de Planeación y Programación. Secretaría de Educación Pública, México.

El personal docente atiende —en promedio— a 20 alumnos sin discapacidad y 0,3 con discapacidad:

MAESTROS, ALUMNOS Y RELACIÓN ALUMNOS-MAESTRO, SEGÚN NIVEL EDUCATIVO. MÉXICO

Nivel educativo	Número de maestros	Número de alumnos	Número de alumnos por maestro	Número de alumnos con discapacidad	Número de alumnos con discapacidad por maestro
Inicial y Preescolar	197.841	3.790.065	19	12.590	0,06
Primaria	561.342	13.367.355	24	173.722	0,3
Secundaria	348.235	5.537.580	16	123.041	0,35
TOTAL	1.107.418	22.695.000	20	309.353	0,3

FUENTE: Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, 2006.

El proceso de integración comprende: información y sensibilización a la comunidad educativa, trabajo con la familia, dotación de apoyos y materiales específicos, proceso de evaluación psicopedagógica y elaboración de una propuesta curricular adaptada. La educación especial favorece la integración a través de tres tipos de servicios: de apoyo, escolarizados y de orientación. Cabe señalar que existen organizaciones de la sociedad civil que ofrecen estos servicios.

Los Servicios de Apoyo, conformados básicamente por maestros de educación especial, psicólogos, maestros de comunicación y trabajadores sociales, promueven —en vinculación con la escuela que apoyan— la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación. Los principales servicios son: las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP); los Centros de Atención Múltiple (CAM), además de brindar un servicio escolarizado, ofrecen apoyos específicos.

Los Servicios Escolarizados, conformados por un director, maestros de grupo, psicólogo, trabajador social, terapeutas ocupacionales y/o físicos, se responsabilizan de escolarizar a quienes presentan NEE asociadas con discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo, o que requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas, apoyos generalizados y/o permanentes. También brinda formación para el trabajo destinado a personas con discapacidad y/o trastornos generalizados del desarrollo. El principal servicio escolarizado es el CAM.

Los Servicios de Orientación cuentan con profesionales de diferentes áreas para informar, asesorar y capacitar al personal del Sistema Educativo Nacional, a las familias y a la comunidad; así como orientar sobre el uso de materiales específicos y la eliminación de barreras que impiden tanto el aprendizaje como la participación. En el ciclo escolar 2005-2006, los servicios de educación especial atendieron a 342.992 alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad: 74.197 escolarizados en los CAM o CAPEP, 243 en grupos integrados en CAPEP, 16.355 recibieron apoyo en turno alterno en CAM o CAPEP, y 252.142 integrados en escuelas de educación regular con apoyo de Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, CAPEP o equipos itinerarios de CAM.

Entre las fortalezas del Programa destacan:

- *Normas de Inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria*, con apartados específicos para la atención de estudiantes con NEE.
- Cuestionario para recoger información estadística de los alumnos integrados con especificidad sobre apoyos y evaluación psicopedagógica, su Propuesta Curricular Adaptada (PCA) y si fueron o no promovidos.
- Diversos materiales, publicaciones y estrategias para actualización, información y sensibilización.
- Desde 2004 se ha implementado la Licenciatura en Educación Especial bajo la estructura de integración educativa.

ALUMNOS CON NEE CON Y SIN DISCAPACIDAD ATENDIDOS POR SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL. MÉXICO

Condición que presentan los alumnos atendidos	Total de alumnos atendidos
Discapacidad auditiva	16,044
Discapacidad visual	6,022
Discapacidad intelectual	89,120
Discapacidad motriz	15,366
Autismo	1, 595
Discapacidad múltiple	1,794
Problemas de conducta	18,004
Problemas de comunicación	30,143
Aptitudes sobresalientes	18,684
Otra	146,220
TOTAL	342,992

FUENTE: Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, 2006.

Los principales servicios de orientación son ofertados por los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) y las Unidades de Orientación al Público (UOP).

A **nivel internacional**, desde 57 países, la mayoría del sur, más de 1.400 personas entre familias, autogestores, expertos y representantes gubernamentales, reunidos en el **XIV Congreso Mundial de Inclusión Internacional** (Acapulco, noviembre 2006) para examinar los retos de la globalización en la construcción de una sociedad incluyente, pidieron se confronte la pobreza y exclusión que afecta a las personas con discapacidad intelectual y

sus familias. En cuanto al acceso a servicios inclusivos, se resaltó: la necesidad de asistir a la misma escuela, disponer de información accesible, recibir formación para el trabajo, y disponer de apoyos tanto para una vida saludable como para una ciudadanía plena. Se consideraron como estrategias: establecer alianzas entre sociedad civil y gobierno, promover una legislación inclusiva, compartir modelos de excelencia y buenas prácticas, capacitar a docentes, y alentar la participación e incidencia de organizaciones relevantes. Se subrayó como medular el apoyo a las familias asegurando programas de capacitación y de colaboración entre éstas y los profesionales, generando redes para la acción porque se valora el poder histórico de la familia para introducir cambios, *“las autoridades simplemente las siguen”*.

4.1.13. Nicaragua

Maryórit Guevara, periodista del diario nicaragüense “La Prensa” (agosto 2008), presenta un análisis sobre la situación de las personas con discapacidad en Nicaragua. Aborda el tema de accesibilidad al medio físico recordando que en diciembre de 2004 se publicó en La Gaceta el Manual de Normas Mínimas de Accesibilidad, los criterios básicos para la prevención y eliminación de barreras arquitectónicas, urbanas, de transporte y de comunicación sensorial; pero, faltando cuatro meses para que se cumplan cuatro años de su publicación, “quienes padecen de discapacidad no sienten avances y mucho menos identifican cambios en la infraestructura pública y privada”.

“Hay una total indiferencia de los directores de centros de estudios y no hay un mandato de parte del Ministerio de Educación (Mined). Hacemos mucho énfasis de la accesibilidad porque me permite poder integrarme al estudio, al trabajo, poder recurrir a un Centro de Salud, poder participar en los espacios sociales y recreativos, es fundamental”, afirma Rosa Salgado, Procuradora Especial de las Personas con Discapacidad. (citada en Guevara, 2008)

Si bien según el informe oficial presentado en 2004 indica que el 70,94% de alumnos con NEE se matriculó en escuelas de educación especial y, un notable 29,5% en escuelas comunes que realizan integración, a la vez que

registra que a partir de 2002 se toma nota de centros que integran alumnos/as con NEE arrojando para 2004 un total de 631 centros que atienden a 1.400 estudiantes con NEE: 40 son del nivel preescolar, 590 de educación básica, uno de educación media.

NÚMERO DE ESTUDIANTES CON NEE ATENDIDOS EN CENTROS DE EDUCACIÓN REGULAR. NICARAGUA, 2004

Nivel de educación	# de estudiantes
Preescolar	162
Básica	1.216
Media	22
Total	1.400

FUENTE: MEC, 2004.

Por otro lado, Guevara (2008) afirma que las personas con discapacidad en Nicaragua, no sólo han perdido su derecho a la libre movilidad, a disfrutar de su tiempo libre y ser parte de la actividad cultural; denuncia que el 45% de la población con discapacidad (medio millón de habitantes), “no tienen ningún tipo de instrucción”, según el estudio “La discapacidad y el acceso a la educación”, realizado por Danida en 2004. Añade que a pesar de no existir datos recientes considera que la situación de las personas con discapacidad en Nicaragua ha retrocedido.

Cita a Salgado quien señala que:

En educación la política del Estado ha sido la educación especial, que no digo que ha sido mala, sino buena, pero ha segregado a la niñez. Un niño con discapacidad física perfectamente puede asistir a una escuela regular. Lo que nosotros hemos venido proponiendo es que sea una educación inclusiva.

Para Johnny Hodgson, coordinador técnico de la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación (Mined), desde el año 2002 la inclusión de niñez con discapacidad en los cursos regulares ha experimentado un ascenso. De 2.356 niños y niñas atendidos, se registran 3.772 a la fecha. Afirma que “en las escuelas de educación especial hay una disminución de matrícula, porque se integran a la educación regular. Nosotros apostamos mucho a la educación inclusiva porque beneficia a quienes presentan discapacidad y a quienes no la tienen”. El Mined atiende 5.515 niños y niñas con diferentes discapacidades. Concluye indicando que aún se presentan obstáculos tanto en la educación básica como media y superior, pues no existen suficientes docentes formados en lenguaje de señas para atender a la niñez con discapacidad auditiva, así como tampoco existe el material didáctico en Braille para aquellos niños y niñas con discapacidad visual.

4.1.14. *Panamá*

En Panamá, según datos de la Secretaría Nacional para la Integración Social de las Personas con Discapacidad (SENADIS, 2006) el analfabetismo en personas con discapacidad alcanza el 13,6%. El nivel primario es el mayoritario de instrucción (44,4%). Entre los 10 y 14 años de edad, el 26% asiste a un centro educativo, mientras que entre 5 y 9 años, concurre el 15,3%.

Se puntualiza entre las causas de no asistencia, para la población entre 5 y 29 años: situación de discapacidad o enfermedad (26%), falta de dinero (25%), debe trabajar (18%), desinterés (15%), terminó sus estudios (5%) y otras causas (11%), entre las que se puede inferir barreras arquitectónicas y otras condiciones de los centros educativos. Se observa deficiencia en términos de medidas sanitarias y de condiciones de bienestar para la población escolar, que limita —a su vez— las facilidades de su hogar que benefician el rendimiento escolar siendo más notable en la Comarca Ngöbe Buglé y las provincias de Coclé y Veraguas.

Es importante el análisis de la variable “Percepción de la aceptación en el ambiente escolar”, que obtiene un porcentaje de respuestas relativamente bajo, puesto que solamente respondió el 18,8% de la población con discapacidad,

pero destaca una marcada percepción de no aceptación por el grupo de docentes (46,5%) que de sus compañeros (33,5%). Apenas una persona de cada cinco lo acepta siendo más los compañeros (16,5%). (SENADIS, 2006:19-22)

Por las iniciativas emprendidas por Panamá, en el acuerdo alcanzado en la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación celebrada en El Salvador (19 de mayo de 2008), los Ministros de Educación en las metas educativas que plantean para el 2021, a propósito de la generación de los bicentenarios⁴⁹, proponen entre las estrategias: “Reforzar el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Panamá para el apoyo a políticas y programas inclusivos”, que se torna en un reconocimiento al liderazgo alcanzado por este país.

4.1.15. Paraguay

Según el Informe RIINEE, Paraguay 2008, se estima que solamente el 0,5% de la población con discapacidad posee algún nivel de instrucción.

POBLACIÓN PARAGUAYA CON Y SIN DISCAPACIDAD SEGÚN AÑOS DE EDUCACIÓN

	Años de educación					
	1 a 3 años	4 a 6 años	7 a 9 años	10 a 12 años	13 años o más	No informa
Población sin discapacidad	492.515	1.150.077	29.992	535.717	318.617	37.668
Población con discapacidad	0	188	507	1001	2104	Sin datos

FUENTE: Censo Nacional 2002. Citado en Informe RIINEE, Paraguay 2008.

⁴⁹ El proyecto surge cuando se celebran los 200 años del traslado de la Corte portuguesa a Brasil y cuando varios países iberoamericanos se preparan para celebrar el bicentenario de su independencia.

La población estudiantil con discapacidad que recibe algún tipo de educación alcanza un 36%, valor estimado porque no se dispone de datos suficientes. Concurren de preferencia a educación especial, la siguiente opción constituye la escuela de recuperación, luego la escuela común y finalmente una institución inclusiva. Además, se señala que es alta la frecuencia de la migración obligatoria de alumnos y alumnas que desde la modalidad de escolar básica ingresan a algún tipo de institución de educación especial.

Se indica que actualmente se procesa las normativas de educación especial y enfatiza en el hecho de que “los padres amenazan a las instituciones ordinarias con las leyes vigentes para la inscripción de alumnos con necesidades educativas especiales”. Afirmación que habla por sí misma de conocimiento por parte de las familias y acciones que se emprenden en la búsqueda del ejercicio del derecho.

El rol de las organizaciones no gubernamentales en pro de la educación se evidencian en compromisos asumidos como: movilización comunitaria mediante programas de concienciación, consecución de equipos y materiales didácticos según especificidad de la discapacidad, captación de cooperación de organismos nacionales e internacionales sobre la base de proyectos, capacitación sobre temas específicos de la discapacidad, promoción sostenida del acceso a la educación, cultura y trabajo de las personas con discapacidad, y el desarrollo de programas educativos no formales.

Las discapacidades motóricas están mejor atendidas durante el proceso de integración, con menor éxito la discapacidad sensorial. La modalidad de nivel inicial está mejor preparada para atender a los alumnos/as con discapacidad, con su nueva reforma educativa vigente, cuya flexibilidad permitió adecuar el programa curricular, el de evaluación y el de registro de evaluación más descriptiva y cualitativa. Se señala que la capacitación en educación inclusiva se realiza a través del Proyecto Escuelas Inclusivas con base en la comunidad, Proyecto Educar en la Diversidad (material de la UNESCO en Necesidades Educativas Espe-

ciales en el aula), Proyecto Expansión y Fortalecimiento de Escuelas Inclusivas en el contexto de una educación para todos. También desde la Dirección de Educación Especial se impulsan las iniciativas departamentales para capacitación de la comunidad educativa en temas relativos a las NEE. La siguiente cita expresa en gran medida lo que ocurre en la región:

Por otro lado, la mayoría de las investigaciones coinciden en afirmar que las reformas en Paraguay han logrado pocos cambios en la práctica de los docentes y aún menos cambiar el perfil o la identidad de los docentes. Parece ser que los docentes incorporan el discurso de la reforma pero no pueden llevarlo a la práctica con eficiencia. Y es que en el ámbito educacional, identidad y seguridad cultural son elementos claves para adecuar el trabajo a la profunda evolución de la sociedad. Un docente que no tiene bien claro el modelo de educación que debe desarrollar y le falta seguridad profesional en su práctica, va a tener muchas dificultades en su proceso de enseñanza, y resultados poco satisfactorios. (Informe RII-NEE, Paraguay 2008).

4.1.16. *Perú*

En Perú, según la Encuesta Continua 2006, se calculó en 116.300 la población con discapacidad entre 6 y 19 años de edad que no había concluido la educación primaria, de los cuales algo más de la cuarta parte no se matriculó para el año 2006. El mayor porcentaje —tanto de población como de ausencia del sistema educativo— corresponde a personas con discapacidad sensorial seguida por quienes tienen discapacidad múltiple.

La matrícula efectiva de estudiantes con discapacidad es de 31.298, de los cuales algo más del 80% asiste a instituciones públicas (estatales) y aunque prevalece la matrícula en educación especial, la diferencia entre ésta y las instituciones calificadas como inclusivas es de once puntos porcentuales, siendo notoriamente superior la población estudiantil con discapacidad intelectual.

**POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD ENTRE 6 Y 19 AÑOS DE EDAD
QUE NO HA CONCLUIDO LA PRIMARIA, NO MATRICULADA
PARA 2006**

Tipo de discapacidad	Población con discapacidad entre 6 y 19 años		Sin matrícula	
	#	%	#	%
Física	10.414	8,95	2.042	19,61
Sensorial	67.762	58,26	9.010	13,30
Intelectual	10.670	9,17	2.533	23,74
Múltiple	26.296	22,61	16.721	63,59
Otra	11.58	1,00	98	8,46
Todas	116.300	100,00	30.404	26,14

FUENTE: Informe RIINEE, Perú 2008.

**POBLACIÓN ESTUDIANTIL DE PERÚ CON NEE SEGÚN TIPO
DE DISCAPACIDAD E INSTITUCIÓN A LA QUE ASISTE.
MATRÍCULA EFECTIVA**

Tipo de institución a la que asiste		Población estudiantil con discapacidad					
		Visual	Auditiva	Física	Intelectual	Múltiple	TOTAL
Inclusiva	Público / estatal	1.955	1.675	1.970	5.796	—	11.396
	Privado	241	414	630	1.222	—	2.507
Especial	Público / estatal	652	1.552	1.029	11.094	—	14.327
	Privado	165	746	49	2.108	—	3.068
TOTAL		3.013	4.387	3.678	20.220		31.298

FUENTE: Unidad de Estadística (MED). Citado en Perú, Informe RIINEE 2008.

Es alentador el Informe 2003-2007 sobre el Plan de Igualdad de Oportunidades (ver Anexo # 8), según el cual se avanza hacia una nueva orientación de los centros de educación especial para la atención de discapacidades múltiples y severas, mientras se consolida paulatinamente el Servicio de apoyo y asesoramiento para la atención de las necesidades educativas especiales (SAANEE). La iniciativa de realizar el I Concurso nacional de experiencias exitosas, efectuado en agosto 2008, constituyó un escenario que permite conocer para viabilizar la replicabilidad. A continuación la ayuda memoria enviada para la elaboración del presente informe, que permite observar los principales logros y dificultades del equipo SAANEE.

AYUDA MEMORIA

Asunto: Logros y dificultades en la labor del equipo Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) del Centro de Rehabilitación de Ciegos de Lima (CERCIL)

Fecha: 07 de agosto de 2008

Autora: Ximena Ramírez Zegarra

Dirección Ejecutiva CERCIL

Por medio del presente documento se muestra una relación de los logros y dificultades identificados con relación al EQUIPO SAANEE.

LOGROS:

- En el presente año se incrementó el número de alumnos incluidos, los cuales fueron recibidos por los centros inclusivos con mejores resultados, debido a la preparación previa que llevaban y de las herramientas que manejaban para su inclusión.

- Se incrementó las CHARLAS DE SENSIBILIZACIÓN en los centros inclusivos y se encontró apertura en la mayoría de las instituciones.
- Para los casos que estaban por terminar la secundaria y que se encontraban incluidos, se logró fortalecer el trabajo de ORIENTACIÓN VOCACIONAL, facilitando de esa manera la posibilidad de continuar estudios superiores o de mando medio a nuestra población con discapacidad visual. Este grupo además recibía una preparación adicional para lograr definir sus metas futuras.
- Se mejoró el contenido y la preparación del MANUAL DE RECOMENDACIONES DEL EQUIPO SAANEE, instrumento para profesores y estudiantes de la comunidad educativa que tiene en sus aulas alumnos incluidos con discapacidad visual y puede aprender a mejorar su trato con este grupo poblacional.
- Se ha mejorado el trabajo con la familia, se busca convocarlos constantemente. Se les brinda orientación para que puedan dar a sus familiares mejores oportunidades de desarrollo.
- Se incrementó el trabajo psicológico con los alumnos incluidos, especialmente para aquellos que presentan problemas de conducta o de desajuste al centro inclusivo que los alberga; de la misma manera se trabaja constantemente hábitos de estudio.
- En el semestre que concluye, se formó un grupo que recibe apoyo de algunas horas semanales para reforzar su parte académica, ya que están incluidos recibiendo preparación pre-universitaria en las academias de la comunidad.

DIFICULTADES:

- No se logra cumplir con el 100% de la meta de sensibilización, aún hay centros que se muestran contrarios al proceso de inclusión.

- Hay falta de información sobre las habilidades y destrezas de una persona con discapacidad visual. Se realizan esfuerzos, pero se requiere que esto sea masivo para que llegue a más instituciones educativas.
- Los horarios de atención y de visitas de seguimiento no siempre son las adecuadas.
- La necesidad de que los centros inclusivos cuenten con cierta modernidad para disponer de equipos tecnológicos que ayuden al proceso de aprendizaje de nuestros usuarios incluidos.
- La plana docente de los CENTROS NO ESCOLARIZADOS es cambiada permanentemente y esto produce un retroceso en el trabajo que realiza el EQUIPO SAANEE en estas instituciones.

4.1.17. *República Dominicana*

El cuestionario de República Dominicana sobre el derecho a la educación de los niños con discapacidades, elaborado para el Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (2006) señala que la Dirección de Educación Especial de la Secretaría de Estado de Educación (SEE) ha asumido desde 1999 la Educación Inclusiva como una línea prioritaria, fecha a partir de la cual indican se han desarrollado programas piloto de “escuelas inclusivas”.

De acuerdo al VIII Censo Nacional de Población y Vivienda (2002), del porcentaje de personas menores de 19 años con discapacidad, se registra la asistencia escolar del 64,3%.

**POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD MENOR DE 19 AÑOS.
REPÚBLICA DOMINICANA, 2002**

Grupos de edad	DISCAPACIDAD						
	Física	Intelectual	Ceguera parcial	Ceguera total	Auditiva	Habla	Otras
0 - 4	1,68	1,83	1,52	1,12	1,67	5,60	5,10
5 - 9	2,15	5,62	1,95	1,52	4,65	11,95	5,68
10 - 14	2,61	8,58	2,47	1,71	5,71	12,47	5,72
15 - 19	2,82	8,77	2,45	1,76	3,80	8,28	4,83

FUENTE: Referido en *Diagnóstico sobre Educación Especial y Atención a la Diversidad en República Dominicana*. Agencia Española de Cooperación/SEE, Santo Domingo, 2004.

Una de las medidas que se han tomado para que los niños con discapacidad visual se integren en las escuelas regulares apoyados por maestros itinerantes, obedece a la Orden Departamental 05-2002 que establece el cambio de la Escuela Nacional de Ciegos a Centro de Recursos para niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual. Las escuelas oficiales y semi-oficiales que atienden a estudiantes con discapacidad intelectual han tomado la medida de incluir, además, niños y niñas con discapacidad auditiva.

Según el Censo Nacional, en 2002 la tasa de abandono del sistema educativo de niños, niñas y jóvenes con discapacidad, entre 5 y 18 años, fue de 26,1% tanto en centros regulares como especiales.

4.1.18. *Uruguay*

En Uruguay, de acuerdo con el informe presentado por la Comisión Nacional Honoraria del Discapacitado (CNHD), de las personas que decla-

ran necesitar ayuda y no recibirla los mayores porcentajes se dan respecto a la integración al aprendizaje y la relación con los demás (15,1% y 9,6% respectivamente). El alto porcentaje de personas con discapacidad de 25 años o más de edad que carecen o tienen un bajo nivel de instrucción (37,7%), contrasta con el observado para la población sin discapacidad (12,6%). Un 32% alcanza la enseñanza primaria completa que parece ser un primer límite para la población con discapacidad. Al aumentar el nivel de instrucción las diferencias entre las poblaciones con y sin discapacidad se acentúan, llegando al nivel secundario completo o más, con 19 puntos porcentuales de diferencia. Consecuentemente, sólo la quinta parte de la población con discapacidad de 14 ó más años participa en el mercado de trabajo, con una tasa de actividad muy baja en relación a la población sin discapacidad (19,6% contra 62,4%), con acentuadas diferencias de género. Solamente un 16,5% de la población con discapacidad económicamente activa está empleada, porcentaje que contrasta con el observado para la población sin discapacidad (53,4%); y, sus ingresos son inferiores en un 37% al que percibe por el mismo concepto la población restante.

Los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) se empezaron a implementar en Uruguay desde 1995, vinculados con la “Inclusión Escolar y Transformación de Prácticas Docentes” (ITP) inician en 2003 y ofrecen a las escuelas comunes la posibilidad de disponer recursos técnicos y financieros “especiales” que les permitan organizar estrategias para la inclusión, como: acondicionamientos edilicios para facilitar el acceso y circulación, contratación de especialistas, incorporación de experiencias innovadoras como el “yoga en la escuela” para el mejoramiento del clima institucional, actualización de bibliotecas y recursos educativos. Las escuelas reciben en términos de asistencia técnica: capacitación docente, acompañamiento y supervisión, participación en actividades de intercambio, acceso a redes nacionales e internacionales; en asistencia financiera se subraya los aportes destinados a la adquisición de materiales educativos, gastos extraordinarios vinculados a actividades del proyecto, remoción de barreras y mejora de los espacios extra áulicos.

En el marco de los PME/ITP, las escuelas de educación especial realizan acciones como: reubicación de estudiantes en escuelas comunes, doble escolaridad, organización y gestión de los servicios de maestros itinerantes, exploraciones y asesorías pedagógicas, informes y diagnósticos multidisciplinares, colaboración en el diseño de adaptaciones curriculares, monitoreo y acompañamiento de la inclusión, atención a consultas y requerimientos de padres o madres de familia, asesoría técnica a escuelas comunes para la formulación, gestión o evaluación de proyectos de inclusión escolar.

Para 2006 se informa que sobre un total de 411.000 estudiantes inscritos en Educación Primaria, asisten a escuelas especiales alrededor de 8.800 niños y niñas con discapacidad intelectual, visual, auditiva, motriz o con trastornos de personalidad, y están integrados en escuelas comunes 3.900 estudiantes que presentan diversos tipos y grados de dificultades: de aprendizaje, de dicción, físicas, motrices, cognitivas, sensoriales, comportamentales, emocionales y sociales. Se señala que muchos abandonan los estudios tempranamente o repiten el curso por dificultades que no siempre son visibles ni de fácil diagnóstico. (Banco Mundial, 2006b).

4.1.19. *Venezuela*

Venezuela informa de 1.543 aulas de integración que atienden dificultades de aprendizaje que responde al porcentaje más alto de población atendida. (MEC, 2004)

**PORCENTAJE DE POBLACIÓN ATENDIDA EN PLANTELES Y SERVICIOS.
VENEZUELA 2004**

Área de atención y programas de apoyo	Población atendida (%)	Planteles y servicios	
		#	Tipo
Dificultades de aprendizaje	61,82	20	Centro de Evaluación para Niños con Dificultades (CENDA)
		101	Unidad de Ciclo Educativo (UPE)
		1543	Aulas Integradas (AI)
Retardo mental	11,97	169	Instituto de Retardo Mental (IEE)
Prevención y atención integral temprana	6,08	57	Centro de Desarrollo Infantil (CDI)
Integración social	5,19	33	Equipo de Integración Social (EIS)
Educación y trabajo	4,34	52	Taller de Educación Laboral (TEL)
Deficiencias auditivas	3,39	48	Unidad de Educación Especial (UEE)
Lenguaje	3,27	14	Centro de Rehabilitación del Lenguaje (CRL)
Impedimentos físicos	2,80	5	Unidad de Educación Especial (UEE)
		6	Centro de Atención Integral (CAI)
		3	Aula Hospitalaria (AH)
Deficiencias visuales	0,62	5	Unidad de Educación Especial (UEE)
		16	Centro de Atención Integral (CAI)
Autismo	0,47	12	Centro de Atención Integral para Autismo (CAIPA)
Total	99,95		

FUENTE: MEC, 2004.

4.2. Nivel superior, terciario o universitario

El **nivel terciario** o universitario, se muestra como el más excluyente, no llega a 2% el porcentaje de estudiantes con discapacidad, según el Informe 2000-2005 del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

El capítulo X, titulado: Integración/inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior, cita:

(...) ambos conceptos para mostrar la continuidad/contradicción dialéctica entre ambos y la convicción compartida con Echeíta y Verdugo (2004, p.211) de que el debate sobre utilizar “integración” o “inclusión” es apenas “nominalista” si se considera que en castellano son en cierta medida sinónimos y “perfectamente pueden intercambiarse en el discurso si tenemos claro lo que queremos reflejar con ellos”. (IESALC 2006:145).

Implica una discrepancia en el sentido de que los propios autores de los informes solicitaron utilizar el término “integración” pero suscribieron la declaración final utilizando “inclusión” como una afirmación de una diferenciación entre ambos.

El informe cita datos estadísticos sobre población con discapacidad aclarando las deficiencias que conllevan y la información sobre la población en educación superior. Se observa fuentes diversas, carencia de sistematización e imprecisiones sobre el tipo de discapacidad de los estudiantes.

INFORMACIÓN ESTADÍSTICA DE LATINOAMÉRICA SOBRE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

	Estadísticas Población en general (en %)	Población en la Educación Superior	Discapacidad predominante
Argentina	Primera Encuesta Nacional de Personas con discapacidad (2002-2003): 7,1% de la población, predominando las motoras, visuales, auditivas y mentales	17.961 (0,9 de los mayores de 17 años y 1,2 de la matrícula universitaria, según Primera Encuesta Nacional)	Sin precisar
Bolivia	Censo de 2000: 1,08% de la población.	No existen registros	Sin precisar
Brasil	Censo de 2001: 14,4% (24 millones)	5.078 estudiantes (0,13) de la matrícula de enseñanza superior (Censo Educación 2003), sin incluir educación tecnológica superior	Sin precisar
Chile	Primer Estudio Integral de la discapacidad (2004): 12,9%	No existen registros. 1 de cada 20 personas con discapacidad ha tenido acceso a la Educación Superior.	Sin precisar
Costa Rica	No se refleja este dato en el Informe	379 estudiantes (sólo incluye universidades públicas)	No se ofrecen datos a nivel de país
Cuba	Estudio psicosocial de las personas con discapacidades (2003): 3,26%	64 estudiantes (sólo incluye datos de 5 Universidades)	Visual, Físico-motora, Auditiva
Ecuador	No se refleja este dato en el Informe.	Universidad Central del Ecuador y CONADIS: 1,8% de la población. El propio CONADIS (2004) señala que el 5,9% (de mayores de edad) han ingresado.	Sin precisar
Guatemala	Se supone la existencia de medio millón.	Sin precisar	Sin precisar
Honduras	XXVI Encuesta Permanente de Hogares de Propósitos Múltiples 2,6% (177.516 con respecto a una población de 6.697.926 habitantes)	117 (dato sólo de la UNAH)	Movilidad reducida, Visual, Auditiva

INFORMACIÓN ESTADÍSTICA DE LATINOAMÉRICA SOBRE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR *(Continuación)*

	Estadísticas Población en general (en %)	Población en la Educación Superior	Discapacidad predominante
Panamá	Censo 2000: 1,83% (52.197 con respecto a una población de 2.839.177 habitantes). Predomina la discapacidad física, otro tipo y retraso mental	No existen registros El 2,5% de la población con discapacidad tiene un título universitario según Censo 2000.	Deficiencia Física, Ceguera, Sordera y Parálisis Cerebral
Paraguay	Censo Nacional de Población y Viviendas (2002): 0,99% (51.146 de un total de 5.163.198) Censo Nacional 1993: 1,3% (288 526 personas) y OPS	135 (0,26 de la población con discapacidad) y 0,12 de los estudiantes en el nivel terciario de educación).	Predominan las discapacidades relacionadas a función corporal (A2-sensoriales y A7-relacionadas con el movimiento).
Perú	(13,1%). Según Censo, predomina la pérdida de extremidades (28%), Ceguera (20,9%), Sordera (14,4%)	230 alumnos (Ministerio de Educación, 2005). Según Comisión Especial de Estudio sobre Discapacidad, el 15% de la población con discapacidad posee estudios superiores.	Sin precisar
República Dominicana	Censo (2002): 4,18% (358.341 personas de 8.562.541)	17.160 (4,60%) han culminado o cursan estudios universitarios.	Sin precisar
Uruguay	Encuesta de Hogares (2003-2004): 7,6% (260.000)	1,26% (estimación del autor)	Sin precisar
Venezuela	OPS/OMS (2000): 10% de la población (2.370.000) Instituto Nacional de Estadísticas (2001): 3,67% (907.694 de 24.765.581) CONAPI (2003) 6% (1.600.000)	417 estudiantes registrados por el MES, aunque los registros no son detallados. 136 de ellos tienen discapacidad visual, según Federación Venezolana de Instituciones de Ciegos.	Sin precisar

FUENTE: IESALC 2000-2005.

A pesar de que hay esfuerzos encaminados hacia la inclusión de personas con discapacidad en educación terciaria, resulta imposible lograr una participación mayor al no garantizar el acceso y permanencia en los niveles previos, cuyo carácter progresivo funciona como filtro que paulatinamente impide el ingreso al siguiente nivel. Las políticas no alcanzan, por un lado están los prejuicios; por otro, la falta de voluntad y decisión de las autoridades universitarias, agravadas por el desconocimiento sobre la temática por parte del cuerpo docente que al no tener una formación de base generan barreras al aprendizaje en términos de actitud, comunicación, pedagogía, intervención y discriminación positiva. Las invisibles barreras psicológicas cuya raíz son los prejuicios e ignorancia, y se manifiestan en actitudes, son tan contundentes como dolorosas; quien no tiene integrados los propios componentes de su personalidad (afectivo-cognitivo-volitivo), difícilmente se puede abrir al otro porque hay un sentimiento de amenaza a ser desnudado y tener que mostrar sus propias falencias, miedos y debilidades. De ahí que muchas veces se opte por ver la deficiencia y ocultar a la persona, se encamine hacia la compasión lastimera y se deje de lado los derechos de igualdad, se prodigue limosnas distantes y se evite el contacto que pudiera redundar en una participación activa que tenga como protagonistas a los propios actores. Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) no alcanzan la globalización que se esperaría, la mayoría de la población con discapacidad no tiene acceso aún, por lo que no constituyen una herramienta efectiva para la inclusión educativa. El incremento de la educación a distancia se observa como una alternativa importante. A la histórica invisibilidad de las personas con discapacidad, de acuerdo con el Informe IESALC 2000-2005, se suman: la ausencia de normas detalladas y específicas, su obsolescencia o inaplicabilidad; la no ratificación de convenios internacionales; el desconocimiento de las leyes por parte de los actores y de los beneficiarios; el deficiente ejercicio de la ciudadanía por parte de las propias personas con discapacidad que contribuye a la reproducción de dinámicas excluyentes; y, el incumplimiento por parte del Estado de su función planificadora y reguladora que repercute en los diversos sectores sociales.

Tomando en cuenta que las instituciones de educación superior en la región son privadas en su mayoría, hay iniciativas válidas tanto estatales como no gubernamentales, que se orientan especialmente a adoptar medidas para facilitar el acceso, disponer de programas y/o servicios de apoyo e incorporar la temática en proyectos de investigación. A continuación una síntesis de las propuestas presentadas.

INICIATIVAS GUBERNAMENTALES O DE NIVEL NACIONAL PARA EDUCACIÓN TERCIARIA EN PAÍSES DE LATINOAMÉRICA

PAÍS	INICIATIVAS GUBERNAMENTALES O DE NIVEL NACIONAL
Argentina	— Red Interuniversitaria “Discapacidad y Derechos Humanos” (2003) formada por 11 Universidades.
Brasil	— Programa de Apoyo a la Educación Especial (PROESP) del Ministerio de Educación (MEC) (2003). — Programas del MEC a favor de las minorías (2005): a) Universidad para Todos y Fondo de Financiamiento para el Estudiante de Enseñanza Superior. b) Programa INCLUIR: Financiamiento de proyectos de Universidades Federales dirigidos a la inclusión en la enseñanza superior. — Forum Nacional de Educación Especial de las Instituciones de Educación Superior (IES).
Chile	— Red de Integración Educativa (formada por docentes de 14 Universidades y 37 Organizaciones) con el objetivo de desarrollar acciones a favor de la inclusión. — Proyectos de investigación financiados por el Fondo Nacional para la Discapacidad (FONADIS).
Colombia	— Maestría en Discapacidad e Inclusión Social (Universidad Nacional de Colombia).
Costa Rica	— Políticas institucionales en todas las Universidades Públicas. — Maestría en Estudios Interdisciplinarios sobre Discapacidad (Universidad de Costa Rica).

**INICIATIVAS GUBERNAMENTALES O DE NIVEL NACIONAL
PARA EDUCACIÓN TERCIARIA EN PAÍSES DE LATINOAMÉRICA**
(Continuación)

PAÍS	INICIATIVAS GUBERNAMENTALES O DE NIVEL NACIONAL
Ecuador	— Proyecto “Una Universidad para todos” (2004), del Consejo Nacional de Educación Superior y el Consejo Nacional de Discapacidad.
Honduras	— 1 ^{er} Encuentro Nacional de Educación Superior y Discapacitados (2004). Promovió la creación de Servicios de Estudiantes con Discapacidad y la accesibilidad, lo cual fue ratificado por el Consejo de Educación Superior.
Venezuela	— Política del Ministerio de Educación Superior (MES). Garantía al pleno ejercicio al derecho de las personas con discapacidad a una educación superior de calidad (2004), que incluye Jornadas nacionales de divulgación y sensibilización y becas, entre otras acciones.

FUENTE: IESALC 2000-2005.

Finalmente, los participantes en el *Seminario Regional sobre la Integración de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (Caracas, 2005), exhortan a los gobiernos y a las agencias de acreditación de la Educación Superior a tomar diferentes medidas en favor de las personas con discapacidad y en particular, para su inclusión en los estudios superiores. Los compromisos asumidos constituyen un gran reto pero abren un amplio horizonte de posibilidades:

1. Crear una Red Latinoamericana y del Caribe de Educación Superior para la Inclusión y la Diversidad, como espacio estratégico para el intercambio de experiencias y conocimientos, la realización de investigaciones conjuntas, la asesoría y el desarrollo de propuestas de la comunidad universitaria regional.
2. Promover la creación de redes similares en cada uno de los países o contribuir para fortalecer las existentes.

3. Llevar a cabo un Plan de Acción conjunto que abarca las siguientes acciones inmediatas:
 - a. Diseño de propuestas para el fortalecimiento del marco legal para la inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe.
 - b. Elaboración de una guía de evaluación de las condiciones de inclusión y accesibilidad para las personas con discapacidad en la educación superior.
 - c. Realización de un programa regional de formación de docentes de educación superior en las áreas de diversidad, discapacidad y derechos humanos.
 - d. Recopilación y sistematización de los registros estadísticos sobre personas con discapacidad en la educación superior en la región.

4. Recomendar a los países y a la UNESCO la creación de una Convención Internacional sobre las Lenguas de Señas.

4.2.1. *Experiencia de inclusión en la Universidad de Antioquía, Colombia*

La experiencia de inclusión de estudiantes con discapacidad visual en la Universidad de Antioquia así como el testimonio de uno de sus estudiantes, se observa como una Buena Práctica en el nivel superior, con la introducción de elementos de voluntariado y la incorporación de esta población a carreras no convencionales por tradición.

El Comité de Inclusión Educativa de la Universidad de Antioquia (2007), señala que inició en 1995 con la identificación de 17 estudiantes con discapacidad visual; el siguiente año cumplimentó un diagnóstico, elaboró una propuesta e implementó el servicio de acceso a la información para estudiantes con discapacidad visual desde la Biblioteca Central, así como el Programa de vo-

luntarios “Préstame tus ojos”. En 1998, arrancó el Programa “Otras miradas”. En 2004 invirtió en obras civiles para garantizar la accesibilidad al medio físico. Para 2005, se conformó la Comisión de Inclusión, se elaboró el diagnóstico de la situación y la búsqueda de alternativas para el examen de admisión. Se realizaron cursos de refuerzo de competencias básicas, braille, ortografía, bajo la responsabilidad de la Facultad de Educación. En 2006 se crea el Comité de Estudiantes Ciegos de la Universidad de Antioquia (CECUDEA). La institucionalización del Comité de Inclusión Educativa, se dio mediante estudio y aprobación de la Resolución del Consejo Académico de la Universidad de Antioquia, de 16 de julio de 2007; éste constituye órgano asesor y consultor del Consejo Académico y de la Administración Central y Descentralizada, para proponer políticas, planes, estrategias y programas para desarrollar y cumplir con el principio de igualdad, la protección a la población discapacitada u otros grupos vulnerables y la inclusión educativa de dicha población en la Universidad de Antioquia.

Señalan haber trabajado en el mejoramiento continuo del examen de admisión para las personas con limitación visual mediante acciones como: grabación de la prueba de admisión en formato audio digital, previa adaptación de las preguntas por parte del Comité Académico responsable de estructurarla para todos los estudiantes con la respectiva adaptación de software para su reproducción, el ajuste y la transcripción a formato braille. En ambos casos la tarjeta de respuestas se elabora en formato braille. Para los aspirantes con baja visión se imprime la prueba y la tarjeta de respuestas en macrotipo.

Observan como logros:

- la madurez y experiencia del Servicio de Acceso a la Información para estudiantes con deficiencia visual, apropiación del mismo por parte de los estudiantes y fortalecimiento del voluntariado como Capital Social (350 voluntarios);
- el desarrollo de competencias y habilidades mediante el curso: “Nuevas tecnologías para el acceso a la información”;
- la Línea de Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía, sistemas simbólicos y diversidad cultural;

- el Proyecto de investigación sobre población con deficiencia auditiva;
- la Tecnología al servicio de la rehabilitación mediante la Corporación de Tecnología Biomédica (CTB);
- el incremento de la población en situación de discapacidad en un 300% entre 1996 y 2007 (52 estudiantes);
- mejoramiento del perfil de los egresados, incrementando sus posibilidades laborales y por ende el mejoramiento de su calidad de vida;
- aprendizaje institucional;
- generación institucional de una cultura del trabajo con la diversidad;
- elemento diferenciador resaltado por las visitas de acreditación institucional;
- generación de experiencia e información como insumo para la Red de Universidades por la Discapacidad;
- desarrollo del Programa de sensibilización y capacitación docente, así como la consolidación de líneas investigación (2007);
- la adaptación del examen de admisión de estudiantes con deficiencia auditiva (2008);
- diseño de estrategias de orientación profesional para aspirantes en situación de discapacidad (2008);
- estudio de propuestas para adaptaciones curriculares a la luz del nuevo Plan de Desarrollo institucional (2008); y,
- participación activa en redes a nivel regional y nacional, con apoyo a iniciativas inclusivas (2007).

Andrés Felipe Marín Montoya (2008), Presidente del Comité de Estudiantes Ciegos de la Universidad de Antioquia (CECUDEA), desde su vivencia coloca como valor fundamental de la universidad la gran diversidad de la población estudiantil con claros elementos de responsabilidad social, por ello, señala:

Los estudiantes invidentes conocen la responsabilidad que tienen al ser integrantes de dicha comunidad, por ello buscan ser buenos profesionales preparándose cada día para dejar en alto el nombre de la Universidad y aportar a la sociedad sus conocimientos adquiridos.

Muchas personas cuando ven a un estudiante invidente, se asombran y se preguntan cómo hace para estudiar, considerando que por su limitación sus capacidades y habilidades se disminuyen o se pierden en su totalidad. Sin embargo es válido aclarar que entre los invidentes hay, como en todos los grupos, estudiantes brillantes y otros de *rendimiento normal*.

La única diferencia existente entre los estudiantes con limitación visual y los demás, radica en las estrategias elegidas para el acceso al aprendizaje; algunas consisten en la toma de notas utilizando el sistema braille, mientras que otras se basan en la grabación de clases. Para realizar los trabajos académicos, los invidentes trabajan en equipo o de manera individual; y para los parciales solicitan a un lector del Servicio Préstame tus Ojos de la Sala Jorge Luis Borges de la Biblioteca Central, quien cumple la función de leer el examen y escribir las respuestas del estudiante.

(...) En el año 2002 la población invidente creció de manera significativa: 35 estudiantes hacían parte de la comunidad universitaria, matriculados en diversas carreras tales como: Psicología, Trabajo Social, Licenciatura en Lengua Castellana, Licenciatura en Ciencias Sociales, Ingeniería Industrial, Administración de Empresas, Derecho, entre otras.

El Servicio para Invidentes del Sistema de Bibliotecas ha sido un punto de apoyo para cumplir con sus responsabilidades académicas. Los lectores voluntarios nos acompañan a los parciales y leen los documentos que requerimos, ya sea de leer los documentos que requerimos, ya sea de manera personalizada o mediante audio grabación; dicha labor la realizan con un alto grado de compromiso y entusiasmo.

Los lectores voluntarios empezaron a crecer en gran cantidad gracias a la difusión de los medios de comunicación y del 'voz a voz' de los mismos lectores, quienes comentaban y resaltaban el servicio y la labor que realizaban.

(...) El CECUDEA con la ayuda de la Facultad de Educación, ocupan un puesto en la Comisión de Inclusión, la cual años más tarde, por decisión del Consejo Académico, pasa a ser Comité de Inclusión.

(...) Hoy día, la Universidad de Antioquia continúa en el primer lugar como opción para los invidentes por su trayectoria en el trabajo con esta comunidad, aunque sería importante que las demás universidades comenzaran a pensar en el tema de inclusión, ya que las instituciones universitarias son las llamadas a transformar la sociedad, a hacerla más equitativa aceptando la diversidad como una experiencia enriquecedora que propicia y permite la participación de todo tipo de personas sin importar su pensamiento, etnia o discapacidad.

5. A MANERA DE CONCLUSIÓN

Ciertamente la educación refleja el ideario social a la vez que es generadora de cambios. La discapacidad no escapa a este hecho y los paradigmas de atención van de la mano con los modelos educativos, aunque éstos aún se superpongan entre sí. Viene desde la conmisericordia que responde a educandos tan sumisos como agradecidos, a la esfera de los derechos que implica la formación de ciudadanos con responsabilidad social. La persona con discapacidad ha transitado desde el acatamiento silente de instrucciones emanadas por expertos hacia el pronunciamiento autónomo de cuanto necesita y desea, hasta la irrupción en la agenda de lo público como actor de sus propios procesos, copartícipe de la construcción de una nueva sociedad.

Si bien los tomadores de decisiones ven en la cuantificación el elemento que justifica, define y sustenta, concomitantemente y a pesar de los esfuerzos, los datos sobre la población con discapacidad se caracterizan por: dispersión, disparidad de fuentes, momentos distintos para recabar información y maneras diversas para sistematizar datos. La preocupación de organismos internacionales al observar la clara repercusión que tiene la discapacidad en lo económico, político, social y cultural, ha llevado a una serie de estudios con el afán de alcanzar un documento global que valide las políticas

y optimice recursos; no obstante, constituye un círculo vicioso porque se afirma conocer la incidencia de la discapacidad pero se exige una cuantificación que no se consigue de manera rigurosa mientras esta población no alcanza el ejercicio pleno de sus derechos. Quizá sea el momento de ir de abajo hacia arriba conjugando voluntades de muchos “unos” con sus propias circunstancias, su historia, su proyecto de vida, su individualidad y su relación tanto con la familia como con la comunidad, para consolidar una fuerza que se torne invencible signando de trascendencia nuestro paso por el planeta.

Los datos sobre niñez, adolescencia y juventud con discapacidad, no escapan a la caracterización de la población en general. No se llega a considerar su inclusión en el sistema educativo como un indicador de gestión. Son graves las implicaciones sobre la población en su conjunto, no solamente porque no se aborda la vivencia del respeto a la diversidad ni el ejercicio del derecho a la educación sino porque hay un segmento grande que no es atendido y es invisibilizado, condiciones que mantienen adormecida la conciencia sin posibilitar una acción con responsabilidad social.

La detección de discapacidad en el sistema educativo recae en su mayoría en los docentes. De los informes RIINEE 2008 se desprende que hay iniciativas desde los Ministerios de Educación, específicamente desde las instancias de Educación Especial, sin embargo no se dispone aún de los recursos necesarios para dar cumplimiento a lo previsto en la normativa. El profesor de aula tiene una formación de base insuficiente y las escasas ofertas de capacitación sobre la temática no dan abasto. Teóricamente se remite “el caso” a un equipo multidisciplinario que no siempre existe en las instituciones o se recurre a las instancias ministeriales que al no contar con el personal suficiente impele a la búsqueda de profesionales externos de apoyo cuyos honorarios no suelen estar al alcance de las familias.

Los sistemas educativos en nueve países latinoamericanos signatarios del Convenio Andrés Bello evidencian la calificación con fines promocionales más que una evaluación formativa, entrelazada con edades mínimas de ingreso a los diferentes niveles que propicia una rigidez a la que debe adaptarse el estudiante con discapacidad. En este escenario, solamente entre el

20 y el 30% de la población con discapacidad en edad de asistir a una institución educativa accede a educación y rara vez a la escuela común (Banco Mundial, 2006). Al estar relacionado el acceso con la capacidad económica del hogar, se complejiza la situación para las familias pobres que tienen un miembro con discapacidad en una región en la que 40,6% de la población es pobre (CEPAL, 2005). Y, en ocasiones, ni siquiera la capacidad económica de la familia garantiza el acceso a la educación de una persona con discapacidad.

En la población con discapacidad la pobreza y la desigualdad son más evidentes. Por ejemplo, en Ecuador las personas con discapacidad ubicadas en los quintiles I y II es 20% mayor que la población sin discapacidad; en Uruguay —el país más equitativo de la Región— la ubicación de la población con discapacidad difiere en 8 puntos en los quintiles I y V, en relación con la población sin discapacidad. La situación de discapacidad afecta a la familia y no exclusivamente a la persona, las condiciones de pobreza y desigualdad causan graves estragos en un porcentaje bastante alto de la población que se puede inferir de acuerdo a los hogares que reportan albergar al menos una persona con discapacidad: uno de cada tres hogares de Chile; 6,2% de hogares de Guatemala; 20,6% de hogares de Argentina.

La inversión de los gobiernos en educación ha mejorado en muchos países, se refleja en términos de incremento cuantitativo que no va de la mano con un mejoramiento de la calidad de la enseñanza ya que persisten índices altos de repetición, deserción y ausentismo escolar (Barómetro, 2007), que evidencian la falta de respuesta a necesidades individuales de aprendizaje. El incremento de centros privados disminuye las posibilidades de inclusión no solamente en razón de la capacidad económica sino a través de un nefasto discurso “exclusivista” que nos convoca a los profesionales en educación a responder desde el aula para erradicar la exclusión. Cuba constituye la excepción, la educación está en manos del Estado y existe una sola escuela especial para estudiantes con discapacidad física, considerada de tránsito durante la primaria y/o secundaria mientras desarrollan las habilidades necesarias para pasar a la escuela ordinaria.

Siendo ineludible abordar salud, alimentación y seguridad social, así como acceso a tecnología y medios de comunicación, como elementos concomitantes a educación, es importante notar que estos indicadores en la mayoría de los países no alcanzan los avances deseables.

Si una persona además de tener discapacidad, reside en el sector rural, pertenece a una minoría étnica, se comunica mediante un idioma no oficial, es mujer y/o sus padres son analfabetos, sus oportunidades para acceder a educación se restringen ostensiblemente. Por ejemplo, para la población brasileña afrodescendiente e indígena que tiene mayor prevalencia de discapacidad (18 y 17% respectivamente); o para el 30% de la población peruana con discapacidad que habla un idioma distinto al español (quechua, aymara, otra lengua nativa o idioma extranjero); o para la población femenina con discapacidad que supera a la masculina en varios países (Argentina, 54%; Chile, 52%; Nicaragua, 56%).

Los informes internacionales colocan tímidamente el tema de discapacidad infantil, como en el caso del informe “Estado Mundial de la Infancia 2008” de UNICEF, que registra ausencia de datos de Latinoamérica y el Caribe; factor que convoca a los países a prestar mayor atención a la temática e incorporar contenidos como disciplina y maltrato que suelen solaparse entre sí debiendo considerar que en la niñez con discapacidad hay mayor propensión a sufrir maltrato como señala el “Informe Mundial sobre Violencia y Salud” (OMS, 2002), que además de tipificar la violencia demuestra su relación directa con la discapacidad así como el inaplazable abordaje integral para un problema estructural.

Es importante notar que en los informes enviados por investigadores locales a Social Watch (2007), se observa un enfoque inclusivo pero a pesar de ello el tema de discapacidad continúa invisibilizado por lo que es menester que los movimientos asociativos de personas con discapacidad y sus familias abran espacios que consoliden un posicionamiento. Es excepcional el caso de Panamá que expresa avances desde la perspectiva de derechos a través del programa de igualdad de oportunidades que beneficiaría a 3.000 estudiantes con discapacidad.

Aunque se observa que el sistema de educación especial prevalece como el más generalizado para la población estudiantil con discapacidad, se tiene referencia de un incremento de matrícula en la escuela común, por ejemplo, Argentina que entre 2001 y 2007 ha tenido un crecimiento de cuatro puntos porcentuales en la matrícula de estudiantes con NEE en la escuela común; y, Chile, donde la integración escolar a pesar de tener la condición de voluntariedad y no de obligatoriedad, tanto para la escuela como para las familias, cuenta —en términos generales— con dos estudiantes con discapacidades permanentes y cuatro con necesidades educativas transitorias por aula. Si bien estos datos son alentadores, no se encuentra información sobre la participación activa de estudiantes con discapacidad en la vida escolar y fuera de ella, excepto en el caso de Colombia que recaba información basada en evidencia a través de la herramienta “Indicadores de buenas prácticas de educación inclusiva” (Ministerio de Educación Nacional, 2004) cuya experiencia es un ejemplo de buena práctica gubernamental.

Subsiste una población que bordea el alarmante 80% que no asiste a institución alguna (Banco Mundial, 2006). El número de años de educación entre la población con y sin discapacidad, mayor de 15 años de edad, no alcanza el mínimo considerado como obligatorio y gratuito; por ejemplo, en Brasil, la mitad de la población con discapacidad apenas alcanza tres años de educación, situación que la perjudica gravemente al estar estrechamente vinculados: número de años de educación con acceso al empleo, calidad del mismo, remuneración y —consecuentemente— condiciones de vida, autonomía e independencia. El analfabetismo como una severa expresión de exclusión y marginación es notoriamente superior en las personas con discapacidad con clara desventaja para quien es mujer, reside en el sector rural, habla un idioma distinto al oficial, es pobre y/o es migrante.

Es importante notar que varios países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana) informan sobre la incorporación de componentes que encaminan la educación hacia una práctica inclusiva, aunque la cobertura no sea total ni se cuente aún con los recursos indispensables cabe resaltar el esfuerzo y el impulso que se requiere para continuar. Entre los componentes se seña-

la: formación inicial docente con componentes sobre NEE, capacitación en funciones, dotación de ayudas técnicas y material didáctico adaptado, incorporación de equipos multidisciplinares y personal docente de apoyo o maestros itinerantes, servicios para la detección de discapacidades y orientación vocacional así como para el acompañamiento y asesoramiento a docentes, eliminación o al menos disminución de barreras al medio físico y a la comunicación, flexibilización del currículum e impulso al liderazgo institucional y a la innovación curricular, procesos de sensibilización y concienciación, apertura a la participación de la familia, iniciativas para garantizar la continuidad de estudios y facilitar la inserción laboral.

Los argumentos más frecuentes para negar la matrícula a una persona con discapacidad suelen ser: el tamaño de aula (alto número de alumnos/as por aula) y el promedio elevado de estudiantes por profesor. Brasil invalida dichos argumentos al informar que tiene una disminución del 7% en las matrículas para educación especial a pesar de que el tamaño de aula fluctúa entre 16,6 en educación inicial, 26,6 en la básica y 36,2 en educación media, con un promedio general de 22 alumnos/as por docente. Es un avance que anima aunque el 82% de menores de 19 años con discapacidad aún no estén en el sistema educativo.

Ante las principales causas que se señala para no acceder a educación: condición de discapacidad, situación económica del hogar y necesidad de trabajar, distancia entre lugar de residencia y centro educativo; cabe preguntarse si ciertamente son imposibles de vencer. De ser así los Objetivos de Desarrollo del Milenio al igual que los pronunciamientos recogidos en las diferentes cumbres constituirían un autoengaño por parte de gobernantes y gobernados.

La paulatina disminución de población estudiantil con discapacidad al pasar de un nivel a otro se torna abrupta en educación superior que se muestra como el nivel más excluyente. El porcentaje de estudiantes con discapacidad en el nivel terciario alcanza apenas el 2% (IESALC, 2005). Se han dado importantes iniciativas que de mantenerse, a la vez que se garantice el acceso y permanencia en los niveles previos, redundará en un incremento de profesionales con discapacidad competentes para incorporarse al mundo laboral y aportar con mayor fuerza al progreso nacional.

Lo cierto es que la batalla contra la marginalidad y la exclusión podrá ser ganada en la medida en que se fortalezcan la calidad de las condiciones, procesos e insumos. Promover el acceso, garantizar aprendizajes efectivos, obtener al menos una educación básica equitativa y propender a un nivel superior, implica —necesariamente— la eliminación de las barreras al medio físico, a la comunicación e información, así como la supresión de barreras psicológicas y estructurales (en lo político, institucional, pedagógico, curricular y docente). Asumir la educación como un bien público, generar una interdependencia entre calidad, equidad e igualdad de oportunidades, es responsabilidad insustituible de los gobiernos y compromiso de la sociedad en su conjunto.

CAPÍTULO VI

HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Pilar Samaniego de García

1. DESDE LA SOCIEDAD CIVIL

Los derechos que no se garantizan igualmente para todos y todas, se convierten en privilegios.

(Enviado desde Argentina)

1.1. Cuestionario sobre educación de personas con discapacidad en Latinoamérica

El cuestionario sobre educación de personas con discapacidad en Latinoamérica consta de tres partes. La primera, datos de identificación, tiene como finalidad establecer un perfil del informante con datos sobre: género, edad, ciudad y país de residencia, nivel de estudios, situación ocupacional, tenencia de la vivienda, relación con personas con discapacidad. La segunda parte, a través de 54 afirmaciones recoge el grado de acuerdo (totalmente, bastante, poco, muy poco, para nada) respecto a la situación de la educación de las personas con discapacidad en el país de origen del informante. Y, la tercera parte, mediante 11 indicadores permite establecer una correlación entre el nivel de importancia de cada indicador y el grado de aplicación.

Gracias a la acción de diversos actores y organizaciones de personas con discapacidad de Iberoamérica⁵⁰ se recibieron sobre 300 cuestionarios cumplimentados, la gran mayoría procedentes de Argentina, Ecuador y Colombia. Fue menester eliminar algunos porque estaban incompletos y porque procedían de países que no se contemplan en el ámbito geográfico del presente estudio;⁵¹ algunos, no fue posible tomarlos en cuenta porque llegaron una vez cerrada la edición del presente informe.

El Anexo # 3 recoge la información completa sobre respuestas al cuestionario.

1.1.1. *Perfil de los informantes y grado de participación*

El mayor porcentaje de cuestionarios fue diligenciado por mujeres (80%), con una edad promedio de 41 años y con estudios de nivel superior (63,2%), especialmente en el ámbito educativo. En su gran mayoría reside en el área urbana (96,6%), refleja un nivel socio-económico entre medio típico y medio

⁵⁰ Agradecemos a las personas, instituciones, organizaciones e informativos virtuales que apoyaron el proceso de difusión. De manera particular a: Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE), Inclusion International e Inclusión Interamericana, Instituto Nacional para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Inclusiva (IDIE) de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Rehabilitation International, Unión Nacional de Ciegos de Uruguay (UNCU), Fundación ONCE para la solidaridad con personas ciegas de América Latina (FOAL), Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), Asociación Síndrome de Down de la República Argentina (ASDRA), Instituto Nacional para Ciegos (INCI-Colombia), Visión Mundial (Ecuador), Asociación Venezolana para el Síndrome de Down (AVESID), Associação Gaúcha de Pais e Amigos dos Surdocegos e Multideficientes (AGAPASM), Federação Nacional das Apaes - Brasil, Portal de las Personas con Discapacidad DISCAPNET, Red virtual Debateducacion, iFOATIVO DEFNET (Brasil), Asociación Colombiana Síndrome de Down (ASDOWN), Curso 2008 "Estrategias para la enseñanza de la Matemática" (OEA-SEDI-DDH), Asociación Boliviana de Padres y Amigos de Personas con Discapacidad Mental (ABOPANE). Universidades: Nacional de Rosario, Católica y Nacional de Cuyo (Argentina), de Chile (Chile), Pedagógica Nacional y El Bosque (Colombia), de Costa Rica y Santa Paula (Costa Rica), Nacional de Loja (Ecuador), de Cádiz (España), Autónoma de Tamaulipas (México), Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela (Venezuela).

⁵¹ Belize, España, Estados Unidos y Puerto Rico.

alto, están activos profesionalmente e inmersos tanto en el sector público como en el privado. El pronunciamiento sobre discapacidades refleja la voz de profesionales del sector (58%); de familiares, amigos y de las mismas personas con discapacidad (42%).

Esta participación se explica por el corto lapso que medió entre la circulación del cuestionario y la fecha límite para la recepción de respuestas. El porcentaje sumamente alto de mujeres en ejercicio profesional en el ámbito educativo recogido en el Barómetro de Educación 2007 (Anexo # 2) se refleja claramente en la participación. Por otro lado, habiendo sido requerido a través de internet, hay que tomar en cuenta que el número de usuarios en la región permanece netamente por debajo del 20% de la población, con predominio de una baja conectividad y altos costos; *brecha digital* que expresa las desigualdades en el acceso a los nuevos usos tecnológicos y dan continuidad a otras brechas en los consumos mediático-culturales de naturaleza endémica. Además, los índices de lectura son muy bajos y predomina el carácter de entretenimiento sobre el de información. (Díaz, 2007:414).

1.1.2. *Percepción sobre la educación de las personas con discapacidad en Latinoamérica*

Las respuestas recogidas permiten atisbar la percepción de la sociedad a cerca de la educación de las personas con discapacidad en Latinoamérica. Se insertan algunos pronunciamientos y comentarios de los participantes. Dada la característica de anonimato del cuestionario se anota el nombre del país del que proceden y el número que corresponde al registro de recepción.

Debido a la diferencia entre el número de respuestas por país, el análisis es global y se sintetiza a continuación.

A. LA EDUCACIÓN COMO DERECHO

- Es plenamente reconocido el derecho de las personas con discapacidad a una educación de calidad en un centro común.

- Se ratifica que existe una brecha tan grande como grave entre la proclamación de este derecho, su reconocimiento en la normativa nacional, y, su defensa así como la plena dotación del servicio por parte del Estado.
- Se afirma que Cuba, México, Costa Rica y Venezuela garantizan su pleno ejercicio como una responsabilidad primaria del Estado.
- Panameños y salvadoreños coinciden en afirmar que hay una legislación que garantiza el derecho, a la par con un Estado que ha iniciado una implementación paulatina.
- La opinión está dividida respecto a la gratuidad de la educación básica obligatoria para personas con discapacidad, así como a las garantías que ofrece la normativa vigente y la defensa para el ejercicio de este derecho.
- La mayoría considera que el Estado descarga la responsabilidad de educación de las personas con discapacidad en el sector privado (fundaciones, escuelas privadas, ONGs,...).
- Para las tres cuartas partes de participantes hay incumplimiento de la normativa y falta de supervisión estatal. Se tornan necesarios tanto mecanismos de exigibilidad como una institucionalidad fortalecida.
- En la región aún no se contempla a la persona con discapacidad como consumidor y usuario de servicios. Las familias o representantes no pueden elegir la educación que consideren apropiada para sus representados con discapacidad. Estas condiciones nos remiten a una práctica en la que prevalece un paradigma tradicional que se contrapone a la retórica sobre derechos e inclusión. Prevalece el afán de “escoger”, se debiera tener claro que siendo la educación un derecho debiera —en primer término— estar garantizado el acceso universal y, en una segunda instancia, considerar la posibilidad de elección. Al poner de relieve la necesidad de elección se subrayan las asimetrías.

- Para una gran mayoría hace falta supervisión estatal de las instituciones educativas como una estrategia que garantice el acceso y la permanencia en el sistema a la población estudiantil con discapacidad.
- Alrededor del 80% considera que se cumplen muy poco o para nada las leyes vigentes que protegen el derecho a la educación.

Son muy significativos los siguientes pronunciamientos:

A pesar de esfuerzos y de que la Resolución N.º 2005 del Ministerio de Educación del año 1996 dio un leve sustento normativo a la integración escolar, no se ha podido realmente institucionalizar la integración escolar, ha sido en el último quinquenio que se ha visto un real interés por una acción integradora. Sin embargo, no es una acción única del sector oficial de la educación, involucra muchos factores, uno de ellos y de gran relevancia es [ir hacia] la transformación de valores sociales [históricamente] centrados en el consumismo, el poder adquisitivo, el poder económico, el poco sentido de pertenencia, el poder físico, la inequidad. (Venezuela, 2)

(...) nos encontramos con pocas experiencias de integración bastante lejos aún de una verdadera inclusión, palabra demasiado ambiciosa para el estado de desarrollo y recursos actuales de nuestro país. (Ecuador, 105)

(...) en mi país la discapacidad es considerada como un gasto no como una inversión. (Bolivia, 7)

(...) es necesario articular acciones desde otros sectores como: salud, empresa, acción social. Muchos directivos educativos locales y nacionales tienen una visión muy corta frente al tema. Aunque actualmente se está desarrollando un programa nacional de Educación Inclusiva con Calidad, éste no ha tenido muy en cuenta las diferencias y experiencias locales, lo cual genera descontento de parte de directivos, maestros y organizaciones privadas que durante años han trabajado en el tema y han contribuido de alguna manera en la inclusión de muchos niños, niñas y adolescentes. (Colombia, 8)

[La ley] intenta garantizar la educación para todos y digo que intenta porque se queda exactamente en eso: en intenciones. Las leyes no se cumplen por el mero hecho de estar publicadas, se requiere de alguien

que las haga valer y exija su cumplimiento sino se quedan en papel. Muchas son ideales pero no prácticas porque no hay dinero, ni técnicos, ni equipos. (Costa Rica, 10)

Considero como requisitos para la inclusión: (1) Que en las universidades y centros de formación docente estén incluidas asignaturas para la atención de niños con necesidades especiales en centros regulares. (2) Que los materiales especiales como sillas de ruedas, audífonos, máquinas braille, grabadoras, textos, etc. deben ser facilitadas por el Ministerio de Educación así como dota de materiales para niños sin discapacidad. (3) Que el Ministerio de Salud tenga dispositivos legales que aseguren el bienestar físico y psicológico de la persona con discapacidad, independientemente de la edad. (4) Que en los centros laborales se sensibilice y capacite para la inclusión de personas con discapacidad. (Perú, 32)

A mi opinión, la labor del CENAREC [Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva] es ejemplar pero no suficiente. (Costa Rica, 36)

Espero que este estudio pueda ayudar a dar un paso más hacia una real inclusión y que no sea un informe más que duerma la siesta en algún cajón de escritorio del gobernante de turno. (Uruguay, 33)

Soy madre de una niña con discapacidad, para integrarla ha sido siempre por las vías legales lo cual genera mala convivencia y pocos resultados académicos. (Colombia, 73)

B. RELACIÓN FAMILIA-EDUCACIÓN

- Para la mayoría, la educación de un hijo-a con discapacidad implica un costo superior para sus padres. Se explica porque —en general— el sistema de apoyos que puede requerir un estudiante con discapacidad corre por cuenta de la familia. Son varios los pronunciamientos sobre la necesidad de maestros de apoyo en la gestión de aula.
- Más de la mitad considera que los padres y madres de familia, así como sus hijos con discapacidad defienden el derecho a la educación pero sin alcanzar a elegir el tipo de educación que requieren o prefie-

- ren. Haber emprendido acciones en pro de la defensa de este derecho constituye en sí mismo un gran avance, si bien no es factible para un número considerable de personas que aún desconocen sus derechos. Hay que tomar en cuenta que quienes responden al cuestionario están dentro de un grupo privilegiado que tiene acceso tanto a los medios como a los bienes de la cultura, educación e información.
- Menos del 10% de participantes considera que la atención de las personas con discapacidad es responsabilidad exclusiva de sus familias y un 20% afirma que es bastante. Los restantes muestran una posición contraria a la expuesta, al relacionar esta respuesta con el ítem anterior pareciera que a pesar de que falta recorrer un largo camino, las campañas de sensibilización y concienciación van generando frutos en cuanto al cambio de enfoque sobre los responsables de la atención a las personas con discapacidad.

A continuación algunos comentarios respecto a los puntos abordados:

(...) para que haya un verdadero proceso de inclusión en el sistema educativo, tendrían que estar presentes las partes o sea ESCUELA Y FAMILIA. Nos encontramos con padres que no aceptan la discapacidad de su hijo o con docentes que ignoran el proceso... Es importante que el Estado otorgue un presupuesto acorde para cumplir con las necesidades tanto para recursos humanos como técnicos, tecnológicos y didácticos. Si existiera un contrato en el que las partes acordaran metas y el incumplimiento fuera sancionado, ayudaría a la inclusión. (...) Me encontré con barreras tanto humanas como pedagógicas, que no le permitieron a mi hijo tener una educación inclusiva. (Argentina, 4)

Las posibilidades de elección son muy restringidas, acceden quienes pueden pagar y en la institución que reciba a su hijo(a). La mayoría de instituciones educativas se resiste a aceptar niños con discapacidad, no porque no pasen las pruebas de ingreso sino porque inventan criterios para no recibirlos; argumentan que no tienen personal calificado, que carecen de capacidad institucional instalada, que hay un número muy alto de estudiantes por aula, etc. Además, no hay suficiente información, las familias desconocen los derechos de sus hijos y los dejan en las casas,

o desconocen que sus hijos tienen las capacidades para estar y beneficiarse de una institución educativa regular, o tienen temor a que sus hijos sean agredidos o violentados y consideran que están más protegidos en las casas. (Colombia, 42)

En Colombia la atención educativa, la integración educativa y la inclusión educativa tuvieron y tienen diferentes desarrollos. Por ejemplo: la integración educativa de las personas ciegas tiene una tradición de 40 años en instituciones públicas y privadas, en educación básica primaria, secundaria y universitaria. En personas con limitación auditiva la tradición señala un fuerte componente de educación segregada y tan sólo hasta el 2007 aparecen los primeros egresados de una universidad. Entonces, es demasiado difícil hablar de discapacidad en general, y eso que sólo mencioné dos ejemplos. Además es muy diferente la situación de las poblaciones con algún tipo de limitación en Bogotá donde hay una oferta educativa del 100% (colegios públicos - educación inclusiva) a las demás zonas del país. (Colombia, 51)

C. ESTATUS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

- Un poco menos de la mitad de participantes se muestra de acuerdo en que las instituciones educativas pueden recibir a todo estudiante que solicite ingresar a ellas, pero un porcentaje similar afirma que la admisión está sujeta a pruebas de ingreso y algo más del 70% opina que el acceso guarda relación con el lugar de residencia. ¿Qué adjetivo utilizar para aquella institución que a pesar de contar con posibilidades de recibir a un estudiante con discapacidad, restringe su admisión a través pruebas de ingreso? El lugar de residencia no sería obstáculo para acceder a educación si las políticas nacionales estuvieran dotadas de presupuesto y se propendiera a una verdadera universalización de la educación básica, sin que medie excepción alguna.
- Aproximadamente la mitad de participantes manifiesta que los estudiantes con discapacidad precisan de cuidados especiales. Este preconceito está relacionado con el desconocimiento que puede implicar temores sobre requerimientos de grandes inversiones en el centro. Es

menester enfatizar en las campañas de sensibilización y concienciación sobre las necesidades más frecuentes así como sobre los casos específicos que demandan cuidado especial sin que éste resulte una cuestión insalvable al interior de una institución educativa, bajo la premisa de un compromiso efectivo que ha de empezar por los directivos.

- Para más de la mitad, la educación de las personas con discapacidad ya no es responsabilidad exclusiva de las instancias e instituciones de educación especial, se observa como una obligación de la sociedad en su conjunto.
- Las dos terceras partes señalan que los centros de educación especial aún no han logrado transformarse en ejes de asesoramiento y recursos (humanos, tecnológicos y materiales) que garanticen la inclusión.
- Hay acuerdo en las tres cuartas partes sobre el desconocimiento del personal docente a cerca de la detección de casos de discapacidad, factor clave al momento de desempeñar una función educativa. Constituye un llamado urgente a las instituciones de educación superior para que incorporen componentes de discapacidad en sus currícula de formación docente. Es menester subrayar la formación toda vez que las capacitaciones breves suministran una mínima información que ayuda pero no llega a definir cambios sustanciales en el quehacer pedagógico.
- Cerca del 100% concuerda en que la presencia de un estudiante con discapacidad no retrasa el avance de sus compañeros/as. Claro indicador de que en las diferentes esferas se observa un cambio en relación con el pensamiento anterior que partía del supuesto erróneo de que un estudiante con alguna discapacidad era motivo de retraso en la implementación del curriculum al interior de una institución educativa. Es cierto que no se podría afirmar categóricamente para toda la población pero no deja de ser alentador el cambio de pensamiento en una masa crítica que irá expandiendo cada vez más el positivismo hacia la inclusión.

Resultan interesantes algunas acotaciones:

(...) considero que el bajo nivel de resultados responde a lo propio de una etapa previa o inicial de un proceso, para el cual auguro en el mediano y largo plazos grandes resultados, siempre y cuando se garantice formación, capacitación y actualización, acompañamiento permanente, disposición de recursos, socialización y evaluación conjunta de procesos, articulación de sectores, participación de las distintas instancias. (Colombia, 5)

[Es necesario que los directivos y docentes] tengan una mirada más amplia, sepan buscar APOYOS, y tratar de constituir redes de fortalecimiento. Cuando evaluó desde mi experiencia como directivo, la necesidad de presupuesto veo que dentro de una institución muy limitada concretamos inclusiones. Me consta que otras instituciones muy equipadas y fuertes económicamente, no tienen “deseo ni compromiso” hacia la inclusión, entonces, de nada vale lo material. (Argentina, 29)

Hay falta de formación pero también son muy bajos los sueldos de los maestros lo cual desmotiva a seguir la profesión y quienes están en ella no buscan capacitarse. (Ecuador, 52)

En Nicaragua hay pocas escuelas inclusivas, las que tienen este sistema son privadas que están aprendiendo, falta mucho por hacer y no aceptan casos muy agudos. Yo he visto incluidos en escuelas privadas generalmente niños con Síndrome de Down, retardo mental, algunos hipocúsicos con aparatos auxiliares. En las escuelas públicas se registra matrículas de estudiantes sordos, ciegos y lesionados psico-motores. (Nicaragua, 77)

*Muchas veces los padres y madres de niños-as con discapacidad acceden al centro que “tiene la bondad de aceptarlos”. Además de esta observación, debemos agregar que debido al centralismo, si los sectores urbanos sufren estos atropellos, los sectores rurales están condenados a la invisibilidad. Al hacer referencia a la posibilidad de recibir a un estudiante con discapacidad, cabe preguntarse: **¿pueden, quieren o deben?** Las respuestas no son muy alentadoras: quienes quieren no pueden, quienes deben no quieren, quienes pueden no quieren. En fin la lucha es de poder, querer y deber. (Ecuador, 99)*

D. SOBRE LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN

- Se podría afirmar que hay consenso en que la primera premisa es el cambio de actitud y que la inclusión hace referencia a TODAS y TODOS, no exclusivamente a estudiantes con discapacidad. Al considerar las diferentes dimensiones concomitantes, garantizar el acceso de estudiantes con discapacidad significa abordar de manera directa: pobreza, género, condiciones etno-lingüísticas, ruralidad, entre otros.
- A pesar de la aseveración anterior, hay un cierto equilibrio de respuestas a favor y en contra de que la inclusión es un concepto teórico y poco práctico que involucra una costosa inversión.
- Aunque se habla de derechos por las condiciones deprimidas de las familias con un miembro con discapacidad, se considera que la responsabilidad va más hacia los ministerios de bienestar o seguridad social, que de educación; y, se ve como un tema específico de discapacidades.
- Hay una negativa de las tres cuartas partes a creer que la presencia de estudiantes con discapacidad genere solamente conflictos y desacuerdos, como se ha afirmado desde algunos detractores de la inclusión que se fundamentan en una práctica anquilosada.

En palabras de los/as participantes:

Solo cuando no necesitemos hablar de diferencias en términos de deficiencias, habremos empezado la inclusión. (Panamá, 102)

He realizado investigación a nivel universitario en cuanto a accesibilidad, calidad de la educación de los estudiantes que ingresan a las universidades. Existe una resistencia a nivel académico, no hay accesibilidad ni adecuaciones curriculares, etc. etc. etc. El ingreso a las universidades es discriminatorio. (Chile, 23)

(...) principalmente se necesita, hablando de los docentes, un cambio de actitud, generalmente los maestros no queremos recibirlos porque “dan mucho trabajo”, y porque no sabemos cómo enfrentar el reto de trabajar junto a ellos.

A veces somos renuentes porque eso significa salir de nuestra comodidad de repetir todos los años el mismo programa con la misma metodología, atender a estos niños y jóvenes implica prepararnos más y no queremos dar el tiempo que ello significa y a veces la inversión económica también. (Ecuador, 31)

Considero que hay un mal enfoque de desarrollo inclusivo por las organizaciones del sector de discapacidad que puede limitar la educación inclusiva. (Nicaragua, 62)

Mi tesis de maestría versó acerca de la inclusión de alumnos con discapacidad física y cognitiva en secundaria. Resultado: una utopía. El profesorado no cuenta con la capacitación adecuada ni necesaria para atender a estos jóvenes. El apoyo del Ministerio es prácticamente nulo, más de papel que real. Las pruebas de bachillerato son un engaño a los familiares y a los estudiantes puesto que no aseguran la inserción en instituciones universitarias o para-universitarias.

Los que han ingresado fracasan apenas en el arranque al no poseer verdaderas habilidades cognitivas para un grado académico mayor. Sus capacidades no han sido adecuadamente medidas ni valoradas en secundaria. Simplemente se les incorpora a un aula y ahí se les deja para que aprendan lo que puedan; los currículos no se adaptan a sus necesidades ni habilidades.

No se cuenta con personal profesional capacitado para trabajar con esta población. No solo se requiere un cambio de actitud del personal docente para trabajar con poblaciones para las que no ha sido entrenado, sino además un compromiso serio de las autoridades educativas para hacer posible que la inclusión tenga, al menos, algún matiz de viabilidad. (Costa Rica, 78)

Los niños y jóvenes están dentro de las escuelas mas están solamente en sus clases con poca o ninguna participación. (Brasil, 95)

Mi experiencia con la inclusión ha sido muy dolorosa por muchas puertas que se cierran y por tanto ensayo-error que los padres debemos enfrentar, ya que no existen muchos profesionales que acompañen a nuestros hijos en este proceso, y si los hay, el presupuesto es demasiado alto para mantener un acompañamiento que la escuela por sí sola no puede brindar.

El proceso en Ecuador apenas se ha iniciado, hace falta un compromiso real y menos politiquero por parte del Estado así como una mayor participación de los padres de familia. (Ecuador, 100).

E. TIPO DE INSTITUCIONES A LAS QUE ACCEDEN LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD MENORES DE 19 AÑOS

- Si bien se observa que la mayoría accede a una institución de educación especial, es alarmante notar que hay un alto pronunciamiento que indica que no asisten a centro educativo alguno.
- Aún es incipiente la matriculación en instituciones de educación regular o inclusivas.
- Se señalan que hay otro tipo de instituciones a las que asisten las personas con discapacidad, entre ellos: centros terapéuticos, de rehabilitación y estimulación, entidades de protección, escuelas deportivas, asociaciones de padres, entidades religiosas, internados, talleres laborales, centros de día, entidades culturales y artísticas. La asistencia a este tipo de organizaciones es óptima en calidad de complemento a la escolarización pero resulta muy pobre en términos académicos si la reemplaza. Es importante notar que persiste la permanencia en casa y la figura de profesores particulares.

Se rescatan los siguientes pronunciamientos:

En países como el nuestro, el sistema de gobierno está centralizado en la capital (Lima) donde se recibe información, recursos y la posibilidad de mejorar el proceso de inclusión pero las demás ciudades tienen muy poca información y casi nada de recursos. (Perú, 13)

En este país la inclusividad solo se ve en el papel, nada más hablan a nivel de asesores y altos jerarcas pero no se aplica o es mínimo. Es un discurso que sirve sólo por salir del paso. (Costa Rica, 28)

Brasil avanza mucho en relación a educación inclusiva en temas legales y propuestas gubernamentales. Sin embargo, se necesita mayor formación de profesores regulares para atender la diversidad, tener prácticas pedagógicas que respondan a la heterogeneidad y enfaticen en el aprendizaje colaborativo. La política nacional de educación especial desde la perspectiva de inclusión (MEC, 2008) condena la existencia de escuelas especiales, recomienda que éstas se transformen en servicios de atención especializada en centros de recursos y apoyo a la inclusión. La población estudiantil con deficiencia visual, asiste —en su mayoría— a escuelas regulares. Los alumnos con deficiencia intelectual y auditiva, cerca del 50%, frecuentemente va a escuelas especiales, así como los estudiantes con deficiencias múltiples y sordo-ceguera. Otro gran desafío es la Educación Inicial a la que asisten apenas el 20% de la niñez con discapacidad entre 0 y 4 años de edad. El acceso a los programas de estimulación temprana para niños y niñas con deficiencia sensorial es aún restringido. La legislación afirma y defiende la inserción laboral de las personas con discapacidad pero falta formación para el trabajo. (Brasil, 80)

F. NIVEL DE PARTICIPACIÓN DE PADRES, MADRES Y ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EL PROCESO EDUCATIVO

- El discurso sobre participación e incidencia de los propios actores no alcanza niveles aceptables en la práctica cotidiana.
- Los padres, madres y estudiantes no son informados sobre sistemas de apoyo o adaptaciones curriculares, menos aún consultados. Las familias sienten que sus pronunciamientos no son válidos ante los profesionales y éstos consideran que no tendrían incidencia puesto que la mayoría carece de formación académica. Resultaría enriquecedor para las partes descubrirse desde la dimensión del otro, valorar el conocimiento de quienes comparten el día a día aún cuando estén desprovistos de técnica así como los aportes expertos que se pueden suministrar desde la formación docente.

Subsiste con fuerza la “cooperación” de los padres con aportes para el mejoramiento de las instalaciones o dotación de equipos, aún cuando se observa el deseo de abrir espacios, se lo hace partiendo de la premisa de que los profesionales son quienes “enseñan”. Por ejemplo:

Los padres de familia participan en las juntas escolares para apoyar la elaboración de la refacción escolar y para administrar los fondos de las reparaciones menores de las escuelas.

A partir de este año el Ministerio de Educación ha creado el Programa Mi Familia Aprende. (Informe Guatemala, RIINEE 2008)

- El desconocimiento lleva al silencio y distanciamiento por lo que no son gestores de cambios, ni tomadores de decisiones, ni co-ejecutores.
- Los espacios de vigilancia, control y monitoreo son extraños en el sistema educativo, no hay una práctica de rendición de cuentas a la comunidad institucional. Se observan escasas experiencias en este sentido pero los resultados obtenidos han de impulsar a mejorar estas prácticas.

Entre los comentarios destacan:

(...) fue posible debido a que los padres monitoreamos la educación integrada de nuestra hija hasta su bachillerato. (Bolivia, 82)

Me costó muchísimo incluir a mi hija con Síndrome de Down en la escuela común, que a su vez era supervisada por la escuela especial del Estado. Nunca estaban de acuerdo. Las maestras integradoras que enviaba la escuela especial trabajaban muy poco. Considero que se debe invertir en los docentes, capacitarlos. Además, los trámites con las Obras Sociales solo sirven para poner palos en el camino. Y sin olvidarnos de las madres que trabajamos y que debemos asistir a muchas reuniones con los profesionales, con las escuelas o con todos juntos, en la mayoría de los casos estos permisos de salida en horario laboral no son bien vistos.

Toda esta situación me llevó a enfermarme, debido al estrés que me produjeron, estoy realizando un tratamiento porque debo seguir en esta lu-

cha, cuento con otras dos hijas y sé que debo realizar todo lo posible para que mi hija menor pueda desarrollarse y llegar a vivir con calidad y felicidad. Actualmente está asistiendo a una pequeña escuela especial privada, que después de un largo recorrer, he encontrado un lugar que reúne muchas de las cosas que necesita mi hija. No obstante, continúo y defiendo la inclusión, no solo en la escuela sino en toda la sociedad. (Argentina, 57)

(...) falta de información de los padres de familia de los supuestos niños "normales" porque todavía mantienen prejuicios y creen que deben asistir a escuelas especiales para no obstaculizar el aprendizaje de los demás. Mi experiencia es que únicamente la cotidianidad en la convivencia social y el acompañamiento profesional a las maestras tutoras de grado permiten de forma real la inclusión. La escuela inclusiva produce beneficios en todos los alumnos, especialmente en el desarrollo de la convivencia pacífica, en el respeto a la diversidad y en el trabajo cooperativo. (Ecuador, 6)

En mi comunidad un gran porcentaje de niños especiales pertenecen a un nivel social bajo, los padres no saben cómo defender los derechos de su hijos, por lo tanto son enredados por las autoridades educativas según sus conveniencias, los tienen en la escuela especial y no buscan integrarlos a la escuela común, se encierran dentro de sus cuatro paredes, es penoso el panorama. (Argentina, 20)

La educación inclusiva se lleva adelante por iniciativa de la familia. (Argentina, 69). Para nosotros la inclusión es una filosofía de vida, de no ser así nuestro hijo hubiera concurrido a una escuela especial, siempre fue la única posibilidad que nos ofrecían pero nosotros insistimos. Hizo jardín común, primaria y secundaria básicas, y, ahora está integrado en polimodal, obviamente primero nos dijeron que no. Gracias que las leyes nos amparan. (Argentina, 20)

En nuestro país existe una amplia legislación respecto de la diversidad, pero lamentablemente no estamos lo suficientemente maduros como para permitirles a las personas con capacidades limitadas crecer adecuadamente. Aprendemos a acompañarlos cuando los tenemos con nosotros, pero lamentablemente estamos educados para no dejarlos ser autónomos, y nos damos cuenta de ello cuando mamá y papá no están. No se nos educa a la familia.

En cuanto a lo laboral, se los emplea por un tiempo en la actividad privada y luego quedan otra vez a la deriva, se les crea una falsa expectativa, quiero creer en la gente que los emplea y que no sea solo una cuestión de ventaja impositiva. Los medios de transporte de larga distancia son reacios a entregarles los pasajes que la Ley indica se les suministre, y cuando se los entregan corresponden a los peores servicios que cuentan las empresas. Las rampas para las sillas en los lugares que existen están en su mayoría destruidas y en malas condiciones, los medios de transportes que cuentan con las rampas de ascenso en muchos casos no funcionan. (Argentina, 81)

G. CAUSAS QUE IMPIDEN EL ACCESO AL PROCESO EDUCATIVO

- Los acuerdos van en la línea de afirmar que el mayor impedimento es la situación económica del hogar.
- La centralización y concentración de servicios en las grandes ciudades disminuyen posibilidades para quienes viven en una localidad pequeña, peor aún si reside en el sector rural.
- Hay opiniones divididas a favor y en contra de que la prueba de ingreso impida el acceso a instituciones educativas.
- Se señalan como otras causas: la falta de ajuste a las necesidades individuales, insuficiencia de información, prejuicios familiares y profesionales (mitos, tabúes), ausencia de una cultura de respeto e inclusión, desconocimiento por parte de los padres, falta de formación o capacitación a docentes, miedos y temores a lo que puede ocurrir al interior del aula, falta de una oferta ajustada a sus necesidades y discriminación. Se indica también: cultura de la pobreza, falta de accesibilidad, incumplimiento de la ley, carencia de infraestructura y recursos, negativa por parte de las instituciones para recibir a un estudiante con discapacidad, el ingreso a educación especial como un sistema del que resulta casi imposible salir y el requerimiento de apoyos adicionales.

Ha de tenerse en cuenta que las diferencias iluminan la toma de decisiones al interior de la institución y del aula para generar respuestas que favorecen a la comunidad educativa y la enriquecen, no para separar ni discriminar.

A continuación, algunas acotaciones:

Mi conocimiento es sobre todo en el ámbito rural Chiapaneco. La situación de niños con discapacidad es muy precaria. No son beneficiarios de ningún apoyo estatal o federal como son otros niños y jóvenes de la comunidad. Hay un alto índice de discriminación. (México, 61)

(...) no podemos dejar de lado condiciones culturales generales de nuestro país como la violencia que genera discapacidad y en sí mismo es un escenario poco probable para la inclusión o el respeto a la diferencia. (...) No hay que olvidar que el objetivo principal es mejorar las condiciones educativas de las personas con discapacidad. Son fundamentales los ministerios de educación como interlocutores. (Colombia, 1)

En nuestro país hay integración, considero que inclusión es un concepto más amplio. (...) una vez al año capacitan a los docentes que tienen niños con discapacidad en sus clases pero hay temor y los refieren a las escuelas especiales. (El Salvador, 18)

Tenemos muchos discursos y muy malas acciones. (...) No se integran conocimientos de educación especial ni de educación inclusiva, se consideran antagónicos. (Brasil, 25)

En la República Argentina, en algunas zonas recién comienza y en otras, está afianzando la educación integrada, de allí, que pensar en una escuela inclusiva es un horizonte muy lejano. Junto con la capacitación en servicio, es necesario modificar los planes de formación docente para aceptar la diversidad y abrirse hacia una escuela inclusiva. Todavía es la Educación Especial la que promueve los procesos integracionistas; además, el factor económico posibilita a las familias realizar una elección educativa menos segregada que la que ofrece la Escuela Especial. La formación tan especializada provoca que los docentes de Educación Especial todavía trasladen las prácticas educativas a otros contextos, sin modificar, por medio de acciones concretas, la apertura hacia la diversidad. (Argentina, 41)

Debe buscarse la manera de articular esfuerzos entre instituciones relacionadas con el tema, tanto gubernamentales como de la sociedad civil, para acercar la atención a personas con discapacidad en las áreas rurales donde es mayor la prevalencia y no disponen de recursos ni de promotores sociales que les orienten sobre el manejo desde casa por lo cual muchas veces la niñez es discriminada desde el hogar o desde su comunidad. (El Salvador, 60)

H. CAUSAS PARA QUE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD ABANDONEN LOS ESTUDIOS

- La mayoría señala como principales causas para la deserción: falta de conocimiento de los docentes para atender la diversidad, falta de recursos didácticos apropiados o adaptados, ausencia de un maestro-a de apoyo, instalaciones inaccesibles, rigidez del curriculum, falta de accesibilidad a la comunicación e información, y bajas expectativas de docentes respecto al rendimiento académico de un estudiante con discapacidad.
- Hay un cierto equilibrio de respuestas a favor y en contra sobre el bajo rendimiento académico de estudiantes con discapacidad como causa de deserción.
- Se indican otras causas, las mismas que se anotan en orden decreciente según el pronunciamiento de los participantes.

Aproximadamente, la quinta parte registra que hay falta de apoyo familiar. Hay cierto énfasis en la incompetencia de profesionales no docentes que ejercen funciones en varias instituciones y modelos educativos segregadores que prevalecen a pesar de la normativa. Se agrega: escasos recursos económicos y culturales de las familias, falta de consenso institucional, discriminación de sus compañeros/as, ausencia de un proceso de adaptación en función del tipo de discapacidad y poca expectativa de inserción laboral relacionada con la formación académica.

En igual proporción, aunque con baja incidencia se registra: número de alumnos por aula, necesidad de trabajar, no tienen quien los lleve, problemas de salud, discapacidades graves, vivienda distante a centros educativos, falta de capacitación laboral, maltrato por parte de docentes y baja autoestima del estudiante.

Lo expuesto se complementa con los siguientes pronunciamientos:

Tenemos que luchar contra nuestros propios miedos y contra nuestro egoísmo para brindarnos al otro como educadores. (Argentina, 50)

Las políticas educacionales pueden ser muy claras, pero en el camino hasta su aplicabilidad se pierde fuerza. En la fiscalización se pierden muchos recursos. Debe ser modificada la formación del profesorado. Los padres deben ser educados desde las potencialidades de sus hijos y no desde lo que no pueden hacer, esto pasa por los médicos quienes son los primeros en entregar información ante el nacimiento de un niño con discapacidad. Es un proceso que debe ser visto de manera integral. (Chile, 44)

En mi país, lo único que garantiza un nivel académico acorde con la discapacidad implica:

(a) recurrir al sector privado;

(b) dentro de éste, recurrir a instituciones más costosas;

(c) contar con el tiempo necesario para monitorear al niño en la institución pues hay colegios que incluyen para cobrar la cuota pero luego sientan al niño a mirar por la ventana sin generar productividad ni estimulación, acusando a su escaso intelecto y no a la falta de cumplimiento del contrato educativo;

(d) ocuparse personalmente de concientizar a padres de que sus hijos no discriminen, no solamente es tarea que cumple la institución, es también participación de padres;

(e) realizar un análisis exhaustivo entre el plan de estudios aprobado por el ministerio y los temas que van aprendiendo los niños y, en forma personal, tratar de incorporar al niño los conocimientos faltantes; y,

(f) *sentirse siempre una minoría a la que a nadie le interesa escuchar o ayudar.* (Argentina, 55)

No hay una actitud hacia el cambio, en los docentes prevalece la idea de que todos los alumnos son iguales, hay excesiva rigidez en el plan de estudios, hay miedo de hacer “cosas que están fuera de lo establecido por la institución”. Aún persiste la idea de que los niños y niñas con discapacidad son de Educación Especial o de la asociación de padres, sobre todo si fueron estas instancias las que gestionaron el ingreso a la escuela. No hay la cultura de que el niño es parte de la escuela, quieren que se vaya y lo ven como carga. Por otro lado las familias no demandan su derecho porque se sienten “agradecidas” con la escuela y tienen miedo de que expulsen a sus hijos. (Colombia, 66)

Uno de los elementos que no se llega a tomar en cuenta es la validez o no del sistema educativo en general y la aplicación de pedagogías que perpetúan un sistema educativo dirigido a formar individuos “productivos” y “competentes” de acuerdo a la generación de bienes y a la concreción de niveles de éxito y reconocimiento. Dicho sistema ha dado muestras de no funcionar con la “mayoría” del mundo. ¿Por qué entonces se insiste en hacerlo flexible para las personas con discapacidad?

La discapacidad debería ser vista como un llamado a cuestionar lo establecido, (este statu quo definido por una modernidad que ha impuesto individualidades y la construcción de un tipo de humanidad que debe pensar e interactuar siguiendo los cánones clásicos); no a hacerlo moldeable para que la persona con discapacidad se incluya. Por ejemplo, ¿acaso la propuesta de educación inclusiva mira detenida y profundamente la “inclusión” de personas diagnosticadas como “severamente discapacitadas”?, aquellas que nunca podrán cumplir los roles de “ciudadanos” alfabetizados, coherentes, móviles e inter-actantes. De ser así, ¿se podría ser honestos al hablar de educación inclusiva? (Ecuador, 96)

I. SOBRE LA VALORACIÓN Y REMUNERACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

En cuanto a la percepción de la sociedad sobre el rol docente, el pronunciamiento de la mayoría de profesionales en educación es recogido en las

palabras de Silvia Catalán, maestra argentina de educación infantil y madre de dos jóvenes con necesidades educativas especiales, quien anota:

Con mucha liviandad e ironía nos dicen: 'sos docente, tenés muchas vacaciones, trabajás apenas cuatro horas, ¿de qué te quejás?'

Estas afirmaciones van a la par con expresiones como: 'mi hijo/a es mi mayor tesoro', 'los niños/as son prioridad', 'la niñez es el futuro de la Patria'...

Pareciera que la sociedad no alcanza a percibir la relación. Es evidente en la poca valoración del trabajo docente y —obviamente— en la baja remuneración que recibimos.

Al respecto y con ocasión del Día del Maestro en Argentina⁵², en palabras de Marta Carretero:

El maestro es el único empleado público que aporta de su sueldo para comprar su uniforme, sus instrumentos de trabajo (carpetas, hojas, bibliografía, lapiceras, corrector, fibras, cartulinas, material didáctico, láminas e ilustraciones, fotocopias) y útiles escolares para los niños que no tienen, entre otras cosas.

Es quien, junto a la Comisión Cooperadora, vende rifas, fríe empanadas, asa pollos, mendiga por una lata de pintura, paga el combustible o los pasajes de transporte para gestiones propias de su trabajo, gasta en correspondencia a empresas y organismos, pinta las aulas, confecciona adornos y cortinas, consigue donaciones de comida, atiende un kiosco durante un evento, y la lista sería ¡interminable! He visto a maestros haciendo de mozos en festivales organizados por la escuela, sacarle los piojos a un niño, llevar ropa a su casa para lavar, planchar y coser, y ¡tantas cosas más!

⁵² Argentina celebra el 11 de septiembre el Día del Maestro en memoria de Domingo Faustino Sarmiento cuyo deceso ocurrió en esta fecha en 1888. Gran luchador y una de las figuras más importantes de la historia latinoamericana. Maestro, subteniente de milicias, escritor, periodista, senador, ministro, director general de escuelas, sociólogo, diplomático, gobernador, hasta convertirse en Presidente de la Argentina. Llevó los primeros docentes a su país, precursores del Jardín de Infantes.

Es el único empleado que no cobra horas extras. ¿Cuatro horas de trabajo? ¿En qué horario planifica? ¿En qué momento corrige cuadernos y carpetas? ¿Cuándo prepara su material didáctico? ¿En qué horario gestiona lecciones y paseos? ¿Cuándo hace sus boletines?

Cuando realizan viajes a otras ciudades por 2, 3 o más días, estando al cuidado de los niños las 24 horas... ¿Quién paga esas horas extras? Pues... ¡nadie!

El maestro debe tener disponibilidad de tiempo más que completa. Nunca sabe cuándo lo van a llamar para preguntarle sobre un niño, para convocarle a una reunión de padres de la Comisión Cooperadora, para...

Eres madre o padre de niños o lo has sido, o quizá tienes sobrinos o vecinos... Tú sabes cuán demandante es un niño... ¿Te imaginas tener bajo tu responsabilidad 30 niños juntos, con características y necesidades diferentes? ¿Tienes conciencia de la tarea encomiable de ese maestro?

Recordemos que con la implementación de los comedores escolares, los docentes ahora suman una nueva actividad, restando horas a su quehacer pedagógico. (...)

¡Que no traten de engañarnos más! Cuando se habla del problema de la educación, cargan con la culpa a los maestros cuando en realidad, la culpa es del sistema. Los gobiernos que no apoyan a la educación son los que pretenden dominar a quienes no tienen acceso a ella... haciendo caso omiso de la sentencia de John F. Kennedy: “La educación es la clave del futuro, la clave del destino del hombre, de su posibilidad de actuar en un mundo mejor.”

Un paro de actividades de cualquier gremio produce malestar en la población. Un paro de maestros despierta las críticas de todos los sectores. Ahora sabes de la lucha de los docentes por una mejor educación. ¡Apóyalos! Reclamemos juntos lo que por derecho nos corresponde. Exijamos que se cumpla con la Constitución Nacional y con la Nueva Ley de Educación.

Finalmente, cabe recordar la advertencia clara y contundente de Bolívar, cuya memoria desde hace unos años se saca a relucir con oscuras intenciones y retorcidas conveniencias:

*Las naciones marchan hacia el término de su grandeza,
con el mismo paso con que camina la educación.
Ellas vuelan, si ésta vuela; retrogradan, si retrograda;
se precipitan y hunden en la oscuridad,
si se corrompe o absolutamente se abandona.*
Simón Bolívar, X. 1824

1.1.3. *Relación entre el nivel de importancia que se asignan a indicadores sobre inclusión y el grado de aplicación actual*

La tercera parte del cuestionario presenta once indicadores sobre inclusión educativa para contrastar el nivel de importancia que se considera tiene cada uno con el grado de aplicación actual en el respectivo país, en una escala progresiva de 1 a 5, donde 1 es el valor mínimo (poco importante / no se aplica), y 5 es el valor máximo (muy importante / se aplica siempre).

A continuación, los indicadores con la descripción respectiva.

1. TENER UNA FILOSOFÍA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Garantiza el acceso, participación y permanencia de todos, incluidos los estudiantes con discapacidad, a través de: actitud positiva, contar con un currículum o plan de estudios flexible y abierto, programación individualizada, aprendizajes funcionales y de valor equitativo, enseñanza en ambientes múltiples, énfasis en el aprendizaje de todos, participación en actividades curriculares y extracurriculares en igualdad de oportunidades, compartir la responsabilidad educativa con la familia, etc.

2. CONTAR CON DOCENTES CON FORMACIÓN SOBRE INCLUSIÓN

Conocen la normativa nacional e internacional, principios de intervención temprana, tipos de discapacidad, manejo de aulas multinivel, están familiarizados con el Índice de Inclusión (UNESCO), están dispuestos a aprender de y sobre estudiantes con características diversas, etc.

3. ASEGURAR APOYO A DOCENTES

Capacitación en funciones y acompañamiento, facilitar acceso a centros de recursos y redes de apoyo, disponer de equipos multidisciplinares para trabajo colaborativo, establecer un sistema de reconocimiento a un desempeño inclusivo, apoyar iniciativas innovadoras, etc.

4. PROVISIÓN DE SOPORTE Y APOYO A ESTUDIANTES

Son asignados a grupos apropiados para su edad, se brinda servicios relacionados (terapias de lenguaje, ocupacional y física), se propician actividades estructuradas para fomentar la amistad, se utilizan estrategias de enseñanza efectivas e instrucciones diferenciadas a los estilos de aprendizaje de los estudiantes del aula, cuando se requiere se modifican materiales para lecciones, tareas y evaluaciones, etc.

5. GARANTIZAR LA ACCESIBILIDAD

Asegurar el acceso al entorno físico, al transporte, a la información y a las comunicaciones, incluidos los servicios electrónicos y de emergencia, señalización en Braille y en formatos de fácil lectura y comprensión.

6. ASEGURAR UN SISTEMA DE APOYOS

Elementos de uso personal, por ejemplo: la visualización de textos, el Braille, el lenguaje de señas, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como materiales didácticos adaptados, personal de apoyo, formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso.

Elementos de uso colectivo, como: mobiliario adaptado, adecuaciones arquitectónicas, hardware y software específicos, profesionales de apoyo docente y de otras disciplinas.

7. PLANIFICAR ACTIVIDADES FLEXIBLES E INCLUSIVAS

Para lo cual se ha tomado en cuenta: las singularidades del alumnado, las necesidades de capacitación de docentes, valorar diversas alternativas de aprendizaje, prever asistencia personal y ayudas técnicas en caso de requerirlas un estudiante con discapacidad, entre otras.

8. TRABAJAR CON LAS FAMILIAS

Disponer de un sistema de comunicación e información, así como de espacios de participación que aseguren la implicación y compromiso de las familias en los procesos educativos de sus hijos/as. Concienciar a las familias para evitar resistencias y fomentar la aceptación de la diversidad.

Orientar a las familias de estudiantes con discapacidad brindando un soporte técnico, informar sobre las acciones institucionales y —sobre todo— escucharlas para generar propuestas efectivas de acción conjunta.

9. ASEGURAR PRESUPUESTO INSTITUCIONAL

El presupuesto institucional ha de cubrir la inversión que se deba realizar para eliminar las barreras arquitectónicas así como aquellas que impiden el acceso a la información y comunicación, la inversión en capacitación, dotación de equipos, suministro de apoyos, etc. Así, se asegura que no se requiera un gasto adicional por parte de los padres de familia de estudiantes con discapacidad.

10. ESTABLECER VÍNCULOS CON LA COMUNIDAD

Se requiere articular las acciones institucionales con miembros de la comunidad, con organizaciones de la localidad, para concienciar sobre el respeto a la diversidad y expandir principios inclusivos de manera que se garantice a futuro procesos reales de inclusión social y laboral.

11. MONITOREAR EL ACCIONAR INSTITUCIONAL

Disponer de un sistema de monitoreo y evaluación que permita una re-orientación del accionar para una toma de decisiones pertinente, oportuna, efectiva y eficiente que garantice el aprendizaje de todo el alumnado.

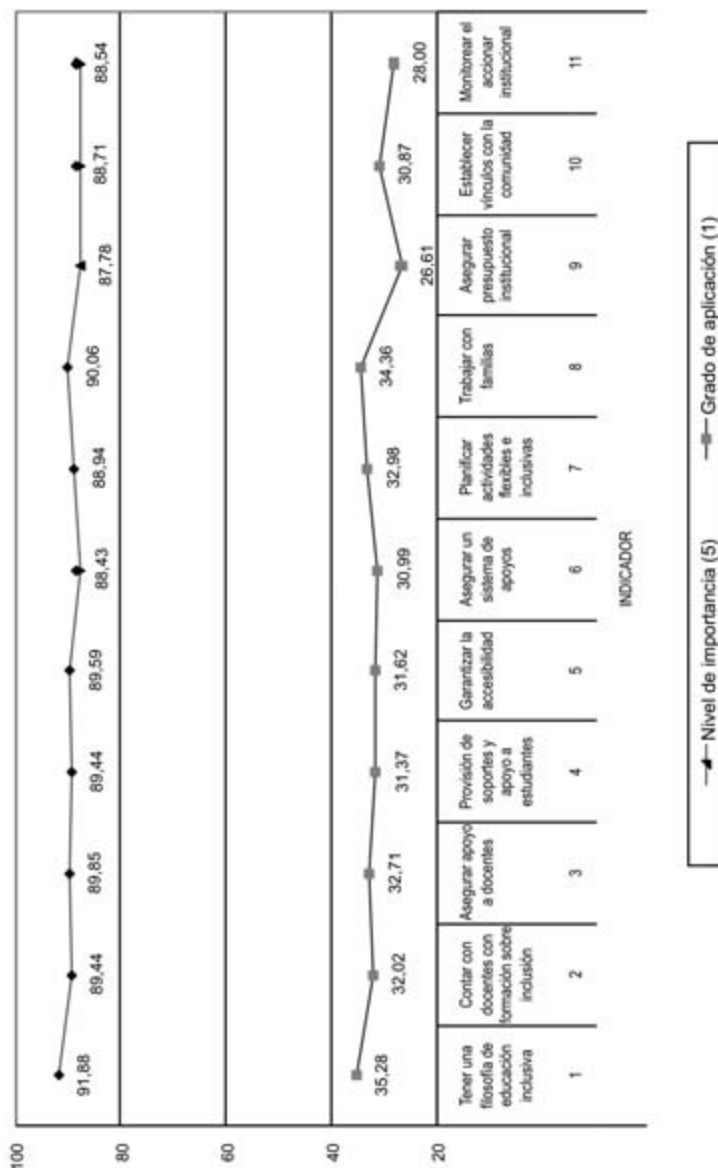
Con la finalidad de contrastar a nivel regional, se toma el promedio de las respuestas tanto sobre el nivel de importancia que se asigna a cada indicador como sobre la percepción que se tiene del grado de aplicación en el país de procedencia. Además, se establece una relación entre las respuestas expresadas por docentes y aquellas de personas con discapacidad, familias o amigos, como principales actores en el quehacer educativo.

A nivel general se asigna al nivel de importancia de cada indicador porcentajes en rangos mayores al 87%, mientras que se estipula que el grado de aplicación alcanza como límite máximo un 35%.

Se señala que para una educación inclusiva los principales indicadores son: una filosofía acorde a los principios inclusivos que guíe el accionar institucional, el trabajo con familias, el apoyo a docentes, una accesibilidad garantizada, docentes con formación, así como la provisión de un sistema de soportes y apoyo para estudiantes.

Dentro de los bajos rangos de aplicación, se apunta especialmente a una filosofía o discurso educativo institucional con características inclusivas, al

PERCEPCIÓN GENERAL SOBRE INDICADORES PARA UNA BUENA PRÁCTICA INCLUSIVA



CUADRO COMPARATIVO SOBRE EL GRADO DE PERCEPCIÓN DE DOCENTES Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD, SUS FAMILIAS O AMIGOS

		INDICADOR											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
General	Nivel de importancia	Filosofía de educación inclusiva	91,88%	89,44%	89,85%	89,44%	89,59%	88,43%	88,94%	90,06%	87,78%	88,71%	88,54%
		Docentes con formación sobre inclusión	90,71%	87,50%	88,30%	87,82%	87,84%	87,50%	89,03%	88,87%	86,06%	87,74%	87,50%
Docentes, familia, amigo	Grado de aplicación	Soportes y apoyo a estudiantes	93,48%	92,11%	91,96%	91,67%	92,11%	89,69%	88,82%	91,67%	90,13%	90,04%	89,98%
		Apoyo a docentes	35,28%	32,02%	32,71%	31,71%	31,62%	30,99%	32,98%	34,36%	26,61%	30,87%	28,00%
Docentes, familia, amigo		Presupuesto institucional	37,18%	33,55%	33,00%	33,33%	31,09%	30,72%	34,17%	35,13%	25,17%	31,95%	28,62%
		Vínculos con la comunidad	32,76%	30,00%	32,33%	28,73%	32,33%	31,36%	31,42%	33,33%	28,54%	29,42%	27,21%
Docentes, familia, amigo		Trabajo con familias											
		Actividades flexibles e inclusivas											
Docentes, familia, amigo		Accesibilidad											
		Sistema de apoyos											
Docentes, familia, amigo		Monitoreo del accionar institucional											

trabajo con familias, a la planificación de actividades flexibles, al apoyo y a la formación de docentes.

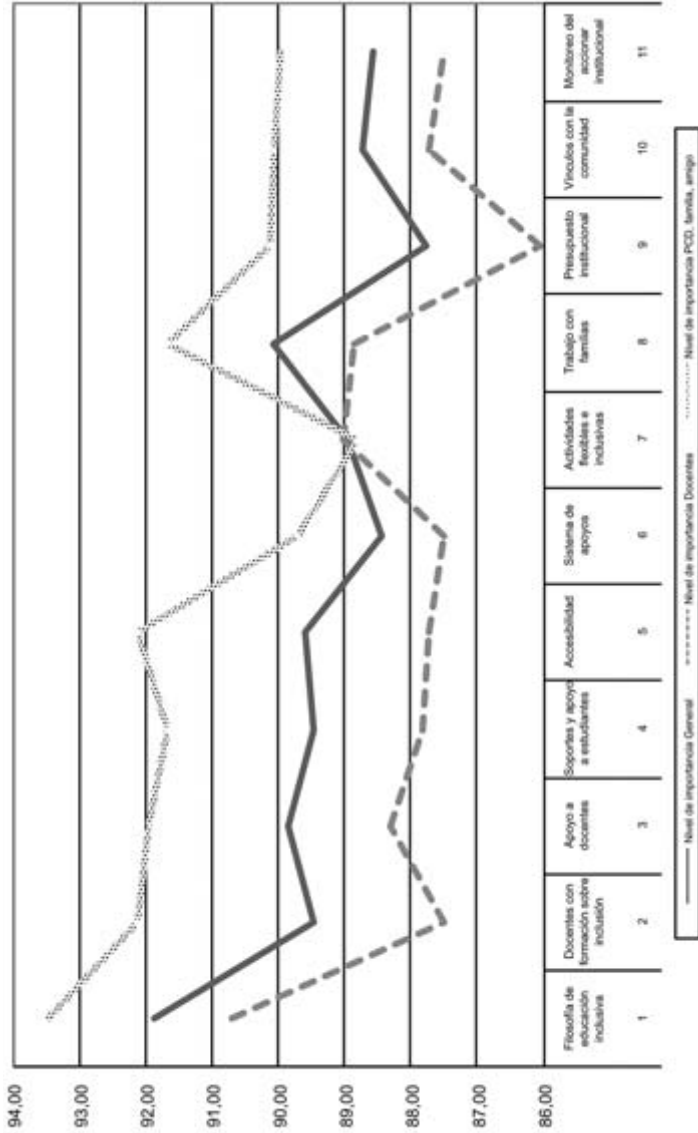
La brecha entre ambos parámetros —nivel de importancia y grado de aplicación— denota que hay un proceso encaminado hacia el ideal aunque falta mucho camino por recorrer.

Se observa también que el aseguramiento de un presupuesto institucional y de un sistema de apoyos, así como el monitoreo o supervisión de las acciones de la institución cobran menor importancia aunque no muy distante de los anteriores; y, coinciden con un menor grado de aplicación.

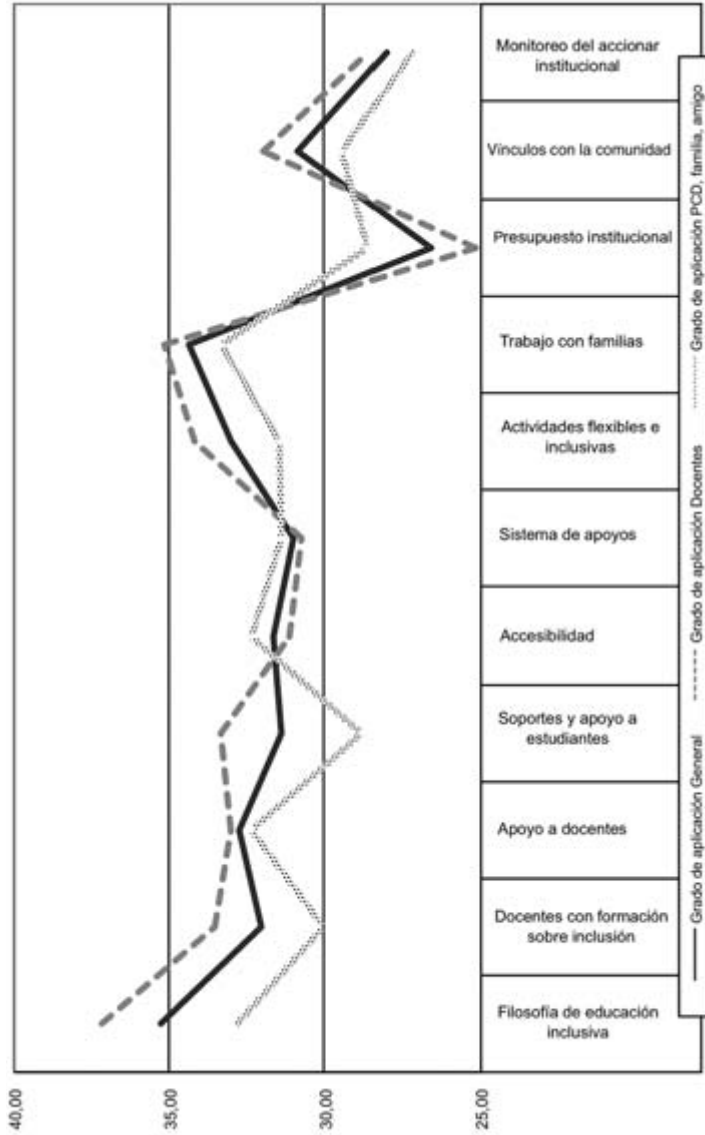
Al comparar los pronunciamientos de docentes con los de las personas con discapacidad, sus familias o amigos, hay similitud en términos generales pero se encuentran algunas diferencias específicas en el grado de percepción sobre la importancia de los indicadores y su aplicación.

Ambos grupos coinciden en asignar el más alto nivel de importancia a la filosofía institucional y, de manera estrecha aunque con porcentajes medios, a la flexibilización de las actividades. Discrepan en algo más de cuatro puntos porcentuales en la formación de docentes, la accesibilidad y el presupuesto institucional, que para las personas con discapacidad y sus familias cobra mucha importancia. Los docentes puntúan con mayor discreción, asignan valores altos al trabajo con la familia enfatizando en el soporte que ésta debe proporcionar a lo largo del proceso mas no como participación y asignan la puntuación más baja al presupuesto institucional que se entendería ha sido cubierto por el apoyo de las familias.

PERCEPCIÓN SOBRE EL NIVEL DE IMPORTANCIA DE INDICADORES ENTRE DOCENTES Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD, SUS FAMILIAS O AMIGOS



PERCEPCIÓN SOBRE EL GRADO DE APLICACIÓN DE INDICADORES ENTRE DOCENTES Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD, SUS FAMILIAS O AMIGOS



La percepción sobre el grado de aplicación guarda mayor correlación, excepto en la filosofía institucional y —sobre todo— en los soportes y apoyos que se proporcionan a los estudiantes con discapacidad.

Es valioso notar que las discrepancias son mínimas frente a un gran acuerdo sobre el grado de importancia y el nivel de aplicación expresado como voluntad para concretar el ideal.

1.2. Entrevistas a informantes clave

Fueron entrevistadas 21 personas, entre ellas, madres con perfil profesional y liderazgo en movimientos asociativos, personas con discapacidad y profesionales en educación. Se extractan a continuación los principales aportes con énfasis en coincidencias y consensos. En el Anexo # 4 se presenta el listado de participantes con una breve reseña de su Hoja de Vida con la finalidad de contar con personas que apoyen acciones en la Región.

Partiendo de la premisa de que **LA CALIDAD EN EDUCACIÓN ES IMPOSIBLE SIN INCLUSIÓN**, se propone:

- Enfatizar en el carácter abarcador de la inclusión que reconoce en la diversidad la esencia misma de la humanidad.
- Priorizar una claridad conceptual dado que se observa una enorme variabilidad incluso al interior de cada país.
- Contar con programas educativos pertinentes, que garanticen los apoyos necesarios para desarrollar y potenciar habilidades en cada estudiante de manera que al finalizar sus estudios generen recursos suficientes para una vida independiente y el ejercicio ciudadano. La singularidad manifiesta en cada persona, no solamente por el tipo de discapacidad sino por los componentes individuales, familiares, sociales, culturales, económicos y geográficos; demandan la preparación adecuada de los equipos docentes desde su compromiso profesional, para emitir y difundir pronunciamientos que permitan replicabilidad así como el intercambio entre instituciones de un mismo país y entre países.

Puedo garantizarles a todos que no fue nada fácil. Las dificultades empezaron por el problema más lógico: no escuchar bien y no ver bien. Muchas veces se convierte en algo insoportable. Muchas personas piensan que apenas las pérdidas totales son las que traen complicaciones, pero es muy al contrario. Pérdidas de cualquier intensidad pueden ser mucho más penosas que las totales y también deben ser consideradas altamente relativas, principalmente desde el punto de vista psico-social. (...) Por escuchar y ver precariamente fueron pocas las veces que pude poner atención a las clases, escuchar las explicaciones de los maestros, copiar la materia. Para salir bien tuve que aprender solo y, solo significa equivocarme primero para después acertar. Así conseguí estudiar y graduarme en Educación Especializada. Las dificultades que tuve en la universidad fueron muchas y variadas. Pero creo que lo que más me marcó fue la falta de valoración, consideración y respeto a mis diferencias, tanto por la parte de los compañeros como de los profesores. Claro que muchas de estas dificultades las entendía como naturales, pues yo era el primer alumno con deficiencia que había llegado al curso de Educación Especializada en toda su historia. (Alex García, Brasil)

- Utilizar los indicadores expresados en el *Índice de Inclusión*, propuestos por Tony Booth y Mel Ainscow en Gran Bretaña, difundido por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO). Subrayando la importancia de contextualizar no solamente a nivel de país sino a nivel local. (Elena Dal Bó, Argentina).

Se proponen como posibles indicadores regionales: ingreso universal, permanencia, conclusión de —al menos— la educación básica obligatoria que garantice aprendizajes y la concomitante posibilidad de continuar sus estudios, respuestas a las necesidades individuales que plantean los estudiantes al sistema, acuerdos inclusivos entre miembros de la comunidad institucional (directivos, docentes, estudiantes, familias y representantes, personal administrativo y de servicio), accesibilidad al medio físico y a la comunicación, utilización de TICs como herramientas que eliminan barreras al aprendizaje, sistemas de evaluación en términos de valoración y no de eliminación, dotación de re-

cursos necesarios en cantidad suficiente, conformación de equipos multi e inter disciplinarios, desarrollo de habilidades sociales que garanticen una convivencia pacífica y solidaria, pertinencia en relación con la demanda laboral. (Inés de Escallón, Colombia)

Crear la figura de co-educador o asistente capacitado con el debido reconocimiento salarial y laboral para que apoye al docente regular en donde se lleva a cabo el proceso de inclusión del estudiante, para que accionen conjuntamente brindando igualdad de oportunidades a los estudiantes con discapacidad. Esta figura se propone, ya que en mi país los asistentes tienen poca preparación y cuando la realizan no se les reconoce económicamente, por lo tanto no se cuenta con una motivación para que continúen capacitándose, además, no se cuenta con recursos económicos para que el docente regular trabaje cooperativamente con un docente de educación especial dentro de su aula por cuestiones de presupuesto. (Elizabeth Camacho, Costa Rica)

- Conformar redes y organizaciones que agrupen profesionales vinculados en educación con participación activa de estudiantes con discapacidad y sus familias, así como representantes de organizaciones estatales y no gubernamentales que tengan denotado compromiso con la inclusión.
- Potenciar espacios de participación extracurricular para motivar la inclusión social más allá de la escuela. Por ejemplo, conformación de clubes o asociaciones para el aprovechamiento de tiempo libre con actividades deportivas, culturales, artísticas, de responsabilidad social, de carácter creativo y recreativo.
- Continuar con campañas de concienciación con manejo de un lenguaje adecuado que enfatice en la persona, que genere una imagen positiva al reconocer las potencialidades y que dote de herramientas para la socialización.
- Fomentar, e incluso exigir, procesos de investigación a nivel de instituciones educativas que promuevan círculos de acción-reflexión-acción.

- Definir contenidos en la formación docente que garantice la atención a la diversidad y mantener procesos de capacitación de acuerdo con los requerimientos que surgen al interior de las instituciones.
- Propender a un entendimiento y complementariedad entre los enfoques de educación especial e inclusiva, debiendo ésta apoyarse en la primera para alcanzar respuestas efectivas y pertinentes que permitan aterrizar la filosofía en la práctica.
- Son una constante el diseño universal y la eliminación de barreras tanto al aprendizaje a través de adaptaciones curriculares, como al medio físico, a la información y comunicación.

Acabemos con la ignorancia, dejemos de hacer cosas “especiales” para personas “especiales”. Si un edificio se construye correctamente lo pueden usar todos por igual, si las ciudades se preparan correctamente las pueden usar todos por igual, si las personas funcionan correctamente las “barreras” se disminuyen de inmediato. Acabemos con políticas obsoletas y con los actos de “caridad” en función de ayudar a los discapacitados, esos actos solo son una gran muestra de nuestra incapacidad colectiva. Empecemos a diseñar soluciones para TODOS. Y habremos dado el primer paso para que todos nos curemos de este mal que nos aqueja.

Espero no haber herido tu susceptibilidad, en realidad no quería hacerlo, lo que quería hacer era matarla... (Joaquín Mota, Chile)

El **ROL DE LAS FAMILIAS** en el proceso de inclusión, empieza por los aportes sobre el conocimiento que tienen de sus hijos e hijas, con un compromiso para recibir información y formarse conforme ellos crecen. Va a la par con la responsabilidad de la institución para escuchar atentamente y valorar las contribuciones que emanan de la vivencia, dotar a las familias de las herramientas necesarias para complementar en casa el trabajo institucional, fortalecer sus procesos de interrelación y propiciar la interacción entre familias.

Por lo general la sordoceguera congénita viene acompañada de retos múltiples que requieren de cuidado y gran paciencia. El grado de apoyo familiar y los recursos son importantísimos porque en las etapas inclusio-

nistas se requiere de un mediador, de un guía-intérprete o de un cuidador; si no poseen dinero o no cuentan con el apoyo de alguien que lo tenga, no pueden contratar servicios para este fin. El que la familia dedique el cien por ciento de su tiempo y de sus recursos para un solo niño, es loable pero no practicable. (Margarita Villacreses, Ecuador)

Constituye un reto encontrar el punto de equilibrio para que las familias participen y apoyen. Al estar vinculadas pobreza y discapacidad, cabe recordar que hay urgencia por cubrir necesidades básicas además de desconocimiento al carecer de acceso a fuentes de información. La falta de trabajo con la concomitante angustia económica restringe posibilidades de acción y participación. Resulta impensable solicitar de manera reiterada permisos en el trabajo o abandonar de manera definitiva un empleo, para asistir a reuniones frecuentes, para acompañar más de cerca a su hijo/a o para suministrar apoyos desde la familia, tornan inviables muchas de las propuestas teóricas por lo que es menester que el Estado asuma con responsabilidad social y voluntad política la inclusión con miras hacia el cumplimiento de la universalización de la educación básica.

En este escenario, los **MOVIMIENTOS ASOCIATIVOS** juegan un rol protagónico como elementos gestores, propositivos y vinculantes, aunque cabe recordar que:

Tener un rol no significa tener el conocimiento, ni las habilidades para poder hacerlo.

(...) deben conformarse como organizaciones civiles sostenibles con capacidad de cabildeo para garantizar su representatividad, incidencia, participación ciudadana y conformación de veedurías (supervisión) dentro de los procesos políticos, civiles y sociales de generación de ciudadanía, de su miembro con discapacidad.

Hoy, a las organizaciones de familias en Latinoamérica y el Caribe se les ha pedido una evolución desde grupos proveedores principalmente de servicios, a organizaciones de incidencia que trabajen con y por las familias que cuentan con un miembro que tiene una discapacidad para mejorar su situación actual. Es claro que sus miembros no cuentan con la preparación, el tiempo ni los recursos que requieren para estas nuevas tareas. (Inés de Escallón, Colombia)

Dibujar un **PERFIL DEL MAESTRO/A INCLUSIVO** evoca un “deber ser” que se torna utopía, sin embargo hay consenso sobre la actitud positiva como premisa ineludible para procesos inclusivos.

Lo más importante **QUERER** lo que uno hace y estar convencidos de que todos podemos. (Patricia Torterolo, Uruguay)

En **COOPERACIÓN INTERNACIONAL** y **CANJE DE DEUDA EXTERNA** SON varias las afirmaciones de desconocimiento sobre programas, proyectos y acciones en marcha con fondos provenientes de estas fuentes. Se habla de duplicidad de esfuerzos, grandes cantidades de dinero que no llegan a invertirse en servicios, la rendición de cuentas como un mito que no se lleva a la práctica. Hay denuncias sobre: incumplimiento de indicadores o presentación de resultados de otros programas; temor a denunciar por experiencias previas de persecución, exclusión y amenazas atentatorias contra la vida; viejas experiencias de promesas que buscan únicamente provisión de recursos, posicionamiento y prestigio personal o institucional; prácticas de corrupción que van desde el tráfico de influencias e intercambio de “favores” hasta el manejo de una doble contabilidad, gastos administrativos desmedidos, ‘compra’ de aval gubernamental o de representantes de movimientos asociativos que se exige desde el organismo financiador y que constituyen círculos viciosos de poder; presentación de un mismo proyecto a diversas entidades financiadoras que resta e incluso elimina posibilidades de gestión a organizaciones menos fuertes con experiencia y prácticas exitosas; ocultamiento de información y gestiones que no se difunden para precautelar el proyecto en marcha, de acuerdo a intereses particulares.

Estas situaciones acompañadas de un pedido de conocer experiencias de impacto, evidencian la urgente necesidad de promover campañas de difusión —fuertes y masivas— que permitan más allá de conocer, el intervenir, participar y monitorear. Si bien hay información disponible en Internet, este medio aún no es de uso masivo en la región.

Se sugiere:

Partir desde el nivel local, desde las necesidades sentidas de la población beneficiada. Hay necesidad de tener un alto conocimiento de la rea-

lidad de las personas a nivel local en cada país por parte de la cooperación internacional sean agencias internacionales u ONGs. Exige conceptualizaciones compartidas sobre lo que es e implica la educación inclusiva. A pesar de todos los años que se lleva de trabajo, la conceptualización, definiciones e implicaciones alrededor de la educación inclusiva continúan siendo elusivas para muchos. Cada uno que empieza en el tema desconoce la historia, el recorrido y los logros alcanzados, haciendo que las iniciativas y proyectos respondan más a las necesidades de la cooperación internacional que a las necesidades locales. Hay que evitar iniciativas paternalistas y con concepciones alejadas de los derechos humanos y de la calidad. Destinar sumas importantes a la formación y capacitación de docentes. Se requiere que las iniciativas y los fondos se vinculen a un Plan Nacional/local/regional generado con la participación de los directamente involucrados. (Inés de Escallón, Colombia)

Debería hacerse con el acuerdo del Ministerio de Educación del país o del distrito (provincia) donde se va a desarrollar. Tendría que haber una etapa previa para la difusión en la sociedad y para la discusión con algunos actores, entre ellos: gremios docentes, federaciones de personas con discapacidad y de sus familias, y autoridades educativas de todos los niveles. Publicar acciones y resultados con la respectiva provisión de fondos porque hay poco o nulo lugar en la prensa. Enfatizar en la capacitación de padres y de adolescentes con discapacidad en temas de educación inclusiva. Incluir en el proyecto el aspecto de las relaciones de compañerismo y amistad entre estudiantes, incluyendo estrategias de socialización, por ejemplo, Círculo de Amigos. (Elena Dal Bó, Argentina)

Que los fondos de la cooperación no se queden en los niveles superiores de las instituciones para diagnósticos y estudios. Lo ideal es fortalecer los equipos de asesores pedagógicos del nivel central, departamental y municipal, para que llegue la asesoría o el acompañamiento a los docentes. Dotar a las escuelas de algún software para que los muchachos puedan acceder a los aprendizajes. Dotar a los estudiantes del material que requiere para acceder a sus aprendizajes. Impulsar campañas de sensibilización hacia la educación inclusiva. (Sobeyda Bárcenas, Nicaragua)

Creo que deberían canalizarse a través de los Ministerios de Educación y que las organizaciones de personas con discapacidad o de fami-

lias puedan tener conocimiento y dar seguimiento a todas estas actividades así como al destino de los fondos que se designen para la población meta, para confirmar que fueron utilizados adecuadamente. (Socorro Vargas, Costa Rica)

1.3. Desde el proyecto ÁGORA (Aulas de Gestión Ocupacional de América Latina)

Financiado por la Fundación ONCE para América Latina (FOAL), se implementa en siete países de la Región el Proyecto Agora⁵³ cuyo objetivo fundamental es mejorar la empleabilidad de las personas ciegas o deficientes visuales mediante la creación de un servicio de asesoramiento laboral que incluye: orientación profesional, capacitación para el empleo e inserción laboral. Se desarrolla en función de los recursos y necesidades, se diseña la adaptación tecnológica de los puestos de trabajo ocupados por personas del colectivo. Las posibles carencias formativas se salvan mediante cursos genéricos o específicos para un determinado puesto y empresa.

Al término del primer año de ejecución del Proyecto Ágora y en función del análisis de la primera fase de la capacitación para la inserción laboral en Uruguay para personas con discapacidad visual o baja visión, en 2006 Fernanda Fraga y Roxana Gaudio Piñeyro, de Uruguay (FOAL/UNCU/MTSS), conjuntamente con Miguel Ulloa Asencio, de Chile trabajaron el documento “Programa de apoyo a la formación y empleabilidad de los y las jóvenes con discapacidad visual”. Indican que según la base de datos del programa uruguayo, un 70% de la población cuenta con menos de nueve años de educación formal que resulta insuficiente frente a los requerimientos del sector empleador, razón que justifica la urgente necesidad de trabajar en formación básica; se resalta la importancia de iniciar a edades tempranas componentes de autonomía y autoestima. Se plantean como opciones: educación especial y aulas integradas parcialmente a escuelas que funcionan “dentro del horario del centro educativo, pero que interactúan en forma mucho menor, con el resto del centro educativo”. Afirman

⁵³ <http://foal.once.org/FOAL/es/Proyectos/Agora/>

que de los 565 chicos con discapacidad visual, la gran mayoría asiste a escuelas públicas porque su situación de pobreza les impide acceder a instituciones particulares en las que podrían contar con apoyos. El paso de un lugar totalmente protegido con un muy limitado nivel de integración y de intercambio con pares sin discapacidad, a un centro del que no tienen referencias claras y en el que se desconoce las potencialidades de un joven ciego o con baja visión, es una grave barrera para quienes tienen la posibilidad de ingresar a educación media. Se valora el sistema familiar como elemento de contención y motivación, en el que cuenta el lugar que ocupa el joven con discapacidad y las herramientas que le suministra la familia para ajustarse a una nueva realidad. Si a ello se añaden las carencias del sistema educativo en términos de facilitación, contención, difusión e información, se encuentra una clara explicación a la deserción temprana que se observa en un alto porcentaje.

Los requerimientos del sector empleador obligan a subrayar una demanda exigente que no guarda relación con el cargo que oferta, consecuencia de la alta tasa de desempleo. A saber: bachillerato completo, manejo de TICs, flexibilidad y adaptabilidad, puntualidad, buena presencia y compromiso con la tarea; y, en los cargos de *call center*, dominio del idioma inglés. Si a ello se suma la constante necesidad de desmitificar la ceguera mediante la demostración de eficacia, eficiencia y competencia del trabajador con discapacidad visual, se torna en una compleja ecuación a ser resuelta cuya respuesta empieza por una formación temprana hacia el desarrollo de competencias académicas, laborales y sociales sustentadas con autonomía e independencia.

La interlocución con entidades públicas y privadas que ofertan empleo así como la interacción con los beneficiarios para detectar necesidades y habilidades, han proporcionado a los ejecutores de los diferentes países una serie de datos sobre la oferta de empleo, así como sobre la formación de las personas ciegas o deficientes visuales y sus requerimientos de capacitación. En tal virtud se solicitó a los participantes del Proyecto ÁGORA desarrollar un cuestionario con temas afines al presente informe. De los siete países en los que se ha implementado: Argentina, Chile, Uruguay, Ecuador, Perú, Nicaragua y Guatemala; cumplieron debidamente el cuestionario sola-

mente: Chile, Guatemala y Perú. Por su parte, Argentina envió un trabajo elaborado previamente. Aún cuando no se implementa todavía en República Dominicana, se envió el cuestionario con los datos que disponen al momento e incorporaron datos estadísticos oficiales sobre educación.

Es importante notar que el grado de compromiso de los actores puede evidenciarse a través de la sistematización de datos que obtienen de su gestión, el análisis de los mismos inducirán a ratificar o rectificar según el caso, puesto que al disponer de una línea base se optimizan recursos, se aseguran resultados y se viabilizan procesos tanto de evaluación como de rendición de cuentas. (Ver informes completos en Anexo # 5)

De los informes enviados, la cobertura ÁGORA en Chile prácticamente duplica la población beneficiaria de Perú, tomando en consideración que en ambos países lleva dos años de ejecución. Para fines de este informe importa conocer que se analiza a la luz de 1.788 beneficiarios.

PROYECTO ÁGORA EN TRES PAÍSES DE LA REGIÓN

País	Tiempo de ejecución	BENEFICIARIOS		
		Hombres	Mujeres	Total
Chile	2 años	790	543	1.133
Perú	2 años	358	281	639
Guatemala	5 meses	11	5	16

FUENTE: Elaboración propia a partir de los cuestionarios enviados por los coordinadores del Proyecto ÁGORA: Ulloa, H. M. (Chile); Salamanca, E. (Perú); Pereda, O. (Guatemala).

Las personas con discapacidad visual de Guatemala, Chile y Perú **acceden** a educación especial, con la particularidad de que en Guatemala existe solamente una institución privada que brinda este servicio y hay conta-

dos casos de integración que se logran por acción de la familia con los concomitantes gastos que implica la dotación de materiales y “maestros rehabilitadores particulares”. En Chile hay ocho escuelas especiales a nivel nacional a las que pueden acceder los estudiantes con discapacidad visual para —posteriormente— ingresar a la enseñanza media en proyectos educativos de integración de carácter público, siendo ínfima la posibilidad de acceso al sistema privado; es importante notar que tanto el sistema público como el privado no incluyen en sus planes de estudio a personas con discapacidad y es menester presentar un proyecto de integración educativa para alcanzar el financiamiento que permita obtener tanto herramientas de trabajo como contratar un profesor especialista que apoye la integración. En República Dominicana, de algo más de dos millones y medio de estudiantes, asisten a educación especial 2.853, siendo mayor (62,4%) la población estudiantil en educación inicial; del informe ÁGORA dominicano se desprende la posibilidad de acceso a educación integrada o inclusiva de carácter público, aunque no se dispone de respaldo estadístico. Hay la percepción de una menor calidad de la educación pública por falta de presupuesto y por contar con profesorado de baja cualificación en temas de atención a la diversidad.

Dado que se observa una alta **tasa de deserción**, los Coordinadores ÁGORA de los mencionados países señalan como causas: pobreza, carencia de materiales de apoyo pedagógico en formatos alternativos, escasa orientación vocacional, falta de motivación, poco apoyo familiar, causas de origen social, el no haber internalizado conceptos de responsabilidad y compromiso con el proceso educativo por parte del educando y una baja tolerancia a la frustración en la población estudiantil con discapacidad visual.

Se señalan como **prioridades** que garantizan el acceso a educación: estimular desde la infancia temprana valores como responsabilidad, compromiso y tolerancia al esfuerzo, para actuar y considerarse iguales a sus pares; formación docente integral; introducción de adaptaciones curriculares significativas; contar con centros que brinden servicios básicos de aprendizaje de lecto-escritura Braille, uso del ábaco, orientación y movilidad, trabajo conjunto entre la institución y la familia. Se consideran **herramientas**

apropiadas: materiales y recursos suficientes; formación docente y capacitación con componentes sobre discapacidad; conformación de equipos profesionales que promuevan la inclusión tempranamente; material tiflotécnico y ayudas ópticas, elementos de apoyo (regletas, punzones, bastones blancos, lupas, etc.), aulas con herramientas para el aprestamiento táctil, máquinas Perkins, esquemas diversos en relieve, libros de lectura para preescolar y para los ciclos primario y secundario. Se plantea la **intervención de agentes** como: Estado, gobiernos locales y seccionales, Ministerio de Educación, organizaciones de la sociedad civil, familia, grupo de pares, escuela especial o centro de recursos, escuela ordinaria y sociedad en su conjunto.

Se anota como indiscutible el rol de la **familia**. Éste se relaciona con la baja capacidad económica de la mayoría de hogares, factor negativo para el acceso y permanencia en el sistema educativo, por lo que se valora aún más el apoyo de las familias a pesar de tener circunstancias económicas deprimidas. Se entienden como **tareas de la familia:** el seguimiento, apoyo y acompañamiento en las actividades curriculares y extracurriculares; el conocimiento mínimo de los códigos y mecanismos alternativos utilizados por los niños/as; evitar la sobreprotección; motivar e incentivar la tolerancia al esfuerzo y la superación por sí mismo; eliminar la manipulación que suele darse al instrumentalizar la discapacidad mediante la victimización e impulsar el reconocimiento de los derechos.

En cuanto a los **movimientos asociativos** se señala la obligatoriedad de la defensa del derecho a la educación. Se plantea la concienciación en escuelas y comunidades acerca de la importancia y beneficios de un proceso educativo inclusivo mediante la difusión de buenas prácticas con ejemplos de adecuaciones que se pueden introducir para responder a las necesidades específicas de la población estudiantil con discapacidad visual así como enfatizar en sus potencialidades y habilidades. Se recomienda ser agentes de gestión e intermediación. Irrumpir en la agenda de lo público para incidir de manera decidida en planes, programas y proyectos vinculados a educación inclusiva, con aportes objetivos y creativos. Realizar estudios serios que evidencien tanto la necesidad como la posibilidad de la inclusión.

Consideran que la **educación especial** debe coadyuvar al proceso de inclusión, preparando de manera integral al estudiante con discapacidad para que no tenga fragilidades o vacíos en su formación, que le impidan conseguir su total inclusión social. Observan la educación especial como un proceso simultáneo al de inclusión, como mediadora para proveer destrezas y facilitar el acceso al conocimiento.

Describen el **perfil del docente inclusivo** en términos de formación, responsabilidad, creatividad y paciencia. Se enfatiza en las habilidades de comunicación, en la capacidad de generar participación y, sobre todo, en el convencimiento de valoración de la dignidad de la población estudiantil con discapacidad, basado en una formación que le permita responder a cada necesidad especial o específica de manera oportuna y pertinente.

Al ser consultados sobre los **requerimientos mínimos para la contratación** que exige la empresa en sus respectivos países, hay coincidencias que están resumidas en la respuesta de Chile.

Los requerimientos mínimos son:

- A. La enseñanza primaria y secundaria completa.
- B. Autonomía e independencia en el desplazamiento.
- C. Buena presencia, auto cuidado e higiene personal.
- D. Buen manejo de relaciones interpersonales, conductas favorables de subordinación y dependencia, y un aceptable grado de tolerancia a la frustración.
- E. Seriedad, responsabilidad, compromiso y productividad para con el cargo y la empresa.

En nuestro país un importante número de personas con discapacidad visual no han concluido el proceso de formación personal y estudios básicos, requeridos por los empleadores. Por tanto este elemento los distancia del mundo laboral, de ahí la importancia de contar con Programas de Capacitación y Empleo como el que se ejecuta en Chile y otros países de América Latina, pues las personas con discapacidad visual en edad laboral encuentran en el Proyecto ÁGORA Chile una gran posibilidad de integración social mediante acciones de formación e integración al empleo. (Miguel Ulloa, ÁGORA Chile)

Guatemala diferencia los sectores agrícola e industrial. Señala que para el sector agrícola si bien no existe un parámetro constante, se espera que las personas hayan concluido al menos el ciclo primario; y, en el industrial, las exigencias son mayores, se pide nivel secundario y en casos puntuales el diversificado. Añade que las personas ciegas alcanzan los niveles mínimos para el acceso al empleo, pero por su condición de discapacitados no son incluidos al momento de contratar a personas en las empresas, afirmación plenamente compartida por República Dominicana. En Perú se señala como deseable aunque no indispensable contar con conocimientos de computación.

Se reconocen **buenas prácticas educativas**. En Perú, de manera particular la gestión de los colegios: “Domingo Faustino Sarmiento”, “Altair”, “Brünning”, Centro Educativo “Huaca de Oro”, “Fe y Alegría” de Lima (red de colegios de administración privada bajo convenio con el Ministerio de Educación). En República Dominicana se pone de relieve el trabajo del Centro Nacional de Recursos Educativos para la Discapacidad Visual “Olga Estrella” que funciona desde 1968; con programas orientados a: inclusión educativa, atención temprana con base en el hogar, servicio educativo integral para niños/as y adolescentes sordociegos y de retos múltiples, capacitación para padres, madres y docentes del sistema educativo ordinario, producción de textos adaptados, sensibilización y orientación a la sociedad civil y autoridades. Finalmente, se destaca la acción del Comité Prociegos y Sordos de Guatemala como única institución que tiene una Unidad de Integración Escolar para sordos y ciegos, con casos que vale la pena conocer “aunque con deficiencias de carácter administrativo y —en algunos aspectos— también técnicos”.

Creo que la educación de los niños con discapacidad visual siempre debe estar orientada hacia la inclusión en la sociedad, por tanto mientras más pronto los niños se integren a procesos de enseñanza comunes y no especializados para ciegos, estaremos motivando a que estos futuros jóvenes e individuos formen parte, con total naturalidad, del paisaje social de nuestros países en igualdad de condiciones. (Miguel Ulloa, ÁGORA Chile)

Por lo expuesto, se ratifica la importancia de desarrollar procesos inclusivos en educación como estrategia indispensable para una igualdad de oportunidades. Si bien una capacitación ayuda, no alcanza los resultados deseables de formación que proporcionan el acceso y permanencia en el sistema educativo. Desde esta perspectiva, el análisis de la **cooperación internacional** conlleva pronunciamientos sobre: establecer programas educativos con carácter inclusivo, formación y capacitación del personal docente, ayudas tecnológicas (de alta y baja complejidad), campañas de concienciación y sensibilización que muestren a través de testimonios altos niveles de responsabilidad y productividad de las personas con discapacidad. Se plantea que de manera concomitante debiera haber una asignación de fondos estatales como contraparte y la participación de socios locales para garantizar pertinencia y ejecución.

En términos generales, no se conoce de programas financiados con cooperación internacional. Se mencionan: los Programas de Alfabetización y Educación Básica de Personas Adultas en Iberoamérica (PAEBA), la cooperación técnica de la Fundación ONCE América Latina (FOAL) y el Proyecto de Aulas de Gestión Ocupacional de América Latina (ÁGORA), del que se afirma que brilla con luz propia al alcanzar importantes resultados en el ámbito de integración laboral con el concomitante proceso de inclusión social.

1.4. ¿Integración o inclusión de las personas deficientes visuales en la República Argentina? Realidades y contradicciones

María Alejandra Grzona

Profesora Terapeuta en Deficientes Visuales
Especialista en Docencia Universitaria, Magíster en Investigación Educativa
Profesora Titular Efectiva, Facultad de Educación Elemental y Especial
Universidad Nacional de Cuyo - ARGENTINA

Presentamos aspectos referidos a la situación educativa de los niños y jóvenes con discapacidad en la República Argentina en general y de los que poseen deficiencias visuales en particular.

Partimos de considerar que la integración escolar surgió como un movimiento de los derechos educativos hacia las personas con discapacidad, sustentado en el principio de normalización. De diferente manera, inclusión es “educar a todos los niños en aulas y comunidades ordinarias”. (Stainback, 1999:16)

Del análisis de la realidad, aseveramos que la República Argentina recién se encuentra transitando por el proceso de integración.

En la actualidad, mundialmente existe un fuerte movimiento hacia la educación inclusiva. Esta orientación está fundamentada en las investigaciones que han demostrado que muchas veces la integración escolar sólo provocó “la importación de prácticas de la educación especial”... y... “porque tienden a favorecer unas nuevas formas de segregación, a menudo más sutiles y dentro del entorno de la educación general” (Ainscow, 2001: 88)

La inclusión y la integración se sustentan en supuestos ontológicos, valóricos y metodológicos diferentes:

- En la **integración**, ontológicamente partimos del reconocimiento de las personas con discapacidad, que asisten a Educación Especial, y están escolarizados en la educación común; axiológicamente se sustenta en valorar el principio que reconoce las condiciones de vida más normalizadas posibles, de acuerdo con la edad y el contexto cultural; y metodológicamente, los profesionales y las instituciones de la Educación Especial son los fundamentales responsables del proceso.
- En la **inclusión**, ontológicamente partimos del reconocimiento de la diversidad de los miembros del contexto educativo, que asisten a la educación común y para los cuales se proporcionan todas las ayudas, tanto individuales como a la comunidad educativa; axiológicamente se sustenta en la concepción de persona que otorgan los derechos humanos, donde se reconoce que la “persona” posee como materia prima la naturaleza humana, es decir, lo que es común a todos los miembros de la especie junto con las características propias que lo hacen distinto; y metodológicamente, en la inclusión, es la educación común la responsable de todos los sujetos del aprendizaje y a partir de las necesidades específicas, busca los recursos, los apoyos especializados, etc.

La educación inclusiva consolida un principio de equidad para todos, que apropia y garantiza una oferta de calidad, “a cada uno según su necesidad” para promover los aprendizajes. Por lo cual, se derivan profundas transformaciones: flexibilidad institucional, modificación de las actitudes tendientes a la homogeneidad educativa, adecuaciones curriculares, aceptación y valorización de la diversidad en los estilos de aprendizaje, en los intereses y en las necesidades individuales, entre otras.

Por todo lo expuesto, reiteramos que el camino recorrido por la República Argentina en favor de la educación integrada de las personas con discapacidad debe destacarse, porque se inició antes del amparo legal, pero todavía no puede dar paso a los caminos inclusivos.

1.4.1. *El ayer...*

Los datos estadísticos relativos a discapacidad, los hemos analizado desde las publicaciones del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) a partir del último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2001. En el mencionado Censo se incorporaron preguntas relacionadas con la discapacidad que sirvieron como base para implementar posteriormente, de manera complementaria, la Primera Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad, realizada durante los años 2002 y 2003, que abarca el conjunto de centros urbanos con 5.000 habitantes o más.

A. PREVALENCIA DE DISCAPACIDAD

Los datos informados indican que la prevalencia de discapacidad, respecto de la población total de 30.757.628 habitantes, es del 7,1%. Al identificar el tipo de discapacidad en el país, la encuesta explicita los siguientes porcentajes:

DISCAPACIDAD			
Motora	Mental	Auditiva	Visual
39,5%	15,1%	18%	22%

Las personas con discapacidad visual, constituyen las segundas en el orden de importancia de representatividad estadística.

B. ESCOLARIDAD

En relación con la totalidad del país, si tomamos como referencia el tipo de institución educativa, en las edades de 0 a 14 años (que se corresponde, con la edad cronológica aproximada en la cual se cumplimenta la Educación General Básica - EGB), que es obligatoria, podemos observar los siguientes datos estadísticos:

Educación Común	Educación Especial	Educación Común y Especial	Nunca asistió
56,5%	17,7%	7%	10,1%

La empiria nos permite afirmar que los datos relevados (que no se encuentran especificados según diferentes discapacidades), no se condicen con la realidad que se observa en numerosa cantidad de provincias, donde la Educación Especial segregada es todavía mayoritaria. Muchos alumnos reciben su educación en los contextos segregados de la escuela especial, sin ningún tipo de participación ni experiencias en otros ambientes más normalizados.

La asistencia a Educación Común y Especial es una de las modalidades características de la integración de niños y jóvenes con deficiencias

visuales en las diferentes provincias, ya que en la escuela especial reciben las técnicas específicas referidas a Orientación y Movilidad, Tiflotecnología, etc. Podemos suponer entonces, que el porcentaje mencionado del 7% puede estar en estrecha relación a los alumnos deficientes visuales.

C. NECESIDAD DE AYUDA O APOYO

Específicamente en la discapacidad visual, en la población de 3 años o más, respecto de si necesitó ayuda o apoyo para integrarse a Educación Común, la encuesta plantea los siguientes porcentajes:

Sí necesitó y recibió	Sí necesitó pero no recibió	No necesitó	Desconocido
—	—	86,9%	8,1%

Esta información resulta altamente llamativa por cuanto no se confirma con nuestro conocimiento de la realidad del país y la experiencia de más de una década realizando integración y en la cual, la totalidad de los niños y jóvenes necesitaron no sólo intervención en la institución, para modificar las actitudes segregacionistas, sino también el trabajo colaborativo con los docentes.

D. AYUDAS TÉCNICAS

Respecto de las ayudas técnicas de toda índole, tales como bastones, computadoras adaptadas, prótesis, etc., específicamente en la edad cronológica, estrechamente vinculada a la educación obligatoria, se concluye que:

Años	Presupuesto del hogar	Obra social	Otras formas	Necesita ayudas pero no tiene suficientes recursos económicos	Otros motivos	No usa porque no necesita
0 - 4	—	—	—	—	—	71,1%
5 - 14	—	40,7%	35,5%	59,1%	39,3%	76,7%

Estos datos permiten identificar con claridad que, las obras sociales y probablemente las Organizaciones Sociales Civiles y de beneficencia colaboran con la provisión de estas ayudas, a la vez que un alto porcentaje no declara necesitar ayudas.

1.4.2. *El hoy...*

Destacamos nuestra realidad social:

- Desequilibrios actuales en los diferentes órdenes: sociales, educativos, económicos, etc. y entre diferentes regiones y/o provincias;
- Aumento de las desigualdades socioeconómicas y territoriales;
- Rendimientos escolares decrecientes;
- Deterioro de la función del trabajo docente;
- Exclusión del desarrollo de más de la mitad de la población del país; haciendo especial referencia a los niños, que en este momento más del 50% vive en hogares pobres e indigentes (según los estudios de la CEPAL).

Los niños que hoy se encuentran en las escuelas son producto de la crisis social, económica y política que alcanzó su punto crítico entre los años

1999 y 2000 y provienen de muchos hogares que conforman la ancha franja de desocupados o subocupados; entonces poseen necesidades básicas insatisfechas y, además, no han recibido durante la gestación y los primeros años los nutrientes materiales y culturales necesarios para lograr el desarrollo físico y mental. Estos niños, hoy más que nunca, requieren de una oferta educativa cualitativamente más rica y diversificada.

Las problemáticas sociales y económicas han complejizado enormemente la realidad escolar, junto con esto, no se ha modificado la formación docente ni la capacitación en servicio, promoviendo estrategias de abordaje que permitan enfrentar los nuevos desafíos; por ello, las instituciones se encuentran más resistentes a recibir niños integrados en sus aulas.

La Ley Federal de Educación (1993) otorgó el primer marco normativo para la integración educativa; en la actual Ley, N.º 26.206, de Educación Nacional (2006), advertimos, una cierta contradicción, ya que utiliza los términos integración e inclusión, lo que supone dificultades serias, en tanto no se advierte una clara postura a favor de uno u otro desde la concreta implementación de los lineamientos nacionales.

Los términos inclusión e integración los incorpora en los Fines y Objetivos de la Política Educativa Nacional y en el Capítulo de la Educación Especial.

Específicamente, el Artículo 11.º, de los Fines y Objetivos de la Política Educativa Nacional, menciona:

- a) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.
- b) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

Específicamente, en el Capítulo referido a la Educación Especial, el Artículo 42 dice: "... La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del Artículo 11.º de esta ley. La Edu-

cación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona”.

El Artículo 44.º: “Con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para:

- a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.
- b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común.
- c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar.
- d) Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida.
- e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.

El Artículo 45.º — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar. Asimismo, participarán en mecanismos de articulación entre ministerios y otros organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades, temporales o permanentes, para garantizar un servicio eficiente y de mayor calidad.

Esta coexistencia de líneas de pensamiento y la ausencia de directrices orientadoras, sólo afianza que la integración como las prácticas más inclusivas sigan conviviendo con la educación segregada.

A. BARRERAS QUE IMPIDEN LA PLENA INCLUSIÓN DE LOS NIÑOS Y JÓVENES DEFICIENTES VISUALES

Consideramos la existencia de barreras visibles e invisibles. Las visibles se refieren a las adaptaciones de acceso al curriculum fundamentalmente y las invisibles, son las actitudes discriminatorias.

Resulta necesario implementar acciones tendientes a las modificaciones institucionales como a asegurar la dotación de elementos personales:

- Eliminar o evitar barreras arquitectónicas.
- Implementar toda reforma necesaria en la iluminación, el mobiliario auxiliar (mesa amplia por los elementos que ocupan más lugar que el de cualquier niño o joven), las barras guías de referentes en las escaleras y lugares que requieren de un mayor sostén, texturas en el suelo y en las escaleras para colaborar con la percepción de las diferentes zonas, identificación de lugares a partir de carteles indicadores en macrotipos o en Sistema Braille.
- Incorporación de los elementos tiflotecnológicos básicos y de los materiales curriculares necesarios (gráficos, mapas, dibujos en relieve, instrumental de Geometría, recursos matemáticos para el cálculo, etc.).
- Posibilitar el acceso a toda la bibliografía necesaria, en el tipo de formato más adecuado (Sistema Braille o macrotipos).

Por todo lo expuesto, podemos advertir numerosas barreras con las cuales se enfrentan los niños y jóvenes con discapacidad visual para acceder a la educación:

- Las actitudinales, por la necesidad de modificar una Educación Especial y Común que debe formarse a favor de prácticas inclusivas.

- Las físicas, porque los elementos indispensables de acceso al currículo, no son provistos en su totalidad, tanto por factores económicos inherentes a las familias como por la falta de políticas de equiparación de oportunidades.
- Las gubernamentales, por esta coexistencia conceptual y la falta de decisiones políticas acompañadas de los recursos materiales y humanos necesarios.
- Las de las propias personas con discapacidad y sus familias, que han sido educadas como sujetos pasivos y no como sujetos de derechos; dotados de voz propia, que les permita ser co-responsables de cada toma de decisiones.
- Las de la sociedad, que reproduce modelos de dominación, sobre quienes considera más débiles y por ello, otorga un rol de receptor de servicios y beneficios a la persona con discapacidad y a su familia.

Para eliminar las mencionadas barreras, debemos:

- Modificar la formación docente y capacitar en servicio con relación a los avances en: las inteligencias múltiples, las estrategias de aprendizaje cooperativo y de enseñanza para la diversidad, las técnicas de creatividad, los estilos de aprendizaje, las adaptaciones curriculares, la modificabilidad cognitiva, el trabajo colaborativo entre docentes y la cognición distribuida.
- Reconocer que los factores contextuales y ambientales pueden ser más discapacitantes que las propias deficiencias.
- Desterrar los modelos psicologistas y biólogos dominantes en la discapacidad y difundir el modelo social.

Si bien los cambios vertiginosos, siempre son lentos en educación, en este momento, se ven muy perjudicados los legítimos derechos de las personas con discapacidad. En las políticas educativas, el discurso y sus acciones transcurren por distintos caminos; mientras se predica la igualdad de

derechos para los alumnos, la necesidad de promover una educación de calidad y de educar para formar ciudadanos con espíritu crítico y creativos; se afianza una función asistencial y no pedagógica de las instituciones educativas, por la inmediatez que surge de las necesidades básicas, a consecuencia de la implementación de modelos neoliberales.

Creemos que la escuela hoy, tristemente se ve sometida a brindar una urgente respuesta a muchos niños con discapacidad visual que no poseen las “condiciones básicas de educabilidad”: el alimento, la vestimenta y la salud que posibilitan ciertas garantías para sustentar un desarrollo armónico.

En la actualidad se reconocen las sociedades inclusivas... de allí que la educación inclusiva, sería entonces, la implementación de los principios de una justicia social en el contexto escolar. Esto implica lineamientos claros por parte de las políticas educativas e introducir estas concepciones en la formación docente y en la capacitación en servicio.

1.5. Apoyo para la integración educativa de estudiantes con discapacidad visual, Manabí - Educador

Entre los programas de la Fundación Oftalmológica “Oswaldo Loor Moreira”, de la provincia de Manabí en Ecuador, está el apoyo a centros educativos que realizan procesos de integración educativa de estudiantes con discapacidad visual y la atención a sus estudiantes con servicios como: atención médica especializada, diseño de ayudas ópticas y entrenamiento para su uso, capacitación en orientación y movilidad, uso del bastón de rastro, actividades de la vida diaria y uso del sistema Braille; así como también el examen de agudeza visual a estudiantes en sus respectivas escuelas. Actividades que cumple gracias a la colaboración de personas naturales y organizaciones nacionales e internacionales, entre ellas el Fondo de la ONCE para América Latina (FOAL)⁵⁴.

⁵⁴ http://fundacionoswaldoloor.org/contenido/index.php?option=com_content&task=view&id=41&Itemid=67

Una valiosa iniciativa constituye el deseo de dotar a los estudiantes con discapacidad visual de los mismos textos que ha entregado el Ministerio de Educación en las escuelas de sostenimiento fiscal. Al respecto, Mirian Vélez, comenta:

Estamos luchando desde el año pasado [2007] para ver si este año podíamos transcribir los textos escolares de los chicos al sistema Braille, pero verdaderamente nos ha resultado muy difícil, no por la impresión sino por la complejidad de conseguir los cederrón de los textos. A través de la Dirección de Educación se solicitó a las editoriales, pero sólo Editorial NORMA nos dio. Ya tenemos todos los de matemáticas pero los otros nos dicen que el Ministerio es quien los tiene o que ellos tienen que autorizar y no ha sido posible contactar con una persona que responda a nuestra inquietud. (...) Nuestro sueño sería que no solamente los estudiantes integrados de Manabí tuviesen sus textos escolares en Braille sino a nivel del País, pero como mi jefa dice: 'todo empieza con sueños', vamos a seguir luchando para que esto se haga realidad. (Vélez, M. 2008)

Al solicitar información sobre los estudiantes con discapacidad visual integrados en la provincia de Manabí, realizaron un trabajo conjunto la Fundación y el Departamento de Educación Especial de dicha provincia. Del reporte se desprende que:

- se registra un total de 45 estudiantes integrados en 34 centros educativos;
- 26 son no videntes, 14 con baja visión, 3 con sordoceguera parcial y 2 con sordoceguera total;
- la gran mayoría son hombres (80%);
- a prebásica o educación inicial asisten 4 estudiantes, 30 cursan el nivel primario, 7 están en educación media, de los 3 estudiantes en educación superior una es mujer y uno se encuentra en el programa de alfabetización;
- más de la mitad de esta población estudiantil cursa el año con una edad superior a la considerada en la normativa vigente.

De la información enviada se han omitido los nombres de los estudiantes y se presenta en el Anexo # 6 un cuadro resumen.

2. DESDE LA PERSPECTIVA OFICIAL

De los informes oficiales RIINEE 2008 enviados por Brasil, Chile, Ecuador, Guatemala, Honduras, Panamá, Paraguay y Perú (los informes completos se incorporan en el Anexo # 7), así como por los informes presentados durante las Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa (Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2004), se desprende un avance paulatino desde la educación especial, a una integración educativa que se espera llegue a concretarse en inclusión.

La **percepción de la sociedad** a cerca de las personas con discapacidad ha tenido un giro importante aunque no total. Las campañas de sensibilización emprendidas desde la sociedad civil y los gobiernos inciden positivamente, con clara influencia de los acuerdos internacionales que se consolidan desde diferentes ángulos con una participación efectiva de los movimientos asociativos como se evidenció en el proceso y aprobación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, de Naciones Unidas (agosto, 2006). Sobresale el caso de Panamá que a partir de 2004 creó la Secretaría Nacional para la Integración Social de las Personas con Discapacidad (SENADIS); por otro lado, la declaración de emergencia del sector y el proyecto “Ecuador sin barreras” emprendido desde la Vicepresidencia de la República de este país aunque por ser reciente no se pueda hablar aún de resultados. En el primero, con una familia presidencial que tiene un miembro con discapacidad, y en el segundo, el propio Vicepresidente; si bien el compromiso y voluntad políticas están marcados por la vivencia no es ésta condición *sine qua non* y para ello se puede citar como ejemplo: el caso de Perú, que a través de una comisión especial de estudio sobre discapacidad del Congreso de la República aplicó una Consulta Nacional, normó la Década de la Educación Inclusiva 2003-2012 e inició el Plan de Igualdad de Oportunidades; o, el caso de Chile que al contar con un Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS), con dotación de presu-

puesto, ha impulsado acciones conjuntas con organismos estatales, no gubernamentales e internacionales, uno de los logros que se puntualiza es el incremento de matrícula de la población estudiantil con discapacidad, de 3.350 a 81.622 en los últimos diez años.

En términos generales, aún subsiste un modelo tradicional con un paradigma deficitario que conlleva un concepto asistencialista y caritativo que se vive dolorosamente y —en no pocos casos— obliga a “agradecer” mientras se emiten sendos discursos sobre derechos. El camino para transformar las estructuras sociales no es corto ni es fácil. La predominancia de esquemas ideales sobre perfección, normalidad, belleza, superioridad, fama, riqueza, éxito..., construyen imaginarios destructivos que impiden ver la diferencia como patrimonio inherente al ser humano y abren asimetrías imposibles de acortar.

Todavía no ha sido factible cohesionar esfuerzos. Con cierto apoyo estatal las organizaciones de la sociedad civil, de y para personas con discapacidad, ofertan servicios que en alguna medida “ayudan” pero no son la solución global que constituye obligación del Estado, además, varios de estos servicios tienen costos inaccesibles. A pesar de los esfuerzos persisten violaciones que no se denuncian ni se reclaman, falta de datos estadísticos, desinformación y desconfianza del colectivo hacia el sector público, que habla de invisibilidad. (Informe RIINEE, Paraguay 2008). Subsisten extrañeza y curiosidad frente a una persona con discapacidad, aún se mantienen burlas y rechazo e incluso abuso y agresión (Informe RIINEE, Perú 2008).

Culturalmente es importante la familia, en muchas ocasiones no solamente nuclear o monoparental, sino ampliada. Las personas con discapacidad viven con sus familias y muchas dependen económicamente de quien ostente la jefatura de hogar, aún en condiciones precarias la familia continúa siendo el principal soporte, escenario que no es considerado en los informes económicos ni sociales porque se asume que así debiera ser, no se alcanza a concebir como la situación social que es. Este contexto conjugado con concepciones erróneas sobre potenciales y capacidades restringen las posibilidades de desarrollo confinando la oferta educativa a un mínimo de carreras así como a “artes y oficios”, por ejemplo: para las personas ciegas

se recomienda leyes o comunicación social, mientras que para las personas con discapacidad intelectual o multidéficit, servicios generales; no se pretende infravalorar un trabajo, se trata de brindar igualdad de oportunidades para que cada persona opte por aquello que le gusta y se siente capaz de hacer. Tampoco se considera a la persona con discapacidad como miembro activo de la sociedad, consumidor de servicios y contribuyente, de ser así habría una mayor preocupación por la formación y el nivel de estudios que alcanza una persona con discapacidad porque se la visualizaría independiente, con una pareja, conformando una familia, asumiendo la jefatura de hogar, como parte de la población económicamente activa, en definitiva sería considerado como ciudadano/a.

Se observa una **evolución normativa** positiva pero que penosamente no alcanza niveles de implementación quedando suspendida en una retórica de buenas intenciones. La enorme preocupación de los gobiernos por normar es también expresión del afán por dar respuesta a lo ofrecido en campañas electorales. El acápite que corresponde a normativa es el más extenso en cada uno de los informes recibidos y, como se evidenció en el capítulo que hace referencia a este tema, la dispersión es grande, la información sobre reformas y cambios no está actualizada, hay ambigüedades que se prestan a interpretación y se utiliza de manera indiscriminada la terminología. Es de esperar que uno de los efectos positivos de la Convención por los derechos de las personas con discapacidad, sea la revisión y adaptación de la legislación a lo dispuesto por la Convención, que posiblemente permitirá unicidad de criterios pero —sobre todo— una normativa que garantice: presupuesto, mecanismos de exigibilidad, participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos.

Se infiere que durante los últimos cinco años hay un **incremento en el número de estudiantes con discapacidad matriculados en el sistema regular**. No obstante, resulta difícil hablar de inclusión educativa porque la conceptualización entre integración e inclusión es difusa, la mayoría de informes hablan de integración y se ve la inclusión como una perspectiva a futuro. Por un lado, las experiencias y pronunciamientos de diversos actores apuntan hacia una incorporación de estudiantes con discapacidad sin un

sistema de apoyo para participar y efectivizar logros en el currículum común; por otro lado, desde la perspectiva oficial se registran esfuerzos que no alcanzan la cobertura total siendo menester fortalecer la institucionalidad de los ministerios de educación sin dejar de lado el aporte de las organizaciones de la sociedad civil para responder mediante un trabajo conjunto a la universalización de la educación en términos de calidad, calidez y pertinencia, en una sola palabra: inclusión.

Es coincidente el pronunciamiento sobre la falta de **información estadística** que permita conocer dónde se encuentra la población estudiantil con discapacidad puesto que varios países carecen de un software específico, no se contempla en las estadísticas generales el componente discapacidad y si se lo hace, no siempre es coincidente ni al interior del país menos aún entre países. De ahí la importancia del esfuerzo puesto en marcha por UNESCO-OREAL para recabar información.

Hay acuerdo en la importancia de la gestión docente como elemento decisivo para la concreción de todo proceso educativo, de manera particular cuando se mira la inclusión como compromiso multisectorial. Sin embargo, el **salario promedio de los docentes** no siempre corresponde a los años de estudios ni a la enorme responsabilidad que implica la formación de seres humanos, tampoco se observa diferencia entre quienes son responsables de procesos de integración e inclusión, y quienes están en educación regular.

El sueldo básico para un obrero ecuatoriano es de 170 dólares mensuales, hay que notar que esta persona —por lo general— no tiene una formación académica superior ya que es para realizar trabajos que requieren de mano de obra no calificada. El docente ecuatoriano tiene un promedio de ingresos mensuales de 260 dólares, tiene una formación académica de dos años de educación superior en los institutos pedagógicos formadores de maestros o de cuatro años en las Facultades de Pedagogía. El maestro ecuatoriano tiene que recibir ese sueldo luego de haber pasado cuatro años de servicio trabajando con 45 estudiantes promedio, el trabajo no es remunerado de acuerdo a la actividad que se realiza, por ejemplo, un docente de 25 años de servicio recibe un promedio de sueldo de 720 dólares. Los docentes de educación especial trabajan en los programas de apo-

yo psicopedagógico, en los centros de diagnóstico y orientación psicopedagógica (CEDOPs), e instituciones de educación especial. Reciben el 70% de funcional que equivale a un diez por ciento más que el salario percibido por los maestros regulares. (Informe RIINEE, Ecuador 2008)

Se reconoce la necesidad de una **formación docente** con componentes inclusivos que dote de herramientas necesarias y suficientes para comprender y dar respuesta a las necesidades educativas que nos plantea la diversidad. Las capacitaciones de corta duración ayudan pero no solucionan. Es menester el compromiso de la academia y la voluntad de los formadores para incorporar en los currícula los elementos que se requieren.

De acuerdo a las encuestas⁵⁵ realizadas a los profesores de educación regular, éstos manifiestan que no están preparados para atender la diversidad de alumnos que se encuentran en sus aulas y tampoco tienen formación para dar respuesta a las necesidades educativas especiales, especialmente las que se asocian a discapacidad.

Los profesores de educación especial, por su parte, señalan la necesidad de recibir capacitación en formación para la vida y el trabajo de personas con discapacidad intelectual. Este tema es muy sentido y demandado también por los padres. Así también, solicitan perfeccionamiento en sistemas de comunicación alternativos y en educación de alumnos y alumnas con multidéficits y déficit severo.

Los profesores especialistas de apoyo a la integración solicitan que se incorporen en las mallas curriculares de sus especialidades, temas relacionados con el currículo regular, tanto de educación parvularia, básica y media. (Informe RIINEE, Chile 2008)

El **rol de la educación especial** se observa, en general, como un recurso de apoyo efectivo a la práctica docente inclusiva.

El Informe RIINEE, Guatemala 2008, señala que el rol actual del Departamento de Educación Especial es:

⁵⁵ Consulta Nacional año 2004.

Normar y dictaminar los servicios y programas en beneficio de los estudiantes con discapacidad, pero muy limitado con enfoque de atención directa.

Y considera que a futuro debiera ser:

Impulsar lo normado en la Convención de los derechos humanos de las personas con discapacidad y dar cumplimiento a la ley de Educación Especial 58-2007.

Expresiones que dejan entrever la falta de homologación de criterios a nivel regional.

Se plantean varios casos de **buenas prácticas** inclusivas en los diferentes informes, a la vez que se subraya la necesidad de: sistematización y difusión, creación de incentivos, fortalecimiento y expansión con miras a una replicabilidad efectiva con la concomitante contextualización. Subsiste la superposición de definiciones entre integración e inclusión.

Destacan Brasil y Chile en la realización de **estudios nacionales y centros de documentación sobre educación inclusiva**, varios con los enlaces en Internet que permiten mayores posibilidades de acceso.

Los informes evidencian poco conocimiento sobre la inversión de la **cooperación internacional** en el ámbito educativo y menos aún con componentes inclusivos, se señalan algunos ejemplos pero no hay un pronunciamiento certero sobre los programas que se implementan con fondos internacionales, montos globales de inversión, organismos receptores ni resultados. Se hace referencia a aquellos en los que participa directamente la organización informante. Se enfatiza en la necesidad de **cooperación técnica** y lo valioso de las experiencias en los siguientes casos: Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE), Programa Regional Mesoamericano de Educación Inclusiva (PREI), Programa JICA / JIKA de la cooperación japonesa, Fundación Hilton Perkins (USA) y Proyectos OEA.

Brasil, Chile, Ecuador, Guatemala, Perú y Paraguay cumplimentan el glosario solicitado sobre: calidad en educación, inclusión educativa, necesidades educativas especiales, discapacidad, sistemas de apoyo para la inclusión, adaptaciones curriculares e inclusión social. Es de particular importancia notar que Brasil y Chile citan las definiciones con el enlace respectivo a la página web de su Ministerio de Educación. Si bien hay coincidencia en la descripción a lo largo de los informes no se mantiene la misma rigurosidad porque la **terminología** no ha bajado a los niveles de unidades ejecutoras, situación que obliga a transparentar una práctica que aún dista de la inclusión que se promueve en el discurso desde las entidades decisoras de políticas.

Ha sido importante notar la necesidad de fortalecimiento de la **institucionalidad** de los Ministerios de Educación entendido desde una formación y actualización de sus miembros, sensibilización y concienciación de personas no vinculados directamente con educación especial tendente a un compromiso real con la inclusión, hasta una asignación presupuestaria suficiente y un mejor reconocimiento salarial.

De los informes oficiales se desprende que hay esfuerzos en los diferentes países mediante programas que a pesar de no alcanzar el impacto deseado es menester considerarlos porque significan un avance. Por ejemplo:

- La **capacitación en funciones** asumida como responsabilidad de los sistemas de enseñanza y desarrollada en el marco de una política de formación continua para lo cual los Ministerios de Educación proveen asistencia financiera a organizaciones especializadas y a través de las instancias de Educación Especial facilita capacitadores en temas de discapacidad y sobredotación.
- El impulso a la **incorporación de estudiantes con discapacidad al aula regular**, que se realiza mediante la intervención de las instancias de Educación Especial —en términos generales— homologando definiciones, acompañando procesos en la medida de lo posible, generando aportes desde el diagnóstico psicopedagógico y la orientación respectiva para su atención, validando condiciones de accesibilidad,

promoviendo la participación del aprendizaje y, en el caso de Brasil por ejemplo, apoyando la oferta de la atención educacional especializada sin substituir a la escolarización.

- La **dotación de material didáctico adaptado** que si bien no alcanza a cubrir la demanda constituye un avance y motiva a las instituciones que han incursionado en integración e inclusión. Por ejemplo, en Brasil el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD), en el ámbito de enseñanza fundamental, el Programa Nacional de Libro Didáctico de Enseñanza Media (PNLEM) y el Programa Nacional de Bibliotecas de Escuela (PNBE) que contempla todos los alumnos de Educación Básica de las escuelas públicas y privadas sin fines de lucro en la distribución de libros que en los últimos años han sido entregados en formatos accesibles (Braille), con caracteres ampliados, en audio y digital; también el diccionario trilingüe Portugués, Inglés y Lengua de Señas en las escuelas de los alumnos sordos; se destaca también la distribución de kits para alumnos ciegos o con baja visión que contienen cuadernos de fuente ampliada, lupas, planos inclinados, reglas, punzón, entre otros, así como juegos pedagógicos, y otros materiales didácticos adaptados que son distribuidos en las Salas de Recursos Multifuncionales implantadas en las escuelas de educación básica, con mobiliarios, equipamientos de materiales adaptados para la oferta de atención educativa especializada.
- La entrega de **ayudas técnicas** como productos, instrumentos, equipamiento o tecnología adaptados o especialmente desarrollados para mejorar la funcionalidad de las personas con discapacidad o movilidad reducida, favoreciendo su autonomía, total o asistida. Se observa un gran esfuerzo por acercar la tecnología como herramienta de apoyo a la inclusión mediante la dotación de ciertos equipos o la implementación de espacios que cuenten con recursos como: computadores con grabador de CD y lector de DVD, monitores de 32" LCD, micrófonos, scanners, impresoras láser, teclados, *mouse* con entrada para accionar, accionado de presión, portátiles, software para comunicación alternativa, plano inclinado, estante de lectura, conjunto de

lupas manuales, kits pedagógicos y en algunos casos recursos complementarios como impresoras Braille, lupa electrónica, software para la producción de diseños gráficos, globos terrestres adaptados, calculadora parlante, etc.

- La incorporación de profesionales para conformar **equipos multidisciplinares** que atiendan las especificidades de la relación interdisciplinaria entre las diferentes áreas del conocimiento, en la elaboración de recursos, en el diseño de estrategias para el fortalecimiento del proceso educativo de estudiantes con discapacidad. Se contempla la articulación entre las áreas de: educación, salud, asistencia social y derechos humanos, que propenden a un trabajo colaborativo en la identificación y eliminación de barreras que se interpongan en la participación plena de la población estudiantil con discapacidad, así como a la realización de estudios sin perder de vista la inclusión educativa y social.
- Se ha logrado en algo la incorporación de **personal de apoyo** así como la intervención de equipos externos de acompañamiento y asesoría, como el Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) en Perú.
- Se propende a **garantizar la continuidad de estudios** para disminuir los elevados índices de deserción en la población estudiantil con discapacidad.
- Hay indicios de **coordinación con instituciones de educación superior** para articular proyectos y acciones orientadas hacia la inclusión.
- Los **esfuerzos interinstitucionales**, por ejemplo el Programa brasileño de Beneficio de Prestación Continua (BPC) en la Escuela para el acompañamiento y mejoramiento del acceso y la permanencia en la escuela; fue creado por los Ministerios de Educación, Desarrollo Social y Combate al Hambre, Salud, y la Secretaría Especial de los Derechos Humanos. Se orienta a las personas con discapacidad que tienen baja renta, cuyas edades oscilan entre 0 y 18 años. El programa destina un salario mínimo a las personas con discapacidad cuya ren-

ta familiar *per cápita* es inferior al un cuarto del salario mínimo. El informe señala que el 71% de personas con discapacidad estaban fuera del sistema escolar por lo que este programa espera lograr su inclusión a través de entender las barreras de ingreso y exigiendo a las esferas gubernamentales un compromiso en la transformación efectiva de esta realidad que evidencia la fragilidad de las políticas públicas en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

- Con el objetivo de posibilitar **mejores condiciones de acceso al mercado laboral** para los jóvenes y adultos con discapacidad, por medio de la formación y la calificación para el trabajo, se suman esfuerzos a las iniciativas de organizaciones de la sociedad civil.

Al analizar factores que inciden en el ejercicio del derecho a la educación de la población con discapacidad en edad escolar, se anota como primordial el conocimiento de la sociedad acerca de los fundamentos conceptuales de los marcos legales que aseguran el derecho de todos a la educación; se registra también la necesidad de trascender la concepción tradicional de la educación especial enfocada en la deficiencia y en la organización de ambientes segregados.

El informe RIINEE 2008 de Brasil, hace alusión a componentes que se contraponen a la inclusión:

Muchas instituciones de carácter filantrópico / asistencialista tenían la hegemonía en el ámbito de representación política que incorpora la defensa de las personas con discapacidad, en sentido contrario al fortalecimiento de las políticas de inclusión y también en las instituciones especializadas públicas tenían asumida una visión más llevada por la preservación de espacios especializados en el modelo tradicional al no incorporar una visión de transformación de sus unidades para el apoyo a la educación inclusiva.

El financiamiento público para la oferta de servicios para las instituciones filantrópicas no prioriza el fortalecimiento de la red pública en la atención de personas con discapacidad, bien como el direccionamiento lento del proceso de inclusión como el foco de experiencias aisladas sin fundar una nueva política pública que aproxime la educación al conjunto de la sociedad, manteniendo cuestiones relativas a la exclusión escolar de las personas con discapacidad

apartadas del debate educacional del país y con pocos avances en la superación de políticas especiales orientadas al acceso y calidad para todos.

Por otro lado, señala que:

La concepción integracionista dejó huellas que hasta el momento permean el escenario social y educativo brasileiro, para combatirlo las metas se orientan a la inversión en la formación docente y las acciones hacia la accesibilidad.

Las alianzas con los movimientos sociales de defensa de los derechos de las personas con discapacidad y sus instancias de representación repercuten en la creación de políticas públicas, a la vez que hacen crecer la interlocución con la comunidad escolar sobre los derechos de las personas con discapacidad mediante campañas institucionales que repercuten en grandes regiones.

2.1. Compartiendo buenas prácticas

“Compartiendo Buenas Prácticas” se denomina el proyecto conjunto de la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE), que con apoyo de la Red Iberoamericana de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (RIEJA), inició en 2008, con la finalidad de sistematizar las iniciativas tendentes a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.

En el portal web de RIINEE están disponibles al cierre de este informe las buenas prácticas enviadas por Nicaragua y República Dominicana. Tras la realización de las V Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa (Cartagena, 2008) se incorporarán buenas prácticas de otros países.

La experiencia nicaragüense: **MESA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA (MEI)**, presentada durante las IV Jornadas de RIINEE (Santa Cruz de la Sierra - Bolivia, noviembre 2007), recogida por Baltodano y otros (2008), nace del consenso con la sociedad civil el 22 de junio de 2005, liderada por el Ministerio de Educación a través de la Dirección General de Educación y coordinada por

la Dirección de Educación Especial. Esta iniciativa cobra fuerza frente a “la atomización de acciones y la falta de coordinación” en el trabajo con organizaciones cooperantes. Participan con asiduidad el Ministerio de Educación, la Asociación de padres de hijos con discapacidad “Los Pipitos” y Handicap International, instituciones que conforman el Comité Ejecutivo.

Un movimiento asociativo, tipo red —como plantea Nicaragua— produce intercambios en todas direcciones, los coordina y los proyecta hacia espacios mayores de interacción. Incorpora dimensiones en cuanto a las competencias que demanda, como en los temas a los que se refiere, por ello conlleva la ampliación de los límites físicos, sociales y subjetivos de producción de conocimientos, obligándose a funcionar exógenamente en la búsqueda constante de interacciones e intercambios que amplíen siempre sus límites para romper las fronteras de producción y alcanzar la apropiación de conocimientos. Demanda miembros —sujetos y organizaciones— polivalentes y creativos, capaces de adquirir otras competencias para obtener nuevos conocimientos provenientes de otras disciplinas y para aportar visiones diferentes de una misma realidad. Cada parte de la Red requiere de las otras para desarrollarse. Responde a la necesidad de conversar para producir acuerdos, arreglos y consensos. Reclama conversaciones nuevas, sobre temas antes no abordados, entre sujetos sociales que antes no se requerían.

Es un acierto, en términos de efectividad, la conformación de un Comité Ejecutivo porque al ser de libre y democrática participación los miembros se vinculan entre sí en condiciones de horizontalidad y al no ser jerárquico responde a una estructura circular que brinda mayor fluidez.

La Mesa de Educación Inclusiva marca el principio de corresponsabilidad como condición ineludible para la inclusión. Los marcos conceptual y jurídico, a la vez que son definidos, permiten contextualizar la realidad nicaragüense. Se plantean objetivos, funciones, líneas de acción e indicadores, pero no se alcanza aún un estudio comparativo entre “un antes” y “un después” de su implementación, en términos de logros institucionales.

Se da cuenta de un total de 14 miembros procedentes de los sectores: oficial, no gubernamental, cooperador y de la sociedad civil. Entre los principales retos se alude a la falta de asistencia de los miembros y la alta ro-

tación en los cargos de representatividad. Particular dificultad con la que tropieza el asociacionismo pero posible de ser vencido en la medida en que sus miembros tengan la voluntad de encontrar otros medios para interactuar, por ejemplo, el uso del correo electrónico.

El trabajo más notorio corresponde a la incidencia en políticas, aunque se registra un accionar en diferentes ámbitos: participación de padres; capacitación a docentes; monitoreo, seguimiento y evaluación; ampliación de cobertura; y, sistematización de la información.

República Dominicana (Pérez, 2008) presenta el manual de funcionamiento del **CENTRO DE RECURSOS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (CAD)** adscrito a la Secretaría de Estado de Educación. Nace en 2003 para el mejoramiento de la calidad de la educación “de cara a la atención de las necesidades educativas especiales que presentan alumnos y alumnas escolarizados en escuelas regulares”. Su análisis contempla componentes vinculados con barreras para la inclusión, a saber: derivación indiscriminada desde el ámbito de educación regular hacia los centros de educación especial, falta de apoyo al personal docente, sistemas inadecuados de evaluación e intervención, la falta de preparación idónea del personal directivo y docente —de centros tanto oficiales como semioficiales—, y, falta de recursos para atender la diversidad.

Es un manual bastante completo que describe la política institucional, el perfil requerido para desempeñar un cargo, las funciones, la estructura del centro, aborda lo organizacional desde la diferencia. Con el afán de avanzar con agilidad presenta un protocolo de actuación vertical que permite unificar criterios, homologar instrumentos, sistematizar y analizar la información obtenida. Conforme avance el proceso las instituciones se espera que las instituciones cobren mayor autonomía.

Conviene leer con detenimiento las conclusiones y las recomendaciones ya que no son privativas de República Dominicana, se observan en varias de las instituciones educativas de la región. Cabe subrayar la valentía para presentar un diagnóstico sin maquillar, única opción para plantear estrategias que catapulten a un cambio verdadero, por lo que sería de esperar la voluntad política para invertir en educación.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A continuación señalamos las conclusiones generales así como las recomendaciones que se hicieron a raíz del diagnóstico.

Conclusiones

- a) Las escuelas mostraron gran apertura y espíritu de colaboración hacia las integrantes del equipo del CAD y el trabajo a realizar.
- b) La mayoría de las escuelas tienen dificultad para mantener actualizados sus datos estadísticos.
- c) En muchas de las escuelas falta personal en el área docente, orientación y psicología y en el área administrativa (bibliotecario, secretaria y personal de seguridad).
- d) Una gran parte de las escuelas están ubicadas en sectores marginales y están muy expuestas a actos delictivos e interferencias del entorno.
- e) La mayoría de los centros educativos aunque cuentan con espacio físico adecuado, requieren mantenimiento y mejorar aspectos como la higiene y el cuidado de sus áreas.
- f) Las escuelas no cuentan con un Proyecto Educativo de Centro (PEC) actualizado y parecen desconocer el Proyecto Curricular del Centro.
- g) Aunque existen equipos de gestión e iniciativas de participación a través de diferentes organismos se deben fortalecer para que puedan tener un mayor impacto en la gestión institucional y pedagógica.
- h) La mayoría de los y las docentes mostraron gran preocupación por el aspecto disciplinario y por la cantidad de alumnos/as con sobreedad, repitentes y que desertan de la escuela, así como también por aspectos relacionados con su práctica educativa y el clima escolar.

- i) Muchos de los centros tienen requisitos para inscribir a los alumnos y alumnas. Rechazo a niños/as con problemas de conducta, con discapacidad, repitentes, etc.
- j) En la mayoría de las escuelas se observó poco uso de estrategias pedagógicas colaborativas, y primó el uso del libro de texto y la pizarra como único recurso.
- k) El personal del área de orientación y psicología en su mayoría son psicólogas que demandan formación en el área de evaluación e intervención psicopedagógica, así como apoyo en el manejo de las dificultades de aprendizaje y problemas de conducta de los alumnos/as, en la integración de la familia a la escuela y en el manejo de la violencia y la agresividad.
- l) La mayoría de los actores consultados consideraron que las escuelas necesitan capacitación sobre manejo de problemas de aprendizaje, de conducta, violencia, atención a la diversidad e inclusión, integración de los padres y madres, completar su personal docente y de apoyo, formación a nivel de postgrado y maestría, mejorar su planta física, entre otras.
- m) Se observó una actitud abierta hacia la inclusión en gran parte de los profesionales consultados, sin embargo se evidencia poco conocimiento sobre la temática.

Recomendaciones

A partir de los resultados del diagnóstico consideramos conveniente iniciar un proceso de acompañamiento y seguimiento a las escuelas que le permita fortalecer los aspectos institucionales y pedagógicos, y modificar aquellos aspectos que pudieran estar incidiendo de manera negativa en el desarrollo de escuelas de mayor calidad, es por ello que sugerimos:

1. Fortalecer la gestión institucional y pedagógica de los centros:
 - Reorganizando u organizando según el caso los equipos de gestión, definiendo sus funciones y delegando tareas.

- Elaborando o revisando el PEC tomando en cuenta el enfoque de inclusión e integrando la comunidad educativa a este proceso, de manera que se desarrolle un sistema que apoye, atienda y satisfaga las necesidades de todos y no sólo de unos pocos, en el cual nadie quede fuera de la escuela.
 - Realizando jornadas de capacitación-acción que respondan a las necesidades de los centros y sus diferentes miembros.
 - Propiciando un clima de colaboración y participación de todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo a los padres, madres o tutores.
 - Acompañando y dando seguimiento permanente al alumnado y al profesorado, que permita valorar los logros y detectar las dificultades para proponer acciones que contribuyan a superarlas.
 - Promoviendo acciones que garanticen la atención a la diversidad desde el nivel inicial, ofreciendo atención temprana para la prevención y detección de posibles necesidades educativas especiales.
 - Colaborando con el equipo del CAD y profesionales de otras disciplinas como orientadores/as y psicólogas de manera que juntos podamos dedicar todos los esfuerzos y recursos a evaluar las necesidades de los alumnos y de los docentes para adaptar la enseñanza y proporcionar los apoyos necesarios a todo el alumnado.
 - Promoviendo enfoques metodológicos basados en facilitar la diversificación y flexibilidad de la enseñanza, así como criterios y procedimientos flexibles de evaluación y de promoción.
2. Promover cambios de actitud en torno a la inclusión de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales a la escuela regular:
- Campañas de sensibilización y concienciación dirigidas a la población en general.

- Trabajo coordinado de apoyo a padres y madres que tienen hijos/as con NEE.
 - Realizando encuentros de formación dirigidos a las familias para integrarlas al proceso educativo que siguen sus hijos e hijas.
 - Promoviendo y desarrollando programas de formación y capacitación sobre educación inclusiva y atención a la diversidad dirigida a la comunidad educativa.
3. A nivel de las diferentes instancias de la Secretaría de Educación:
- Continuar incentivando y promoviendo la inserción en la formación inicial de los docentes, así como a nivel de especialización y de la capacitación continua, sobre atención a la diversidad.
 - Continuar ampliando las iniciativas de apoyo a las escuelas para desarrollar experiencias innovadoras y de calidad.
 - Contribuir a mejorar las condiciones físicas de algunas de las escuelas mencionadas.
 - Nombrar el personal necesario para que las escuelas puedan tener un mejor desempeño.
 - Proporcionar los recursos técnicos y tecnológicos necesarios.
4. Elaboración y desarrollo de un Plan de Colaboración por parte del equipo del CAD.

Como parte del apoyo que realizará el equipo interdisciplinario del CAD, se diseñará un plan de Colaboración con el objetivo de ayudar a las escuelas en su proceso de mejora.

Este plan tendrá una estructura basada en etapas las cuales se apoyarán en el Ciclo de Mejora Continua planteado en el Modelo de Gestión de la Calidad de los Centros Educativos y en los Principios de la Educación Inclusiva y el Índice de Inclusión.

(Pérez, M. 2008:33-35)

3. DESDE LA VIVENCIA INSTITUCIONAL

Cabe subrayar que hay experiencias positivas e innovadoras que se dan en la región pero al no estar debidamente sistematizadas no es factible su difusión y menos aún su replicabilidad. Al respecto, Susan Peters (2003), hablando desde el enfoque de integración afirma:

La literatura sobre Educación Integrada tal vez presta menos atención a esta región [América Latina] que a cualquier otra región del mundo. Sin embargo, algunos de los programas más innovadores de Educación Integrada surgieron en varios de estos países. Muchos son estados en transición de regímenes autoritarios a estados democráticos. La democratización ha ido a la par con una fuerte tendencia hacia la descentralización en todos los sectores. La transición y sus ideologías democráticas han influido en la dirección de las escuelas y también en la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, Colombia, Honduras y Guatemala tienen Escuelas Nuevas experimentales que funcionan con una clara filosofía y la visión de integración. (Peters, 2003:54)

La argumentación del discurso en la que se cita la ideología, el cambio de actitud y la voluntad o compromiso político tiene fuerte influencia de países desarrollados, especialmente europeos, está muy distante de la práctica, es más una declaración de principios que una expresión de la vivencia. La coherencia entre estos componentes sería la clave del éxito para el mejoramiento del sistema educativo con un ulterior impacto en las condiciones de vida y el desarrollo de los países. Es menester notar que se ve a la educación como la “solución” a la pobreza pero por sí sola no es suficiente, la capacitación no es equivalente a la formación y no es factible el aprendizaje cuando hay necesidades básicas que no han sido satisfechas. La reflexión de Husén (1990:44) es pertinente cuando afirma que la educación “si bien hace más competente al pobre, no elimina automáticamente la pobreza” y es justamente ésta la lucha que enfrenta América Latina, en la que cada uno somos responsables ya sea directa o indirectamente.

En los cambios educativos que vive Latinoamérica, más de retórica que de práctica, varios actores coinciden en que la integración es el “paso inter-

medio para alcanzar la inclusión” (Informe RIINEE, Ecuador 2008). El factor decisivo son las actitudes, marcadas por la cultura como eje que define comportamientos y atraviesa toda actividad, base sobre la que se cimenta la arquitectura organizacional de la sociedad. Los estudios de casos con apertura a la participación de actores quizá sin proponérselo se han transformado en mecanismos de concienciación e información, el acercamiento directo ha propiciado generar desde dentro estrategias de contextualización para que las políticas bajen al discurso y aterricen en la práctica, ha dinamizado encuentros tendientes a un apoyo mutuo que entretejen una red incuantificable de relaciones. Por ejemplo, el reflexionar sobre el impacto que generan las actitudes de directivos y docentes respecto a la inclusión, obliga indirectamente a cambiar el lenguaje y paulatinamente construir un nuevo pensamiento; el abordar la conformación de comunidades inclusivas con prácticas pedagógicas para la equidad en el acceso a los aprendizajes implica introspección y autoevaluación; el comentar sobre el acceso y permanencia en el sistema educativo mueve a buscar alternativas para quienes históricamente han sido excluidos o expulsados del sistema, lleva a atisbar un futuro diferente. Claro está que los estudios al quedarse como tales de nada sirven, serían la continuación de lo dicho sobre las políticas; trascender la palabra para llegar a la acción quizá no sea cuestión de decisión y voluntad de un gobierno... Quizá debiéramos darle más fuerza al poder del “uno” para avanzar, el paso decisivo que den muchos “unos” sumarán de manera tal que la práctica será la que genere verdaderas transformaciones. En palabras de Paulo Freire, hemos de ser agentes de la historia, ésta se escribe desde los márgenes.

Solamente el acercamiento rompe mitos y miedos, sobre todo aquél de sentirse amenazado por la presencia del “otro”, no necesariamente del otro “diferente”. La inclusión es darnos la oportunidad de adentrarnos en nuestra intimidad para confrontarnos e integrar nuestros componentes internos para avanzar a la siguiente etapa que es el conocernos a través de la interacción. En el encuentro se construye el terreno propicio que, conjuntamente, con la caracterización cultural latina de calidez y acercamiento, promueven un aprendizaje que va: de profesor a estudiante, de estudiante a estudiante, de estudiante a profesor, de profesor a profesor, con libertad

y seguridad para abrir espacios de participación a padres y madres de familia así como a miembros de un equipo interdisciplinario —interno o externo, contratado o convocado— en función de necesidades que encuentren eco en voluntades. El consolidar comunidades educativas inclusivas, que nacen en el aula y la trascienden, escribirá un nuevo capítulo en la historia de la humanidad.

3.1. El cuestionario sobre buenas prácticas inclusivas

El diseño del cuestionario parte de la premisa ineludible de que en educación la calidad va de la mano con la inclusión porque sin ésta la primera no es posible ni humana.

Se concibe una buena práctica inclusiva como el conjunto de iniciativas que se concretan en acciones cuya incidencia es clara en los diversos ámbitos de la gestión institucional, con la finalidad de garantizar el acceso al aprendizaje, con espacios de expresión y participación que se evidencian en el rol activo tanto de los estudiantes como de sus familias y su interacción con los miembros de la comunidad educativa.

Requiere ser una experiencia de carácter institucional con cierta formalidad, sistematizada y documentada, cuyos resultados no se pueden medir de manera inmediata, son menester la sostenibilidad tanto del proyecto educativo como de los resultados. Puede tener relación con uno o varios elementos del currículum, por ejemplo, las estrategias metodológicas en el aula; puede referirse al clima institucional como resultado de la convivencia de los actores en el centro educativo; o, vincularse con actividades adicionales o complementarias que han sido debidamente planificadas dentro de la jornada. Agrega calidad al desempeño por lo que es valorada por los miembros de la comunidad. Debe ser comunicable, motivar e impulsar nuevas iniciativas y ser susceptible de replicar en otros espacios educativos con la debida contextualización.

Por lo expuesto, el cuestionario está dividido en cuatro acápitos:

- (1) Datos generales y de contacto tanto de la institución como de la persona que cumplimenta el cuestionario; incluye años de vida institucional, número de períodos que realiza inclusión y el ámbito de gestión.
- (2) Características de la institución: sector, jornada en la que atiende, tipo de financiamiento, niveles, sexo; número de personal directivo, docente y administrativo; promedio de estudiantes por aula, de estudiantes con discapacidad por aula y de estudiantes por profesor; población estudiantil con y sin discapacidad, por tipo de discapacidad y por edad.
- (3) Criterios de evaluación como buena práctica.
- (4) Relación entre inclusión educativa y cooperación internacional.

Los 20 **criterios de evaluación** tienen una valoración de 1 a 5, donde 1 es el valor mínimo y 5 el máximo, proporcionando un total de 100. Con la finalidad de facilitar la priorización al momento de sistematizar la información, se solicitó describir brevemente y sustentar cómo se evidencia el criterio en la institución, con la guía de preguntas orientadoras. A continuación el listado de criterios.

1. **IMPACTO POSITIVO** En relación con las prácticas de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, ¿existe diferencia entre el “antes” y el “después”?
2. **RELEVANCIA** El accionar institucional, ¿se basa en datos empíricos (experiencia), hechos, sentimientos y buena voluntad? O, ¿en el conocimiento, la evidencia y en procesos de investigación?
3. **PARTICIPACIÓN** Para la realización de actividades así como para orientar la intervención, ¿se toman en cuenta los intereses y necesidades de cada estudiante y su familia?

4. PROMOCIÓN DE HABILIDADES Y CAPACIDADES INDIVIDUALES La autonomía como el bienestar de las personas implicadas, ¿se conoce y promueve? ¿Va más allá de la sola matriculación?
5. CARÁCTER INNOVADOR A la exclusión de estudiantes con discapacidad del sistema educativo, ¿qué soluciones creativas se han propuesto?
6. ENFOQUE INTEGRAL La inclusión educativa, ¿se entiende con un enfoque multicausal? Las barreras que impiden o dificultan el aprendizaje de estudiantes con discapacidad, ¿se han eliminado o al menos disminuido? ¿Cuáles? ¿Cómo?
7. ENFOQUE DE GÉNERO La igualdad de oportunidades de las mujeres respecto de los hombres, ¿en qué grado se ha mejorado? ¿Cómo?
8. SOSTENIBILIDAD DE LA PROPUESTA EDUCATIVA Para la permanencia en el tiempo, ¿existe un plan de continuidad? ¿Se ha considerado también el tema financiero?
9. SOSTENIBILIDAD DE RESULTADOS La segregación, el aislamiento, la discriminación y la exclusión social, ¿se han reducido? Por ejemplo, los y las estudiantes con discapacidad, ¿comparten por igual los espacios de participación dentro y fuera de la institución?, ¿asisten a fiestas?, ¿conversan telefónicamente con sus pares tengan o no discapacidad?...
10. TRANSFERIBILIDAD Y REPLICABILIDAD La experiencia institucional, ¿se puede transferir a otros centros educativos? ¿Ha servido de modelo para otras instituciones?

11. FOMENTO DE UNA CULTURA INCLUSIVA A NIVEL INSTITUCIONAL Las acciones participativas de y entre: padres de familia, docentes y estudiantes, para consolidar una cultura inclusiva, ¿cómo se han logrado promover?
12. POLÍTICA INSTITUCIONAL Los ejes orientadores del quehacer institucional (política / filosofía), ¿parten de un diagnóstico de situación? ¿Implican procesos de análisis y reflexión para una toma de decisiones pertinente?
13. ACCESIBILIDAD El currículum, la comunicación e información, y las instalaciones, ¿son accesibles?
14. EFICACIA Los objetivos de inclusión, ¿en qué medida se han logrado? (En este punto es importante el nivel de cumplimiento de los objetivos sin considerar necesariamente los recursos asignados para ello).
15. EFICIENCIA Los resultados, ¿se han obtenido con la menor inversión posible?
16. EFECTIVIDAD Las acciones emprendidas para lograr la inclusión de estudiantes, ¿cómo han impactado en la comunidad institucional? ¿Dispone el Centro de un sistema de información (publicaciones, investigaciones,...) que respalde tanto la calidad como el impacto de sus prácticas inclusivas?
17. FACTORES CRÍTICOS DE ÉXITO Las actividades o procesos de trabajo. ¿han sido evaluados para realizar mejoras institucionales? ¿Considera que el Centro posee un valor agregado o diferenciador que permite la implementación de prácticas inclusivas?

18. IMPACTO EN LA COMUNIDAD La oferta educativa del Centro, ¿ha propiciado expectativas en la comunidad? ¿Se ha incrementado el número de matrículas? ¿Se generan comentarios positivos sobre la gestión?
19. PERTINENCIA Los y las estudiantes con discapacidad, ¿asisten al grado/año/curso que les corresponde de acuerdo con su edad cronológica?
20. OTROS CRITERIOS O RAZONES QUE SUSTENTAN LA PRÁCTICA Por ejemplo:
- ¿Participa con otras instituciones, organizaciones, asociaciones, gobierno local, etc.?
 - Las prácticas inclusivas del Centro, ¿han irrumpido en la agenda de lo público para impulsar transformaciones?
 - Fuera de la comunidad institucional, ¿ha promovido campañas de concienciación sobre inclusión?
- Con instituciones similares, ¿ha concertado jornadas de capacitación, talleres o seminarios sobre inclusión educativa?

3.2. Análisis de respuestas

A pesar de disponer de un tiempo sumamente corto, se recibieron 27 cuestionarios procedentes de 14 países de la región, fue menester eliminar tres por corresponder a educación especial de manera específica. Los nombres de las instituciones participantes así como los datos de contacto se registran en el Anexo # 9. De los 24 cuestionarios válidos, 23 corresponden a centros educativos cuyo ámbito de gestión es institucional y están ubicados en: Argentina (3), Bolivia (2), Chile (1), Colombia (2), Costa Rica (1), Cuba (2), Ecuador (1), México (1), Nicaragua (4), Panamá (1), Paraguay (1), Perú (3) y Uru-

guay (1); el cuestionario enviado desde Brasil corresponde a gestión municipal, en consecuencia su ámbito de atención es mucho más amplio, tiene carácter sectorial. Además, se debe considerar el hecho de que el cuestionario fuera difundido y recibido a través de Internet, particular que limitó la participación, por ejemplo, no se cuenta con centros ubicados en el sector rural.

La variedad de los componentes de la gestión educativa son múltiples y ciertamente el trabajo en procesos inclusivos guarda relación con alguno o varios de ellos, no obstante más allá de los componentes vinculados la voluntad define el emprendimiento de acciones educativas tendentes a la construcción de una nueva sociedad.

El promedio de vida institucional de los centros participantes es de 29 años, fluctúa entre 5 y 105 años de experiencia.

Según la jornada de trabajo: diez centros son matutinos, dos vespertinos, diez tienen jornada matutina y vespertina, uno —el de mayor trayectoria institucional— atiende en tres jornadas (matutina, vespertina y nocturna).

Por el tipo de sostenimiento: 2 centros son privados, 17 estatales y 4 cuentan con financiamiento mixto (privado con asignaciones gubernamentales). De los 23 centros educativos, 3 reciben aportes de ONGs nacionales y 4 cuentan con apoyo de la cooperación internacional; 17 indican desconocer acciones que se emprenden en su localidad con organismos cooperantes.

De acuerdo con el nivel que atienden: uno corresponde a educación inicial, siete al nivel primario, dos al nivel secundario y uno al terciario o universitario; cuatro brindan atención en los niveles inicial y primario, dos en primaria y secundaria, seis son unidades educativas completas (inicial, primaria y secundaria). En cuanto a género, 21 centros atienden a una población estudiantil mixta y dos son exclusivamente masculinos.

El tamaño de aula oscila entre 15 y 50 estudiantes, la mayor frecuencia corresponde a aulas con 25, 30 y 35 alumnos/as. El promedio de estudiantes por profesor es menor a 10 en educación inicial y en los otros niveles la variación es muy grande, entre 14 y 50. El tamaño de los centros se resume en la siguiente tabla.

POBLACIÓN ESTUDIANTIL DE LOS CENTROS PARTICIPANTES

# de alumnos por centro	# de centros
< 100	2
101 - 500	10
501 - 1000	6
1000 - 2000	3
2000 - 3000	2
	23

FUENTE: Elaboración propia en función de cuestionarios sobre buenas prácticas (2008).

La población estudiantil total de los centros participantes es de 15.924 alumnos/as, de los cuales 620 tienen alguna discapacidad. La mayoría de centros registra un promedio de dos a tres estudiantes con discapacidad por aula. En el caso de Brasil, la población estudiantil es de 26.662 con 332 alumnos/as con discapacidad. Si se hace un consolidado total, estaríamos hablando de 42.586 estudiantes de los cuales 952 tienen alguna discapacidad, valor que equivale a 2,2%, porcentaje que refleja el bajo nivel de acceso a educación que tiene la población estudiantil con discapacidad, tomando en cuenta que estamos hablando de instituciones que participan en el presente estudio como centros de buenas prácticas inclusivas.

La mayor población con discapacidad que asiste a centros inclusivos corresponde aparentemente a discapacidad intelectual, 'aparentemente' porque al leer los comentarios se observa confusión entre discapacidad intelectual y problemas de aprendizaje, como: dislexia, dislalia, discalculia, déficit atencional, entre otros.

La discapacidad múltiple o asociada tiene menos acceso a centros educativos regulares al igual que la denominada “otra”, grupo en el que se considera, por ejemplo, “trastornos del desarrollo y otras” (Brasil, Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis). El 60% de la población estudiantil con discapacidad en estos centros es masculina, condición que ratifica la desventaja para el género femenino.

ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD, SEGÚN TIPO DE DISCAPACIDAD, EDAD Y GÉNERO

TIPO DE DISCAPACIDAD															GÉNERO				
AUDITIVA			VISUAL			FÍSICA			INTELLECTUAL			MÚLTIPLE					OTRA		
MENOR DE 6 AÑOS	6 a 12 AÑOS	12 o MÁS AÑOS	MENOR DE 6 AÑOS	6 a 12 AÑOS	12 o MÁS AÑOS	MENOR DE 6 AÑOS	6 a 12 AÑOS	12 o MÁS AÑOS	MENOR DE 6 AÑOS	6 a 12 AÑOS	12 o MÁS AÑOS	MENOR DE 6 AÑOS	6 a 12 AÑOS	12 o MÁS AÑOS	MENOR DE 6 AÑOS	6 a 12 AÑOS	12 o MÁS AÑOS	MASCULINO	FEMENINO
140			130			123			464			53			42			952	

FUENTE: Elaboración propia en función de los cuestionarios sobre buenas prácticas (2008).

Según el desglose por edad, tomando en consideración el alto porcentaje de estudiantes que cursan un nivel con más años que sus compañeros/as, corresponde al nivel primario.

A pesar de sus 15 años, está en 5.^o grado. (...) lo ponían siempre con los más chiquitos, le daban tareas como de primer grado, no lograban adaptar los contenidos de los grados a los que pertenecía a su nivel. Jamás le dieron materias como Geografía, muy poco de Naturales y Sociales, sólo en fiestas patrias. (Madre, 125)

ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD POR GRUPOS DE EDAD

Grupos de edad	#
Menores de 6 años	167
6 a 12 años	372
12 ó más años	413
Total	952

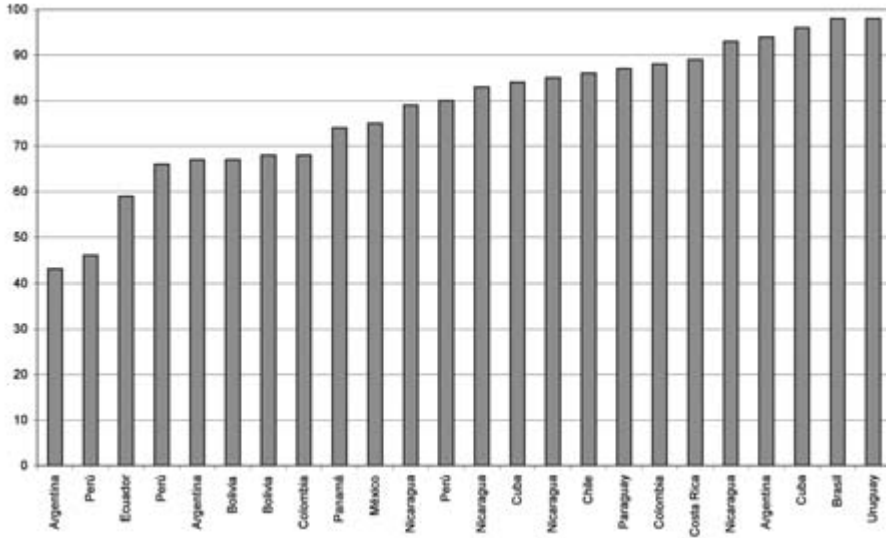
FUENTE: Elaboración propia en función de los cuestionarios sobre buenas prácticas (2008).

La autoevaluación de los centros, de acuerdo con los criterios que presenta el cuestionario, oscila entre 43 y 98. Dos centros presentan una calificación menor a 50 y cinco registran puntajes superiores a 90. Los puntajes más bajos son de centros ubicados en Argentina y Perú; los más altos corresponden a instituciones de Nicaragua, Argentina, Cuba, Brasil y Uruguay.

De los comentarios que se registran en algunos cuestionarios, se desprende interés por conseguir financiamiento o apoyo para programas por lo que presentan una práctica que se contradice con las respuestas consignadas tanto en el desglose de la población estudiantil —con y sin discapacidad— como en el desarrollo de los indicadores. En la mayoría de los casos no se encuentra sustentación sobre las prácticas que se dice realizar, ni se evidencian procesos de investigación institucional que respalden el accionar. Se utiliza indiscriminadamente los términos integración e inclusión. Y, en siete cuestionarios fue menester corregir la sumatoria de los puntos asignados a los criterios de evaluación.

La mayoría de respuestas son cumplimentadas y enviadas por directivos (67%), aunque se registra también la remisión por parte de funcionarios del Ministerio de Educación y docentes institucionales; uno es enviado por una madre de familia. Ningún caso señala haber trabajado en equipo para responder al cuestionario.

AUTOEVALUACIÓN DE LOS CENTROS EN FUNCIÓN DE CRITERIOS DE INCLUSIÓN (SOBRE 100 PUNTOS)



FUENTE: Elaboración propia, en función de los cuestionarios recibidos.

Los puntajes más altos hacen referencia a: participación de los miembros de la comunidad institucional que implica tomar en cuenta los intereses y necesidades de cada estudiante y su familia; impacto en la comunidad que se puede observar mediante el crecimiento de la población estudiantil, la solicitud de nuevos ingresos, comentarios positivos sobre la gestión, entre otros; sostenibilidad de resultados que se evidencia a través de la reducción de actitudes segregadoras y discriminativas, actividades sociales extra-institucionales que se comparten de forma libre y espontánea (no dirigida por docentes); promoción de habilidades y capacidades individuales tendentes tanto a la autonomía como al bienestar de las personas implicadas que trasciende el proceso de matriculación de un estudiante.

Se observa debilidad en indicadores sobre: carácter innovador, entendido como estrategias de solución frente a la exclusión del sistema educativo

respecto a estudiantes con discapacidad; efectividad evidenciada a través de indicadores que describen el impacto en la comunidad así como el disponer de un sistema de información que respalda la calidad de las acciones y que se torna en un mecanismo de rendición de cuentas; sustentación de la práctica institucional a través de la participación interinstitucional, incidencia en lo político y lo público, y trabajo con otros centros.

A continuación se resume los puntajes registrados por las instituciones para cada indicador.

Tras la recepción y análisis de los cuestionarios se solicitó documentación de respaldo para profundizar en la temática, las respuestas fueron muy pocas y de baja consistencia en su mayoría. Es notoria la ausencia de procesos de reflexión sobre el accionar institucional para diseñar e implementar propuestas de mejoramiento, detectar los elementos diferenciadores del centro en relación con otras instituciones, descubrir el valor agregado de su práctica, diseñar alternativas de continuidad y sostenibilidad del proyecto educativo con nuevas respuestas, plantear a los estudiantes con discapacidad que concluyen la primaria o la educación básica opciones que posibiliten la continuidad de sus estudios puesto que “al terminar la primaria, las posibilidades de continuar en el sistema se estrechan”.

La afirmación: “antes los aceptábamos por socialización pero al comprender que tenían posibilidades, hubo preocupación por el aprendizaje de pautas, normas y conceptos”. Retrata la evolución que ha tenido la percepción desde las instituciones educativas sobre la capacidad y el potencial de un estudiante con discapacidad.

La mayoría considera la inclusión como consecuencia de una práctica integradora previa, “se dio un paso adelante integrando a los niños y niñas con necesidades educativas especiales al aula regular”. Además, nótese que se adjudica la etiqueta de necesidades educativas especiales a características de los y las estudiantes, no se asumen como “las AYUDAS extraordinarias que SE precisan para que alguna persona sea educada allí donde está escolarizada, por ende, cambiantes e interactivas.” (Porrás, R. 2008)

#	INDICADORES	INSTITUCIONES										Puntaje por indicador /120			
		Ignacio Molina Andrade (Ecuador)	Univ. Autónoma de Tamaulipas (Mex)	Franisco Morazan (Nicaragua)	Belo Horizonte (Nicaragua)	Bautista Belén (Nicaragua)	Mentor de Exc. Rubén Darío (N)	Paramerican School (Panamá)	CEPPE (Paraguay)	Nuestra Señora del Carmen (Perú)	Virgen de la Puerta (Perú)		Javier Heraud 81002 (Perú)	Escuela N° 179 (Uruguay)	
1	IMPACTO POSITIVO	3	3	5	4	4	4	5	5	4	4	4	2	5	102
2	RELEVANCIA (IMPORTANCIA)	3	4	5	4	5	4	5	5	3	3	3	4	2	89
3	PARTICIPACIÓN	4	5	5	4	5	4	5	5	5	5	3	4	2	106
4	PROMOCIÓN DE HABILIDADES Y CAPACIDADES INDIVIDUALES	4	5	2	3	5	3	5	5	5	5	3	4	2	102
5	CARÁCTER INNOVADOR	0	3	4	4	1	4	4	4	4	4	3	4	1	82
6	ENFOQUE INTEGRAL	3	4	5	5	5	4	3	4	3	4	3	4	3	95
7	ENFOQUE DE GÉNERO	5	4	5	5	5	5	5	3	5	2	4	0	5	98
8	SOSTENIBILIDAD DE LA PROPUESTA EDUCATIVA	3	3	5	5	3	4	3	4	3	4	3	4	2	87
9	SOSTENIBILIDAD DE RESULTADOS	3	4	5	5	5	4	2	5	3	4	3	5	3	102
10	TRANSFERIBILIDAD Y REPLICABILIDAD	3	3	5	5	4	4	4	4	5	4	4	2	5	93
11	FOMENTO DE UNA CULTURA INCLUSIVA A NIVEL INSTITUCIONAL	3	3	5	5	3	5	2	5	3	4	1	5	5	93
12	POLÍTICA INSTITUCIONAL	3	4	5	5	3	5	5	5	3	4	4	4	5	99
13	ACCESIBILIDAD	3	3	2	2	4	4	4	4	4	3	4	3	5	91
14	EFICACIA	3	4	4	4	5	4	3	5	3	4	3	3	5	94
15	EFICIENCIA	3	4	4	4	4	4	5	3	4	4	4	3	5	95
16	EFFECTIVIDAD	2	4	3	3	3	4	5	3	4	4	4	1	5	83
17	FACTORES CRÍTICOS DE ÉXITO	2	3	4	4	1	5	5	4	4	4	4	3	5	88
18	IMPACTO EN LA COMUNIDAD	3	3	4	4	5	5	3	4	4	4	3	5	5	93
19	PERTINENCIA	3	5	5	5	5	5	4	4	4	3	4	4	5	97
20	OTROS CRITERIOS O RAZONES QUE SUSTENTAN LA PRÁCTICA	3	4	3	3	3	3	5	5	4	4	4	2	3	84
PUNTAJE INSTITUCIONAL /100		59	75	85	83	79	93	74	87	66	80	46	98		

Es recurrente la persistencia de un paradigma asistencialista, en el discurso se avanza hacia la perspectiva de derechos pero el ejercicio docente contiene afirmaciones como: “buena voluntad”, “buenos sentimientos”, “queremos ayudar”, “entendimiento de ‘sus’ problemas”. El empirismo es una constante, “las acciones del centro se basan en la evidencia, o sea la existencia de los niños en la escuela”.

Una infraestructura poco o nada amigable se repite en varios casos; no obstante, se afirma que “carecer de rampas o baños con soportes, no ha sido obstáculo para aceptarlos y convivir”.

Para algunas instituciones el trabajo con padres demanda tiempo y esfuerzo adicionales que no se valora ni se reconoce económicamente. Se señala que es necesario iniciar cada año con “talleres y charlas, cartas de compromiso y elaboración de biografías de sus hijos”. Se hace énfasis en la sobreprotección de la que son víctimas varios estudiantes con discapacidad, cuyos padres pueden tener “buenas intenciones” pero en una amalgama de rechazo y culpabilidad terminan sobreactuando por sus hijos/as impidiéndoles crecer y coartando su libertad; pero no se hace mención a la sobreprotección que en ocasiones proviene del docente. A la par que se reitera en la importancia de la familia y su participación, no se evidencian mecanismos para escuchar su voz porque se cree que al no tener formación académica sus aportes serían pobres, minusvalorando el conocimiento que proporciona la convivencia, menos aún se generan estrategias para viabilizar una incidencia real de las familias en los procesos educativos. Solamente una institución hace mención al “encuentro de hermanas y hermanos”.

A la par que se ve al docente como gestor también se reconoce el enorme requerimiento de una formación de base con elementos tanto para conocer como para plantear estrategias metodológicas que respondan a los retos que plantea la diversidad. Frente a esta necesidad es reiterativo el pedido de capacitación en funciones de acuerdo con los casos que se presentan así como de guías prácticas para el trabajo en aula.

La aseveración: “Nos arreglamos aunque no tenemos materiales”, si bien manifiesta un requerimiento también deja entrever cierta inmovilidad a la espera de que “llegue ayuda”.

El sistema de evaluación continúa siendo el “cuello de botella” para la inclusión más aún en términos de promoción, especialmente cuando se ha concluido un nivel. Hay temor de ser calificadas como “instituciones poco exigentes”. Como consecuencia de la evaluación promocional “la matrícula está delimitada, como lo establecen los consejos de acreditación”.

En varios casos no se siente seguridad en el accionar como para que se transforme en un proyecto que se pueda replicar.

La accesibilidad se restringe a infraestructura, en muy pocas experiencias se considera el acceso a la comunicación e información, prácticamente no se hace mención de garantizar el acceso al curriculum con planteamientos tendentes a eliminar o disminuir las barreras al aprendizaje.

Las discapacidades sensorial e intelectual se asumen como difíciles de “atender”, en cambio, “los y las estudiantes con discapacidad física han sido incluidos sin mayor trabajo”.

“La exclusión social es en la que hemos tenido mayor dificultad”. Esta frase resume la preocupación de una gran mayoría de padres, fundamentalmente. Es el eco de la soledad que sufre el estudiante con discapacidad que ha sido incluido en el aula regular, especialmente aquel con discapacidad intelectual. Dedicar los períodos de recreación libre a caminar o a permanecer sentado en algún lugar que le significa “refugio”, a la espera de que concluya el receso para retornar al aula. En algunas ocasiones y cuando se le permite permanece muy cerca su maestro/a o del docente de apoyo. Los centros participantes indican que los estudiantes con discapacidad se relacionan más con sus docentes que con sus pares.

Las campañas de sensibilización van en el orden de folletos y material impreso en general. Cuatro centros refieren vivencias sobre interacción con la comunidad. Para la mayoría el trabajo se circunscribe a la institución.

Aunque teóricamente se valora el rol del educador especial y en la normativa de los diferentes países se hace referencia al docente de apoyo o maestra integradora, en apenas cinco instituciones se habla de la presencia de docentes con formación en educación especial que apoyan los pro-

cesos educativos de niños y niñas con discapacidad. Los casos que presentan maestros/as de apoyo, sus honorarios son costeados por los padres de familia, lo que implica un costo adicional al que se suman los valores correspondientes a las terapias extrainstitucionales que complementan el trabajo académico; por un lado redundan en un componente considerable del presupuesto familiar pero, lo que es tan grave como doloroso, el niño o la niña con discapacidad que asiste a una jornada escolar realiza un doble esfuerzo, pues dedica el tiempo extrainstitucional tanto a cumplir tareas como a terapias, ¿es eso vivir la niñez?, ¿dónde quedan los espacios de ocio, recreación y esparcimiento?, ¿qué hacen los otros niños/as una vez que concluyen sus tareas? Acaso, nacer con una discapacidad o adquirirla a temprana edad, ¿es sinónimo de *noes*, privaciones y restricciones?

La participación de los estudiantes con discapacidad en la vida institucional —por decir lo menos— es bastante restringida. No se observa su presencia en los espacios de representatividad.

Finalmente, lo más valioso es el criterio casi unánime de que la educación inclusiva beneficia a todos los estudiantes y que bajo ninguna circunstancia significa retroceso. Las respuestas que se han buscado para eliminar las barreras de acceso al curriculum favorecen el aprendizaje significativo de los estudiantes en general porque expande el abanico de la práctica educativa ampliado la posibilidad de aprender de muy diversas maneras, situación que no se plantea cuando se asume ilusamente un grupo como homogéneo. Se valora la presencia de estudiantes con discapacidad como una estrategia que consolida los códigos de convivencia entre pares en términos de valores y derechos que construyen una comunidad inclusiva.

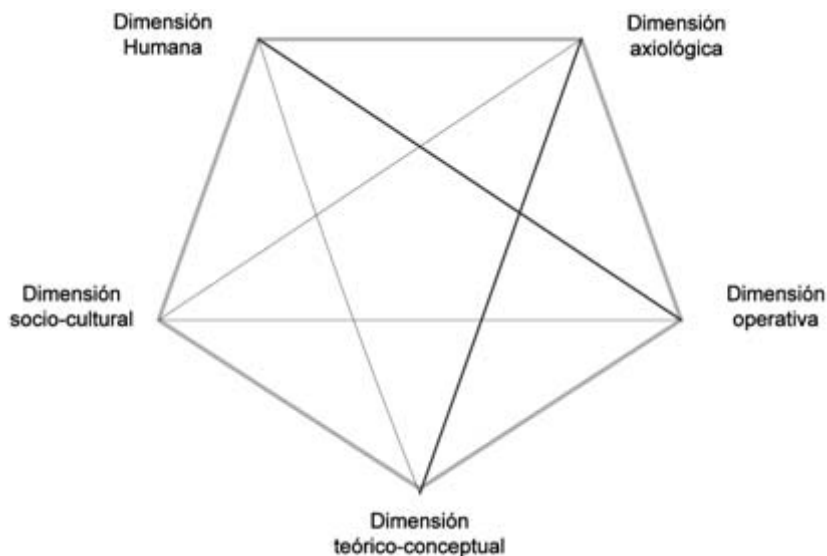
3.3. Buenas prácticas institucionales

Se torna necesario observar al menos unos pocos cuestionarios que ilustren la práctica en la región, por lo que se insertan en el Anexo # 10 aquellos que son concebidos por sus autores como buenas prácticas inclusivas, alcanzan altas puntuaciones en la valoración de criterios de evaluación y/o son experiencias documentadas e enriquecidas con aportes. Se incluye el

cuestionario enviado desde la Secretaría Municipal de Ensino de Florianópolis (Brasil) porque además de asignar una puntuación alta, su ámbito de gestión es mucho más amplio e ilustra una gestión de descentralización.

Aunque con realidades similares, las asimetrías entre países y al interior de cada uno, obligan a contextualizar desde lo local. Estas asimetrías se conjugan en el acto educativo con las múltiples dimensiones interrelacionadas que lo caracterizan:

MULTIDIMENSIONES DEL QUEHACER EDUCATIVO



- la dimensión sociocultural, que contempla factores: económico, político, social, étnico, de género, lingüísticos y ambientales, y la diversidad;
- la dimensión axiológica, que hace referencia a la ética de la educación, a los valores explícitos e implícitos de los programas y propuestas educativas;

- la dimensión humana, que nos remite a las personas, usuarios internos y externos, con sus expectativas y percepciones que iluminan el para qué de la educación;
- la dimensión operativa, que aglutina y correlaciona los recursos humanos con los aspectos financiero, logístico, tecnológico y de organización; y,
- la dimensión teórico-conceptual, que se nutre de teorías y modelos así como de supuestos educativos, pedagógicos y filosóficos.

Lejos de intentar calificar y, menos aún, juzgar las prácticas educativas, los textos recibidos aportan para la discusión y reflexión, cada uno es valioso desde diferentes dimensiones pero dado que no es posible insertar todas las prácticas, a continuación una síntesis de ocho de ellas, el informe completo se encuentra en el Anexo # 10.

En Argentina, el **CENTRO DE APOYO EDUCATIVO Y JARDÍN MATERNAL MUNICIPAL INCLUSIVO “MI ANGELITO”**, en los niveles inicial y primario, cuenta con 19 estudiantes con discapacidad de 70 en total. El promedio de alumnos/as por aula fluctúa entre 12 y 15. Destaca el contar con una maestra especial y una maestra común. Indica ser el primer “proyecto educativo terapéutico” en su localidad y único jardín estatal inclusivo en la provincia de Mendoza, cuya práctica ha sido tomada en consideración para ser replicada, propuesta presentada mediante proyecto de ley. Su contacto con medios masivos de comunicación es notorio. La afirmación: “contamos con largas listas de espera de niños que quieren entrar”, ratifica la necesidad de impulsar prácticas inclusivas que desde la perspectiva de mercado podríamos decir que la “demanda obliga” y ha de ser atendida.

El **COLEGIO CARDENAL JUAN FRANCISCO FRESNO**, atiende una población chilena de 1.285 estudiantes de los cuales 59 tienen alguna discapacidad. El promedio de estudiantes por aula es de 35. Con financiamiento mixto atiende los niveles inicial y primario. Señala que “el impacto sufrido en la escuela al integrar alumnos que presentan alguna discapacidad ha sido lento, pero fa-

vorable a las relaciones humanas entre sus pares y superiores”, subraya la incidencia positiva de las reuniones que realizan con padres y apoderados de estudiantes con o sin discapacidad que van a la par de los procesos de inducción a maestros y personal de la escuela, así como con una evaluación continua. Afirma que el mejoramiento, la intervención y el apoyo han sido posibles con una inversión alta de recursos humanos y materiales.

Añade que la FUNDACIÓN BELÉN EDUCA en sus ocho colegios, entre los que se encuentra el Colegio Cardenal Juan Francisco Fresno, tiene Proyectos de Integración, que atienden a niños de todos los niveles de enseñanza, aportando una mirada más pluralista, global y comprometida con la enseñanza y posterior inserción de los alumnos en el campo laboral de Chile. Remarca que cada uno de los proyectos cuenta —como mínimo— con profesionales en educación, especialistas en lenguaje, en discapacidad cognitiva, psicólogo, fonoaudiólogo y terapeuta ocupacional, así como psicopedagoga, quien se encarga de atender a niños que presenten un bajo rendimiento escolar y que no están en el Proyecto de Integración. El equipo interdisciplinario descrito se vería como el mínimo deseable, a la vez que cabe notar la atención individualizada a estudiantes de bajo rendimiento no insertos en el Proyecto de Integración por lo que concluye indicando que

Es necesario que comencemos a pensar en los distintos estilos de aprendizaje que tiene cada alumno y no sólo a los que presentan alguna discapacidad, ya sea ésta transitoria o permanente, ya que, así se puede abarcar de mejor manera los distintos estilos y no nos preocuparíamos sólo de aquellos que presentan alguna dificultad, sino también de aquellos alumnos que tiene habilidades superiores al resto de sus compañeros y que por un sistema rígido de enseñanza [el subrayado es nuestro] a nivel país no se permite transmitir otros contenidos que no estén en los planes y programas que proponga el Ministerio de Educación.

La rigidez de los sistemas de enseñanza, como se abordó en capítulos anteriores, se tornan en barreras al aprendizaje que debieran ser confrontadas desde el ámbito institucional porque subyace una homogenización que termina por penalizar la diversidad inherente al ser humano.

De Colombia, la **INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ ACEVEDO Y GÓMEZ**, de sostenimiento estatal, brinda atención en los niveles inicial, primario y secundario, en jornadas matutina, vespertina y nocturna, a 2.597 estudiantes de los cuales 44 tienen alguna discapacidad. Aunque el promedio de alumnos/as por aula es bastante alto (40), orienta sus acciones hacia la “restitución social” lo que implica tener un enfoque más amplio de inclusión (estudiantes desplazados, con discapacidad, problemas de drogadicción y violencia) que responde a una realidad social sin que ello afecte —como suele afirmarse— el rendimiento académico como lo testifican los resultados obtenidos en las pruebas nacionales. Es la práctica mejor documentada que evidencia procesos de investigación institucional, abordaje de diversas dimensiones como la sexualidad, esfuerzos por viabilizar el acceso a la tecnología, ampliar el espectro de gestión institucional mediante alianzas estratégicas como por ejemplo con la Universidad de Antioquia y su proyecto “Ojos que ven”.

Quizá la clave está en salir de la comodidad como afirma el Coordinador en los siguientes términos:

(...) “Todo lo que es libre es potencialmente divino”, escribe Chiara Lubich reconocida psicóloga italiana. Se ha debido asumir riesgos, ha sido necesario desacomodarse permanentemente; pero también se han hecho experiencias interesantes que señalan un camino de posibilidades para una estructura educativa que requiere transformaciones radicales para ofrecer una educación acorde a las condiciones reales de los estudiantes de hoy.

De las encuestas aplicadas en la comunidad institucional, sobresalen temas como: la no discriminación, libre desarrollo de la personalidad, libertad con respeto y dedicación de los docentes. Se podrían considerar como puntos neurálgicos que retratan el quehacer educativo.

Se asume que “por ser estatal” la continuidad estaría garantizada, vista desde su experiencia de 105 años de vida institucional.

Consideran una experiencia replicable bajo la condición primigenia de un cambio de actitud con pronunciamiento de docentes.

La experiencia nicaragüense en el **COLEGIO PÚBLICO BELLO HORIZONTE**, con un promedio de 45 estudiantes por aula y 58 estudiantes con discapacidad entre 1.004, en los niveles inicial, primario y secundario, en jornadas matutina y vespertina, relata una experiencia con 55 estudiantes sordos que ha sido difundida a través de los medios de comunicación.

Señala que generalmente la edad no corresponde al año en que están ubicados los estudiantes con alguna discapacidad. Y, resalta que la vivencia de apoyo entre pares, es decir, entre estudiantes con discapacidad auditiva ha sido decisiva en la consecución de sus fines.

NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN es una institución peruana con sostenimiento mixto. Con aulas de 35 estudiantes brinda servicios en los niveles inicial, primario y secundario. Asisten 18 estudiantes con discapacidad visual.

Destaca la importancia de trabajar con las familias para que se abran espacios de decisión personal toda vez que es importante el acompañamiento en los procesos educativos, que se resume en la afirmación: “hacer con él y NO hacer por él”. El primer reto enfrentado ha sido cambiar la actitud negativa de los padres hacia la inclusión y la necesidad del apoyo permanente que solucionaron mediante trabajo en escuela de padres, sensibilización en la familia, elevar las expectativas frente a los hijos —charlas por el psicólogo a los padres, testimonios de personas con discapacidad que “superaron la situación” y que a la fecha son universitarios, empresarios, etc.

Observan como deseables las pasantías de maestros regulares en aulas de educación especial para que se comprendan los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la vivencia.

Es relevante la evaluación permanente y diferencial que indican, orientada hacia las potencialidades de los alumnos/as. Se aborda la autoevaluación del profesor para cambiar estrategias y tomar las decisiones adecuadas contando con la opinión de los padres de familia.

Aborda la iniciativa del Ministerio de Educación de conformar a nivel nacional equipos SAANEE (Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales), cuyo objetivo

es el seguimiento de estudiantes incluidos en escuelas regulares. Si bien la cobertura no alcanza la mayoría y menos la totalidad, se observa como un apoyo necesario que con el tiempo e incorporación de recursos irá cobrando fuerza.

El SAANEE está conformado por la directora, coordinadora, psicóloga, asistente social y cuatro maestros especializados en diferentes áreas. Cada miembro hace seguimiento a 10 alumnos en las diferentes escuelas, según el cronograma de asistencias. En algunos casos 2 ó 3 veces por semana y otros más distanciados. Se reúnen sistemáticamente para evaluación del equipo y luego elaboran instrumentos de evaluación, pruebas psicológicas, informes consolidados, charlas de auto ayuda a los padres de familia. Este equipo va a las escuelas regulares haciendo difusión de los derechos que asisten a los niños para su escolaridad y de los beneficios que reciben en su formación los niños que NO tienen discapacidad (sensibilidad, solidaridad, ayuda, valoración de la familia y de lo que tienen).

Aclara que el trabajo de inclusión en las zonas rurales andinas, es un proceso más lento “por lo que se le debe dar mayor atención y preparación al profesorado”, preparación que se asume en términos de formación:

En los Centros de Formación docente ya deben incluirse en las asignaturas o curricula todo lo referente a inclusión de tal manera que cuando culminen sus estudios ya estén preparados y no empezar recién con pequeños cursos [el subrayado es nuestro].

Se ratifica lo expresado en capítulos anteriores sobre la importancia de la formación de base, los cursos de capacitación en gestión ayudan pero no definen.

Otra institución peruana es la denominada **2090 VIRGEN DE LA PUERTA** que ratifica la importancia de la sensibilización y concienciación a la comunidad. De sostenimiento estatal, atiende en los niveles inicial, primario y secundario, con un total de 1.257 estudiantes de los cuales 6 tienen discapacidad. El promedio por aula es de 27 alumnos/as.

Realiza una descripción del proceso en los siguientes términos:

- Asisten 2 profesionales del Equipo SAANEE por un espacio de 2 horas a la semana por estudiante incluido.
- Coordinación permanente con los directivos, firmamos asistencia en Dirección.
- Habilitamos un panel informativo en la institución educativa a fin de dar a conocer con diferentes lecturas el trabajo de inclusión.
- Realizamos talleres de sensibilización y capacitación a docentes, alumnos y padres de familia.
- Los mecanismos se incrementan cada vez más, incluso con los docentes a través de correo electrónico nos envían su programación de mes, las actividades diarias a realizar y así el trabajo lo viabilizamos más rápido.

Y, señala como requisitos fundamentales para la inclusión:

- Aceptación de nuestros estudiantes con NEE en su aula.
- Aceptación de nuestra participación como docentes colaboradoras, participativas.
- Interés, deseo de ir aprendiendo cada día más sobre el trabajo educativo.
- Capacitarlos permanentemente sobre la atención a las personas con NEE.

Cabe resaltar el soporte desde otras instancias como la Defensoría del Pueblo y las municipalidades. Mientras más organizaciones se sumen, mejor y más rápido se alcanzará una educación inclusiva que garantizaría la consecución de los Objetivos del Milenio en cuanto a la universalización de la educación básica.

De Uruguay, la **ESCUELA ESTATAL N.º 179** (primaria), tiene un promedio de 30 estudiantes por aula, una población estudiantil de 744 alumnos/as de los cuales 29 presentan alguna discapacidad, de ellos el 82,75% se afirma que tienen discapacidad intelectual.

Hace notoria la incorporación de una niña ciega y se asevera es una inclusión exitosa “debido a la excelente coordinación con la escuela de ciegos”, de donde concurren al centro: una maestra ciega que acompaña a la niña en sus aprendizajes y a la docente del grupo, y una maestra que trabaja los desplazamientos. Aunque hay limitaciones en la dotación de material adaptado y no se cuenta con “algún programa de informática” que viabilice el acceso al curriculum, se considera como una experiencia exitosa. Comentan que trataron “de replicar esta experiencia con otros alumnos con discapacidad pero las coordinaciones no son buenas”. La comunicación y el trabajo en equipo son ejes vertebradores que ayudan a implementar procesos inclusivos.

Señala como factor crítico de éxito el contar con “excelentes docentes y mejores personas”. Ciertamente que la educación no se limita a contenidos, como la vida no se ciñe a promedios académicos...

El inicio de la experiencia en aula se sintetiza en las siguientes expresiones:

Al principio no fue fácil. En mi caso personal, tenía un montón de inquietudes e inseguridades y las interrogantes eran múltiples, no sólo por cómo sería tener otra docente ciega en la clase todos los días sino también, por la responsabilidad del rol docente y de cómo serían los procesos de enseñanza y aprendizaje para la integración de la alumna.

¿Cómo hará para encontrar su lugar en la mesita que se siente? ¿Tendré que dejar solos a los otros niños para acompañarla al baño? ¿Cómo va a entender los cuentos si siempre los presento con muchas láminas y colores? ¿Qué hará en los momentos en que sus compañeros pinten y dibujen? ¿Se tendrá que quedar siempre conmigo a la hora del recreo? ¿Cómo logrará escribir y leer si no ve? ¿Su familia realmente nos apoyará? ¿Debo obligar a los compañeros a que jueguen con ella? ¿La aceptarán? ¿Qué actitudes tendrán los padres de los otros niños con esta integración? ¿Cómo me ayudará la maestra si también es ciega?

Como se verá, todo ello daba vueltas por mi cabeza hasta que nos conocimos con la pequeña Eliana y empezamos a trabajar... y nos conocimos con Gabriela, la maestra a quien yo tantas preguntas tenía que hacerle.

Finalmente, desde Brasil, la **SECRETARIA MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS**, en 40 municipios ha incorporado 332 estudiantes con discapacidad a la escuela regular, de 26.662 alumnos/as que atiende la municipalidad.

Empieza por diferenciar integración de inclusión. Señala que hay dotación de un sistema de apoyos. El carácter innovador lo expresa en los siguientes términos:

Formação continuada para professores especializados que estudam cada deficiência para promover atendimento educacional especializado adequado a cada uma delas. O atendimento educacional especializado requer um conhecimento da Tecnologia Assistiva, tais como: Comunicação alternativa, produção de materiais pedagógicos acessíveis, informática acessível, entre outros. Também requer o estudo do sistema Braille, da língua de sinais, da técnica de sorobã, entre outros. O caráter inovador é que a educação especial não substitui o ensino ministrado em sala de aula comum. A educação especial complementa a formação do aluno de forma a eliminar as barreiras de aprendizagem impostas pela deficiência.

Hace hincapié en la divulgación de experiencias y en la afectividad en el proceso. Concluye afirmando que la cooperación debe encaminar sus esfuerzos hacia la divulgación de una nueva concepción de educación especial y transformar las prácticas de la enseñanza común para que se tornen en instituciones verdaderamente inclusivas.

4. DESDE LA PERSPECTIVA IBEROAMERICANA

Los Ministros de Educación reunidos en El Salvador (mayo, 2008) bajo el acuerdo de que la educación es la herramienta fundamental para el desarrollo de la región, convinieron en emprender acciones que concreten la propuesta “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”⁵⁶. Implica elaborar objetivos, metas y meca-

⁵⁶ A partir del año 2009 y hasta 2021, la gran mayoría de los países iberoamericanos recuerdan y conmemoran los doscientos años de su independencia. En tal virtud se busca no dejar

nismos de evaluación regional, en armonía con los planes nacionales, e iniciar un proceso de reflexión para dotar al proyecto de un fondo estructural y solidario. El gran objetivo final es lograr que más estudiantes ingresen al sistema y permanezcan en él durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida e inclusiva, con espacios de participación que garanticen cohesión social encaminada hacia la construcción de sociedades justas, equitativas y democráticas. El programa de actuación para los próximos doce años destacará y fortalecerá los espacios de cooperación e integración regional de los últimos años.

En septiembre (2008) presentan un documento bastante elaborado y abierto para el debate, la participación y discusión colectiva, con el fin de lograr el máximo acuerdo social y político antes de su aprobación definitiva. Fue entregado al secretario general iberoamericano, Enrique Iglesias, por parte del secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Álvaro Marchesi. El texto contiene los once objetivos generales a alcanzar en la próxima década junto con sus indicadores y niveles de logro, los programas que conducen a ellos, un exhaustivo análisis de la situación de partida, así como los retos y desafíos que plantea una iniciativa de estas dimensiones.

La propuesta se vincula estrechamente con la declaración de la Organización de Naciones Unidas (ONU) a favor de los Objetivos del Milenio, en la que han incidido fuertemente varias organizaciones para visibilizar la población con discapacidad en el área de educación, entre ellas destacan Inclusion International y el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). Está supeditada a la Declaración Mundial sobre la Educación Para Todos (Jomtien, 1990 - Dakar, 2000), suscrita con el fin de cumplir el compromiso establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos: toda persona tiene derecho a la educación.

pasar esta oportunidad histórica para situar a la educación en el centro de las preocupaciones de cada país y lograr el apoyo de la sociedad para recuperar en once años buena parte del retraso histórico de la región en comparación con las regiones más desarrolladas. (OEI, 2008:20).

Se cita el informe CEPAL-UNESCO (2005) sobre el financiamiento y la gestión de la educación en América Latina y el Caribe. Éste destaca que para alcanzar las metas establecidas, es necesario: modernizar la gestión de la educación, profesionalizar y dar protagonismo a los educadores; otorgar un papel más relevante a la comunidad educativa local y una acción más estratégica a la administración central. Además, incorporar las tecnologías de la información y la comunicación al proceso de enseñanza y aprendizaje, orientar el currículo hacia la adquisición de las competencias básicas, formar ciudadanos activos y responsables, asegurar la conexión de la educación con los anhelos de los jóvenes y lograr su participación activa en su propia formación.

El análisis situacional posiciona a Latinoamérica como una región en clara desventaja educativa. Se contemplan indicadores sobre: analfabetismo, diferentes niveles de educación, escolarización urbana y rural, inequidad al interior de cada país, género, expansión de matrícula, acceso y permanencia en el sistema, repetición y deserción, recursos básicos disponibles en las instituciones, resultados académicos en estudios internacionales⁵⁷ que determinan como inaplazable el mejoramiento del clima escolar, la organización y funcionamiento de los centros educativos. Se observa un panorama esperanzador en la medida que se asuman los retos y con voluntad política se introduzcan los correctivos inaplazables que la región demanda, se abran espacios de participación de nuevos actores en el ámbito educativo, se consoliden inversiones y se contextualicen las propuestas nacionales.

Las once metas que constituyen el núcleo fundamental de la educación que se busca alcanzar se expresan de la siguiente manera:

⁵⁷ PISA evalúa el grado de adquisición, por parte de los alumnos de 15 años, de tres competencias básicas (comprensión lectora, competencia matemática y competencia científica). SERCE valora los conocimientos del currículo relativos a matemáticas, lenguaje (lectura y escritura) y ciencias alcanzados por los alumnos de 3.º y 6.º grado de educación primaria (considera los elementos comunes de los currículos de los países participantes).

1. Comprometer a la sociedad con la educación

El impulso a la educación no puede proceder solamente de la acción de aquellos sectores comprometidos habitualmente con el mejor funcionamiento del sistema escolar. Hace falta buscar nuevos aliados en la sociedad, ampliar el movimiento a favor de la educación y desarrollar programas que aborden los problemas sociales y educativos de forma integrada.

2. Educar en la diversidad

La diversidad de alumnos y de alumnas es la situación habitual en las escuelas y en la sociedad. La meta que se plantea pretende que los sistemas educativos fortalezcan las políticas atentas a la diversidad y compensadoras de sus insuficiencias de partida, de manera especial en la defensa de los derechos de las alumnas y en el apoyo a la inclusión social y educativa de los alumnos más vulnerables, especialmente las minorías étnicas, las poblaciones indígenas y afrodescendientes, los que se encuentran en condiciones sociales desfavorables y los alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad [el subrayado es nuestro].

3. Extender la educación temprana

Garantizar la educación infantil o inicial para todos los niños y niñas desde sus primeros años de vida es una garantía para su desarrollo y aprendizaje posteriores, pero lo es especialmente para aquellos niños y niñas que se desenvuelven en contextos sociales desfavorables. Por ello es necesario asegurar una oferta suficiente para todos en las que se garanticen las mejores condiciones educativas.

4. Universalizar la educación básica y mejorar su calidad

Asegurar que todos los niños y niñas iberoamericanos estudien durante al menos doce años es la mejor estrategia para el progreso de la

región, la cohesión social y la reducción de las desigualdades. Esta oferta de puestos escolares suficientes debe acompañarse de programas que animen a las familias a mantener a sus hijos en las escuelas, de estrategias que resuelvan el grave problema de la repitencia escolar y de iniciativas en múltiples campos para mejorar la calidad de la enseñanza. Al mismo tiempo, es necesario que el acceso a estos estudios se realice de forma equitativa, de tal manera que los colectivos que a lo largo de la historia han estado más alejados de ellos, como las poblaciones indígenas o afrodescendientes, tengan un porcentaje de acceso a estos estudios similar al del conjunto de la población.

5. Asegurar que todos los alumnos alcancen las competencias básicas

El acceso universal a la educación básica y las condiciones para su calidad son imprescindibles, pero también lo es lograr que todos los alumnos y alumnas alcancen las competencias básicas para proseguir estudios posteriores, para incorporarse a la sociedad de forma activa y para ejercer sus derechos y deberes como ciudadanos libres y responsables. Ello supone ofrecer un currículo significativo que potencie, al menos, la educación en valores, que incorpore la lectura y el uso del computador en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, en el que la educación artística tenga un papel relevante y que estimule el interés por la ciencia entre las alumnas y los alumnos.

6. Incrementar el acceso de los jóvenes a la enseñanza postobligatoria

Se pretende que el mayor número de alumnas y de alumnos prosigan sus estudios en la Educación Secundaria Superior, en la Educación Técnico Profesional y en la Universidad, de tal manera que la mayoría de la población tenga en el año 2021 estudios postobligatorios.

7. Conectar educación y empleo a través de la Educación Técnico Profesional

Para asegurar el desarrollo e incremento de la competitividad de Iberoamérica, es necesario reforzar y coordinar los sistemas educativos y laborales de gestión de la Educación Técnico Profesional. Al mismo tiempo, es preciso diseñar y desarrollar una oferta suficiente que ha de ser innovadora, cualificada, basada en las competencias profesionales y adaptadas al contexto socioeconómico.

8. Educar a lo largo de toda la vida

Universalizar la alfabetización, la educación básica y otras oportunidades de capacitación para jóvenes y adultos a lo largo de toda la vida, con diferentes metodologías y, en especial, con las nuevas tecnologías, es una estrategia fundamental en la lucha contra la pobreza, a favor de la inclusión, así como para extender e incrementar el capital del conocimiento en Iberoamérica.

9. Cuidar el desarrollo profesional de los docentes

Lograr que el profesorado esté preparado y motivado para ejercer con acierto su tarea profesional es sin duda el factor que más influye en la mejora de la calidad de la enseñanza. Para ello, es necesario cuidar la formación inicial y continua de los docentes, el acceso al trabajo docente y sus primeros años de desempeño profesional, sus condiciones laborales y su desarrollo profesional.

Hace falta, al mismo tiempo, plantear nuevas estrategias que ayuden al profesorado, entre las que cabe destacar el apoyo a la creación de redes de escuelas y de profesores, la ampliación de los programas de innovación, evaluación e investigación educativa, y la formulación de proyectos de formación que relacionen la teoría y la práctica y que orienten de forma preferente hacia equipos de profesores que trabajan en la misma escuela.

10. Contribuir a la configuración del espacio iberoamericano del conocimiento y a la investigación científica

El desarrollo del espacio iberoamericano del conocimiento es la meta que se han marcado los países de la región para reforzar la creación de redes universitarias de postgrado, la movilidad de estudiantes e investigadores, y la colaboración de investigadores iberoamericanos que trabajan fuera de la región. Sus ejes principales se encuentran en el incremento del número de investigadores en cada uno de los países y en su movilidad así como en el aumento sostenido de la inversión en investigación y desarrollo.

El fortalecimiento del Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI es una de las principales estrategias para dinamizar el espacio iberoamericano del conocimiento. Su objetivo general consiste en fortalecer y mejorar la calidad de los procesos de modernización de la educación, la ciencia y la cultura, a través de la constitución y el impulso de redes de formación e investigación interinstitucionales.

11. Conseguir más recursos para la educación e invertir mejor

El enorme esfuerzo que va a suponer el logro de las metas 2021 exige un estudio riguroso de su coste económico por cada uno de los países, así como una respuesta solidaria de aquellos con mayor potencialidad económica. Por ello, se incluye en el proyecto un conjunto de programas de acción compartidos para avanzar juntos y se formula la necesidad de un esfuerzo solidario para invertir más y mejor, en el que se establece la posibilidad de crear un Fondo Internacional Solidario para la Cohesión Educativa.

Cada una de estas 11 Metas Generales se concreta en 27 Metas Específicas y en 38 indicadores. Finalmente, de cada uno de ellos se establece el nivel de logro que se espera alcancen los países en 2021. En ocasiones, se ha fijado un nivel previo en 2015 que sirva como referente para el impulso posterior. Los niveles de logro se formulan con diferentes grados con el fin de adecuarse a la situación inicial de los países. Una importante tarea posterior será que cada uno de los países defina el nivel de logro específico que pretende conseguir.

(OEI 2008: 99-101)

Sabemos que la discapacidad es un tema multidimensional y multifactorial que convoca a todos los sectores, en consecuencia, los planteamientos que se hacen desde género, condiciones etno-lingüísticas, pobreza, edad, etc., son concomitantes. No obstante, por la especificidad del presente informe centraremos la atención en la esfera del componente discapacidad.

En el relevamiento en torno a la Meta 2, se alude al caso de la educación especial. Señala el documento que

(...) se aprecia una fuerte distancia entre la especificidad, la relevancia y el espacio que se le asigna a la cuestión en las leyes y planes analizados, y las metas que efectivamente se fijan para este colectivo de alumnos. De hecho, resulta interesante destacar que la mayor parte de las metas se refiere a la necesidad de realizar adaptaciones en la infraestructura y la elaboración de materiales didácticos especiales, pero son escasas o de difícil visualización en cuanto a su alcance. (OEI 2008:58)

(...) Subsisten, tanto para la educación especial como para la educación de los grupos indígenas, algunas dudas y debates sobre las opciones estratégicas adoptadas para su inclusión, es decir, si se privilegia la inserción en el sistema de educación común o si por el contrario se prefiere la adopción de formas escolares específicas para cada grupo. (OEI 2008:59)

Es valioso resaltar que la Meta 2 visibiliza a los/as estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad, en consecuencia, conviene dar una mirada a la especificidad de esta meta. Además, cabe recordar que al ser un documento abierto al debate es importante la participación como actores, bien en calidad de profesionales en educación, persona con discapacidad o familiar, a título individual o institucional, desde un centro específico o desde un movimiento asociativo.

Es una oportunidad para los miembros de RIINEE la posibilidad de orientar y liderar acciones participativas.

META GENERAL SEGUNDA

Incrementar las oportunidades y la atención educativa a la diversidad de necesidades del alumnado

Meta específica 6

Apoyar la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales con los apoyos especializados necesarios.

Indicador 7

Porcentaje de alumnos y de alumnas con necesidades educativas especiales escolarizados en la escuela ordinaria.

Nivel de logro

Conseguir que en 2015 entre el 30% y el 60% del alumnado con necesidades educativas especiales esté integrado en la escuela ordinaria y que entre el 50% y el 80% lo esté en 2021.

(OEI 2008: 106-107)

2. Programa de atención educativa a la diversidad del alumnado y a los colectivos con mayor riesgo de exclusión

Este programa se diseña con un doble objetivo. En primer lugar, instalar en la organización de los sistemas educativos, en el funcionamiento de las escuelas y en la práctica docente la realidad heterogénea de la enseñanza, las exigencias de la diversidad de escuelas y de alumnos y la importancia de que se desarrollen políticas atentas a la diversidad y compensadoras de sus insuficiencias de partida. En segundo lugar, apoyar de manera especial a los colectivos de alumnos más vulnerables: aquellos que forman parte de las minorías étnicas, de las poblaciones originarias y de los afrodescendientes, los que se encuentran en condiciones sociales desfavorables, las niñas y los jóvenes, los que se escolarizan fuera de sus países de origen por haber tenido que emigrar sus familias o los alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad.

Las iniciativas que se contemplan en este programa se extienden también al resto de los programas elaborados para apoyar a los países en la consecución de las Metas 2021. En la atención educativa a la infancia, en el acceso a la educación básica y secundaria o en los recursos y apoyos educativos a las escuelas que escolarizan de forma mayoritaria a estos alumnos, está presente una sensibilidad especial hacia estos colectivos de alumnos. Sin embargo, se ha considerado necesario establecer un programa específico para dar fuerza y visibilidad a uno de los retos más importantes para garantizar la equidad educativa.

Metas

- Incluir los contenidos culturales y lingüísticos propios de las culturas indígenas y afrodescendientes en las escuelas y en las aulas.
- Apoyo integral a los estudiantes de minorías étnicas, de poblaciones originarias y de afrodescendientes para que accedan y concluyan estudios de ETP y universitarios.
- Asegurar la igualdad de género a lo largo de todo el sistema educativo.
- Cuidar de forma especial la educación de los alumnos inmigrantes o de aquellos que permanecen en su país pero cuyos padres han emigrado.
- Fortalecer las políticas que conduzcan a la inclusión educativa de niños y de jóvenes.

Estrategias

- Fortalecer el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Guatemala para el logro de experiencias enriquecedoras en la educación de las minorías étnicas y de las poblaciones originarias.
- Reforzar el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Panamá para el apoyo a políticas y programas inclusivos.
- Impulsar el Instituto de Desarrollo e Innovación Educativa en España para conocer y evaluar la situación social y educativa de las familias inmigrantes y de sus hijos en edad escolar.

- Establecer una alianza estable con las organizaciones internacionales con mayor presencia en la región en estos temas, especialmente con OREALC-UNESCO.

Líneas de acción

- Colaborar en la elaboración de contenidos educativos propios de las culturas indígenas y afrodescendientes.
- Desarrollar un programa específico para la formación de maestros indígenas y afrodescendientes a través de becas, apoyo familiar y orientación personal.
- Crear un premio iberoamericano para las escuelas que desarrollen programas de éxito en la igualdad de género.
- Crear una red de escuelas inclusivas.
- Desarrollar un curso de formación especializada sobre inclusión educativa en el marco del Centro de Altos Estudios Universitarios.

(OEI 2008: 119-120)

El cierre de este informe coincide con la segunda jornada del I Seminario Iberoamericano sobre el desarrollo profesional de los docentes (Madrid, 10 de octubre de 2008), organizado por la Organización de Estados Iberoamericanos y la Fundación SM, en el marco de "La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios". Concluyó con un comunicado de los Ministros de Educación Iberoamericanos sobre la situación del profesorado en América Latina.

A continuación los pronunciamientos de los Ministros de Educación de Costa Rica, República Dominicana, El Salvador, Brasil y Ecuador, recogidos por Europa Press.

El Ministro de Educación Pública de Costa Rica, Leonardo Garnier, destacó durante su intervención los tres problemas fundamentales que ame-

nazan a la educación de su país: "La falta de control de calidad del ministerio a la hora de contratar a los docentes, que los cursos no versan sobre lo que el profesor necesita saber y que la relación entre el profesor y el alumno está basada en el miedo y en la pérdida de autoridad".

Por su parte, la Ministra de Educación de Brasil, María do Pilar Lacerda, explicó que la educación en su país es un tema muy complejo debido a la gran desigualdad social existente entre la población. En este sentido, apuntó que en el sistema educativo brasileño existen "dos millones de profesores y 55 millones de alumnos con necesidades y carencias muy distintas, lo que provoca que exista un elevado índice de fracaso escolar".

A continuación, la Ministra de Educación de El Salvador, Darlyn Meza, afirmó que en su país se brinda todo el apoyo al docente, pero al mismo tiempo puntualizó que desde su Ministerio son "muy exigentes" a la hora de evaluar y controlar la calidad del futuro profesor: "La prueba está en que en el año 1992 se graduaron 16.000 maestros y este año solo han logrado pasar un total de 400".

El siguiente en intervenir fue el Ministro de Educación de República Dominicana, Melanio Paredes, quien subrayó la importancia de que el sistema educativo esté integrado por profesores comprometidos con su labor: "No importan las competencias, si no hay compromiso". Asimismo, Paredes destacó que al niño no solo hay que formarle en el aula, sino que el docente debe comprometer e implicar al padre en la formación de su hijo.

Para finalizar la mesa redonda, el Ministro de Educación de Ecuador, Raúl Vallejo, recordó que a mediados del siglo XX el profesor tenía una alta consideración social, pero posteriormente "su imagen se fue desvalorizando y se le empezó a identificar con un gremio politizado y no educativo". Por este motivo, Vallejo planteó la necesidad de recuperar la valoración social perdida del profesorado.

Como se mencionó, la propuesta "Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios" constituye una espenda coyuntura para generar acuerdos en el marco de la realización de las V Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa (2008), organizadas por RIINEE y los

subsecuentes diálogos —presenciales o virtuales— que se podrían organizar hasta alcanzar acuerdos regionales con pronunciamientos nacionales claros y contundentes. Es el momento propicio para colocar de manera enfática la posición y el rol de la educación especial así como el enfoque inclusivo vinculado a la población estudiantil con discapacidad.

5. ALGUNAS CONCLUSIONES

*¿Pueden, quieren o deben?
Quienes quieren no pueden,
quienes deben no quieren,
quienes pueden no quieren.
Es la lucha del poder, querer y deber.
(María Virginia Noriega, Ecuador)*

La participación mayoritaria de mujeres en ejercicio profesional en el ámbito educativo en diversos niveles, tanto en el sistema público como en el privado, en los sistemas de educación regular y especial, ratifica que la práctica docente es predominantemente femenina. Por otro lado, se confirma que el acceso a Internet aún no es una posibilidad para todos.

De las respuestas recibidas se desprende que:

- la percepción de la sociedad sobre las personas con discapacidad ha tenido un giro importante y positivo aunque prevalece la consideración de que la familia es responsable de su atención y no el Estado, a la vez que se ve a la persona con discapacidad como receptor y no como usuario de servicios por lo que se visualiza a los ministerios de bienestar o seguridad social como las instancias responsables. Desde la perspectiva de las instituciones que realizan prácticas inclusivas, la sensibilización real se da a partir de la vivencia y no de la teoría por lo que es menester impulsar el acceso;
- su derecho a la educación es ampliamente reconocido y se recoge en buena medida en la normativa nacional pero se considera que hay des-

conocimiento por parte de los usuarios, se privilegia la posibilidad de elección sobre el ejercicio del derecho, hay un bajo porcentaje que accede a servicios educativos y lo hace a centros de educación especial, servicios terapéuticos, de estimulación y rehabilitación, entidades de protección, escuelas deportivas, asociaciones, entidades religiosas, internados, talleres laborales, centros de día, entidades culturales y artísticas que podrían ser complementarias pero no sustitutivas del proceso académico formal. Se observa incumplimiento en términos de oferta, gratuidad y respuesta estatal, hay una considerable delegación de funciones en el sector privado que encarece costos y no se alcanza una supervisión que garantice calidad, acceso y permanencia en el sistema;

- se valora las acciones emprendidas desde las instancias de Educación Especial pero se consideran insuficientes, se deja entrever la urgencia de que sea el Estado quien impulse la inclusión en el sistema educativo en términos de obligatoriedad y la inaplazable necesidad de que tanto los centros como los profesionales en educación especial se transformen en ejes de asesoramiento y recursos que garanticen la inclusión;
- se centraliza en las grandes ciudades la posibilidad de acceso a un centro educativo aunque subsisten argumentos para dificultar o impedir su ingreso (tamaño de aula, falta de personal calificado, carencia de capacidad institucional instalada, pruebas de ingreso, etc.), prevalecen barreras físicas y actitudinales, se mantiene el criterio de la necesidad de cuidados especiales que elevan la inversión institucional; y, por otro lado, subyace un temor acendrado en las familias a que el hijo o hija con discapacidad sea objeto de agresión (verbal, psicológica, física, sexual y de privaciones o descuido) y de discriminación;
- la necesidad de un sistema de apoyos, tanto en el sistema gubernamental como en el privado, es una constante debiendo en muchos casos correr por cuenta de la familia cuyo costo rebasa su presupuesto;
- se subraya la importancia de la participación del estudiante con discapacidad y su familia en la toma de decisiones que atañen al proce-

so educativo pero subsiste una cultura de puertas cerradas que minusvalora el pronunciamiento de un padre o de una madre por carecer de formación profesional perdiéndose con ello un proceso muy enriquecedor para las partes (estudiante, familia e institución), prevalece un curriculum oculto que habla del temor a que se evalúe o juzgue la práctica educativa, se evidencie desconocimiento e incluso aislamiento o maltrato;

- tanto para la detección como para la atención se ve como una necesidad urgente incorporar componentes sobre discapacidad en los curricula de formación docente ya que se observa que la capacitación suministra una mínima información que ayuda pero no define cambios sustanciales. Al momento de asumir con responsabilidad el riesgo de la inclusión prevalece la voluntad más allá de la formación inicial, se produce una búsqueda personal a pesar de que no se dé un reconocimiento social ni moral a la gestión y peor aún de retribución económica (los sueldos en el magisterio son bajos en su mayoría);
- es consensuado el pronunciamiento de que la inclusión hace referencia a todos pero también se observa que el acceso de estudiantes con discapacidad a la escuela común atraviesa innumerables aristas que fortalecen la inclusión (pobreza, género, condiciones etno-lingüísticas, ruralidad,...);
- hay acuerdo en que la presencia de un estudiante con discapacidad en el aula regular aporta y enriquece, no retrasa el avance de sus compañeros/as y se observan logros especialmente en educación inicial y primaria, pero a pesar de esta aseveración aún se considera que la inclusión es un concepto teórico y poco práctico que requiere costosas inversiones institucionales que se torna más complejo en los niveles secundario y terciario;
- la mayoría afirma que la situación económica del hogar es la principal causa para no acceder a educación, seguida por la centralización y concentración de servicios en las grandes ciudades, en menor medida: falta de accesibilidad, carencia de recursos, negativa por parte de

las instituciones para recibir a un estudiante con discapacidad, el ingreso a educación especial como un sistema del que resulta casi imposible salir y el requerimiento de apoyos adicionales;

- se señalan como principales causas para la deserción: falta de conocimiento de los docentes para atender la diversidad, falta de recursos didácticos apropiados o adaptados, ausencia de un maestro-a de apoyo, instalaciones inaccesibles, rigidez del curriculum, falta de accesibilidad a la comunicación e información, bajas expectativas de los maestros-as respecto a un estudiante con discapacidad; seguidas de: bajo rendimiento académico, falta de apoyo familiar, incompetencia de profesionales no docentes vinculados con educación y modelos educativos segregadores que prevalecen a pesar de la normativa, ausencia de consenso institucional, discriminación de sus compañeros, ausencia de un proceso de adaptación en función del tipo de discapacidad y poca expectativa de inserción laboral. En igual proporción, aunque con baja incidencia se registra: tamaño de aula, necesidad de trabajar, problemas de salud, discapacidades graves, distancia a centros educativos y falta de medios o alguien que los acompañe, falta de capacitación laboral, maltrato por parte de docentes y baja autoestima del estudiante;
- se ve la integración como un paso previo a la inclusión aunque los términos se utilizan indiscriminadamente;
- las instituciones que realizan prácticas inclusivas dejan entrever que ésta no guarda estrecha relación con los años de vida institucional ni con el tamaño de aula o con el promedio de estudiantes por profesor, ni con la formación docente sobre discapacidad, ni con un rico sistema de apoyos. Está vinculada, fundamentalmente, con la voluntad, el trabajo colaborativo, el liderazgo democrático y participativo, la libertad para reflexionar y compartir experiencias, la optimización de los recursos con que cuenta la escuela, la conformación de redes de apoyo que se consolidan por iniciativa personal o institucional, asumir riesgos con el soporte y acompañamiento de los directivos para incursionar en nuevas prácticas docentes y repensar el

quehacer institucional desde una perspectiva diferente que implica —por ejemplo— eliminar criterios de selección, el anhelo de crecer personal y profesionalmente que impulsa un accionar desprovisto de temores, tendente a creer en las capacidades del “otro” y sus potencialidades. Se observa que la inclusión de personas con discapacidad ha impulsado cambios positivos en la institución, procesos de investigación y mejoramiento, rendimiento académico que supera logros anteriores, reconocimiento de la comunidad que se expresa en una mayor demanda de sus servicios, fomento de prácticas pedagógicas que facilitan el aprendizaje de quienes presentan necesidades individuales sin estar asociadas a la discapacidad, autovaloración positiva de sus miembros, consolidación de comunidades institucionales más cohesionadas;

- se requieren soluciones globales con respuestas estructurales que afecten al sistema, que convoquen al trabajo mancomunado de los gobiernos, la sociedad civil y de los organismos cooperantes. La educación precisa ineludiblemente la complementariedad de las áreas de salud, alimentación y bienestar social, así como establecer vínculos con la comunidad, organizaciones locales que tradicionalmente no estaban vinculadas con educación.

Se consideran como principales elementos para alcanzar la inclusión los siguientes:

- redefinir la calidad en educación y el diseño de indicadores regionales en términos de inclusión y acceso real a los aprendizajes;
- difundir ampliamente el *Índice de Inclusión* e impulsar su aplicación a través de estrategias motivadoras para las instituciones que lo hagan;
- contar con una política institucional inclusiva orientada hacia el respeto de los derechos y la convivencia pacífica, de la que emanen coherentemente los componentes organizacionales, curriculares y presupuestarios, con una oferta educativa cualitativamente más rica y diversificada;

- potenciar los procesos de investigación institucional que catapulten círculos de reflexión-acción-reflexión encaminados hacia el dominio personal, mejoramiento profesional, consolidación de una visión compartida, aprendizaje en equipo, concienciación sobre complejidades, cambios y capacidad de respuesta e interdependencias (Senge, 2002);
- revalorizar el rol docente y reconsiderar la política salarial en función de méritos profesionales (atención a la diversidad, acciones innovadoras, aportes académicos para el mejoramiento institucional o del sistema, capacitación autónoma, entre otros);
- sistematizar la información sobre la práctica en centros inclusivos para su difusión y posible replicabilidad;
- abrir espacios para intercambio y pasantías tanto de estudiantes como de docentes y directivos entre instituciones de un mismo país o de diferentes países;
- diseñar e implementar mecanismos asociativos que agrupen profesionales, personas con discapacidad y familias, orientados a la participación e incidencia en el mejoramiento de la educación;
- propiciar espacios de participación extra-institucional que fortalezcan la inclusión social;
- fortalecer campañas de sensibilización y concienciación con enfoque positivo que resalte potencialidades;
- difundir tanto en la institución como fuera de ella programas, proyectos y acciones vinculados con inclusión educativa, que se emprenden con fondos de cooperación internacional y canje de deuda, para viabilizar veedurías ciudadanas, abrir espacios de gestión y ampliar el horizonte de acción;
- potenciar programas de cooperación técnica en los que cada institución beneficiaria tiene también mucho que aportar, siendo un proceso de doble vía que propicia un enriquecimiento mutuo y digno;

- establecer nexos entre los diferentes niveles educativos para ampliar la cobertura y garantizar continuidad de estudios.

Con miras a la inclusión laboral:

- garantizar aprendizajes vinculados con el mercado de trabajo que constituyan respuestas efectivas en términos de competencias laborales;
- propiciar la interlocución con entidades ofertadoras de empleo;
- como medidas emergentes hacia los adultos con discapacidad que requieren trabajar, conviene continuar con procesos de capacitación en temas específicos que demanda el mercado laboral fortalecidos con componentes de desarrollo personal, autonomía y habilidades sociales, diseñar conjuntamente con la empresa los términos de referencia para la inserción laboral, acompañar inicialmente el proceso y monitorear temporalmente.

Lo expuesto se vincula estrechamente con la propuesta “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” y ratifica la inclusión como uno de los mecanismos que posibilitará la concreción de dicha propuesta.

CAPÍTULO VII

EL TEMA Y EL DILEMA DE LA COOPERACIÓN

Mayka García García

1. INTRODUCCIÓN: LAS BASES POSTMODERNAS DE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL

En el contexto de este informe se va a utilizar el concepto COOPERACIÓN INTERNACIONAL de una forma interesada y realista⁵⁸, como:

la ayuda voluntaria de un donante de un país (Estado, gobierno local, ONG) a una población beneficiaria de otra. Esta población puede recibir la colaboración directamente o bien a través de su Estado, gobierno local o una ONG de la zona⁵⁹.

asumiendo ésta para abordar el análisis de la situación en los países de América Latina y el Caribe, respecto al desarrollo de proyectos y programas en el ámbito educativo y, de manera específica, en el de la inclusión educativa. Entiéndase, pues, que queremos hacer una llamada especial de atención hacia el mundo de las interpretaciones. Si la cooperación —como estrategia educativa— es uno de los pilares del desarrollo de espacios escolares inclusivos, cabría preguntarse si cuando agregamos el concepto

⁵⁸ Que no coincide con lo que nos gustaría que fuera, sino con lo que es efectivamente, a tenor de la multitud de escritos al respecto.

⁵⁹ Definición comúnmente aceptada y extraída de [es.wikipedia.org/wiki/Cooperación internacional](http://es.wikipedia.org/wiki/Cooperaci3n_internacional) (consultada el 17 de mayo de 2008).

“internacional” a esta identificación (Inclusión = Cooperación) sigue manteniendo su significado —acción conjunta donde existen metas también conjuntas y donde se necesita y valoran las partes implicadas para alcanzar esas metas, que coexisten con metas particulares que sólo pueden ser alcanzadas en el logro de la meta común—. Ingenuamente cabría esperar que al añadir el término “internacional” a la expresión lo que se ampliara fuera el foco de implicados, pero sería obviar que su auténtico significado —el de Cooperación Internacional— no se adentra en el mundo de los valores, sino en el de la economía.

En la primera definición propuesta se quiere destacar que existen unos *que dan* o aportan (recursos económicos, asistencia técnica, etc.), y que se encuentran, presumiblemente, en mejor posición; y otros *que reciben*, que presuponemos en una situación más desfavorable. Es decir, que asumiendo esta definición estamos admitiendo que partimos de una situación de *diferencia*, no siempre necesariamente negativa⁶⁰, aunque sí lo es si ésta se entiende en términos de *desigualdad*⁶¹. Pero ello no implica que no se reconozcan y practiquen otras formas⁶² tanto del concepto como de la acción de la Cooperación Internacional. Hemos querido hacer esta llamada de atención para reconocer que es el posicionamiento que con mayor frecuencia⁶³

⁶⁰ La situación de posición distinta no es negativa, sino, como frecuencia, una oportunidad de aprendizaje y desarrollo. Un ejemplo de ello, en el ámbito educativo son las tutorías entre iguales, donde el nivel de competencia del tutor-a es más amplio que el del-la tutorando, sin embargo hay un enriquecimiento mutuo pues el mero hecho de la tutoría, para quien la ejerce es beneficiosa.

⁶¹ Que como todos-as sabemos, implica sometimiento y sometidos-as y en última instancia, exclusión y/u opresión.

⁶² El siguiente documento presenta una versión simplificada donde se explicitan con sencillez estos conceptos http://www.senasa.go.cr/Documentos/cooperacion/glosario_terminos.pdf (consultada el 17 de mayo de 2008).

⁶³ Las razones de este continuo asentamiento de pensamiento vienen avaladas por el protagonismo de los grandes bancos y organizaciones mundiales, erigidos en donantes principales de la ayuda al desarrollo, tesis que se desarrolla con brillantez en el artículo de Rosa María Torres (2003). Cooperación internacional en Educación en América Latina: ¿Parte de la solución o parte del problema? en www.ocimed.gob.pe/documentos_obs/lit_gris/coopal_rmtores.pdf (consultado el 1 de agosto de 2008).

se viene dando en el panorama internacional de la Cooperación (al Desarrollo) en los albores del siglo XXI, en el que ya nos encontramos inmersos. Sin más rodeos, pues, se puede afirmar que ésta, la teoría y práctica que enfatiza la desigualdad y, a menudo, verticalidad en las relaciones entre entes supone la versión más neoliberal y mercantilizada del desarrollo y la cooperación.

Frente a ello, existen otras formas de entenderla, por ejemplo como proceso de intercambio y enriquecimiento, de crecimiento mutuo, acepción que desarrolla el concepto de equidad entre los pueblos y que se asienta en una versión y lectura humanista de las relaciones⁶⁴. Aquí sí se puede identificar *Inclusión y Cooperación Internacional* y hablar de dos caras de la misma moneda. Podemos señalar, además, que la primera ha sido la predominante de los procesos de Cooperación Internacional denominados Norte-Sur, es decir, la de aquellos que se desarrolla entre Estados, gobiernos u ONGs de los denominados *países desarrollados*, de tipo vertical, mientras que la segunda es más propia de cierto tipo de ONGs y de la cooperación Sur-Sur⁶⁵, es decir, entre países de la misma esfera, si bien esta última tampoco es garante de la existencia de procesos de cooperación horizontal.

2. CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Otro aspecto sobre el que cabe hacer algunas consideraciones que ayuden a comprender el binomio Cooperación Internacional-Inclusión Educativa, objeto de este análisis, es la situación general de tal cooperación, es decir, apuntar quién recibe qué cooperación y en qué términos. En este sentido habría que formular tres apreciaciones fundamentales:

⁶⁴ Un ejemplo de esta acepción podemos encontrarla en la página de la organización Risolidaria, disponible en el siguiente enlace: canales.risolidaria.org.es/canales/canal_congde/conceptos_basicos/cooperacion_desarrollo.jsp (consultado el 1 de agosto de 2008)

⁶⁵ Entiéndase que no se trata de una afirmación categórica, sino de la explicitación de tendencias. En ambas modalidades de cooperación existen excepciones.

1. Como señala Xalma, C. (2007, 21-42) existe un desplazamiento de los países de América Latina, como principales receptores de la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) que sustenta la Cooperación Internacional. No obstante, cuando ésta se da, viene a concentrarse en las Regiones Andinas y Centroamérica⁶⁶, destacando en este sentido los casos de Nicaragua, Honduras, Perú y Bolivia.

AYUDA OFICIAL AL DESARROLLO⁶⁷ NETA DESTINADA A LOS PAÍSES IBEROAMERICANOS, POR NIVEL DE RENTA. 1994-2005. VALORES ABSOLUTOS, EN MILLONES DE DÓLARES CORRIENTES

	1994-95	2004-05	Cambio
Países de Renta Baja (PRB)			
Nicaragua	621,7	987,4	365,7
Subtotal (PRB)	621,7	987,4	365,7
Países de Renta Media-Baja (PRM-B)			
Bolivia	636,4	676,3	39,9
Brasil	261,3	174,5	-86,9
Colombia	121,7	515,3	393,6
Cuba	55,0	92,6	37,6
Ecuador	216,2	183,9	-32,3
El Salvador	300,5	208,0	-92,5
Guatemala	213,3	236,9	23,6
Honduras	347,4	665,5	318,1

⁶⁶ Correlacionando positivamente nivel de *renta per cápita* con ayuda recibida.

⁶⁷ En adelante AOD.

	1994-95	2004-05	Cambio
Paraguay	117,2	36,4	-80,8
Perú	352,3	435,3	83,0
República Dominicana	90,3	80,8	-9,6
Subtotal (PRM-B)	2711,6	3305,5	593,8
Países de Renta Media-Alta (PRM-A)			
Argentina	144,4	96,3	-48,1
Chile	153,3	104,1	-49,2
Costa Rica	52,2	22,2	-30,1
México	404,1	152,5	-251,7
Panamá	35,7	21,9	-13,8
Uruguay	69,2	18,4	-50,8
Venezuela	34,8	46,8	12,0
Subtotal (PRM-A)	893,7	462,1	-431,6
Total Países Iberoamericanos	4227,0	4754,9	527,8

FUENTE: Xalma, C. (2007). Informe de la Cooperación en Iberoamérica. Estudios de la Secretaría General Iberoamericana, p. 30, elaborado a partir de datos CAD (OCDE) (2007)

2. Cuando hablamos de cooperación Norte-Sur de tipo bilateral⁶⁸ (Xalma, 2007, citando datos de la OCDE), son, por este orden, los países de la Unión Europea (sin España), Estados Unidos, Japón y España los principales países donantes de la AOD. Cuando lo hacemos de cooperación Sur-Sur destaca la presencia de Chile, Cuba, Argentina, Venezuela, Brasil y México.

⁶⁸ Normalmente vertical y entre países.

COOPERACIÓN TÉCNICA HORIZONTAL ENTRE PAÍSES IBEROAMERICANOS

		RECEPTORES																			
		PRB	PRM-Baja										PRM-Alta								
OFERENTES		Nicaragua	Bolivia	Brasil	Colombia	Cuba	Ecuador	El Salvador	Guatemala	Honduras	Paraguay	Perú	R. Dominicana	Argentina	Chile	Costa Rica	México	Panamá	Uruguay	Venezuela	
PRB	Nicaragua	■																			
	Bolivia		■																		
	Brasil			■																	
	Colombia				■																
	Cuba					■															
	Ecuador						■														
	El Salvador							■													
	Guatemala								■												
	Honduras									■											
	Paraguay										■										
	Perú											■									
R. Dominicana												■									
PRM-Alta	Argentina													■							
	Chile														■					■	
	Costa Rica															■					
	México																■				
	Panamá																	■			
	Uruguay																		■		
	Venezuela																			■	
PRM-Baja	Argentina																				
	Chile																				
	Costa Rica																				
	México																				
	Panamá																				
	Uruguay																				
	Venezuela																				

■ Sí ofrece/recibe Cooperación Técnica; espacios en blanco, información no disponible.

FUENTE: Xalma, C. (2007). Informe de la Cooperación en Iberoamérica. Estudios de la Secretaría General Iberoamericana, p. 57, elaborado a partir de las declaraciones de las Agencias de Cooperación y/o Ministerios de Relaciones Exteriores.

3. Cada vez, con más frecuencia, destaca como modalidad de Cooperación Internacional los denominados Canjes de Deuda⁶⁹ (Ugartheche, 2006), y en concreto en el ámbito de la Educación, en cuanto que ésta, en especial desde el diseño de las *Metas de Desarrollo del Milenio*⁷⁰ y su concreción educativa Dakar⁷¹ (2000) en el programa *Educación para Todos*, es considerada eje prioritario de desarrollo. En el caso educativo vienen a suponer acciones implementadas a través de proyectos educativos cuyo valor se estima entre 1 y 5 millones de dólares.

3. COOPERACIÓN INTERNACIONAL Y EDUCACIÓN

Para situar la Cooperación Internacional en Educación es imprescindible ilustrar el discurso con las cifras que sustentan o evidencian tal cooperación. En el siguiente cuadro puede observarse el aporte de la Cooperación Internacional a la Educación en América Latina en el período 1990-2002 y apreciar cómo en los últimos años reflejados no se puede hablar de un crecimiento sustantivo de los recursos, que en ocasiones se van reduciendo.

⁶⁹ Hay que señalar que frente a ello existe todo un movimiento de oposición al Canje de Deuda en especial en el ámbito educativo ya que se entiende que es otra forma de sometimiento, en numerosas ocasiones en forma de colonialismo ideológico de quien o quienes actúan como acreedores, sobre los países deudores. Las bases del movimiento se pueden leer en http://www.funredes.org/carta_cumbreiberoamericana (consultado el 16 de agosto de 2008). Más información sobre el tema en <http://canjedeudaxeducacion.blogspot.com/> o en <http://www.fronesis.org> (ambos espacios consultados el 16 de agosto de 2008).

⁷⁰ www.un.org/spanish/millenniumgoals (consultado el 16 de agosto de 2008).

⁷¹ http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.html (consultado el 16 de agosto de 2008).

APORTE DE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL A LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

Año	OCDE				Banco Mundial b/		Banco Interamericano de Desarrollo c/		Cooperación Internacional		
	Comité de Asistencia para el Desarrollo a/				Total	Monto para Ed. Básica	Total	Monto para Ed. Básica	Todas las Fuentes		Básica como % del total
	Total	Bilateral	Multilateral d/	Monto para Ed. Básica					Total	Básica	
1990	315,5	189,7	125,8	66,0	60,6	36,3	16,2	0,0	392,3	102,3	26%
1991	221,0	176,2	44,8	24,0	534,2	223,8	60,8	57,2	816,0	305,0	37%
1992	197,1	196,9	0,2	17,5	405,9	300,9	110,1	37,6	713,1	356,0	50%
1993	162,5	105,0	57,5	24,9	479,7	212,2	207,3	49,1	849,5	286,2	34%
1994	288,6	122,3	146,3	21,5	918,9	746,2	948,6	406,3	2136,1	1174,0	55%
1995	194,5	106,2	88,3	61,1	1058,2	293,0	123,8	52,0	1376,5	406,1	30%
1996	183,3	158,1	25,2	60,5	474,0	113,9	288,7	40,0	926,0	214,4	23%
1997	300,7	300,6	0,1	74,5	76,3	22,9	473,3	67,1	850,3	164,5	19%
1998	336,7	233,0	103,7	69,0	957,8	249,9	309,5	297,2	1604,0	616,1	38%
1999	433,0	343,2	89,8	180,3	461,8	172,2	316,3	263,8	1211,1	616,3	51%
2000	355,0	336,3	18,7	118,3	62,8	34,6	244,3	81,6	662,1	234,5	35%
2001	370,5	264,4	105,9	124,7	529,1	115,4	687,7	90,9	1587,3	331,0	21%
2002	560,4	N.D.	N.D.	209,7	560,4	211,5	118,8	85,9	1239,6	507,1	41%

a/ Fuente: Dirección de Cooperación para el Desarrollo, Comité de Asistencia para el Desarrollo de la OCDE, con ayuda del departamento de estadísticas.

b/ Fuente: Banco Mundial; Dirección de Desarrollo de Recursos Humanos, con ayuda del departamento de estadísticas del Banco Mundial.

c/ Fuente: Departamento de Recursos Humanos, Banco Interamericano de Desarrollo.

d/ Fuente: El Fondo Europeo de Desarrollo es la organización multilateral para la cooperación internacional de la Comunidad Europea y está incluida en las estadísticas del CAD.

Fuente: CEPAL Y UNESCO (2005). Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe, p. 62.

Pero, ¿para qué sirve este financiamiento?, ¿qué tipo de propuesta sustenta o viene sustentando? Torres (2001, p.12) nos habla de una serie de *iniciativas* educativas generales en el ámbito de la Cooperación Internacional en el contexto de América Latina y el Caribe. Vamos a referirnos a ellas ya que tanto por sus características como por las metas que persiguen podríamos considerarlos como “iniciativas base” para el asentamiento de una cultura escolar inclusiva. En concreto se refiere a cuatro de ellas que, organizadas cronológicamente, serían las siguientes:

- Proyecto Principal (1979-1981-2000), de ámbito regional se articula en 37 países, América Latina, el Caribe, incluida Cuba y es promovida por la UNESCO/OREALC. Aunque ya no se encuentra vigente se considera la base de las acciones educativas modernas en Cooperación Internacional.
- Jomtien - Dakar (1990-2000-2015), de ámbito mundial, involucra a: UNESCO, UNICEF, FNUAP, PNUD, BANCO MUNDIAL. Desarrolladora del lema “Educación para Todos” en la acepción de universalización de la educación básica.
- Cumbres de las Américas (1994-2010) de ámbito hemisférico, lo que supone implicación de 34 países americanos, incluidos Estados Unidos y Canadá, pero no Cuba. Es promovida por OEA, CEPAL, BANCO MUNDIAL y BID. Ésta complementa a la anterior promoviendo los sistemas educativos en términos de calidad y no sólo de la educación básica.
- Cumbres Iberoamericanas (desde 1991), de ámbito Iberoamericano, incluye además de estos países a Cuba, España y Portugal, son promovidas por OEI/AECI/SECIB. En este caso no se plantean metas a largo plazo, sino objetivos más operativos para dar respuesta a la evolución de los sistemas. La educación inclusiva parece orientar las actuales.

Partiendo de los interrogantes marcados al inicio de este apartado y si se observan las iniciativas educativas planteadas podemos identificar una línea

conductora entre ellas, que sustenta la tesis que anteriormente hemos manifestado: las iniciativas educativas en Cooperación Internacional más relevantes desarrollan las bases del desarrollo de una educación inclusiva. Ello puede ser afirmado en cuanto que la consecución de las metas que involucran a éstas supone la primera condición del desarrollo de la inclusión educativa en cualquiera de sus acepciones⁷²:

- A) Como ***un paso más allá de la integración***. Nos referimos a que posibilitaría el ESTAR, y en cuanto que sabemos que estar, efectivamente, no implica participar, se podría apuntar que el desarrollo de ese “estar” en sistemas educativos de calidad implicaría la participación efectiva.
- B) Como ***paradigma distinto a la integración***. Las iniciativas planteadas desarrollan conceptos de equidad e igualdad de oportunidades, una exaltación de los derechos universales, lo que supone actuar sobre distintos planos de la diversidad humana para garantizar el derecho a la educación (siendo la pobreza, el género o la discapacidad algunas de las áreas transversales hacia las que se orienta la acción).

Consultados los distintos países participantes en la presente investigación, a través de su instrumento de recogida de información, estos señalaron, en general, que la Cooperación Internacional en el ámbito educativo posee varias características en todos ellos:

1. No se puede hablar de una única modalidad de Cooperación Internacional, sino que más bien coexisten diversas modalidades de cooperación incluso dentro de un mismo territorio. Básicamente hablamos de:
 - A. *Ayuda financiera*, a través de la dotación directa de recursos económicos a los países para la subvención total, aunque generalmente parcial, de proyectos educativos. Por ejemplo, *Plan EFA*⁷³,

⁷² El capítulo conceptual desarrolla en profundidad estas distintas interpretaciones de la inclusión educativa.

⁷³ http://www.se.gob.hn/index.php?a=Webpage&url=EFA_home (consultado el 23 de agosto de 2008).

adscrito a la iniciativa Mundial de Educación para Todos, de Honduras, financiado por el Banco Mundial.

- B. *Asistencia técnica*, que viene a suponer una vinculación con los proyectos a través del ejercicio de tareas específicas en los mismos, por ejemplo, el monitoreo, la evaluación, participación en la gestión o el aporte de grupos asesores de especialistas en el área educativa de desarrollo en cuestión. Cada vez se hace más frecuente este tipo de acciones en el ámbito de la cooperación horizontal Sur-Sur, o desarrollando redes de cooperación multilateral. Por ejemplo, *La Red Iberoamericana Intergubernamental para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE)*⁷⁴.
- C. *Cooperación científica y tecnológica*, que se desarrolla sobre todo, a través de programas adscritos a agencias nacionales de cooperación internacional e involucran, de manera general, a universidades y centros de investigación de los países. A veces también se involucra en este tipo de procesos grandes fundaciones. Por ejemplo, *El Programa de Cooperación Interuniversitaria (PCI) con Iberoamérica*⁷⁵ de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).
- D. *Canjes de deuda*⁷⁶, como modalidad específica de cooperación, donde suele existir la denominada cooperación triangular, es decir, existe un país deudor y uno acreedor, y en el marco de convocatorias específicas y comisiones mixtas que involucran a las

⁷⁴ En su web - <http://www.mepsyd.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=2&area=riinee> - (consultada el 10 de julio de 2008) se puede profundizar en el tipo de tareas a desarrollar, así como los implicados.

⁷⁵ La convocatoria vigente se desarrolla a través de la RESOLUCIÓN de 24 de junio de 2008, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por la que se convocan ayudas para la realización de las diversas modalidades que conforman el Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica (PCI-Iberoamérica). En <http://www.boe.es/boe/dias/2008/07/09/pdfs/A30090-30112.pdf> (Consultado el 5 de septiembre de 2008)

⁷⁶ Por su especificidad volveremos a retomar este tema más adelante.

partes, se acuerdan proyectos, generalmente utilizando para su implementación a una ONG o gran organización para el desarrollo que participa en su implementación de forma directa. Por ejemplo, *Proyecto Desarrollo educativo Intercultural Bilingüe en el pueblo indígena Aguajum y Guampis de la provincia de Condorcanqui en Amazonas*⁷⁷, suscrito a través del Fondo España-Perú.

2. Se identifican las grandes áreas educativas de desarrollo, ligadas a programas de acción global. Éstas dependen en gran medida de la entidad⁷⁸ o país que financia, y parece observarse que la erradicación de la pobreza o la promoción de la igualdad entre géneros los atraviesan de manera transversal. En el plano educativo, las líneas de desarrollo se concretan en:
 - A. La alfabetización y extensión de la educación básica. Por ejemplo, OEI⁷⁹ y UNESCO.
 - B. El perfeccionamiento de la Formación Profesional y el desarrollo de la educación asociada a la capacitación y cualificaciones hacia el trabajo. Por ejemplo, BM y BID⁸⁰.

⁷⁷ <http://www.fondoperuespana.org.pe/> (Consultado el 5 de septiembre de 2008).

⁷⁸ Obsérvese que las grandes organizaciones internacionales de países lideran cooperación internacional asociada a la extensión de la educación y reducción de la pobreza. Por su parte, las organizaciones financieras tienen entre sus líneas de acción la extensión de sistemas de calidad, especialmente asociada a la formación para el trabajo.

⁷⁹ En esta web se pueden consultar datos, así como distintas iniciativas, de ambas organizaciones: OEI - Alfabetización en <http://www.oei.es/alfabetizacion.htm> (Consultado el 5 de septiembre de 2008); UNESCO - Alfabetización en http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-RL_ID=53553&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Consultado el 5 de septiembre de 2008)

⁸⁰ En <http://www.iadb.org/topics/Home.cfm?topicID=ED&parid=2&language=Spanish> (Consultado el 5 de septiembre de 2008) se encuentran las líneas de desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo y en <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EX-TEUCATION/0,menuPK:282391~pagePK:149018~piPK:149093~theSitePK:282386,00.html> (Consultado el 5 de septiembre de 2008) las del Banco Mundial.

- C. La mejora de los Sistemas Educativos de los Países a través de su reforma y la capacitación docente. Esta última se encuentra más asociada a proyectos entre países. Por ejemplo, el proyecto PROEDUCA-GTZ⁸¹.
3. Cada vez se hace más frecuente la identificación de macroproyectos que se dirigen hacia temas o ámbitos educativos *globales* más que *locales*. De esta forma existen proyectos de Cooperación Internacional en los que participan varios países de manera simultánea. Por ejemplo, el caso del *Programa Regional de Mejora de la Calidad Educativa*⁸², financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional, el del *Programa Interamericano sobre Educación en Valores y Prácticas Democráticas*⁸³ sostenido por la Organización de los Estados Americanos o el MERCOSUR Educativo⁸⁴.

4. COOPERACIÓN INTERNACIONAL Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

La Cooperación Internacional en el ámbito de la inclusión educativa no siempre ha sido vista con *buenos ojos* por todos los países y, mucho menos, por otro tipo de organizaciones que financian la Cooperación Internacional. Y qué decir ya si la inclusión educativa hacía referencia a la incorporación a los sistemas, a evitar la exclusión (integración) o el reconocimiento de la diferencia como un valor en términos de equidad (inclusión) de las personas con discapacidad. Hace algunos años, y estamos hablando sólo de una mirada de 10-15 años atrás, era impensable un proyecto de Co-

⁸¹ www.unesco.cl/port/atematica/formdesarrrdocente/ntrabajo/6.act?menu=/port/atematica/formdesarrrdocente/ntrabajo/ (Consultado el 5 de septiembre de 2008).

⁸² Se lleva a cabo en Guatemala, Honduras, el Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Panamá y República Dominicana. Más información en <http://ceccsica.org/programas-accion/educacion/actores.html> (Consultado el 5 de septiembre de 2008).

⁸³ La página web del proyecto es <http://www.educadem.oas.org/> (Consultado el 5 de septiembre de 2008).

⁸⁴ Ver <http://www.sic.inep.gov.br/> (Consultado el 5 de septiembre de 2008).

peración Internacional⁸⁵ en este ámbito. Hoy en día, nadie, o casi nadie, como recompensa al intenso trabajo de las personas con discapacidad y sus familias, se atreverían a oponerse —al menos en voz alta— a la financiación de un proyecto inclusivo. Otra cuestión muy diferente sería el enfoque que sustentaría la propuesta. No obstante, resulta importante tener la oportunidad de indicar que incluso los análisis ideológicamente más simplistas, aquellos que hablan de la inclusión educativa de las personas con discapacidad en términos de inversión económica, —más como una política monetarista— reconocen el valor de este tipo de proyectos y apoyan la inversión en este ámbito específico.

En el pasado, muchos gobiernos y donantes se han abstenido de proporcionar apoyo para los niños con discapacidades por creer que tales programas son demasiado costosos y ofrecen escasos beneficios educativos. Sin embargo, la colocación de niños con necesidades especiales en clases generales es muy eficaz en función de su costo. En un estudio de la OCDE de 1994 se estima que la colocación de niños en clases generales es de siete a nueve veces más económica que su colocación en escuelas especiales. Las investigaciones actuales indican que, cuando se aplica la educación integradora, aumentan el rendimiento y los resultados obtenidos por todos los niños. Muchas regiones del mundo informan que la educación primaria de niños en edad escolar con necesidades educativas especiales en escuelas comunes produce beneficios personales, sociales y económicos; la mayoría de los niños pueden ser acomodados con éxito y a menor costo de esta forma. (Peters, S. 2003:2).

A continuación se pretende presentar una imagen general de la Cooperación Internacional en el ámbito de la Educación Inclusiva en el contexto objeto de estudio. Para ello, en primer lugar se presentarán los proyectos y experiencias identificadas por los propios países participantes en el estudio, para en un segundo momento, complementar dicha información con la identificación, a partir de investigación documental, otros proyectos y experiencias en el ámbito. Una mención aparte se ha introducido respecto a la Cooperación Internacional Española por su especial presencia en este contexto.

⁸⁵ Obsérvese que desde Jomtien sólo han pasado 18 años y de Dakar 8 años.

4.1. Proyectos y experiencias de cooperación internacional en inclusión educativa identificados por los países participantes en el estudio

Para iluminar el desarrollo de este aspecto, en el instrumento de recogida de información general de la investigación, existía un apartado específico en el que se solicitaba la identificación de proyectos de cooperación técnica así como posibles buenas prácticas. El resultado del análisis de la información proporcionada se refleja a continuación.

ANÁLISIS DE DATOS OFRECIDOS POR LOS PAÍSES PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

PAÍS BENEFICIARIO	ORGANIZACIÓN PAÍS COOPERANTE	PROYECTO	CARACTERÍSTICAS GENERALES, METAS Y PRODUCTOS
<p>BRASIL (Secretaría de Educación Especial del Ministerio de Educación)</p>	<p>España (Ministerio de Educación)</p>	<p><i>Programa de Cooperación Educativa com IberoAmérica da Educação Especial e Inclusão Educativa</i></p>	<p>Ámbito de aplicación: Cabo Verde y Angola</p> <ol style="list-style-type: none"> Aporte de material didáctico para la atención educativa a niños-as con déficit visual y auditivo. Formación de 400 profesores-as en: <ul style="list-style-type: none"> — Braille — Orientación — Movilidad y actividades de la vida cotidiana (independencia) — Lengua portuguesa de signos — Especialización en deficiencia mental /síndrome Down y Trastornos generalizados del comportamiento — Código matemático unificado — Sordoceguera — Tecnología asistida para educación especial (a distancia) Adaptación de material a Braille.
<p>OBSERVACIONES:</p> <p>Además se declara la existencia de Proyectos de Cooperación Internacional en Educación Inclusiva con la UNESCO y OEI (en ambos como cooperación técnica) y el PNUD (en cooperación financiera).</p>			

**ANÁLISIS DE DATOS OFRECIDOS POR LOS PAÍSES PARTICIPANTES
EN LA INVESTIGACIÓN (Continuación)**

PAÍS BENEFICIARIO	ORGANIZACIÓN PAÍS COOPERANTE	PROYECTO	CARACTERÍSTICAS GENERALES, METAS Y PRODUCTOS
CHILE	<p>Japon (Agencia de Cooperación Internacional)</p>	<p><i>Proyecto YICA- escuelas abiertas en comunidad</i></p>	
	<p>Fundación HILTON PERKINS (USA)</p>	<p><i>Proyecto Capacitación del Profesorado en retos múltiples</i></p>	<p>Experiencia de capacitación de profesionales en estrategias de educación de estudiantes que presentan Retos Múltiples. La estrategia es formar escuelas de referencia en las regiones que en conjunto con universidades (que también han participado en la capacitación), para que difundan la experiencia, los materiales educativos y repliquen las estrategias educativas. En este contexto se han programado pasantías de profesores, dentro de la misma región o hacia regiones cercanas de profesores de escuelas que cuentan con estudiantes con retos múltiples pero no han participado en la capacitación.</p>

ANÁLISIS DE DATOS OFRECIDOS POR LOS PAÍSES PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN (Continuación)

PAÍS BENEFICIARIO	ORGANIZACIÓN PAÍS COOPERANTE	PROYECTO	CARACTERÍSTICAS GENERALES, METAS Y PRODUCTOS
	OEA ⁸⁶	<i>Proyecto Multilateral de Integración de Menores con Discapacidad al Aula Regular (año 2000).</i>	Fichas de adecuaciones curriculares en lenguaje y matemáticas para niños y niñas de primer ciclo de educación básica que presentan discapacidad intelectual, visual, autismo.
		<i>Proyecto internacional/ "Impulso al proceso de integración educativa de la población con discapacidad a los centros de educación</i>	Material de auto instrucción para educadoras de párvulos en la temática de integración.
			Siete módulos dirigidos a educadoras de párvulos a través de los cuales se abordan sugerencias metodológicas para trabajar con niños y niñas con discapacidad visual, auditiva, intelectual, física y autismo, incluyendo dos módulos para el trabajo con padres de niños con discapacidad.

⁸⁶ Información inicial proporcionada en el instrumento de recogida de información y completada en la web http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=1902&id_contenido=5038 (Consultado el 24 de agosto de 2008).

**ANÁLISIS DE DATOS OFRECIDOS POR LOS PAÍSES PARTICIPANTES
EN LA INVESTIGACIÓN (Continuación)**

PAÍS BENEFICIARIO	ORGANIZACIÓN PAÍS COOPERANTE	PROYECTO	CARACTERÍSTICAS GENERALES, METAS Y PRODUCTOS
		<p><i>inicial y preescolar” (año 2001). Continúa a través del proyecto “Apoyos pedagógicos para la integración educativa de niños y niñas de 0 a 6 años”</i></p>	<p>Material denominado “Educar en la Diversidad” de apoyo a la capacitación de docentes de enseñanza básica de escuelas inclusivas.</p> <p>Materiales para formar facilitadores de capacitación de profesores integradores de enseñanza media.</p>
		<p><i>PROYECTO MERCOSUR EDUCATIVO (2001-2004)</i></p>	<p>Formación de una red internacional de profesionales de educación inclusiva (RIPEI).</p>
		<p><i>Proyecto “La Integración Educativa de la Población con Discapacidad a la Educación Secundaria” (2005).</i></p>	<p>Taller de capacitación e-learning dirigido a 20 profesionales de educación especial y regular.</p>

**ANÁLISIS DE DATOS OFRECIDOS POR LOS PAÍSES PARTICIPANTES
EN LA INVESTIGACIÓN (Continuación)**

PAÍS BENEFICIARIO	ORGANIZACIÓN PAÍS COOPERANTE	PROYECTO	CARACTERÍSTICAS GENERALES, METAS Y PRODUCTOS
		<p>Proyecto "Las Nuevas Tecnologías y la Educación Inclusiva a la Capacitación y Actualización docente en la búsqueda de una educación de calidad" (año 2006)</p>	
	<p>España (Universidad de Barcelona)</p>		<p>Capacitación de los profesores que trabajan en las aulas hospitalarias en Pedagogía hospitalaria.</p>
			<p>OBSERVACIONES: Además se subraya cooperación con el Ministerio de Educación de España y participación en RIINEE. Se especifica que todas las acciones de Cooperación Internacional desde la unidad de Educación Especial son de asistencia técnica y están vinculadas con establecimientos educacionales, con docentes y universidades</p>

**ANÁLISIS DE DATOS OFRECIDOS POR LOS PAÍSES PARTICIPANTES
EN LA INVESTIGACIÓN (Continuación)**

PAÍS BENEFICIARIO	ORGANIZACIÓN PAÍS COOPERANTE	PROYECTO	CARACTERÍSTICAS GENERALES, METAS Y PRODUCTOS
ECUADOR	ESPAÑA (Canje de Deuda)	<i>Proyecto de Educación Inclusiva</i>	<p>Orientado desde la Fundación General Ecuatoriana, para una duración de tres años (2007-2010).</p> <p>Objetivos para el primer año:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fase de pilotaje para la conformación de cinco escuelas inclusivas en las que estén insertos niños/as con discapacidad; 2. Capacitar a 10 escuelas del sector de influencia de cada una de las instituciones en temas relacionados con la inclusión de niños y niñas con discapacidad con la finalidad de construir paulatinamente una Red de escuelas inclusivas; 3. Proporcionar a los centros educativos los materiales didácticos y recursos técnicos.
			<p>OBSERVACIONES:</p> <p>Se destaca también la participación en la RIINEE.</p> <p>Si bien no se especifican más datos, se apunta el desarrollo de proyectos en TIC, con México.</p>

**ANÁLISIS DE DATOS OFRECIDOS POR LOS PAÍSES PARTICIPANTES
EN LA INVESTIGACIÓN (Continuación)**

PAÍS BENEFICIARIO	ORGANIZACIÓN PAÍS COOPERANTE	PROYECTO	CARACTERÍSTICAS GENERALES, METAS Y PRODUCTOS
HONDURAS	México, Belize, Guatemala, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá	<i>Programa Regional Mesoamericano de Educación Inclusiva</i>	
			OBSERVACIONES: Se destaca la participación en RIINEE, sobre todo por el apoyo y la asistencia para la reestructuración de la Sección de Educación Especial.

**ANÁLISIS DE DATOS OFRECIDOS POR LOS PAÍSES PARTICIPANTES
EN LA INVESTIGACIÓN (Continuación)**

PAÍS BENEFICIARIO	ORGANIZACIÓN PAÍS COOPERANTE	PROYECTO	CARACTERÍSTICAS GENERALES, METAS Y PRODUCTOS
PARAGUAY	OEA OREALC/UNESCO	Proyecto "Educar en la diversidad en los Países del MERCOSUR"	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacitación docente 2. Producción de materiales
	UNESCO	Proyecto "Fortalecimiento de la Educación Inclusiva en el contexto de la Educación para Todos".	<ol style="list-style-type: none"> 1. Investigación 2. Capacitación a supervisores-as
	Japón (Agencia de Cooperación Internacional)	Proyecto "Mejoramiento de la Educación Especial en los Departamentos de Itapúa y Paraguarí".	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacitación Docente 2. Apertura de servicios

ANÁLISIS DE DATOS OFRECIDOS POR LOS PAÍSES PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN (Continuación)

PAÍS BENEFICIARIO	ORGANIZACIÓN PAÍS COOPERANTE	PROYECTO	CARACTERÍSTICAS GENERALES, METAS Y PRODUCTOS
	<p>España AECI - OEI - MEC - ID</p>	<p><i>Proyecto "Educación Básica Bilingüe para Jóvenes y Adultos en Centros de Educación Especial".</i></p> <p><i>Acciones prioritarias para la cooperación con el Ministerio de Educación</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacitación Docente 2. Producción de Materiales <ol style="list-style-type: none"> 1. Capacitación docente en servicio: Asistencia Técnica para el diseño e implementación de un sistema de capacitación, dirigido a los docentes de áreas rurales y de comunidades del interior del país, utilizando estrategias no tradicionales e incorporando las TICs. 2. Recursos didácticos: Asistencia Técnica para la elaboración de guías, cartillas, cuadernos de trabajo, materiales para el entrenamiento de las habilidades compensatorias, materiales didácticos, etc., para apoyo al aprendizaje de los alumnos. 3. Fortalecimiento del Centro de Recursos para la Atención de las Personas con Necesidades Educativas Especiales: mediante la dotación de materiales bibliográficos y equipamiento especializado (Ejemplo: audiómetro portátil, software de sintetizadores de voz, cabinas para evaluación audiométrica, equipo de psicometría, otros).
	<p>GLOBAL INFANCIA</p>	<p><i>Proyecto "Consejos Escolares"</i></p>	<p>Participación Infantil</p>

**ANÁLISIS DE DATOS OFRECIDOS POR LOS PAÍSES PARTICIPANTES
EN LA INVESTIGACIÓN (Continuación)**

PAÍS BENEFICIARIO	ORGANIZACIÓN PAÍS COOPERANTE	PROYECTO	CARACTERÍSTICAS GENERALES, METAS Y PRODUCTOS
PERÚ	FOAL (España)	<i>Proyecto con la Fundación ONCE para América Latina</i>	Establecimiento de un centro de recursos para la traducción de textos escolares al Sistema Braille y sonoro.
	OEA	<i>Nuevas Tecnologías de Atención a la Discapacidad</i>	
	Unión Europea	<i>Programa de Lucha contra la Pobreza para las personas con Discapacidad (PROPOLI)</i>	Desarrollo de la Educación Inclusiva en 10 distritos de Lima Metropolitana
SENSE INTERNACIONAL			Campañas de sensibilización para la atención educativa de los estudiantes sordociegos.
<p>OBSERVACIONES:</p> <p>Se indica la rúbrica de convenios con distintas organizaciones para implementar servicios en apoyo a personas con discapacidad, en concreto con Save the Children y Foro Educativo.</p>			

De la información proporcionada se pueden extraer una serie de conclusiones, entre ellas:

1. Que España aparece como principal país participante de la Cooperación Internacional en educación inclusiva. Hasta en el caso de Honduras, donde no se especifica ningún programa particular, se observa la cooperación con dicho país a través de la integración en la RIINEE.
2. Que no existe un único perfil de contraparte, se observa el desarrollo de cooperación con distintos entes: organizaciones mundiales, fundaciones y ONGs, así como países.
3. Que cada país que devuelve información entiende la educación inclusiva en claves propias. Así encontramos países que identifican proyectos de Cooperación Internacional en Educación Inclusiva desde una perspectiva amplia al nombrar proyectos educativos que contemplan distintos aspectos de la diversidad (es el caso de Honduras y Paraguay), mientras que existe otro grupo que identifica inclusión con educación especial en el sentido tradicional del término (es el caso de Brasil, Chile, Ecuador y Perú).
4. El contenido primordial de la cooperación es la capacitación docente y la producción de materiales educativos. Y, sin embargo, no se observa ningún proyecto en la línea de transformación de prácticas escolares.

4.2. Otras experiencias de cooperación internacional en educación inclusiva

En este apartado no se pretende hacer un listado exhaustivo de proyectos y prácticas de Cooperación Internacional en Educación Inclusiva, sino más bien contribuir a la identificación de experiencias que permitan ilustrar, a través de una selección, lo que podríamos denominar *casos tipo*. El tener en cuenta esta diversidad de casos permite dibujar el panorama de la tipología de proyectos de Cooperación Internacional en Educación Inclusiva.

Para concretar la selección se han utilizado distintos criterios:

- a. el cronológico, sólo se han tenido en cuenta proyectos y experiencias recientes, es decir, desarrolladas no más allá de 2004;
- b. el geográfico, procurando la identificación de proyectos y experiencias, en la medida de lo posible, en diferentes países de los que integran este estudio; y,
- c. el de cooperante externo, identificando proyectos financiados o asistidos técnicamente por distintos tipos de organizaciones. A través de ello se ha construido el descriptor que lo define.

CASOS TIPO DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LATINOAMÉRICA

CASO 1		FONDO DE INCLUSIÓN	
Año de desarrollo	2004		
País	URUGUAY		
Agente de Cooperación Internacional que participa	BANCO MUNDIAL		
Descriptor destacado que define la selección del proyecto	<p>PROYECTO MACRO</p> <p>Concreción en un país del programa de Educación para Todos y desarrollo de los Objetivos del Milenio a través de su integración en las líneas educativas nacionales.</p> <p>Supone el apoyo al desarrollo de centros educativos integradores.</p>		
Para saber más	<p>http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/Regions/LAC/InclusiveEduUrugSpn.pdf (consultado el 1 de julio de 2008)</p> <p>http://pdf.cnotinfor.pt/?font=Arial&color=1&size=100&lang=1&mode=show_r&_id=2&type=accionate&cat_sup=2&restype=16&res_id=571&oldmode=list (consultado el 1 de julio de 2008)</p>		

CASOS TIPO DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LATINOAMÉRICA (Continuación)

PROYECTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL MUNICIPIO DE TIPITAPA (MANAGUA)	
CASO 2	
Año de desarrollo	2005
País	NICARAGUA
Agente de Cooperación Internacional que participa	Handicap International
Descriptor destacado que define la selección del proyecto	<p>PROYECTO MICRO</p> <p>Iniciativa a nivel local, por contraposición a la anterior, de nivel macro.</p> <p>Se involucra a la comunidad y a las escuelas en el diseño de una educación más inclusiva que permite la inserción de niños y niñas con discapacidad. Para ello se trabaja la eliminación de barreras arquitectónicas, mejorando la accesibilidad, la capacitación docente y la evaluación psicopedagógica.</p>
Para saber más	<p>pdi.ono.tintor.pt/recursos/Educacion%20Inclusiva%20en%20Nicaragua.doc (consultado el 1 de julio de 2008)</p>

**CASOS TIPO DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN EDUCACIÓN INCLUSIVA
EN LATINOAMÉRICA (Continuación)**

CASO 3		EDUCACIÓN INICIAL PARA NIÑOS CON NECESIDADES ESPECIALES	
Año de desarrollo	2005-2007		
País	NICARAGUA		
Agente de Cooperación Internacional que participa	BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO		
Descriptor destacado que define la selección del proyecto	<p>PROYECTO DE CAPACITACIÓN</p> <p>Destinado a madres y padres, así como a maestros-as.</p> <p>El objetivo es dotar de herramientas a los destinatarios para favorecer y estimular el desarrollo de niños y niñas con discapacidad y facilitar así su acceso a una educación regular.</p>		
Para saber más	<p>http://www.iadb.org/projects/Project.cfm?language=Spanish&PROJECT=NI%2DT1028 (consultado el 1 de julio de 2008)</p>		

CASOS TIPO DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LATINOAMÉRICA (Continuación)

SISTEMA DE INFORMACIÓN REGIONAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (SIRNEE)	
CASO 4	
Año de desarrollo	2007-2008
País	ÁMBITO REGIONAL Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Perú, Panamá, Paraguay, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.
Agente de Cooperación Internacional que participa	OREALC/UNESCO
Descriptor destacado que define la selección del proyecto	ACCIÓN CONJUNTA SUPRANACIONAL DE TRABAJO HORIZONTAL ENTRE PAÍSES, FINANCIADO POR TERCEROS El objetivo es sentar las bases para el desarrollo de una educación inclusiva a través de la emergencia de información que facilite la toma de decisiones.
Para saber más	http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-url_ID=9933&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (consultado el 1 de julio de 2008)

A través de los casos anteriores podemos observar cómo la inmensa mayoría de los proyectos difundidos responden a iniciativas más integradoras que inclusivas. Ello no implica que no existan auténticas experiencias inclusivas, sino que la mayoría de las fuentes consultadas parecen indicar que éstas se caracterizarían por desarrollarse a nivel local, estar articuladas desde pequeñas ONGs de apoyo a la educación donde destaca el apoyo técnico sobre el financiero y contar con una escasa difusión.

4.3. El caso de la cooperación española en inclusión educativa

España, es, como avalan datos facilitados con anterioridad, uno de los principales países que desarrolla Cooperación Internacional en el espacio de América Latina y el Caribe. Para caracterizar tal cooperación hay que señalar que existen modalidades bien diferenciadas destacando, de un lado, aquellas de carácter más científico-técnico, como es el caso de la AECID y las Redes de Cooperación universitarias y no universitarias⁸⁷, y de otro, las asociadas a la asistencia técnica o a la financiación de proyectos que se desarrollan bajo el formato de proyectos de Canje de Deuda o son desarrollados por ONGs y/o fundaciones. Por su importancia, a continuación, presentaremos el panorama general de la Cooperación Internacional en educación inclusiva auspiciado por la AECID y por los programas de Canje de Deuda por Educación.

4.3.1. La Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y la educación inclusiva

Esta agencia supone el estandarte de la Cooperación Española en materia de AOD. Aunque ésta no desarrolla un programa único sino un conjunto

⁸⁷ Un interesante artículo que recopila las principales es López, M. (2008). Redes de Apoyo para Promover la Inclusión Educativa. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), pp. 200-211.
<http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art14.pdf> Consultado el 15 de mayo de 2008.

de acciones en el marco de la Cooperación Internacional en el ámbito inclusivo, entre las mismas cabe destacar:

- A. El apoyo financiero y técnico a seminarios y encuentros de trabajo en colaboración con otras organizaciones. En este ámbito destacan las *Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*,⁸⁸ de las que se han desarrollado cuatro ediciones.
- B. El *Programa de Cooperación Científica Interuniversitaria*. En este marco se desarrollan proyectos de investigación y docencia entre universidades españolas y latinoamericanas. Si se observan los datos de las últimas convocatorias se puede apreciar cómo la educación se destaca en calidad de eje de desarrollo prioritario para el diseño e implementación de proyectos, lo que se traduce también en la existencia de un buen número de iniciativas investigadoras. A continuación se presentan aquellas vinculadas a educación inclusiva aprobadas durante las dos últimas convocatorias.

⁸⁸ La lista de asistentes y las actas y conclusiones de todas las jornadas celebradas pueden ser consultadas en <http://www.mepsyd.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=13&area=riinee>

PROGRAMA DE COOPERACIÓN CIENTÍFICA INTERUNIVERSITARIA (AECID). INICIATIVAS VINCULADAS A EDUCACIÓN INCLUSIVA APROBADAS PARA EL ÁMBITO LATINOAMERICANO, EN LAS DOS ÚLTIMAS CONVOCATORIAS

PAIS	AÑO	NOMBRE DEL PROYECTO	ÁMBITO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA					ÁMBITO DE INCLUSIÓN SOCIAL						
			POBREZA	DIVERSIDAD CULTURAL	DIVERSIDAD FUNCIONAL	DIVERSIDAD DE GÉNERO	CALIDAD COMO EQUIDAD	POBREZA	DIVERSIDAD CULTURAL	DIVERSIDAD FUNCIONAL	DIVERSIDAD DE GÉNERO	BRECHA DIGITAL		
Argentina	2006	Fortalecimiento social en los estudios de género: mujeres, cultura y desarrollo												
	2007													
Argentina- Chile- Venezuela	2006	Utilización de las TIC para el desarrollo de los pueblos indígenas y uso social de su idioma												
	2007													
Bolivia- Costa Rica- Brasil	2006	La escuela rural en Latinoamérica. Una aproximación etnográfica												
	2007													
Colombia	2006	Escuela Nueva como propuesta descentralizada y de mejora de la calidad educativa con equidad en el área rural												
	2007													

PROGRAMA DE COOPERACIÓN CIENTÍFICA INTERUNIVERSITARIA (AECID). INICIATIVAS VINCULADAS A EDUCACIÓN INCLUSIVA APROBADAS PARA EL ÁMBITO LATINOAMERICANO, EN LAS DOS ÚLTIMAS CONVOCATORIAS (Cont.)

PAÍS	AÑO	NOMBRE DEL PROYECTO	ÁMBITO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA					ÁMBITO DE INCLUSIÓN SOCIAL						
			POBREZA	DIVERSIDAD CULTURAL	DIVERSIDAD FUNCIONAL	DIVERSIDAD DE GÉNERO	CALIDAD COMO EQUIDAD	POBREZA	DIVERSIDAD CULTURAL	DIVERSIDAD FUNCIONAL	DIVERSIDAD DE GÉNERO	BRECHA DIGITAL		
Costa Rica	2006	• Educación, empleo y exclusión social: análisis comparativo y evolución de las políticas públicas en España y Costa Rica					•							
	•	• Educación en valores: una propuesta interdisciplinaria para la problemática de la violencia en la juventud					•							
	•	• Desarrollo de la educación inclusiva en el sistema educativo: acciones conjuntas entre profesionales de Costa Rica y Salamanca					•	•						
	•	• Evaluación de un programa formativo de mayores y personas con discapacidad												

PROGRAMA DE COOPERACIÓN CIENTÍFICA INTERUNIVERSITARIA (AECID). INICIATIVAS VINCULADAS A EDUCACIÓN INCLUSIVA APROBADAS PARA EL ÁMBITO LATINOAMERICANO, EN LAS DOS ÚLTIMAS CONVOCATORIAS (Cont.)

PAÍS	AÑO	NOMBRE DEL PROYECTO	ÁMBITO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA					ÁMBITO DE INCLUSIÓN SOCIAL							
			POBREZA	DIVERSIDAD CULTURAL	DIVERSIDAD FUNCIONAL	DIVERSIDAD DE GÉNERO	CALIDAD COMO EQUIDAD	POBREZA	DIVERSIDAD CULTURAL	DIVERSIDAD FUNCIONAL	DIVERSIDAD DE GÉNERO	BRECHA DIGITAL			
Ecuador	2006	•					•								
	2007		Proyecto COFAMES. Colaboración familia-escuela. Formación del profesorado en orientación familiar y colaboración a través de las TICs					•							
		•	Evaluación de las necesidades y demandas de las Personas con Discapacidad. Estado de la Situación en Ecuador						•						
		•	Propuesta de mejora de la calidad y eficacia del Sistema Educativo de Ecuador: implementación de un proceso de evaluación sistemática a través de índices de Inclusión												

PROGRAMA DE COOPERACIÓN CIENTÍFICA INTERUNIVERSITARIA (AECID). INICIATIVAS VINCULADAS A EDUCACIÓN INCLUSIVA APROBADAS PARA EL ÁMBITO LATINOAMERICANO, EN LAS DOS ÚLTIMAS CONVOCATORIAS (Cont.)

PAÍS	AÑO	NOMBRE DEL PROYECTO	ÁMBITO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA					ÁMBITO DE INCLUSIÓN SOCIAL						
			POBREZA	DIVERSIDAD CULTURAL	DIVERSIDAD FUNCIONAL	DIVERSIDAD DE GÉNERO	CALIDAD COMO EQUIDAD	POBREZA	DIVERSIDAD CULTURAL	DIVERSIDAD FUNCIONAL	DIVERSIDAD DE GÉNERO	BRECHA DIGITAL		
	2006	•												
	2007													
México	•	Proyecto Inter. Formación de profesorado en educación intercultural (II)		•										
	•	Elaboración, implementación y evaluación de un programa de educación popular con familias indígenas de jornaleros agrícolas		•							•			
Nicaragua	•	Diversidad cultural y educación intercultural: instrumentos para el desarrollo y la cooperación social		•							•			
	•	Diseño, elaboración y validación de materiales para una educación inclusiva		•										

PROGRAMA DE COOPERACIÓN CIENTÍFICA INTERUNIVERSITARIA (AECID). INICIATIVAS VINCULADAS A EDUCACIÓN INCLUSIVA APROBADAS PARA EL ÁMBITO LATINOAMERICANO, EN LAS DOS ÚLTIMAS CONVOCATORIAS (Cont.)

PAÍS	AÑO	NOMBRE DEL PROYECTO	ÁMBITO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA				ÁMBITO DE INCLUSIÓN SOCIAL						
			POBREZA	DIVERSIDAD CULTURAL	DIVERSIDAD FUNCIONAL	DIVERSIDAD DE GÉNERO	CALIDAD COMO EQUIDAD	POBREZA	DIVERSIDAD CULTURAL	DIVERSIDAD FUNCIONAL	DIVERSIDAD DE GÉNERO	BRECHA DIGITAL	
Panamá	2006	Educación, empleo y exclusión social: análisis comparativo y evolución de las políticas públicas en España y Panamá	•										
	2007		•										
Paraguay		Diseño de planes de formación para profesores en ejercicio en Paraguay: Educación Especial y Educación Inicial						•					

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos de las resoluciones de las convocatorias 06⁸⁹ y 07⁹⁰.

⁸⁹ Resolución de 21 de diciembre de 2006 de la Agencia Española de Cooperación Internacional, por la que se acuerda conceder las ayudas para la realización de las diversas modalidades que conforman el Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica.

⁹⁰ Resolución de 14 de diciembre de 2007, de la Agencia Española de Cooperación Internacional, por la que se conceden ayudas para la realización de las diversas modalidades que conforman el Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica.

4.3.2. *Los canjes de deuda por educación con España*

Son numerosos los países que actualmente desarrollan procesos de Canje de Deuda, como Estados Unidos, Alemania, Suiza, Italia, sobre todo desde que distintas organizaciones internacionales —y especialmente la UNESCO en 2003—, recomendaran este mecanismo como instrumento de apoyo al desarrollo. Aunque España suscribe el procedimiento de Canje de Deuda⁹¹ con distintos países, específicamente por educación⁹² lo hace actualmente con Perú, Ecuador, Honduras, Nicaragua y el Salvador. Aunque se prevé su ampliación durante el año 2008 a Bolivia y Guatemala.

A continuación se presentan los datos más relevantes relativos al diseño general del programa de Canje de Deuda por Educación de España, distribuido por países.

⁹¹ Se puede acceder a los términos específicos y acuerdo suscritos en: <http://www.meh.es/Portal/Areas+Tematicas/Internacional/Financiacion+internacional/Gestion+Deuda+Externa/Programas+de+conversion.htm> (consultado el 11 de junio de 2008).

⁹² Al menos ése es el ámbito prioritario que establecen los convenios firmados. No obstante, hay que hacer una llamada de atención especial a que no son pocas las organizaciones que denuncian que no siempre se destinan los fondos a tales proyectos. Un ejemplo de ello se encuentra en http://www.encuentrocivico.org/files/2007.11.07_DiarioCritico.pdf (consultado el 11 de junio de 2008).

DATOS MÁS RELEVANTES RELATIVOS AL DISEÑO GENERAL DEL PROGRAMA DE CANJE DE DEUDA POR EDUCACIÓN DE ESPAÑA, DISTRIBUIDO POR PAÍSES

PAÍS	OBJETIVO	MONTO	SECTORES	INSTRUMENTACIÓN Y ALCANCE DEL PROGRAMA
PERU	Contribuir al crecimiento económico y al desarrollo social en Perú.	11,6 millones de dólares USA	Proyectos de desarrollo social, <u>prioritariamente</u> en el sector de la <u>educación</u> que impliquen la participación de empresas, instituciones u organizaciones de desarrollo españolas, incluidas las peruanas con participación española.	España condona a Perú el servicio de deuda durante el período 2006-2009. En contrapartida Perú depositará el 100% de los vencimientos condonados en un Fondo creado a tal efecto.
ECUADOR	Promover las relaciones de cooperación hispano-ecuatorianas y contribuir al crecimiento económico y al desarrollo social en Ecuador.	50 millones de dólares USA	Proyectos de desarrollo, <u>preferentemente</u> en las <u>provincias más afectadas por el fenómeno migratorio y zonas de especial vulnerabilidad y pobreza</u> , con especial incidencia en <u>proyectos educativos</u> , que impliquen la participación de ONGs o empresas españolas.	España condona a Ecuador el servicio de la deuda durante el período 2005-2008. En contrapartida, Ecuador depositará el importe de los vencimientos correspondientes en un Fondo creado al efecto.

DATOS MÁS RELEVANTES RELATIVOS AL DISEÑO GENERAL DEL PROGRAMA DE CANJE DE DEUDA POR EDUCACIÓN DE ESPAÑA, DISTRIBUIDO POR PAÍSES (continuación)

PAÍS	OBJETIVO	MONTO	SECTORES	INSTRUMENTACIÓN Y ALCANCE DEL PROGRAMA
HONDURAS	Promover las relaciones de cooperación hispano-hondureñas y contribuir al desarrollo de Honduras mediante la puesta en marcha de un programa de conversión de deuda.	138,3 millones de dólares USA	Proyectos de desarrollo y <u>reducción de la pobreza con especial incidencia en proyectos educativos</u> . Los proyectos se llevarán a cabo preferentemente por ONGs o empresas españolas.	España cede los derechos de cobro del servicio de la deuda afectada, a un "Fondo Honduras-España". En contrapartida Honduras va depositando el 40% de los vencimientos del servicio de esta deuda en la cuenta del citado Fondo.
NICARAGUA	Contribuir al crecimiento económico y al desarrollo social en Nicaragua y promover las relaciones de cooperación hispano-nicaraguenses mediante la condonación de deuda a este país y el fomento de inversiones en desarrollo.	38,9 millones de dólares USA (deuda derivada de los créditos del Fondo de Ayuda al Desarrollo [FAD] contraídos con anterioridad al 31 de diciembre de 2000)	Se financiarán proyectos de <u>desarrollo y de reducción de la pobreza, con especial incidencia en proyectos educativos</u> , que impliquen la participación de ONGs o empresas españolas.	España condona a Nicaragua el 100% del servicio de la deuda citada. En contrapartida, Nicaragua ingresa el 100% de los vencimientos condonados en un Fondo de contravalor hasta alcanzar el 40% de la deuda implicada en el programa (en total 15,5 millones de dólares). En ese momento se condona el resto de los vencimientos. Las cantidades ingresadas en el Fondo son las que se dedicarán a financiar los proyectos señalados. Los 23,4 restantes para los que no existe obligación de ingreso en el Fondo son ayuda presupuestaria directa.

DATOS MÁS RELEVANTES RELATIVOS AL DISEÑO GENERAL DEL PROGRAMA DE CANJE DE DEUDA POR EDUCACIÓN DE ESPAÑA, DISTRIBUIDO POR PAÍSES (continuación)

PAÍS	OBJETIVO	MONTO	SECTORES	INSTRUMENTACIÓN Y ALCANCE DEL PROGRAMA
EL SALVADOR	Contribuir al crecimiento económico y al desarrollo social en El Salvador mediante la condonación de deuda a este país en proyectos de desarrollo en el sector de la educación.	10 millones de dólares USA (deuda derivada de los créditos FAD).	<u>Proyectos educativos</u> , que impliquen la participación de ONGs o empresas españolas.	España condona a El Salvador el 100% del servicio de la deuda citada. En contrapartida, El Salvador ingresa el 100% de los vencimientos condonados en un Fondo de contravalor. Las cantidades ingresadas en el Fondo son las que se dedicarán a financiar los proyectos señalados.

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Economía y Hacienda de España.

Existen numerosas críticas al desarrollo de este tipo de iniciativas: de un lado las que tienen que ver con el propio concepto de Canje de Deuda⁹³, y de otro, las que se derivan de unas *malas prácticas* de las mismas. Develar lo que en el marco de las relaciones bilaterales acontece, en profundidad, resulta muy complicado dada la escasez de datos publicados al respecto, así como la opacidad y falta de transparencia de información que obstaculiza incluso identificar los proyectos desarrollados o en desarrollo en los países implicados⁹⁴. No obstante, durante el desarrollo de la presente investigación se ha logrado señalar las prácticas en educación inclusiva en la convocatoria 2007 en Perú⁹⁵ y en Ecuador⁹⁶. Respecto a los primeros, que se llevan a cabo en espacio peruano, hay que señalar la financiación de nueve proyectos educativos. Si bien ninguno se desarrolla de manera específica en el ámbito de la educación inclusiva, dos tienen como temática el desarrollo intercultural bilingüe y otros dos desarrollan educativamente la condición de ruralidad. Por su parte, en el ámbito ecuatoriano, sí se han identificado dos proyectos específicos —de entre los 13 concedidos— orientados hacia la inclusión y uno más hacia aspectos interculturales-bilingües. En concreto, los adscritos al área inclusiva son:

- Proyecto: “ELICE - Espacios Locales de Inclusión y Calidad Educativa”, presentado por un consorcio de ONGD (Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo): CARE-Ecuador, CCF, KNH, CESA - CE-NAISE, CRS, Save the Children, TDH, KHN y Tierra de Hombres, con el auspicio del Contrato Social por la Educación.

⁹³ A las que ya se hizo referencia en este documento. Para profundizar puede consultarse <http://www.latindadd.org/> (consultada el 10 de septiembre de 2008) web de la Red Latinoamericana sobre Deuda, Desarrollo y Derechos.

⁹⁴ Así también se aprecia en http://www.fundsdes.org.ar/deuxedu/exp_canje.htm (consultado el 9 de septiembre de 2008), donde se realiza un seguimiento de los Canjes de Deuda, actualizado a 2007, consultando los documentos 30, 31, 32, 33 y 45 que versan sobre los países indicados. Aquí se pone de manifiesto la escasa presencia de datos publicados, o la devolución pública de resultados al respecto.

⁹⁵ <http://www.fondoperuespana.org.pe/doc/FPE1.pdf> (consultado el 31 de agosto de 2008)

⁹⁶ <http://www.mmrree.gov.ec/mre/documentos/novedades/boletines/ano2007/marzo/bol193.htm> (consultado el 31 de agosto de 2008).

- Proyecto: “Inclusión Educativa de Niños y Jóvenes con Necesidades Educativas Especiales al Sistema Educativo Ecuatoriano”, presentado por la Fundación General Ecuatoriana.

De ninguno de los proyectos mencionados se tienen resultados provisionales, es de esperarse mayor transparencia y oportuna rendición de cuentas para evitar caer en los vicios de proyectos similares que han sido puestos sobre el tapete a través de informes como los de Intermón Oxfam.

4.4. La cooperación técnica y la RIINEE

La Cooperación Técnica entre Países (CTP) es entendida como la ejecución y gestión de actividades y proyectos de desarrollo entre países, implica compartir experiencias y capacidades técnicas mutuas así como sus propios recursos. Es una modalidad que consiste en el intercambio de prácticas, conocimientos y habilidades para apoyar la concreción de sus propios objetivos económicos y sociales, sostener los logros alcanzados y enfrentar conjuntamente nuevos desafíos.

La Cooperación Técnica entre Países es esencialmente un proceso por el cual dos o más países trabajan juntos para lograr el desarrollo de la capacidad individual o colectiva con intercambios cooperativos del conocimiento, de habilidades, recursos y tecnologías. Idealmente, las actividades de CTP se deben iniciar, organizar y manejar por los mismos países, bajo la dirección del gobierno respectivo, y participación de las instituciones, y de las organizaciones públicas y privadas (UNDP, 1998).

Es un mecanismo innovador desde la perspectiva de una construcción conjunta que contribuye al desarrollo de capacidades, fortalece relaciones, aumenta el intercambio, la generación, diseminación y utilización del conocimiento técnico y científico, así como la capacitación de los recursos humanos y el reforzamiento de sus instituciones. Es un mecanismo idóneo y una oportunidad para establecer alianzas y conformar redes que aborden factores determinantes con acciones concretas y políticas públicas consensuadas hacia el logro del más alto nivel posible de bienestar para todos.

Los objetivos de la Cooperación Técnica entre Países se sintetizan en:

- Promover, reforzar, valorar y utilizar las propias experiencias y capacidades.
- Fortalecer la capacidad para identificar los principales problemas que afectan el desarrollo.
- Fomentar la capacidad para encontrar soluciones a problemas comunes.
- Aumentar el intercambio, mejorar la calidad de la cooperación internacional y optimizar la eficacia de los recursos.
- Fortalecer la capacidad técnica de los países.

Dada la condición de horizontalidad, se consolida la pertenencia, puede haber simultaneidad en ser oferentes y demandantes, la cooperación es concertada, se pueden realizar ajustes durante la ejecución de los proyectos y se abre la posibilidad de realizar actividades puntuales de corta duración (seminarios, asesoría, consultoría, envío de expertos por lapsos cortos, intercambio de información, pasantías, etc.). Estas actividades puntuales pueden dar origen a programas que se financien con recursos propios (proyectos bilaterales o regionales) o provenientes de terceros países (proyectos triangulares).

En este marco y dentro de las líneas de actuación de la cooperación educativa española, el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España (MEPSYD) apoya y acompaña a las Direcciones o Unidades de Educación Especial. Desde su puesta en marcha en 2005, la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (**RIINEE**) ha realizado jornadas anuales, mantiene publicaciones en línea, impulsa investigaciones, genera espacios de intercambio, comunicación y participación, promueve la cooperación mutua, la difusión de buenas prácticas y su posible replicabilidad.

En un ambiente de conocimiento, respeto y crecimiento mutuo se busca: favorecer procesos inclusivos, colaborar en el mejoramiento de la calidad educativa a través de la detección y eliminación de las barreras al aprendi-

zaje y la participación, diseñar estrategias para garantizar a los estudiantes con necesidades educativas especiales el acceso y permanencia en el sistema educativo. Con la finalidad de fortalecer la institucionalidad de las Direcciones o Unidades de Educación Especial de los Ministerios se genera el apoyo técnico en la formación y capacitación a docentes, en la elaboración de materiales, y en la investigación conjunta.

4.5. Conclusiones y propuestas

Al tenor de lo analizado en este apartado, se puede extraer las siguientes conclusiones que se derivan de aspectos centrales y destacados sobre los que cabe plantear propuestas de mejora.

- **UTILIZACIÓN SIMULTÁNEA DE DIVERSAS FÓRMULAS DE PROYECTOS Y PROGRAMAS DE COOPERACIÓN**

En la actualidad coexisten diversas fórmulas y mecanismos de Cooperación Internacional, lo que *a priori* no es intrínsecamente negativo, siempre que exista la suficiente coordinación entre los organismos encargados de su implementación y se eviten duplicidades que supongan el despilfarro de recursos. La diversidad de mecanismos es un potencial aprovechable que permitiría a los países ajustarse a los procesos que respondan mejor a sus necesidades e intereses. El problema, más bien, viene dado en que no parece existir la suficiente reflexión sobre adecuación entre fórmula y propósitos o necesidades sino que se observa una tendencia a tratar de utilizar cualquier mecanismo que se ofrezca con independencia del tipo de proyecto que se quiera desarrollar.

Además, la coexistencia de múltiples programas nos lleva a observar cómo se duplican metas, esfuerzos y recursos en los mismos espacios, con lo cual no se usan de manera eficaz los recursos. Ello nos lleva a la propuesta de desarrollo de análisis estratégicos nacionales y locales sobre los procesos más convenientes de Cooperación Internacional, basados en diagnósticos, que no parecen existir, donde participen los actores

múltiples que conforman la realidad territorial con especial énfasis en la participación ciudadana no sólo aportando información sino implicándola y permitiendo su participación en la toma de decisiones.

- **ESCASA PARTICIPACIÓN DE LA SOCIEDAD CIVIL**

El ámbito de desarrollo de los proyectos implica, en la mayoría de los casos, niveles “macro” más que “micro”, lo que a su vez supone la preponderancia de “los técnicos” y una escasa presencia y participación de la sociedad civil, que realmente conoce las problemáticas específicas locales y que operativamente dan sustento al desarrollo sobre el terreno de los proyectos.

- **SENTIDO Y USO DE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN EDUCACIÓN**

De la mayoría de los proyectos analizados se deriva que no es tan importante el mecanismo de Cooperación como su sentido y uso, y estos se definen actualmente por:

- a) tratarse de procesos más bien mercantilistas, especialmente en el caso de los desarrollados en el ámbito de Canjes de Deuda⁹⁷, ya que se trata de proyectos controlados por los países acreedores, quienes imponen la implicación de empresas y ONGs no autóctonas, en vez de contribuir al desarrollo de empresas y ONGs nacionales de los países deudores⁹⁸ —dando lugar el canje a otra forma de colonialismo más allá del económico, el ideológico—.
- b) Su orientación no es colaborativa ni cooperativa sino más bien define una condición de relación asimétrica de poder del acreedor sobre el deudor, frente a otras fórmulas de cooperación que se asientan en el compromiso compartido de enriquecimiento mutuo, aprendizaje y

⁹⁷ Además de lo cuestionable de la Deuda o de lo que supone el Canje de Deuda, que no es gratis para los países.

⁹⁸ Lo que contribuiría al desarrollo asociativo y microempresarial de los países.

transferencia de prácticas, que en el caso educativo, y más en el de la educación inclusiva, orientada por la coherencia solidaria entre políticas, culturas y prácticas que resulta fundamental en el enfoque filosófico que la sustenta. La propuesta de mejora pasa porque los procesos educativos de fondo no se sustenten sobre planteamientos economicistas sino tienen que estar asentados necesariamente sobre una orientación a la calidad en términos de equidad y justicia social, así como que los procesos de cooperación han de orientarse desde posiciones más colaborativas que permitan aprender conjuntamente, lo que supone un doble proceso de desarrollo, no unidireccional como los que predominan en la actualidad.

- **LO QUE ES Y NO ES UN PROYECTO O UN PROCESO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA**

En unos espacios supone la atención al alumnado que presenta necesidades especiales, asociadas a déficits porque sigue permaneciendo una ideología tradicional de la Educación Especial. En otros tiene que ver con la universalización de la escolarización y la disminución de pobreza. Y en los menos, con la diversidad educativa y sólo en éstos se habla de prácticas transformadoras donde la discapacidad actúa como eje transversal a los proyectos. La propuesta de mejora se orienta hacia la consolidación de esta última tendencia, pues la educación inclusiva no es cuestión de cambio de términos o de quién está en el sistema educativo, es cuestión de valores sobre los que se construyen de manera efectiva las políticas y se asientan las culturas que han de emerger de las prácticas. Por ello sigue siendo necesaria la capacitación en este ámbito, pero no sólo del sector docente, también del gestor, pues, al fin y al cabo, es éste quien diseña la política que finalmente orienta los programas.

- **INVESTIGACIÓN *VERSUS* PRÁCTICAS: CLARA DESCONEXIÓN**

En educación inclusiva parecen predominar dos tendencias de Cooperación Internacional, la basada en acciones de investigación y ciencia, y las orien-

tadas a proyectos de acción en el terreno. Sin embargo no se observa simbiosis entre ambas, sino que caminan de forma separada, impidiendo la complementariedad: la investigación que no se aplica no tiene repercusión práctica, ni tampoco las prácticas que no son sistematizadas contribuyen a la construcción y avance de la teoría. Además, estas últimas (las prácticas y en especial las *buenas*) se abandonan en lo local y pierden potencial de *contaminación positiva*, por tanto no se aprovecha en la transferencia de conocimiento para el desarrollo. La propuesta pasa por la necesidad de articular la identificación, sistematización y difusión de lecciones aprendidas y buenas prácticas, que permitirían el aprendizaje organizacional contextualizado y ello sólo puede llevarse a cabo a través de redes socioeducativas.

- **FALTA DE INFORMACIÓN Y FALTA DE TRANSPARENCIA:
DESCONFIANZA**

Quizás lo que este proceso de indagación ha revelado de forma más clara es la escasez de información pública sobre lo que acontece en la práctica de la Cooperación Internacional que articula una cantidad ingente de recursos sobre los que no se rinden cuentas o al menos, públicamente. Ello genera desconfianza general sobre el fin último y el uso de los recursos de la cooperación. Además, esta cultura de falta de transparencia favorece la proliferación de corrupción en el ámbito, lo que un país en desarrollo no se puede permitir. Es imprescindible el apoyo conjunto de los países a la creación de sistemas de información así como a la práctica de procesos evaluativos orientados a la acción, es decir, que no se adscriban simplemente a producir datos, sino que orienten la toma de decisiones.

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS. A GRANDES RETOS, VOLUNTAD Y ACCIONES CONJUNTAS

*Cándido Gutiérrez Nieto, Juan Manuel Serón Muñoz,
Manuel Cotrina García, Mayka García García,
Ramón Porras Vallejo y Pilar Samaniego de García*

*Las grandes almas tienen voluntades,
las débiles tan solo deseos.*

(Proverbio chino)

Si bien cada capítulo cierra con las conclusiones respectivas, para finalizar el presente informe se presenta a continuación algunas consideraciones relevantes así como propuestas abiertas al diálogo, muchas de las cuales han sido discutidas en diferentes foros educativos y asociativos, o se han puesto en marcha por iniciativa gubernamental o privada. Se registran con el afán de construirnos desde acuerdos y desacuerdos, consensos y disensos, desde el conocimiento experto y la experiencia desprovista de técnica.

1. ALGUNAS REFLEXIONES

LA INCLUSIÓN

La inclusión no acepta excepciones ni permite utilizar nuevas o sofisticadas maneras de etiquetamiento que conduzcan a una disfrazada segregación. Ha-

blar de inclusión educativa es referirnos a un sistema flexible y abierto, en el que la libertad, la democracia y la participación son parte de la cotidianidad; que reconoce el valor de la diferencia y plantea igualdad de oportunidades para catapultar la singularidad y alcanzar la equidad; donde la tolerancia y la solidaridad se traducen en confianza para potenciar el liderazgo participativo y creer fehacientemente en la capacidad de cada ser humano.

La inclusión trasciende la oferta escolar y la matriculación, es el antídoto de la exclusión social al garantizar el acceso al conocimiento y sus potenciales beneficios como la incorporación al mundo laboral con el concomitante mejoramiento de las condiciones de vida. La inclusión es una filosofía de vida, una vez que se ha descubierto su valor, no hay marcha atrás.

DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN

Entendida la discapacidad como una circunstancia personal y un hecho social cuya conceptualización responde a la evolución histórica de la humanidad, se vincula estrechamente con la educación. En este escenario, la educación ha transitado del desconocimiento a la segregación, de la atención especializada a la integración; y, de la ampliación de la oferta educativa se catapulta hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la escuela común, en el marco de un mundo cambiante y globalizado.

La inclusión de estudiantes con discapacidad brinda a la escuela la oportunidad de reflexionar, renovarse y redefinirse, en función tanto de la enseñanza y el aprendizaje, como de los logros, las actitudes y el bienestar de cada agente (familias, estudiantes, directivos y docentes). Dado que la inclusión permea todo el trabajo escolar, ha de partir desde la filosofía institucional, a la planificación y a la vivencia, en un renovado esfuerzo por informar y evaluar desde una perspectiva diferente y contextualizada.

LA ESCUELA

Por su indiscutible capacidad de influencia y su masiva presencia en los territorios, se ve a la escuela como herramienta política, se le exige respues-

tas y se la coloca en condición de receptáculo de sugerencias, reformas y discursos (unos posibles y otros, inverosímiles), con una verticalidad que no da tregua a aterrizar en la acción porque el ritmo del estudiante en el aula no va a la par del discurso en una palestra, requiere tiempo para establecer ajustes e introducir modificaciones.

A la escuela se le otorga teóricamente la potestad de cambiar la situación actual pero no se varían sus condiciones físicas ni sociales, materiales ni humanas, económicas ni técnicas. Subsisten infraestructuras precarias, delegación de funciones pero no de poder, carencia de materiales y escasas posibilidades de capacitación, insuficientes asignaciones presupuestarias y una brecha tecnológica por vencer.

Aquí y ahora es obsoleta la escuela que ratifica asimetrías, busca homogeneizar la diversidad, enseña a reproducir roles, masifica y actúa en soledad. He ahí el gran reto, repensarse para edificarse como faro y camino hacia una sociedad equitativa, inclusiva y cooperativa, generadora de esperanzas y creadora de respuestas, que convoca sectores y dinamiza acciones. Pero la escuela no dispone de una varita mágica para responder a las exigencias que le plantea la sociedad actual, ni las políticas educativas entrañan recetas perfectas. Es menester pensar en políticas integrales y contextualizadas que han de partir de la investigación institucional, con estrategias analíticas y cualitativas que registren el pronunciamiento de los protagonistas para evitar artificios.

2. LA NORMATIVA INTERNACIONAL

Es un momento coyuntural, toda vez que en el ámbito mundial a partir de mayo 2008 entró en vigor la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, ratificada por la mayoría de países de la región; y, en la esfera iberoamericana, los Ministros de Educación al concebir que la herramienta esencial para el desarrollo de la región es la educación, convinieron en emprender acciones que concreten la propuesta “Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” (El Salvador, 2008).

Ambos instrumentos enfatizan en el derecho fundamental a la educación como la herramienta principal y primaria para la inclusión social, por lo que prevalece el principio de que la titularidad corresponde al educando, debiendo su ejercicio adaptarse a la individualidad de la persona con discapacidad, prevaleciendo su interés superior, en caso de discrepancia o conflicto.

Siendo un derecho debiera estar garantizado su ejercicio pleno para toda la ciudadanía. En tal virtud, cabe tomar debida nota del notorio crecimiento de la oferta privada en la región, que torna distante la posibilidad de ingreso para quienes no cuentan con los recursos económicos para cubrir sus costos.

Se precisa incidir al interior de cada país a través de movimientos asociativos abarcadores (inter-discapacidad) de personas con discapacidad y sus familias, para que los gobiernos ratifiquen la Convención si aún no lo han hecho y emprendan las medidas necesarias aquellos que la han ratificado; orientar la armonización de la política legislativa nacional, hasta el momento extensa, ambigua y dispersa en términos de inclusión; difundir ampliamente en formatos accesibles y motivar la participación tanto para incidir como para velar por su cumplimiento a través de veedurías ciudadanas.

Las Direcciones o Unidades de Educación Especial podrían tener un rol protagónico. Con pronunciamientos claros y profesionales lograrían convocar a diversos actores en una dimensión dialógica e intercultural, para generar aportes que enriquezcan y aterricen de manera contextualizada la propuesta de los Ministros de Educación.

3. LA ESFERA GUBERNAMENTAL

Es menester instar a los Gobiernos Nacionales a revestir de exigibilidad y dotar de presupuesto la normativa específica de educación obligatoria y gratuita con orientación inclusiva, como clara evidencia de la voluntad política manifestada ampliamente en foros internacionales.

Los indicadores educativos muestran el funcionamiento del sistema en los aspectos más relevantes, describen y miden cuantitativamente su variación

a través del tiempo, por lo que cumplen una doble misión: informativa y evaluativa. Son valiosos los esfuerzos realizados por cada país, así como por UNESCO y la OCDE en el afán de encontrar indicadores que permitan establecer una comparación vertical. Aunque con realidades similares, las asimetrías entre países y al interior de cada uno, obligan a contextualizar desde lo local; estas asimetrías se conjugan en el acto educativo con las múltiples dimensiones que se interrelacionan, por lo que es deseable que los indicadores recogidos en el presente estudio sean analizados por los actores a la luz de su vivencia. En términos generales se observa cierto incremento en la inversión y un avance cuantitativo en la cobertura sin llegar a ser universal; pero a la par, subsiste la invisibilidad de estudiantes con discapacidad y es clara su exclusión del sistema, tanto en el acceso a las instituciones como a aprendizajes significativos. La brecha es mayor porque los países amplían el rango de niveles educativos obligatorios mientras la población con discapacidad está muy lejos de alcanzar los mínimos anteriores.

Las políticas educativas hacia la población estudiantil con discapacidad se han vinculado con las denominadas políticas compensatorias que han tomado un carácter segregacionista, que refuerza prejuicios y expectativas negativas sobre su rendimiento académico y se agrava severamente por un redimensionamiento que disminuye la exigencia.

Se observa también la necesidad de encaminar esfuerzos hacia el fortalecimiento de la institucionalidad de las instancias ministeriales tomadoras de decisiones, desde el conocimiento y el desempeño profesional. Se podría hablar de una “cultura del cumplimiento” como afirmaba el ecuatoriano Simón Espinoza: “cumplimiento y miento”; se cumple emitiendo una normativa o creando instancias u organismos, pero se miente porque carecen de los elementos necesarios para su implementación y funcionamiento.

Se requieren soluciones globales con respuestas estructurales que afecten al sistema, que convoquen al trabajo mancomunado de gobiernos, sociedad civil y organismos cooperantes. La educación demanda la complementariedad de las áreas de salud, alimentación y bienestar social, así como establecer vínculos con la comunidad y organizaciones locales.

Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana informan avances hacia la inclusión. Aunque la cobertura no sea total ni se cuente aún con los recursos indispensables, cabe resaltar el esfuerzo y el impulso que se requiere para continuar y mejorar.

Los diversos actores y agentes que participaron en el presente estudio:

- Plantean redefinir la *calidad* en educación y el diseño de indicadores regionales en términos de inclusión.
- Señalan que en la *dimensión económica* se requiere mayor inversión orientada a la incorporación de equipos multidisciplinarios, dotación de equipos y materiales adecuados, apoyo efectivo a prácticas innovadoras tendentes a la inclusión, adecuación de instalaciones para la eliminación de barreras arquitectónicas, suministro de ayudas técnicas, revisión de políticas salariales en función de méritos profesionales y prácticas inclusivas, facilitar la movilidad geográfica, dotar de herramientas para el trabajo a través de nuevas tecnologías (ofimática, telemática, Internet básico,...), etc.
- Registran la necesidad de impulsar *procesos y mecanismos de participación* que vinculen el centro educativo con las familias y también con el poder central, estimulen el liderazgo participativo tanto docente como institucional, se propenda a la delegación de funciones y responsabilidades con la correspondiente provisión de recursos, se propicie autonomía en la gestión impulsando innovaciones curriculares, se generen iniciativas de concienciación y sensibilización. Concomitantemente con estrategias para acompañar y supervisar el estricto cumplimiento de la normativa en términos de acceso, permanencia, promoción y continuidad de estudios, con un sistema de apoyos que garantice el aprendizaje.
- Relievan la importancia de establecer *mecanismos* para la revalorización del rol docente, promover procesos de formación profesional adecuados y pertinentes vinculados con NEE, incentivar la realización de jornadas de actualización y capacitación en funciones, potenciar procesos de investigación institucional, difundir buenas prácticas y posibilitar su replicabilidad.

- Desde la *dimensión operativa*, conviene en estimular la contextualización del quehacer educativo bajo el reconocimiento de estilos culturales propios, propender a una rendición de cuentas a la comunidad institucional, motivar la creación de un sistema de estímulos tanto para instituciones como para docentes, facilitar el aprendizaje del Braille y de la lengua de señas para garantizar el acceso a la comunicación e información, promover la generación de espacios para una inclusión social extrainstitucional y converger con agentes no tradicionales para impulsar la posterior inserción laboral.
- Indican que desde las *instancias de Educación Especial* se podría, entre otras acciones: orientar a las instituciones comunes en el diseño de Proyectos Educativos Inclusivos, difundir estrategias metodológicas de atención a la diversidad, utilizar técnicas de capacitación en cascada para propiciar la replicabilidad entre colegas, suscitar una mayor vinculación entre las familias y la escuela, fomentar la conformación de redes de aprendizaje y apoyo mutuo, asegurar la promoción de estudiantes con discapacidad, promover ajustes razonables en la evaluación, motivar a las instituciones de educación especial a consolidarse en centros de recursos, acompañar y monitorear procesos inclusivos, difundir e incentivar la aplicación del Índice de Inclusión, respaldar legal y moralmente la gestión de instituciones inclusivas, apoyar a los docentes en la detección de discapacidades y asesorar en cuanto a sus requerimientos, apoyar la migración de estudiantes del sistema de educación especial al regular, establecer nexos entre los diferentes niveles educativos para ampliar la cobertura y garantizar la continuidad de estudios.

4. EL ÁMBITO INSTITUCIONAL

Para el ámbito institucional se registran recomendaciones pertinentes entre las que sobresalen:

- En la *dimensión organizacional* contar con una política institucional inclusiva orientada hacia el respeto de los derechos y la convivencia pacífica, de la que emanen coherentemente los componentes organizacionales, curriculares y presupuestarios, con una oferta educativa cualitativamente más rica y diversificada; siendo menester cuidar que el currículum oculto (vivencia) no se contraponga al diseñado pues el clima institucional no siempre es favorable para el estudiante que proviene de una institución de educación especial.
- Potenciar los procesos de *investigación institucional* que consoliden círculos de reflexión-acción-reflexión encaminados hacia el dominio personal, mejoramiento profesional, consolidación de una visión compartida, aprendizaje en equipo (Senge, 2002), concienciación sobre complejidades, cambios e interdependencias, y la obligatoriedad de tener capacidad de respuesta.
- Revalorizar el rol docente y reconsiderar la política salarial en función de méritos profesionales (atención a la diversidad, acciones innovadoras, aportes académicos para el mejoramiento institucional o del sistema, capacitación autónoma, entre otros).
- Sistematizar la información sobre la práctica en centros inclusivos para su difusión y posible replicabilidad.
- Difundir ampliamente el Índice de Inclusión e impulsar su aplicación por cuanto se percibe como un instrumento que propende al mejoramiento continuo desde la experiencia institucional y no desde la verticalidad de recomendaciones que no contemplan el entorno.
- Propiciar espacios de participación intra y extra-institucional que fortalezcan la inclusión social y abran espacios para la posterior inserción laboral.

5. LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL

En los países de la región, la asignación presupuestaria se dedica principalmente al pago de sueldos y otros gastos corrientes, por lo que la coo-

peración constituye la fuente de recursos para introducir innovaciones e impulsar actividades tendientes al mejoramiento de la educación.

Al momento resulta incierto pensar en la posibilidad de un incremento de los fondos de la cooperación internacional —bilateral y multilateral— tanto por la crisis global cuanto por ser considerada una región medianamente desarrollada a pesar de ostentar el título de la más inequitativa del mundo. Ante los desafíos que enfrenta la cooperación internacional pueden constituir estrategias viables: la valoración de mutuos aprendizajes con un deseo genuino de aprender entre donantes y receptores, y entre sí mismos; la participación directa, el diálogo abierto, respetuoso y frontal.

Algunas recomendaciones abiertas a la discusión:

- a) asegurar la cooperación en educación en términos de inclusión;
- b) condicionar la cooperación a la existencia de políticas públicas de inclusión;
- c) destinar mayor porcentaje para formación inicial de docentes, programas de capacitación e investigación institucional;
- d) enfatizar en la educación básica;
- e) incorporar personas con discapacidad altamente calificadas en la implementación de proyectos y programas;
- f) conjuntar agentes para conformar redes socioeducativas responsables de la vigilancia y monitoreo para garantizar tanto la pertinencia como el cumplimiento;
- g) dinamizar mecanismos para intercambio de información y mejoramiento de la comunicación con la mayor cobertura posible para impulsar procesos de gestión y rendición de cuentas tendentes a disminuir la corrupción;
- h) propender a objetivos compartidos y compromisos mutuos entre países cooperantes y receptores, que sustenten y justifiquen la ayuda;

- i) propiciar una evaluación multisectorial de las prácticas con una valoración real de cumplimiento de acuerdos;
- j) impulsar el diálogo entre donantes para orientar la cooperación a programas globalizados (regionales) con mayor impacto;
- k) establecer mecanismos propiciatorios de una Cooperación Sur-Sur que abra mayores opciones para la sinergia entre varios actores y ayude a consolidar contrapartes estratégicas a largo plazo;
- l) potenciar la descentralización e impulsar la participación de nuevos actores;
- m) promover la responsabilidad social corporativa;
- n) fomentar la cooperación técnica con programas en los que cada beneficiario tiene también mucho que aportar, siendo un proceso de doble vía que propicia un enriquecimiento mutuo y digno con apertura de espacios para intercambio y pasantías tanto de estudiantes como de docentes y directivos, entre instituciones de un mismo país o de diferentes países;
- o) difundir tanto en la institución como fuera de ella: programas, proyectos y acciones vinculados con inclusión educativa, que se emprenden con fondos de cooperación internacional y canje de deuda, para viabilizar veedurías ciudadanas, abrir espacios de gestión y ampliar el horizonte de acción.

6. HACIA UN SISTEMA EDUCATIVO INCLUSIVO

Partamos de que la educación trasciende el aula. Por ende, un sistema educativo no se ciñe estrictamente a las instituciones y su inclusividad estará dada por la interacción con los más diversos actores. Mas, hablando de la educación formal como sistema, el eje ha de ser la institución.

La creación de un sistema educativo inclusivo implica la acción conjunta del Estado, los gobiernos seccionales y locales; directivos, docentes, personal administrativo y de servicios que labora en la institución; estudiantes y sus fami-

lias; comunidad y organizaciones de la localidad. La consolidación de un centro educativo inclusivo parte del convencimiento y compromiso de sus actores o agentes, cuya voluntad se orienta a la construcción de una comunidad del conocimiento con aprendizajes significativos (contenidos científicos, habilidades sociales, desarrollo personal,...), que le impulsen a aprender continuamente, a aportar positiva y propositivamente a mejorar las condiciones de vida suyas y de su familia, así como al desarrollo de su comunidad.

Se centra la atención en los siguientes componentes:

- Cada **estudiante** es importante y se mantienen altas expectativas para cada uno/a. Se propicia un ambiente cálido y acogedor para cada miembro de la comunidad por lo que la institución constituye también un espacio de contención emocional. El diseño curricular respeta los ritmos naturales por lo que el aprendizaje no resulta ni artificial ni forzado. Se cuenta con un sistema de apoyos que permite responder a las necesidades individuales que se han detectado de manera precoz, en un aula cuyo tamaño no rebase los 25 estudiantes. Hay un equipo multi e interdisciplinario que actúa de manera eficiente y propositiva. Se asigna a la comunicación un valor mayor, tanto para el conocimiento del “otro” como para el aprendizaje y la interacción.

Cada estudiante es atendido y acompañado en sus procesos. Los lapsos y espacios de recreación son aprovechados para el diálogo informal, para compartir vivencias diferentes a las del aula, para el conocimiento mutuo desde otras perspectivas. Cada estudiante se compromete activamente consigo mismo y con los demás. Se propicia espacios para la participación y la democracia. Los/as estudiantes cuentan con posibilidades de elección como ejercicio de libertad, por ejemplo, para la realización de actividades deportivas, sociales y culturales.

Sienten que la evaluación motiva a cada uno a ser mejor y a competir consigo mismo. Saben que su educación al ser gratuita no conlleva una carga para su familia. Su formación académica contempla la generación de una conciencia ciudadana participativa y responsable

con el entorno, el bienestar de los miembros de la comunidad, el desarrollo sostenible, la seguridad vial, la tecnología,...

- La profesionalidad del **docente** está garantizada por una formación inicial cuidadosa, completa y de calidad. Su desempeño es valorado por la comunidad institucional y por la sociedad en general. Se sabe el/la mejor ya que ha pasado por un proceso exigente de selección, en consecuencia no se siente amenazado y le resulta cómodo trabajar en equipo.

Sus tareas están claramente definidas sin una carga horaria excesiva que le faculta a realizar a más del trabajo en aula, encuentros con el equipo educador para desarrollar investigaciones, crear círculos de estudio, consolidar un trabajo disciplinar e interdisciplinar. Cuenta con condiciones materiales óptimas para el desempeño de su función.

Goza de libertad pedagógica para asumir riesgos e innovar en el aula, en un ambiente de confianza que compromete más aún su gestión. La remuneración que percibe le permite centrar su atención y todos sus esfuerzos en el proceso académico, realizar un seguimiento individual de sus estudiantes, generar procesos de confianza a través del conocimiento de la realidad de cada uno/a, mantener una relación con la familia para nutrirse de sus aportes y para guiarles en el acompañamiento a sus hijos/as.

Planifica y actúa desde el convencimiento de que las necesidades educativas especiales no son las características de una persona sino las ayudas extraordinarias que se precisan para que cada estudiante en el aula acceda al aprendizaje con plena participación, por lo que las Adaptaciones Curriculares Individualizadas se ajustan a prácticas inclusivas que evitan la creación y consolidación de un currículum paralelo, se centran en una práctica pedagógica que respeta la heterogeneidad del aula, consecuentemente, potencia una organización dinámica de espacios, materiales, tiempos y agrupamientos.

Mantiene un proceso interactivo entre iguales que comparten objetivos comunes, con el propósito de: identificar problemas, diseñar soluciones y tomar decisiones, para plantear mejores programas y desarrollar prácticas educativas más ventajosas para el alumnado.

Crea espacios de encuentro entre colegas de diferentes centros y contextos para impulsar la integración étnica-lingüística y cultural. Desde el conocimiento valora diferencias y busca medios de apoyo para instituciones con menos recursos.

Está asociado a otros profesionales y se vincula física o virtualmente con grupos de estudio afines. Su formación continua está claramente determinada y garantizada.

- El **sistema de evaluación**, como elemento que define ciertamente la inclusión, está en constante evolución y sujeto a revisiones permanentes. Está desprovisto de la exigibilidad promocional en la educación básica obligatoria por lo que la repetición de año podría ser una excepcionalidad con la anuencia del estudiante y sus padres. A nivel institucional exige una evaluación continua de funcionamiento y resultados, con una clara rendición de cuentas como el ejercicio más alto de la profesionalidad.
- La institución educativa se vincula con el mundo de la empresa para analizar sus demandas y revisar su currículum. Busca aliados en la comunidad y fuera de ella para ampliar su horizonte de acción. Establece diálogos con actores tradicionalmente no vinculados de manera estrecha con educación, por ejemplo, los medios de comunicación.

Las propuestas que emanan desde la perspectiva de discapacidad conciernen y convienen a la sociedad en su conjunto.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Abdala de Paz, Latiffe; Valencia, Martha (2000). *Escuela inclusiva que atiende la cultura y pedagogía de la diversidad*; en Revista del Colegio Integrado Villa del Pilar, Manizales (Caldas); n.º 13
<http://www.xtec.es/centres/b7001449/llorenx/ANEE/SUB-WEBS/E-INC/cal-das.htm> (Consultado 14/08/2008)
- Abracinskas, L. (2005). *Nuevo escenario para procurar la equidad*. En Social Watch. Control ciudadano: informes nacionales. Fichas de país. Uruguay.
<http://www.socialwatch.org/es/fichasPais/fichaPaisPortada.shtml>
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades Especiales en el Aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: UNESCO-Narcea.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid. Narcea.
- Apple, M.V. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Piados / MEC.
- Arcidiácono, P. y Royo L., (2007). *Lejos de un enfoque de derechos*. En Social Watch. Control ciudadano: informes nacionales. Fichas de país. Argentina.
<http://www.socialwatch.org/es/fichasPais/fichaPaisPortada.shtml>
- ASCATED, Federación Guatemalteca de Asociaciones de Padres de Personas Con Discapacidad, Inclusión Interamericana (agosto, 2008). *Inclusión de los derechos educativos de las personas con discapacidad en el proceso de Reforma Educativa (Guatemala)*.
<http://www.inclusion-ia.org/documentos/reformaedu.doc>

- Aznar A y González D, *Estudio estadístico-descriptivo sobre la Educación Inclusiva en el Cono Sur Argentina-Chile-Paraguay-Uruguay*. Fundación ITI-NERIS, 2005.
- Ball, S.J., Bowe, R. y Gewirtz, S. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Ballard, K. (1995). Inclusion, paradigms, power and participation. En C. Clark, A. Dyson y A. Millward. *Towards Inclusive Schools?* Londres: Fulton.
- Baltodano, E. *et al.* (2008). *Mesa de educación inclusiva. Compartimos buenas prácticas N.º 1. Nicaragua*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España, Secretaría General Técnica. Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE). Red Iberoamericana de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (RIEJA). Madrid: OMAGRAF, S.L.
<http://www.mepsyd.es/educa/riinee/files/2008-buena-practica-1.pdf>
- Banco Mundial (2005). *Discapacidad y desarrollo en el Banco Mundial*.
<http://latinamerica.dpi.org/documents/DisabilitySummaryFeb2005-TRADUCCION.doc>
- Banco Mundial (2006a). Plataforma de desarrollo inclusivo.
<http://pdi.cnotinfor.pt/?font=Arial&color=1&size=100&lang=1&mode=index>
- Banco Mundial (2006b). *Educación inclusiva. Aportes de una experiencia en Uruguay*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial. Montevideo: Monocromo.
- Barómetro de la Internacional de la Educación sobre los Derechos Humanos y Sindicales en la Educación (actualizado a 20 de junio de 2007).
<http://www.ei-ie.org/barometer/es/>
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.
- Barranco Expósito, Carmen (2007): *Derechos Humanos y Discapacidad: quimera y realidad*; en http://www.imagina.org/archivos/dis_dehu.html (Consultado 4/08/2008)

- Base de Datos Políticos de las Américas, (2006). Derecho a la educación. *Estudio Constitucional Comparativo*. [Internet]. Centro de Estudios Latinoamericanos, Escuela de Servicio Exterior, Universidad de Georgetown. <http://pdba.georgetown.edu/Comp/Cultura/Educacion/derecho.html> (Consultado 3/09/2008)
- Bautista, R. (1993). Una escuela para todos: La integración escolar. En Bautista, R. (Comp.). *Necesidades educativas especiales*. Archidona: Aljibe.
- Béjar, H. (2007). *Pensiones de hambre, atención precaria de la salud*. En Social Watch. Control ciudadano: informes nacionales. Fichas de país. Perú. <http://www.socialwatch.org/es/fichasPais/fichaPaisPortada.shtml>
- Beltrán, F. (2008). *El cambio en las instituciones educativas: entre la tradición y los nuevos paradigmas en la dirección*. Publicado por Gregorutti Mónica. http://gestiondelasinstituciones.blogspot.com/2008_02_01_archive.html
- Berman, R. (2005). *Desarrollo Inclusivo: un aporte universal desde la discapacidad*. Equipo de Discapacidad y Desarrollo Inclusivo de la Región de Latinoamérica y el Caribe del Banco Mundial. http://pdi.cnotinfor.pt/recursos/DI_Un%20aporte%20universal%20desde%20la%20discapacidad_RBB.doc
- BID (2007). *Informes nacionales sobre estadística de discapacidad*. http://www.iadb.org/sds/soc/publication/gen_6191_4114_s.htm
- Blanco, R., Duk, (2000). *Hacia el desarrollo de las escuelas inclusivas*. UNICEF, UNESCO, HINENI.
- Bogdan, R. (1986). The Sociology of Special Education. En Morris, R.J. y Blatt, B.: *Special Education. Research and Trends*. Oxford: Pergamon Press, 344-359.
- Bogdan, R. y Kungelmass, J. (1984). Case studies of mainstreaming: A symbolic interactionism approach to special schooling. En Barton, L y Tomlinson, S. (Eds.). *Special Education y Social Interest*, pp. 173-191. New York: Nichols.
- Bolívar, A. (1996). *Cultura escolar y cambio curricular*. España: Bordón.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *The Index for Inclusion*. Bristol. CSIE.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Campbell, B. y Dickinson, D. (2000). *Inteligencias Múltiples*. Buenos Aires: Troquel.
- Caride, J.A. (2004). *La frontera de la pedagogía social*. España: Gedisa.
- Carr, W. (1990). *Cambio educativo y desarrollo profesional*. Investigación en la Escuela, 11, 12-21.
- Casanova, M.A. (1990). *Educación Especial: Hacia la integración*. Madrid: Escuela Española.
- Casanovas, L. (2007). *Lento avance de la integración escolar. La inclusión educativa: cómo enfrentar el desafío en las aulas*. En La Nación, sección Cultura, 3 de junio de 2007, p. 25.
- Centro Internacional de Agricultura tropical (base datos) (2002); <http://gisweb.ciat.cgiar.org/> (Consultado 13/08/2008)
- Centre for the Study on Inclusive Education. (1996). *Ten reasons for inclusion*. Bristol. CSIE.
- Centro de Derechos Económicos y Sociales (CDES), (2006). *Explotación petrolera versus derechos*. En Social Watch. Control ciudadano: informes nacionales. Fichas de país. Ecuador. <http://www.socialwatch.org/es/fichasPais/fichaPaisPortada.shtml>
- Centro de Estudios para el Desarrollo Laboral y Agrario (CEDLA), (2007). *Privatización: de las promesas al fracaso*. En Social Watch. Control ciudadano: informes nacionales. Fichas de país. Bolivia. <http://www.socialwatch.org/es/fichasPais/fichaPaisPortada.shtml>
- CEPAL-UNESCO (2005). *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

- CIR/IDRM (Center for International Rehabilitation / International Disability Rights Monitor), (2005). *Memoria Ejecutiva: Informe Regional de las Américas 2005*. Chicago: CIR.
- Cohen, E.G. y Lotan, R.A. (1997). *Working for equity in heterogeneous classrooms*. Nueva York: Teachers College Press.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), (2008). *Anuario estadístico para América Latina y el Caribe 2007*. Santiago de Chile: CEPAL-ECLAC.
http://websie.eclac.cl/anuario_estadistico/anuario_2007/esp/index.asp
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) - Red de Información sobre los Derechos del Niño (CRIN).
http://www.crin.org/espanol/acerca_de_CRIN.asp
- Comisión Nacional Honoraria del Discapacitado (CNHD), (2008). *Situación de la discapacidad en Uruguay II*. En La República, 13 de febrero, 2008 - Año 9 - N.º 2819.
<http://www.larepublica.com.uy/comunidad/298637-situacion-de-la-discapacidad-en-uruguay-ii>
- Conferencia OPS /OMS (2005) *Declaración de Montreal sobre la discapacidad intelectual*; en <http://www.declarationmontreal.com/docs/impacto.pdf>
(Consultado 11-17/08/2008)
- Connell, R.W. (2008). Escuelas, mercados, justicia: la educación en un mundo fracturado. En *Educación, justicia y democracia en las instituciones educativas*, pp. 49-68. Sevilla: MCEP.
- Convenio Andrés Bello (2004). *Tabla de equivalencias de los estudios de educación primaria o básica y media o secundaria en los países del Convenio Andrés Bello. Integración educativa, científica, tecnológica y cultural*. Bogotá: CAB.
<http://www.eduteka.org/pdfdir/EquivalenciasCAB.pdf>
- Cotrina, M.J. (2003). *Políticas de solidaridad e igualdad de oportunidades. Evaluación del servicio complementario de residencias escolares andaluzas en el ámbito de la compensación socioeducativa*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Cádiz.

Cuestionario sobre el derecho a la educación de los niños con discapacidades en República Dominicana. Elaborado para el Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, noviembre 2006. Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación. Modificado en noviembre 2007.

<http://www.educando.edu.do/sitios/EducacionEspecial/PreguntasFrecuentes.htm>

Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno

www.cumbresiberoamericanas.com/

Declaración de Santa Cruz de la Sierra, 2003. En:

<http://www.cumbresiberoamericanas.com/principal.php?p=75>

(Consultado 1-19/05/2008).

Delgado, V. (coordinadora), (2007). *Propuestas para el desarrollo de capital humano*. En Social Watch. Control ciudadano: informes nacionales. Fichas de país. Nicaragua.

<http://www.socialwatch.org/es/fichasPais/fichaPaisPortada.shtml>

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana / Unesco.

Department of Education (1997). *Quality Education for All: Overcoming Barriers to Learning and Development*. Pretoria. Department of Education.

Dewey, J. (1966). *Democracy and education: An introduction to the Philosophy of education*. Nueva York: The Free Press.

Díaz, B. Director (2007). *Tendencias '07. Medios de comunicación. El escenario iberoamericano*. Madrid: Fundación Telefónica.

<http://www.fundacion.telefonica.com>

Díaz Couder, E. (1998): "Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica"; en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 17. OEI. Madrid.

Díaz Flores, O. (2000): "Contextualización de la educación especial en Iberoamérica"; en *La educación especial en Iberoamérica*, Cuadernos de la OEI, n.º 2.

Discapnet; *Guía de los derechos de las personas con discapacidad*; en <http://www.discapnet.es/Discapnet/Castellano/Guias/Interno/Derechos003.htm> (Consultado 12-13/08/2008)

- Drago, Tito (2007): *Desarrollo e Inclusión social en Iberoamérica*; en portal “Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de gobierno”; en <http://www.cumbresiberoamericanas.com/principal.php?p=726> (Consultado 11-24/08/2008)
- Drake, R.F. (1998). Una crítica del papel de las organizaciones benéficas tradicionales. En L. Barton: *Sociedad y discapacidad*, pp. 161-180. Madrid: Morata.
- Dyson, A. (1990). Special educational needs and the concept of change. *Oxford Review of Education*, 16, 1, pp. 55-66.
- Dyson, A. (1999). The discourses about inclusion. En H. Daniels y P. Garner, (eds.) *World Yearbook of Education. Inclusive Education*, pp. 21-26.
- Edelstein, G. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Equipo de ACTIVA en consulta con integrantes de la Coalición Chile, (2006). *La paridad avanza*. En Social Watch. Control ciudadano: informes nacionales. Fichas de país. Chile. <http://www.socialwatch.org/es/fichasPais/fichaPaisPortada.shtml>
- Escalona I., Asociación Cubana de Limitados Físico-Motores (ACLIFIM), *Informe sobre situación de la educación en Cuba*. 2006.
- Escandón, M.^a del C. y Puga, I. *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*, Secretaría de Educación Pública, México, 2006.
- Escuela Nacional Sindical, Corporación Región (2007). *Escasas garantías*. En Social Watch. Control ciudadano: informes nacionales. Fichas de país. Colombia. <http://www.socialwatch.org/es/fichasPais/fichaPaisPortada.shtml>
- Estrada, Daniele (2008): *Educación- América Latina; clima escolar hacia la diferencia*; en “ips noticias” <http://ipsnoticias.net/archivo.asp> y Oficina Regional de la UNESCO de Chile; y en <http://www.unesco.cl> (Consultado 20/06/2008)
- Federación de Organizaciones de Defensa de Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes en Costa Rica (COSECODENI), (2007). *Protección social: una*

mirada desde la niñez y la adolescencia. En Social Watch. Control ciudadano: informes nacionales. Fichas de país. Costa Rica.

<http://www.socialwatch.org/es/fichasPais/fichaPaisPortada.shtml>

Feito, R. y Guerrero, A. (1996). La práctica de la formación del profesorado en los centros educativos. *Signos*, 19, pp. 22-31.

Fernández, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.

Fish, J. y Evans, J. (1995). *Managing Special Education. Codes, charters and competition*. Buckingham: Open University Press.

Florian, R., Rose, R. y Tilstone, Ch. (2003). Pragmatismo, no dogmatismo: hacia una práctica educativa más inclusiva. En Ch. Tilstone, L. Florian y R. Rose (Coords.). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*, pp. 31-40. Madrid: EOS.

Franklin, B. (compilador) (1996). *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor.

Freire, P. (1975). *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Fullan, D. (2002). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Morata.

Galve, J.L. (2005). *Introducción Conceptual sobre Evaluación Psicopedagógica*. Curso de Formación de Orientadores y Departamentos de Orientación. Cádiz: Centro de Profesorado.

Garanto, J. (1993). Educación para la diversidad: perspectivas de futuro. En Comes, G. y Gisbert, M. (coord.): *La necesidad de una educación para la diversidad*, pp. 7-24. Tarragona, Universidad Rovira y Virgili.

García, G., Ortega, M.J. y Rocco, V. (2004). *Algunas características de la población de discapacitados en Venezuela: énfasis en su situación laboral*. Caracas: estudio presentado para la reunión de la UNESCO "Seminario Regional sobre Educación Superior para Personas con Discapacidad en América Latina y El Caribe". IESALC, diciembre 2005.

- García Pastor, C. (1995). *Una escuela común para niños diferentes*. Barcelona: EUB.
- García Pastor, C. (2008). A propósito de la diversidad. *Kikirikí, Cooperación Educativa*, 89, pp. 18-21.
- Gelb, S.A. y Mizokawa, D.T. (1986). Special Education and Social Structure: The Community of Excepcionality. *American Educational Research Journal, Winter*, 4, pp. 543-557.
- Gerschel, L. (2003). Igualdad de oportunidades y necesidades educativas especiales: equidad e inclusión. En Ch. Tilstone, L. Florian y R. Rose (coords.). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*, pp. 101-138. Madrid: EOS.
- Giménez, E. y Caballero, C., (2007). *Exclusión, fragmentación y falta de voluntad política*. En Social Watch. Control ciudadano: informes nacionales. Fichas de país. Paraguay.
<http://www.socialwatch.org/es/fichasPais/fichaPaisPortada.shtml>
- Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2002). Hacerse cargo de la heterogeneidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, pp. 52-55.
- González Manjón, D. (1993). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Archidona: Aljibe.
- Goode, D. (1994). The National Quality of Life for Persons with Disabilities Project: A Quality of Life Agenda for the United States. En Goode, D. (ed.): *Quality of Life for Persons with Disabilities. International Perspectives and Issues*, pp. 139-161. Cambridge, MA. Brookline Books.
- Goodman, J. (2008). Educación para una democracia crítica. En *Educación, justicia y democracia en las instituciones educativas*, pp. 109-142. Sevilla: MCEP.
- Goor, M.B. (1994). Collaboration enhances education for all students. *Advances in Special Education*, vol. 8, pp. 33-51.
- Gould, S.J. (1984). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Antoni Bosch, editor.

- Gross, J. (1995). *Special Educational Needs in the Primary School. A practical guide*. Buckingham: Open University Press.
- Guajardo Eliseo, *La inclusión y la integración educativas en el Mundo. Implicaciones teóricas, metodológicas y sociales*. <http://educar.jalisco.gob.mx/11/11inclu.html>
- Guevara, M. (agosto 2008). Artículo: *Discapacitados: excluidos del sistema*. En La Prensa, diario de los nicaragüenses. Sección noticias nacionales. <http://www.laprensa.com.ni/archivo/2008/agosto/25/noticias/nacionales/279590.shtml>
- Hargreaves, A. (1995). La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza. *Kikirikí*, 35, pp. 49-61.
- Hegarty, S., Pocklington, K. y Lucas, D. (1981). *Educating Pupils with special needs in the ordinary school*. Windsor: NFER-Nelson.
- Hegarty, S. y otros. (1988): "Aprender juntos. La integración escolar". Madrid: Morata.
- Hevey, D. (1992). *The Creatures That Time Forgot: Photography and Disability Imagery*. Londres: Routledge.
- Hincapié, Alberto (Director) (2003): Sitio web de la discapacidad en Colombia <http://www.discapacidadcolombia.com/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=34> (Consultado 14/08/2008)
- House, R. (1988). Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural. *Revista de educación*, 286, pp. 12-13.
- Hurtado, P. (9 de marzo de 2008). Artículo: Un reto muy especial. En El Periódico de Guatemala. <http://www.elperiodico.com.gt/es/20080309/domingo/49977/>
- Husén, T. (1990). Problemas contemporáneos de la educación. En UNESCO: *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*. Madrid: Narcea.
- Illán, N. (1992). *Educación especial: pasado, presente y futuro*. Murcia: Yerba.

Illan Romeu, N., Arnáiz Sánchez, P. (1996): "Evolución histórica de la Educación Especial. Antecedentes y situación actual"; en Illan Romeu, N. (coord.): *Didáctica y organización de la Educación Especial*. Málaga. Ediciones Aljibe.

Inclusion International. Objetivos de Desarrollo de Inclusión Internacional para el Milenio: visión y metas para el año 2015. En: http://www.inclusion-international.org/sp/ii_priority_areas/mdg/index.html (Consultado 10/08/2008).

Inclusion International, XIV Congreso Mundial. México, 2006. En: <http://www.inclusion-international.org/sp/news/28.html> (Consultado 14/02/2008).

Informes RIINEE 2008

- Pereira Dutra, Claudia. Secretária de Educação Especial do Ministério da Educação, Brasil.
- Urrutia Salazar, Alida. Vicecoordinadora Unidad de Educación Especial, Chile.
- Jiménez Zapata, Carlos. Jefe Nacional de Educación Especial, Ecuador.
- Bran de Cacacho, Jeannette. Directora General de Educación Especial. Martínez Villatoro, José Ramiro, Subdirector de Información Educativa, Guatemala.
- Ordóñez Rodríguez, Ana Julia. Coordinadora de la Sección de Educación Especial, Honduras.
- Arosemena Figueroa, Miriam Martha. Directora Nacional de Educación Especial, Panamá.
- Moreira de González, Ana María. Técnica Docente de Educación Especial, Paraguay.
- Vallejos Sánchez, Clemencia. Directora General de Educación Básica Especial, Perú.

Ingalls, R. P. (1982): "Breve historia del retraso mental"; en *Retraso mental: la nueva perspectiva*; México: Manual Moderno.

- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2006. *Informe sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Capítulo X: Integración/inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior (pp. 144-155). Caracas: Editorial Metrópolis, C.A.
http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/InfoES-AL/ES_AL2000-05.pdf
- Instituto Nacional para Ciegos (INCI). (2006). *Por el acceso de invidentes a educación superior*.
<http://www.universia.net.co/universidades/proyectos-estrategicos/por-el-acceso-de-invidentes-a-la-educacion-superior.html>
(Consultado 20/07/2008).
- Instituto Nacional para Ciegos (INCI). (2006b). *Plan de desarrollo para la población ciega y con baja visión 2006-2010. César septiembre 26 de 2006*.
www.inci.gov.co/ftp/pd_cesar_2006_2010.ppt
(Consultado 25/07/2008).
- Intermón Oxfam (2006). *Renovarse o morir. Por qué la reforma de los créditos FAD no puede esperar*.
<http://www.intermonoxfam.org/UnidadesInformacion/anexos/7409/Informe-FAD%20030406.pdf>
(Consultado 11/08/2008)
- Jiménez Lara, A. (2007): *La acción de las Naciones Unidas en materia de discapacidad*; en <http://usuarios.discapnet.es/AJimenez/undisc.htm> (Consultado 11-13/08/2008)
- Jiménez, R. y Porras, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica*. Archidona: Aljibe.
- Jornadas de Cooperación educativa en Educación Especial e Inclusión educativa (2005); *Declaración de Madrid*; http://www.mepsyd.es/educa/riinee/files/Declaracion_de_Madrid.pdf (Consultado 18-24/08/2008)
- Lerena, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.

Leyes discapacitados Perú. *Normas peruanas e internacionales sobre discapacidad*; en www.geocities.com/leydiscaperu/ (Consultado 4-7/08/2008).

Documentos Americanos e internacionales sobre discapacidad
http://www.geocities.com/leydiscaperu/docs_americanos_pcd.htm
(Consultado 4-7/08/2008).

López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Archidona: Aljibe.

López, M. (2008). Redes de Apoyo para Promover la Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 200-211.
<http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art14.pdf>
Consultado el 15 de mayo de 2008.

Mantoan, M.T. (2005). A hora da virada. *Inclusão*, N.º 1, 24-28.

Marín, A. (2008). Experiencia de inclusión en la Universidad de Antioquia. En: *ALMAMATER*, N.º 567, Medellín, julio de 2008.

Martínez, S. *et al.* (2007). *Entre la pobreza y la desigualdad*. En Social Watch. Control ciudadano: informes nacionales. Fichas de país. Honduras.
<http://www.socialwatch.org/es/fichasPais/fichaPaisPortada.shtml>

Maturana, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen Mundo Abierto.

Mc Lauling, M.J. y Warren, S.H. (1994). *Resource Implications of Inclusions of Special Education Administrators at Special Sites*. American Institute for Research in the Behavioral Sciences. Palo Alto, California: CSEF (Center for Special Education Finance).

Mendieta, A. *et al.* (2004). *La discapacidad en Costa Rica: situación actual y perspectivas*. San José, C.R.: OPS.
www.netsalud.sa.cr www.cor.ops-oms.org

- Mínguez Álvarez (2004). "Historia de la Institucionalización en Educación Especial"; en *La pizarra mágica: una visión diferente de la historia de la educación*; pp. 131-155: Archidona (Málaga). Ed. Aljibe.
- Ministerio de Cultura y Educación de Argentina (1996). *La Transformación del Sistema Educativo*, Cuadernillos 1 al 5, Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación de Argentina (1998). *Documentos para la concertación*. Serie A, N.º 19, Acuerdo Marco para la Educación Especial, Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación de Argentina (1999). *El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación y Ciencia de España (MEC), Universidad Complutense de Madrid (2005). *Actas de las Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Madrid, 13 al 17 de diciembre de 2004*. Madrid: Lerko Print, S.A.
- Ministerio de Educación y Cultura (2006). *Ley Orgánica, de 6 de abril, de Educación*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Culturas de Bolivia, Dirección General de Educación Alternativa, Área de Educación Especial (2008). *Diagnóstico Nacional. Estado de situación de la atención a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad*. La Paz: Ministerio de Educación y Culturas, Programa Nacional Tukuy Pacha, Terre des hommes (TDH) Holanda.
<http://www.discapacidadbolivia.org:80/>
- Molina, S. (director) (1997). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. España: Marfil.
- Morales, L.E. (2005). *La erradicación de la pobreza requiere la participación ciudadana*. En Social Watch. Control ciudadano: informes nacionales. Fichas de país. Guatemala.
<http://www.socialwatch.org/es/fichasPais/fichaPaisPortada.shtml>

- Mosquera, P. (2005). *Un gasto social que no cumple su propósito*. En Social Watch. Control ciudadano: informes nacionales. Fichas de país. Panamá. <http://www.socialwatch.org/es/fichasPais/fichaPaisPortada.shtml>
- Murillo, J.F., Rodríguez, S. y Ogalla, M. (1999). El asesor o la asesora ideal: y a nosotros qué nos importa. *Kikirikí*, 52, 31-34.
- Naciones Unidas, (1991). *Demographic Database from the United Nations*. New York: Population Division.
- Naciones Unidas, (1993). *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. AG.48/96, del 20 de diciembre de 1993.
- Naciones Unidas, (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. A/61/611. Seis de diciembre de 2006. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexts.htm#convtext>
http://untreaty.un.org/English/notpubl/IV_15_spanish.pdf
- Países que han ratificado la Convención:
<http://www.un.org/spanish/disabilities/countries.asp?navid=17&pid=578>
- Nassif, R. Rama, G. Tedesco, J.C. (1999). *El sistema educativo en América Latina*. Kapelusz, Buenos Aires
- Noticia: Experta de ONU aboga por discapacitados de Latinoamérica. Panamá. (2008, 24 de julio). *The Associated Press*. <http://www2.centrotampa.com/ap-espanol/2008/jul/24/experta-de-onu-aboga-por-discapacitados-de-latinoa/?paises-panama-noticias>
- Oliveira, G. (2007). *La previsión social que las mujeres quieren*. En Social Watch. Control ciudadano: informes nacionales. Fichas de país. Brasil. <http://www.socialwatch.org/es/fichasPais/fichaPaisPortada.shtml>
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociedad de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton: *Sociedad y discapacidad* (pp. 34-58). Madrid: Morata.
- Organización de Estados Americanos (OEA), Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad. Tratado A-65, 1999. <http://www.oas.org/Juridico/spanish/tratados/a-65.html>

Países signatarios que han ratificado la Convención:

<http://www.oas.org/juridico/spanish/firmas/a-65.html>

Organización de Estados Americanos (OEA); *Declaración del Decenio de las Américas de Personas con Discapacidad (2006-2016)*; en www.congreso.gob.pe/comisiones/2002/discapacidad/decada/2230esp.doc
(Consultado 11-16/08/2008)

Organización de Estados Americanos (OEA). Sitio web de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CRIN); en <http://www.crin.org/espanol/cidh.asp>
(Consultado 4-21/08/2008)

Organización de Estados Americanos; sitio web <http://oas.org/> (Consultado 5-21/08/2008).

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2008). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Documento para debate, primera versión. Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación. Madrid: OEI. <http://www.oei.es/metas2021/index.html>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI). “*Sistemas Educativos Nacionales en la OEI. Informe por país*” (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Uruguay, Venezuela); en <http://www.oei.es/quipu/index.html> (Consultado 05-24/06/2008).

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), (9-10 de octubre de 2008). Segunda jornada del I Seminario Iberoamericano sobre el desarrollo profesional de los docentes. *Comunicado: Ministros de Educación Iberoamericanos exponen la situación del profesorado en América Latina*. En: Europa Press. <http://www.europapress.es/comunicados/noticia-comunicado-ministros-educacion-iberoamericanos-exponen-situacion-profesorado-america-latina-20081010130538.html>
(Consultado 10/10/2008)

- Organización Mundial de la Salud (OMS), (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Ginebra.
<http://www.paho.org/Spanish/AM/PUB>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) - Organización Panamericana de la Salud (OPS), (2004). *Declaración de Montreal*.
www.declaracionmontreal.com/docs/declaration_espanol.pdf
- Organización Naciones Unidas (ONU); Sitio web <http://www.un.org/spanish/>
(Consultado 4-18/08/2008).
- Organización Naciones Unidas (ONU): *Historia de las discapacidades y las Naciones Unidas*; capítulos 1 a 10; en <http://www.un.org/spanish/esa/social/disabled/dis50y30.htm>
(Consultado 4-20/08/2008).
- Organización Panamericana de la Salud - Organización Mundial de la Salud (2002). *La salud en las Américas* (volumen I, p. 193). Washington, D.C.: OPS/OMS.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS), (2004). *Derechos Humanos y Discapacidad entre los pueblos indígenas. Atención integral de los buzos Miskito de Honduras*. Unidad de Organización de Servicios de Salud. Programa Regional Salud de los Pueblos Indígenas de Las Américas. Unidad de Salud Mental y Programas Especializados. Derechos Humanos y Salud Pública
http://cidbimena.desastres.hn/filemgmt/files/MISKITO_Derechos.pdf
(Consultado 13/08/2008)
- Ortiz de Maschwitz (1999). *Inteligencia Múltiples en la Educación de la Persona*. Buenos Aires: Bonum.
- Ossenbach, G. (1993): "Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)"; en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 1, abril.
- Pantano, L. (1986). *La discapacidad como problema social. Reflexiones y propuestas*. Prólogo de Demetrio Casado Pérez. Buenos Aires: EUDEBA.

- Pardo, N. (2002). *Inclusión educativa y social de las personas con discapacidad y necesidades educativas especiales*. En: <http://www.geocities.com/sptl2002/inclusion.html> (Consultado 4-22/08/2008).
- Pardo, N. (2006). *Inclusión Educativa y Logopedia*. Educación Especial e inclusión; en portal.huascar.edu.pe:8080/basicaespecial/articulos/art_educacion-especial-inclusion.doc (Consultado 4-22/08/2008).
- Paredes, Eduardo; Fenedif (2001): Panorámica del trabajo y el avance de las discapacidades en Ecuador en “La Voz Latinoamericana de las personas con discapacidades”, n.º 1 en: <http://usuarios.discapnet.es/lavoz/LaVoz1/ecuador.htm> (Consultado 12/08/2008)
- Parrilla, A. (1996). La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo. *XIII Jornadas de Universidad y Educación Especial*, pp. 80-99. Dpto. de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pereira, C. et al. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Inclusão*, 5, pp. 7-17.
- Pérez, A. et al, (2007). *Retrosos en democracia y desarrollo*. En Social Watch. Control ciudadano: informes nacionales. Fichas de país. El Salvador <http://www.socialwatch.org/es/fichasPais/fichaPaisPortada.shtml>
- Pérez Gómez, A.I. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villar (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente. II Congreso Mundial Vasco*. Madrid: Narcea.
- Pérez, M. (2008). *Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad. Manual de funcionamiento. Compartimos buenas prácticas N.º 3. República Dominicana*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España, Secretaría General Técnica. Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE). Red Iberoamericana de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (RIEJA). Madrid: OMAGRAF, S.L. <http://www.mepsyd.es/educa/riinee/files/2008-buena-practica-3.pdf>

- Peters, S. (2003). *Educación integrada: lograr una educación para todos, incluidos aquellos con discapacidades y necesidades educativas especiales*. Washington: Banco Mundial.
http://www-wds.worldbank.org/servlet/main?menuPK=64187510&pagePK=64193027&piPK=64187937&theSitePK=523679&entityID=000160016_20051115130501 (Consultado el 6/09/2008)
- Pijl, S., Meier, J.W. y Hegarty, S. (1997). *Inclusive Education. A global Agenda*. Londres: Routledge.
- Porras, R. (1998a). *Una escuela para la integración educativa*. Sevilla: MCEP.
- Porras, R. (1998b). *Un estudio empírico de las necesidades de formación para la integración educativa*. *Tavira*, 15, pp. 23-30.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Grupo Faro, Fundación Ecuador, Contrato Social por la Educación (2006). *Calidad con Equidad: El desafío de la educación ecuatoriana. Informe de Progreso Educativo Ecuador 2006*. UNICEF - Tinker Foundation Incorporated (TFI).
- Puigdellivol i Agude, I. (1986). "Historia de la Educación Especial"; en *Enciclopedia Temática de la Educación Especial*. Madrid: CEPE.
- Puiggrós, A. (1999). "Crónica de la educación Latinoamericana", en revista *Cuaderno de Pedagogía*, Barcelona: Praxis, n.º 286, diciembre.
- Pujolás, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona: Aljibe.
- Red Iberoamericana de Organizaciones de personas con Discapacidad y sus familiares (RIADIS); sitio web en <http://www.riadis.org/> (Consultado 11-18/08/2008)
- Red Iberoamericana Intergubernamental de Cooperación Técnica para la Educación de Personas con Necesidades Educativas (RIINEE); sitio web en: <https://www.mepsyd.es/educa/riinee/>

Declaración de Madrid (Consultado 14/08/2008)

<https://www.mepsyd.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=5&area=riinee>

Red Normalista en Internet (México) (2006): Texto introductorio a la licenciatura en educación especial sobre *Antecedentes históricos de la Educación Especial en México* (Consultado 6/08/2008)

http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/plan_04/ant_his.htm

Rojas Prieto, S. (2000): "Caracterización de la educación especial en Iberoamérica"; en *La educación especial en Iberoamérica*, Cuadernos de la OEI, n.º 2.

Samaniego, P. (2006). *Aproximación a la realidad de las personas con discapacidad en Latinoamérica*. Colección CERMI N.º 25. Madrid: Gráficas Alvani.

Disponible en:

<http://www.cermi.es/bibliografia/ColeccionCermi/LATINOAM%C3%89RICA%20BAJA%20RESOLUCI%C3%93N.pdf>

Sánchez, P. (2007). *Conferencia II, Escuelas y aulas eficaces para todos*.

Organización de la institución inclusiva, adaptaciones curriculares para la diversidad. En el *I Foro Internacional, la inclusión educativa en la región: alcances y límites*. Cochabamba: Ministerio de Educación y Culturas de Bolivia, Proyecto Nacional Tukuy Pacha de TDH - Holanda.

Sandoval, A. et al. (2007). *El derecho a la seguridad social amenazado*. En Social Watch. Control ciudadano: informes nacionales. Fichas de país. México. <http://www.socialwatch.org/es/fichasPais/fichaPaisPortada.shtml>

SENDIS, Secretaría Nacional para la Integración Social de las Personas con Discapacidad, (2006). *Atlas Nacional de Discapacidad, Panamá 2006. Estudio de prevalencia y caracterización de la discapacidad en Panamá*. Primera encuesta nacional de discapacidad (PENDIS). Grupo para la educación y manejo ambiental sostenible (Gemás). Panamá: Presidencia de la República.

Senge, P. et al. (2002). *La Quinta Disciplina. Escuelas que aprenden*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

- SITEAL, Sistema de Información sobre Tendencias Educativas en América Latina, (2006). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2006*. Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE) UNESCO-Organización de Estados Americanos (OEI)
<http://www.siteal.iipe-oei.org>
- SITEAL, Sistema de Información sobre Tendencias Educativas en América Latina, (2007). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2007*. Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE) UNESCO-Organización de Estados Americanos (OEI)
<http://www.siteal.iipe-oei.org>
- Scheerenberger, Ph.D. (1984). *Historia del Retraso Mental*. Madrid, SIIS.
- Shakespeare, T. (1994). Cultural representations of disabled people: dustbins for disavowal. *Disability and Society*, Vol. 9, n.º 3, pp. 283-300.
- Skljar, C. (2008). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. *Kirikí, Cooperación Educativa*, 89, pp. 30-37.
- Skrtic, T.M. (1991). Students with special educational needs: Artifacts of the traditional curriculum. En M. Ainscow. *Effective Schools for All*. Londres: Fulton.
- Social Watch (2007). *Control ciudadano: informes nacionales. Fichas de país*.
<http://www.socialwatch.org/es/fichasPais/fichaPaisPortada.shtml>
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Thomas, G. y Loxley, A. (2001). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- Tomlinson, C.A. (2001). *El aula diversificada*. Barcelona: Octaedro.
- Tomlinson, C.A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres Santomé, J. (1998). El profesorado: aspectos políticos de su trabajo. *Kirikí*, 47, pp. 31-40.

- Torres, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el curriculum. *Cuadernos de Pedagogía*, 217, pp. 60-67.
- Torres, R. M. (2001). *Participación ciudadana y educación*. Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE), OEA.
- Torres, R. M. (2003). *Cooperación internacional en Educación en América Latina: ¿Parte de la solución o parte del problema?* www.ocimed.gob.pe/documentos_obs/lit_gris/coopal_rmrtorres.pdf (Consultado 01/08/2008).
- Touraine, A. (2000). *Can We Live Together? Equality and difference*. Cambridge: Polity Press.
- Ugartheche, O. (2006). *Experiencias de Canjes de Deuda. Lecciones para el ámbito de la Educación*. Serie Avances de Investigación. Fundación Carolina.
- UNESCO, sitio web www.unesco.org/es/ (Consultado 18/01 al 25/08/2008).
- UNESCO; *Foro Mundial sobre la Educación* (Dakar, Senegal, 2000); en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf> (Consultado 18-24/08/2008).
- UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2007). *Estado Mundial de la Infancia 2008. Supervivencia infantil*. Nueva York: Sección de edición, diseño y publicaciones. División de comunicaciones, UNICEF.
- Universidad de Antioquia (2007). *La inclusión educativa en la Universidad de Antioquia*. Bogotá: Comité de Inclusión. www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-132441_archivo.pdf
- Vaccaro, L., Sotomayor C. y Adduard A. (1989.) *Pedagogía social, una alternativa para la escuela básica de los sectores populares*. Santiago de Chile: PIIE.
- Vásquez, A. (2006). *La discapacidad en Latinoamérica*. Washington D.C.: OPS/OMS.

- Vasco Montoya, E. (2000): "Perspectivas pedagógicas de la educación especial"; en *La educación especial en Iberoamérica*, Cuadernos de la OEI, n.º 2.
- Velázquez, R. (2004). *El tema de discapacidad y la generación de información estadística en México*. Managua: Seminario Regional "Estadísticas sobre personas con discapacidad", Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Vélez, M. (2008). *Nómina de centros educativos apoyados en la integración de estudiantes con discapacidad visual. Información enviada a través de correo electrónico*. Manabí: Fundación Oftalmológica "Oswaldo Loor Moreira".
- Verdugo, M.A. (1994). *Evaluación Curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid. Siglo XXI.
- V.V.A.A. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Ediciones UNESCO: Santillana.
- V.V.A.A. (2005). *Convivencia infantil y discapacidad*. Colección Trillas- Eduforma. Sevilla.
- V.V.A.A. (2005). *Los hijos discapacitados y la familia*. Colección Trillas- Eduforma. Sevilla.
- Walker, A. (1997). Introduction: the strategy of inequality. En A. Walker y C. Walker (Eds.). *Britain divided. The growth of social exclusion in the 1980s and 1990s*. Londres: CPAG Ltd.
- Wang, M.C. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs*. Londres: HMSO.
- Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid: Morata.
- Wiltshire, A. (2003). ¿Un rol más amplio para los centros específicos? En Ch. Tilstone, L. Florian y R. Rose (coords.). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*, pp. 231-246. Madrid: EOS.
- Xalma, C. (2007). *Informe de la cooperación en Iberoamérica*. Estudios de la Secretaría General Iberoamericana. Elaborado a partir de datos CAD (OCDE) (2007).

ENLACES EN LA WEB

MINISTERIOS DE EDUCACIÓN

Argentina	www.me.gov.ar
Bolivia	http://www.minedu.gov.bo/
Brasil	www.mec.gov.br
Chile	www.mineduc.cl
Colombia	www.mineducacion.gov.co
Costa Rica	www.mep.go.cr
Cuba	http://www.rimed.cu/
Ecuador	http://www.educacion.gov.ec/
El Salvador	www.mined.gob.sv
Guatemala	www.mineduc.gob.gt
Honduras	www.se.gob.hn
México	www.sep.gob.mx
Nicaragua	http://www.mined.gob.ni/
Panamá	http://www.meduca.gob.pa/
Paraguay	http://www.mec.gov.py/
Perú	http://www.minedu.gob.pe/
República Dominicana	www.see.gov.do
Uruguay	www.mec.gub.uy/
Venezuela	http://www.me.gob.ve/

Constituciones Hispanoamericanas

<http://www.cervantesvirtual.com/porta1/constituciones/constituciones.shtml>

Political Database of the Americas

<http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/constudies.html>

Constituciones de América Latina

<http://www.angelfire.com/va/derecho/cnlatinoamerica.html>

ANEXOS*

- Anexo # 1 Informe estadístico sobre educación en Latinoamérica, en los niveles preescolar, primario, secundario y terciario, entre los años 2000 y 2005
- Anexo # 2 Educación inicial, primaria, secundaria y terciaria.
Comentarios sobre niñez con necesidades educativas especiales
- Anexo # 3 Sistematización de respuestas al cuestionario sobre inclusión
Ana Lucía Arellano
- Anexo # 4 Personas entrevistadas. Breve descripción de sus Hojas de Vida
- Anexo # 5 Cuestionarios enviados por representantes del Proyecto ÁGORA de: Perú, Guatemala, Chile, República Dominicana y Argentina
- Anexo # 6 Nómina de centros educativos apoyados en la integración de estudiantes con discapacidad visual, por sexo, edad y nivel educativo. Manabí - Ecuador, 2008. Programa LUZ, de la Fundación Doctor Oswaldo Looz Moreira
- Anexo # 7 Informes oficiales RIINEE 2008
Brasil
Chile
Ecuador
Guatemala
Honduras
Panamá
Paraguay
Perú

* Estos documentos se encuentran disponibles en la versión electrónica (CD-Rom) de la obra.

- Anexo # 8 Logros PIO (Plan de Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad, 2003-2007). Informe del Ministerio de Educación (MINEDU), Dirección Nacional de Educación Básica Especial. Perú
- Anexo # 9 Datos de contacto de las instituciones que enviaron cumplimentado el cuestionario de autoevaluación sobre Buenas Prácticas Inclusivas
- Anexo # 10 Cuestionarios sobre Buenas Prácticas Inclusivas
1. Argentina Centro de Apoyo Educativo y Jardín Maternal Municipal Inclusivo “Mi Angelito”
 2. Brasil Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis
 3. Chile Colegio Cardenal Juan Francisco Fresno
 4. Colombia Institución Educativa José Acevedo y Gómez
 5. Nicaragua Colegio Público Bello Horizonte
 6. Perú (a) Nuestra Señora del Carmen
 7. Perú (b) 2090 Virgen de la Puerta
 8. Uruguay Escuela N.º 179
- Anexo # 11 Hojas de vida de autores y autoras del presente informe. Referencias sobre colaboradoras.

OTROS TÍTULOS DE LA COLECCIÓN CERMI.ES



Colección



Los contenidos de esta publicación pueden consultarse en la página de internet: www.cermi.es

Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica

Análisis de situación

Pilar Samaniego de García (Directora)

Ramón Porras Vallejo, Manuel J. Cotrina García,
Cándido Gutiérrez Nieto, Guillermo Urgilés Campos,
Mayka García García, María Alejandra Grzona
y Juan Manuel Serón Muñoz

La universalización a la que nos convoca el siglo XXI obliga a abordar la educación desde una perspectiva inclusiva, que trascienda la idea tradicional de progreso para forjar una nueva conciencia con ideales de igualdad y participación; pero la educación por sí sola poco o nada lograría.

En el multiverso escenario latinoamericano se amplían los rangos de los niveles educativos obligatorios y gratuitos, mientras la población con discapacidad está muy lejos de lograr los mínimos anteriores. Se precisa la acción conjunta de profesionales competentes y comprometidos que repiensen sus convencimientos y seguridades, un Estado que cumpla su papel insustituible como garante de los derechos ciudadanos e intereses de la sociedad, familias que coadyuven al bienestar de cada miembro de la comunidad educativa, movimientos asociativos y organismos cooperantes que contribuyan a la construcción de un sistema educativo que legitime autonomía y contextualice propuestas innovadoras.

La inclusión de estudiantes con discapacidad brinda a la escuela la oportunidad de reflexionar, renovarse y redefinirse. Si bien no es tarea fácil tampoco es imposible, así lo vislumbran tanto autores y autoras como la ciudadanía que participó en esta obra colectiva.

Promovido por el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España, este libro incorpora el primer gran estudio sobre el estado de la inclusión educativa en la región latinoamericana.

ISBN 978-84-96889-39-2



9 788496 889392

Promovido por:



Fundación ONCE-América Latina
FOAL

