

## **Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos**

**Renato Operti y Carolina Belalcázar**

**Resumen.** La Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO, a través de la Comunidad de Práctica (COP) sobre el Desarrollo Curricular, organizó en 2007 ocho Talleres Regionales Preparatorios de la CIE 2008 sobre Educación Inclusiva. Dichos talleres tenían como objetivo general iniciar un proceso consultivo y participativo destinado a identificar los temas principales y desafíos relacionados a la educación inclusiva, con miras a su presentación en la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) a celebrarse en 2008. Cada taller regional preparatorio se centró en cuatro subtemas, en torno a los que el Consejo de la OIE propuso vertebrar la 48ª reunión, a saber: Enfoques, alcance y contenidos; Políticas públicas; Sistemas, interfaces y transiciones; educandos y docentes. Este artículo, en el marco propuesto por las dimensiones conceptuales de la educación inclusiva, y de los subtemas de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) 2008, identifica las tendencias interregionales por subtemas, al tiempo que enfatiza puntos de discusión para futuras deliberaciones sobre educación inclusiva.

**Palabras clave:** educación inclusiva • EPT y educación de calidad • inclusión social • integración

### **Antecedentes**

La Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO, por medio de la Comunidad de Prácticas (COP) sobre Desarrollo Curricular, organizó en 2007 ocho

---

Versión original: inglés

---

R. Operti  
OIE-UNESCO, Apartado postal 199, 1211 Ginebra 20, Suiza  
Correo electrónico: r.operti@ibe.unesco.org

C. Belalcázar  
Correo electrónico: c.belalcazar@ibe.unesco.org

Talleres Regionales Preparatorios de la CIE 2008 sobre Educación Inclusiva<sup>1</sup>. Esos talleres tenían por objeto general iniciar un proceso consultivo y participativo que pusiera de manifiesto los temas principales y los desafíos atinentes a la educación inclusiva. Las conclusiones se presentarán a la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) bajo el título “Educación inclusiva: el camino hacia el futuro” que se celebrará en noviembre de 2008 en Ginebra. Cada uno de los talleres regionales preparatorios se centró en cuatro subtemas, en consonancia con las propuestas de la OIE para la estructura de su 48ª reunión:

1. *Educación inclusiva: enfoques, alcance y contenido* (con el fin de ampliar nuestra comprensión de la teoría y de la práctica de la educación inclusiva);
2. *Educación inclusiva: políticas públicas* (con el fin de poner de manifiesto el papel de los gobiernos en el desarrollo e implementación de las políticas sobre educación inclusiva);
3. *Educación inclusiva: sistemas, interfaces y transiciones* (para crear sistemas educativos que ofrezcan oportunidades a lo largo de toda la vida);
4. *Educación inclusiva: educandos y docentes* (para fomentar un entorno de aprendizaje en el que los docentes estén en condiciones de poder atender la diversidad de necesidades y expectativas de los educandos).

En el marco de estos subtemas, los ocho talleres promovieron el diálogo entre los responsables de formular políticas, los investigadores y los docentes con miras a identificar los retos, las estrategias y las prácticas relativas a la educación inclusiva con peso a escala regional y nacional. Las deliberaciones de estos grupos sirvieron para que la mayoría de los talleres presentara una hoja de ruta regional esbozada por los países participantes al final de cada actividad. Apoyándose en los subtemas de la CIE 2008, esta hoja de ruta identificó las medidas a tomar en los ámbitos estratégicos de la formulación de políticas, legislación, financiación, instituciones, concepción curricular, toma de conciencia y apoyo. Tales medidas tuvieron también en cuenta los desafíos, las iniciativas sobre políticas y las buenas prácticas que ya existen en algunas regiones.

El presente artículo tiene por objeto beneficiarse de este aprendizaje colectivo: a) abordando el debate en curso sobre la educación inclusiva; b) examinando las tendencias en las diferentes regiones en lo que a los subtemas de la CIE se refiere, y c) haciendo hincapié en determinados aspectos con miras al debate ulterior sobre la educación inclusiva. En lo relativo a los subtemas de la CIE, el presente artículo recoge los resultados de los talleres que se derivan principalmente de las intervenciones y deliberaciones de los países de cada región sobre el estado en que se encuentra la educación inclusiva y las propuestas para las hojas de ruta

---

1. A partir de 2005, la Oficina Internacional de Educación, en coordinación con los especialistas curriculares de diversas regiones del mundo, estableció la Comunidad de Prácticas (COP) sobre el Desarrollo Curricular. Ésta se concibe como un ámbito mundial abierto y plural que contribuye a generar un flujo de pensamiento y acción colectivos sobre cuestiones curriculares, en el marco de un planteamiento holístico, para determinar e implantar los objetivos de la Educación para Todos. La COP movilizó a más de 400 participantes de 75 países que han participado en los debates de los talleres preparatorios de la OIE. En lo relativo a los informes de dichos talleres, véase Oficina Internacional de Educación, OIE, 2007a, b, c, d, e, f, g, h.

regionales. La cobertura de los cuatro subtemas de la CIE varía de un taller a otro, poniendo de relieve uno o dos temas en las deliberaciones a expensas de los otros. De esta forma, el acento que se ponga señala aquellos aspectos de la educación inclusiva más pertinentes e importantes para cada región.

### **Dimensiones conceptuales de la educación inclusiva**

La educación inclusiva constituye un motivo de preocupación universal en aumento que informa e interesa a los procesos de reforma educativa, tanto en las regiones desarrolladas como en aquellas en vía de desarrollo. Es un concepto en evolución, que es útil para orientar las estrategias del cambio educativo ya que cuestiona los orígenes y las consecuencias de la exclusión en el marco holístico de los objetivos de la Educación para Todos y a la luz del entendimiento de la educación como derecho humano.

#### Educación especial

Tradicionalmente e incluso en la actualidad en distintas regiones del mundo, por ejemplo en Europa oriental y suroriental, así como en la Confederación de Estados Independientes (CEI) y en algunas partes de Asia (OCDE, 2006; OIE, 2007a, b) – el concepto y la práctica relativos a la educación inclusiva se han limitado principalmente a los estudiantes a los que se cataloga como alumnos con necesidades especiales, lo que significa antes que nada los afectados de discapacidad física o mental, así como los refugiados. Bajo esta perspectiva, los planteamientos y respuestas dadas a las necesidades de tales educandos han tenido un carácter paliativo y correctivo, consistente en la creación de escuelas especiales y currículos diferenciados, incrementando para ello el número de docentes para la educación especial.

Una consecuencia importante de las estructuras institucionales y curriculares diferenciadas, destinadas a los educandos a los que se clasifica como alumnos con necesidades especiales, ha sido su marginación e incluso su segregación en el sistema educativo. El supuesto de que existen “niños con necesidades especiales” es algo cuestionable, como señala Stubbs (2002, pág. 23): “cualquier niño puede experimentar dificultades para aprender [...]; un gran número de niños discapacitados no tiene problema para aprender” y “los niños con impedimentos intelectuales pueden frecuentemente aprender muy bien en ciertas áreas” (pág. 3).

#### La integración

El concepto de integración emergió en el decenio de 1980, como alternativa a los currículos y modelos escolares para las necesidades especiales, con el objetivo de incorporar a los educandos definidos como alumnos con necesidades especiales en las escuelas normales. La reestructuración y mejora de las condiciones de

infraestructura y el suministro de material didáctico, el incremento del número de aulas destinadas a la educación especial y de los docentes con formación especial en el marco de las escuelas normales fueron, y siguen siendo, algunos de los principales elementos en que se basa la aplicación de los modelos de integración. Centrada principalmente en los educandos con dificultades menores, la integración puede convertirse en dispositivo retórico más que en una realidad en la práctica; puede tratarse de un cambio espacial del aula y no de un cambio pedagógico y del contenido del currículo relativo a las necesidades de aprendizaje de los niños.

A partir del decenio de 1990, el alcance, los objetivos, los contenidos y las repercusiones de la educación inclusiva, en relación con la integración, cambiaron considerablemente. Ello se debió principalmente al reconocimiento de los modelos de integración basados únicamente en el cierre de las escuelas especiales y en la posterior “inserción” de los educandos en las escuelas y currículos regulares, no respondían a la diversidad de necesidades y expectativas de los educandos. El llegar a esa conclusión ha motivado la revisión de las políticas educativas que abordan las cuestiones de la integración, poniendo para ello en tela de juicio la pertinencia del currículo y de los modelos escolares, que son los mismos para todos los educandos, independientemente de sus diferencias. En esos modelos, los educandos tienen que *adaptarse* a las normas, estilos, rutinas y prácticas del sistema educativo, en vez de adaptarse éste al estudiante. Aún más, cabe la posibilidad de que las tasas de abandono escolar se incrementen entre los educandos con necesidades especiales, una vez queden integrados en las escuelas regulares que no hayan acometido de forma comprehensiva una serie de cambios pedagógicos, curriculares e institucionales.

### La inclusión

La educación inclusiva puede entenderse como un principio orientador destinado a lograr un grado razonable de integración de todos los educandos en la escuela. En el contexto de una visión más amplia de la integración, la educación inclusiva implica la concepción e implementación de un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje que tienen por fin atender con precisión a la diversidad de los educandos. En este sentido, los sistemas educativos están en la obligación de responder a las expectativas y necesidades de los niños y los jóvenes, habida cuenta de que la capacidad para facilitar oportunidades eficaces de aprendizaje partiendo de un esquema de integración inflexible (colocación de educandos con “necesidades especiales” en las escuelas de carácter general) es muy limitada. Esto es lo que Peters (2004) denomina como el paradigma de la “continuidad de colocaciones”; es decir, una situación en la que la educación inclusiva se entiende como un lugar, y no como un servicio que se presta. El debate sobre la educación inclusiva y la integración no es sobre una dicotomía entre la integración y las políticas y modelos de la inclusión, sino que trata de identificar hasta qué punto se avanza en la comprensión de que cada escuela tiene la responsabilidad moral de incluir a todos.

La importancia de ese requisito se cuestiona cuando los sistemas educativos tienen que abordar con eficacia otras problemáticas centrales y universales de la educación, tales como inasistencia a la escuela, las repeticiones de cursos, los abandonos y fracasos escolares, y los resultados de aprendizaje insatisfactorio. Evidencia empírica indica que un estudiante que repite los primeros cursos de la escuela tiene una alta probabilidad de abandonarla por completo (UNESCO, 1984, 1996, 1998). Cada uno de los problemas antedichos, y la exclusión que la combinación de todos ellos genera, se agravan por las persistentes prácticas pedagógicas e institucionales que parten de la base de que todos los niños disponen de las mismas condiciones y capacidades para aprender. Además, como se señaló durante la Conferencia Internacional de Educación de 2004 (UNESCO, 2004, págs. 8-14), la exclusión de un niño del sistema educativo tiene como consecuencia la carencia de las competencias sociales y profesionales necesarias para acceder a los conocimientos básicos y poder convertirse en un ciudadano autónomo y responsable.

Por lo tanto, a lo largo de los últimos quince años aproximadamente, el concepto de educación inclusiva ha evolucionado hacia la idea de que todos los niños y jóvenes, a pesar de los diferentes antecedentes escolares, culturales y sociales deben tener oportunidades de aprendizaje equivalentes en todo tipo de escuelas. Debe haber énfasis en la generación de entornos inclusivos, lo que debiera conllevar: a) el respeto, la comprensión y el tener en cuenta la diversidad cultural, social e individual (en respuesta a las expectativas y necesidades de los educandos); b) el facilitar la igualdad de acceso a una educación de calidad; y c) una estrecha coordinación con otras políticas sociales.

Una concepción amplia de la educación inclusiva atiende también a las necesidades de formación de los educandos con discapacidades y dificultades de aprendizaje, en consonancia con la conceptualización de la OCDE (2006). Si bien hay que tener en cuenta diferentes categorías, la naturaleza del concepto de educación inclusiva no se aviene a las mismas, sino que tiene por objeto facilitar oportunidades efectivas de aprendizaje a todos los niños, en contextos de aprendizaje particulares y adaptados.

La UNESCO (2005) define la inclusión precisamente así: “un proceso destinado a abordar y atender a la diversidad de necesidades de todos los educandos mediante una participación cada vez mayor en el aprendizaje, entornos culturales y comunidades, y a reducir al mismo tiempo la exclusión dentro y partir del entorno educativo. Ello requiere cambiar y modificar contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con un planteamiento común que incluya a todos los niños del grupo de edad correspondiente y con la convicción de que es responsabilidad del sistema general educar a todos los niños”. Además, como señalan Booth y Ainscow (2002, pág. 4) en su propuesta de un *Índice de inclusión*, “inclusión significa que las escuelas sean lugares que apoyen y estimulen tanto al personal docente como a los educandos. [...] Significa la creación de comunidades que fomenten y celebren sus logros”.

De hecho, el diseño y desarrollo de políticas de educación inclusiva no debe entenderse como la suma de iniciativas y esfuerzos a favor de grupos específicos (lo que nos llevaría a una lista sin fin y seguramente incompleta). Al contrario, no se trata de categorías, sino de ofrecer entornos de enseñanza acogedores y de oportunidades diversas de aprendizaje para todos. En opinión de Tutt (2007), el principal desafío es crear un entorno inclusivo en todas las escuelas, ofreciendo para ello una diversidad de servicios continuos que formen parte de una red de escuelas vinculada a otras políticas sociales.

Por lo tanto, los desafíos para lograr una educación inclusiva también están relacionados con la disponibilidad de todo un conjunto de políticas destinadas a: a) lograr un currículo pertinente e idóneo con un planteamiento que facilite el diálogo entre los diversos agentes del sistema educativo; b) brindar un amplio repertorio de estrategias pedagógicas diversas y complementarias (educación formal y no-formal) que atienda a las especificidades de cada estudiante, personalizando para ello la oferta educativa; c) disponer de instalaciones y equipos adaptados al currículo elaborado y su implementación; d) facilitar un intenso apoyo al profesor en el aula – que considere a los docentes como co-desarrolladores del currículo; y e) dialogar con familias y comunidades para comprender sus expectativas y necesidades, así como para promover su activa participación en la escuela.

Una estrategia de educación inclusiva implica tomar en consideración detenida y pormenorizadamente la especificidad y singularidad de cada niño y adolescente, con el fin de ofrecerles oportunidades educativas eficaces a lo largo de sus vidas. Así planteada, la educación inclusiva se refiere a las formas y modalidades en las que los docentes y educandos interactúan generando proximidad y empatía; de tal forma, la educación inclusive apela a la manera cómo se comprende y respeta la diversidad al tiempo que se crean condiciones idóneas y realizables para alcanzar oportunidades de aprendizaje para todos.

La educación cognitiva juega un papel fundamental en el logro de la educación inclusiva, al hacer que el niño sea consciente de sus funciones cognitivas, lo que le permite comprender y aprender mejor. Ello constituye un método eficaz para que los educadores aborden las necesidades de una población heterogénea al comprender mejor cómo los educandos aprenden, piensan y reflexionan, crítica y creativamente, y cómo utilizar esta capacidad de entendimiento para elaborar un currículo que tenga sentido y que sirva para su consiguiente aprendizaje.

Skidmore (2004, págs. 112-127) contribuye al debate sobre los aspectos pedagógicos de la educación inclusiva al llamar la atención sobre la diferencia entre una pedagogía de la desviación y una pedagogía de la inclusión y hace hincapié en los cinco aspectos que siguen, a saber:

1. *El aprendizaje del estudiante:* mientras que el discurso de la desviación establece una jerarquía de aptitudes cognitivas para medir la capacidad de cada estudiante, el discurso de la inclusión destaca el potencial de aprendizaje de cada estudiante, potencial que puede descubrirse y estimularse gradualmente;

2. *La explicación del fracaso escolar:* mientras que el discurso de la desviación señala que las principales dificultades para aprender dependen de las deficiencias de la capacidad de los educandos, el discurso de la inclusión sostiene que la principal dificultad se encuentra, por el contrario, en las insuficientes respuestas que genera el currículo;
3. *Las respuestas de la escuela:* mientras que el discurso de la desviación afirma que el proceso de aprendizaje debe centrarse en las deficiencias de los educandos, el discurso de la inclusión hace hincapié en la necesidad de reformar el currículo e implantar en las escuelas una pedagogía transectorial;
4. *La teoría de la competencia de los profesores:* mientras que el discurso de la desviación pone el acento en la importancia del conocimiento especializado en las disciplinas como la clave de la competencia de los profesores, el discurso de la inclusión recalca la participación activa de los educandos en el proceso de aprendizaje;
5. *El modelo curricular:* mientras que el discurso de la desviación afirma que debe elaborarse un currículo alternativo para los educandos a los que se coloca en la categoría de bajo rendimiento, el discurso de la inclusión hace hincapié en la necesidad de disponer de un currículo común para todos los educandos.

En términos generales, la educación inclusiva conlleva cuatro elementos clave, a saber:

1. Es fundamentalmente un proceso de búsqueda de las formas más apropiadas de responder a la diversidad, además de tratar de aprender de las diferencias;
2. Está vinculada por vía de múltiples estrategias, a la motivación y al desarrollo de la creatividad de los educandos y de su capacidad para afrontar y resolver problemas;
3. Abarca el derecho de los niños a asistir a la escuela, expresar sus opiniones, beneficiarse de un aprendizaje de calidad y lograr resultados relevantes al final del mismo;
4. Conlleva la responsabilidad moral de dar prioridad a aquellos educandos en peligro de quedar marginados y excluidos de la escuela y de obtener resultados insuficientes de aprendizaje.

### **La educación inclusiva y la inclusión social**

La urgente necesidad de avanzar en una democratización de las oportunidades que posibilite a todos los niños acceder y beneficiarse de una educación equitativa y de alta calidad, se nutre del concepto de inclusión como estrategia central para fomentar el cambio social y educativo. La inclusión, desde una perspectiva educativa, permite abordar los problemas tradicionales y estructurales de la pobreza, los desafíos de la modernización y de la integración social y cultural, y la creciente diversidad de las sociedades nacionales. La inclusión social y la educación inclusiva están entrelazadas en una relación de aprovechamiento y beneficio mutuo. La

educación inclusiva procura rectificar las formas y los contenidos de la exclusión, tales como las diferencias sociales en el acceso a las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC); la marginación de los jóvenes en dificultad (aquellos que no estudian, no trabajan y no buscan trabajo); la falta de oportunidades educativas, los resultados insuficientes de aprendizaje de las poblaciones de inmigrantes; la homogeneidad cultural de las propuestas educativas reticentes al multiculturalismo, que no lo entienden y no lo valoran, y la estigmatización que se atribuye a la diversidad social y cultural como obstáculo a la inclusión.

Por consiguiente, la educación inclusiva puede considerarse como el camino para alcanzar la inclusión social. Desde una perspectiva societal, la educación inclusiva está clara y sustancialmente ligada al debate sobre el tipo de sociedad al que se aspira, al tipo de bienestar que se busca para todos los ciudadanos y a la calidad de la democracia y participación social que deseamos conseguir. A largo plazo, la relación entre la inclusión social y la educación implica una comprensión de esta última como clave de la ciudadanía y como componente esencial de la política social.

En consonancia con todo ello, la relación entre la inclusión social y la educación pone de relieve cuestiones centrales de la educación inclusiva, tales como: a) la lucha por erradicar la pobreza, la marginación y exclusión cultural y social; b) la consideración de la diversidad cultural y del multiculturalismo como un derecho y como un contexto de aprendizaje en el marco de valores universales compartidos, y c) la protección de los derechos de minorías, aborígenes, inmigrantes y desplazados.

A la luz de estas cuestiones, los aspectos que se exponen seguidamente son cruciales para comprender y hacer avanzar la concepción y la práctica de la educación inclusiva:

1. La determinación del significado y de la prioridad asignados a la educación inclusiva en las políticas estatales y gubernamentales. La educación inclusiva, como política social clave, constituye un poderoso instrumento para mitigar los efectos negativos de las desigualdades sociales y de la desintegración cultural, al igual que la segregación residencial. La educación inclusiva permite abordar la transformación cultural y étnica, y la composición social y de inmigrantes de las escuelas, reto considerable al desarrollo eficaz y eficiente de las políticas sociales de los gobiernos;
2. El fomento de oportunidades de aprendizaje equitativas y de alta calidad para todos, teniendo en cuenta para ello la vertebración, diversificación y flexibilidad entre los diferentes caminos y niveles del sistema educativo, sus estructuras y contenidos, en el ámbito de una visión global y unificada de la educación básica y para los jóvenes;
3. El desarrollo de un planteamiento adaptado para facilitar oportunidades reales a fin de lograr una educación exitosa para cada niño, centrándose para ello en las necesidades de aprendizaje, tanto de los educandos potenciales como de los actuales (los que nunca estuvieron escolarizados, los que lo están

actualmente y los que abandonaron la escuela), que tenga en cuenta sus diversidades culturales, sociales y cognitivas, como también sus orígenes étnicos, creencias filosóficas y religiosas y condición de inmigrantes. La diversidad en los contextos de aprendizaje debe considerarse como un reto y un valor para la educación y no como un obstáculo;

4. La orientación, articulación y desempeño de esfuerzos e iniciativas con objeto de generar las condiciones adecuadas para conseguir un aprendizaje pertinente y significativo al concebir la escuela como la fuerza motriz para el cambio educativo, y también como una unidad pedagógica e institucional integrada en el marco de una política educativa sólida y un marco curricular común, desde la primera infancia hasta la educación de los jóvenes;
5. La renovación y recreación del papel profesional que desempeñan los docentes, teniendo en cuenta su misión y responsabilidad societal. La formación de los docentes debe reforzar la forma en que los docentes comprenden, abordan y responden a las diferencias entre los educandos; los modelos didácticos deben revisarse y ajustarse en consonancia con los contextos sociales y culturales, cada día más complejos e inciertos; los docentes deben considerarse como colaboradores en la concepción y desarrollo de las políticas de educación inclusiva en los niveles de la escuela y del aula, y no meramente como ejecutores de un cambio curricular.

En términos generales, la transición hacia la educación inclusiva implica tomar medidas y posiciones colectivas con relación al: a) concepto de justicia social y de inclusión social; b) conjunto de las convicciones relativas al potencial de aprendizaje de cada estudiante; c) marco conceptual que sustenta las prácticas idóneas de aprendizaje y de enseñanza; y d) respaldo a un planteamiento técnico y político global del currículo que abarque procesos y resultados (Nind, 2005).

### **CIE 2008: Subtemas y tendencias regionales de la educación inclusiva**

Educación inclusiva: enfoques, alcance y contenido

En comparación con otros subtemas, éste en concreto fue el más debatido en todos los talleres regionales. El predominio del debate sobre este subtema es sintomático de la importancia de llegar a una comprensión común del concepto “educación inclusiva” para incorporarlo exitosamente en el diseño de políticas y su implementación en los ámbitos regionales y nacionales. Las tendencias que se indican seguidamente pueden identificarse en relación con los enfoques, alcance y contenido de la educación inclusiva en todas las regiones: a) debe debatirse más ampliamente el concepto de educación inclusiva; b) se ha concluido que diversos planteamientos de la educación inclusiva, que reflejan las dimensiones propuestas en la sección anterior de este artículo, están presentes y se superponen en mayor o menor grado en todas las regiones (por ejemplo, educación especial, integración, inclusión social, Educación para Todos y educación de calidad; definición de la UNESCO); y

c) la conciencia social y la defensa de la educación inclusiva están firmemente ligadas a cuestiones de tolerancia y exclusión social.

### *Mayor discusión sobre el concepto de educación inclusiva*

De todos los talleres regionales celebrados se desprende que el concepto de “educación inclusiva” requiere una mayor elucidación y un mayor grado de apropiación por parte de los docentes, las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, los responsables de la elaboración de políticas y los interlocutores sociales. La educación inclusiva está estrechamente relacionada, tanto en su concepción como en su práctica, con la educación especial. A título de ejemplo, en las regiones de Europa oriental y sudoriental y en la Confederación de Estados Independientes es difícil redefinir la educación inclusiva como un concepto nuevo, puesto que por lo general viene entrelazada con la idea de “educación especial”. Así ocurre también en Asia oriental, donde la educación inclusiva se ha limitado al terreno de la educación tradicional para niños con necesidades especiales. En el caso de esta región, la educación inclusiva constituye un concepto nuevo y se enfrenta a dificultades para adaptarse a las condiciones locales, además de las barreras que representan el idioma y la traducción. Los participantes que procedían de esta región mostraron aprehensión ante el nuevo concepto de educación inclusiva por crear un “sistema educativo totalmente nuevo”, con las consecuencias de incertidumbre y confusión que ello conlleva en las concepciones y la práctica de los docentes.

Los representantes de las regiones Andina y del Cono Sur de América del Sur convinieron también en que hacía falta una mayor labor conceptual para elucidar y enriquecer el concepto de “Educación inclusiva”. Dado que este término se acuñó para abordar problemas de equidad y calidad en el ámbito de la educación, es importante justificar ante los ministerios de educación y demás interesados, las razones por las que se creó una nueva expresión para responder de forma diferente a los mismos objetivos que se planteaban en discursos anteriores sobre la reforma educativa.

### *Enfoques de la educación inclusiva*

*Educación Especial:* Puesto que la educación inclusiva es un nuevo término, similar al de educación especial, la mayoría de las regiones se remiten a esta última en su enfoque de educación inclusiva. Por ejemplo, en el caso de las regiones del África Subsahariana oriental y occidental, de Europa oriental y sudoriental y de la Confederación de Estados Independientes, las necesidades educativas especiales se basan en la tradición científica e intelectual de la defectología para abordar la educación de niños con necesidades especiales. Así mismo, en las dos últimas regiones mencionadas, la educación de los niños con talentos especiales tiene un peso considerable. La segregación de los niños con talentos especiales – de la misma forma que la de los niños con necesidades especiales (por ejemplo, particularmente

los casos de minusvalías visuales y auditivas; discapacidades físicas o mentales) – de las escuelas regulares se planteó como necesaria dado que no se sabe bien cómo abordar las necesidades de aprendizaje de estos grupos en el entorno mixto de una misma aula.

*La integración.* Al mismo tiempo, y en paralelo a la educación para niños con necesidades especiales, hay regiones que presentan también facetas de integración en sus sistemas educativos. Se dan casos en los que niños con necesidades especiales por minusvalías motrices se integran en las escuelas regulares, puesto que no se consideran “casos de discapacidad extrema”. Ello podría entenderse como un primer paso hacia la educación inclusiva, si bien necesitaría un mayor desarrollo que implique cambios pedagógicos y curriculares. No obstante, y como es el caso en algunos países de la región de la Confederación de Estados Independientes, la integración de los niños con necesidades especiales en las escuelas regulares podría también entenderse como una solución a la falta de escuelas de educación especial en zonas remotas. Esto se pone mucho más de manifiesto en los Estados Árabes del Golfo, en Europa oriental y sudoriental y en la Confederación de Estados Independientes, en los que la educación inclusiva sigue muy restringida a las necesidades educativas especiales y, en algunos casos, a su integración en las escuelas regulares sin que ello implique un cambio sistémico de las estructuras educativas.

*La inclusión social.* En todos los casos en que los participantes en los talleres se refirieron a los grupos sociales excluidos sin igualdad de acceso a la educación o sin las mismas oportunidades de desarrollo pleno de su potencial educativo, se ponía en evidencia el vínculo entre la inclusión social y la educación. Los representantes de todas las regiones reconocieron que hay una relación dialéctica entre una sociedad justa e inclusiva y la educación, al tiempo que también destacaron la necesidad de que ambas esferas se ayuden mutuamente. Quedó patente que una sociedad equitativa no puede separarse del planteamiento de una educación inclusiva y que ésta no puede implantarse con éxito sin una sociedad justa. La educación inclusiva implica valorar la diversidad dentro de la cohesión social. Las regiones de África Subsahariana oriental y occidental y las Andina y del Cono Sur de América Latina, así como las regiones de habla inglesa del Caribe, fueron las que prestaron más atención a la importancia y la comprensión de la educación inclusiva en lo que a la inclusión social se refiere, como consecuencia, quizás, de una percepción más agudizada de las profundas desigualdades sociales reinantes en sus países. Al mismo tiempo, los obstáculos que se oponen a la educación inclusiva en todas las regiones apuntan a la exclusión social como el principal factor subyacente de bloqueo de la consecución de los objetivos de la Educación Para Todos (EPA), especialmente en lo que se refiere a las regiones de África Subsahariana oriental y occidental y Andina y del Cono Sur. En la misma pauta, los participantes de los países de la Confederación de Estados Independientes manifestaron haber logrado ofrecer

educación en los niveles de primaria y secundaria para toda la población, pero también reconocen la dificultad de ofrecer oportunidades de socialización que propicien la inclusión social. Por ejemplo, los niños suelen quedar excluidos de la educación a causa de sus bajas condiciones socioeconómicas, de su cultura y de su idioma.

*La Educación para Todos (EPT) y la educación de calidad.* La comprensión de la educación inclusiva en relación con la Educación para Todos amplió el concepto de educación inclusiva cuando los participantes de todas las regiones examinaron quiénes no gozan de un acceso equitativo a una educación de calidad como derecho humano. En todas las regiones hay varios grupos sociales que quedan excluidos del pleno acceso a la educación, siendo el denominador común que todos ellos son los menos privilegiados en todos los aspectos del desarrollo humano. Todos los participantes estuvieron de acuerdo en que es necesario crear enlaces que unan la educación inclusiva y los objetivos de la Educación para Todos al dar prioridad a los derechos a la educación de todos los niños marginados y excluidos. En el caso del África Subsahariana oriental y occidental, de América Latina, de los Estados Árabes del Golfo y de los países de habla inglesa del Caribe, sigue siendo necesario mejorar el grado de alfabetización y los niveles de acceso, que las tasas de repetición de cursos disminuyan y que las de terminación de los mismos aumenten. No sólo es desigual el acceso a la educación, sino que también lo son los resultados educativos. En todas las regiones, lograr la cobertura universal de educación, al menos la educación básica, constituye un objetivo fundamental para que avance la Educación para Todos de calidad. En el caso de la región de los países de la Confederación de Estados Independientes y en algunos países de Europa oriental y sudoriental, se hizo hincapié en los elevados niveles de alfabetización y asistencia a la educación básica como legado de la política educativa soviética; aunque, actualmente hay que prestar más atención a la educación de calidad que se definió como aquella en la que se tienen en cuenta las diferentes capacidades de aprendizaje de los niños y en la que los procesos educativos son participativos, disminuyendo la exclusión, y sin acumulación de conocimientos al margen de la realidad.

Los participantes, en especial los procedentes de los Estados Árabes del Golfo y los países africanos, mencionaron que la expansión y democratización de la educación básica, sin dejar de promover los objetivos de la educación inclusiva, exigirían una estrategia compleja y gradual de implementación para tener éxito. En consonancia con esto último, la educación inclusiva conllevaría cambios del currículo a largo plazo y un modelo de escuela renovado que permita ampliar y democratizar la educación básica.

### *Hacia una visión más amplia de la educación inclusiva*

A cada debate de los talleres sobre enfoques, alcance y contenido de la educación inclusiva le precedió la presentación de la definición del término de la UNESCO.

Los participantes de todas las regiones reconocieron que la definición de educación inclusiva de la UNESCO era lo suficientemente amplia y flexible en su alcance y enfoque para aplicarse tanto a escala regional como nacional. Por ejemplo, las hojas de ruta de tres regiones – África Subsahariana oriental y occidental, los países de habla inglesa del Caribe y la Confederación de Estados Independientes – reflejan claramente el enfoque que se recoge y sugiere en las directrices de política de la UNESCO sobre la educación inclusiva. Además de las reformas del contenido de los currículos, de sus fundamentos, estructuras y estrategias, estas regiones han abordado también la educación inclusiva como: a) un proceso por el que se ofrecen a cada niño oportunidades efectivas de aprendizaje al tomar en consideración su singularidad y diversidad, con lo que promueven el respeto y la dignidad humana (África Subsahariana oriental y occidental); b) un desarrollo de los sistemas educativos en los que cada persona tiene acceso a una educación de calidad, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, económicas o sociales (países de habla inglesa del Caribe); c) un proceso que aborda y responde a la diversidad de necesidades de todos los educandos al crear las condiciones para que el aprendizaje y la inclusión social tengan éxito, eliminando así toda forma de segregación entre los niños (región de la CEI).

*La toma de conciencia de la educación inclusiva:  
promoción de la tolerancia social*

Se señaló la falta de conciencia social reinante en todas las regiones del mundo respecto de la importancia de la educación inclusiva como problema común e importante. Se plantearon diversas propuestas de abogacía a favor de la educación inclusiva (es decir, sirviéndose principalmente de los medios de comunicación, las organizaciones no gubernamentales, la familia y grupos de las comunidades). Como se recoge en el subtema sobre *Políticas públicas*, la necesidad de fomentar la toma de conciencia y defender la educación inclusiva pone también de manifiesto otra necesidad, a saber, la de encontrar apoyos para los enfoques participativos destinados a la concepción e implementación de políticas en las que participen todos los interlocutores, incluidos los que actualmente se encuentran excluidos.

La evidente necesidad de elevar la sensibilización sobre la educación inclusiva deja patente que no es meramente una cuestión de que la sociedad *sepa* más sobre ella, sino que cambie su comportamiento siendo más tolerante hacia lo diferente. El llamamiento a la toma conciencia sobre la educación inclusiva representa una tendencia en todas las regiones del mundo a revisar y cambiar razonamientos, actitudes y prácticas excluyentes hacia ciertos grupos sociales; ello implica un cambio sociocultural general enfocado a conseguir una mayor tolerancia. Lo que es más, el reconocimiento de la diversidad cultural como algo esencial para la educación, tanto en cuanto derecho como a facilidades de un entorno de aprendizaje creativo, sigue estando ausente en la mayoría de las regiones del mundo.

De la determinación de los grupos sociales excluidos se desprende que se debe hacer frente al mismo desafío de la exclusión dentro de la escuela. En todas las regiones del mundo aparecen, como común denominador, los grupos sociales que se indican seguidamente y a los que con frecuencia se denomina como excluidos/vulnerables a la exclusión y con una necesidad crítica de que se proteja su derecho a una educación de calidad como parte del desarrollo humano básico, a saber: niños que viven en zonas marginadas, como los barrios de tugurios urbanos o zonas rurales; niños que viven en la calle; poblaciones nómadas e inmigrantes; niños romaníes; niñas y madres adolescentes; educandos adultos; huérfanos; los infectados de VIH/SIDA o afectados indirectamente por la pandemia; víctimas de las guerras, conflictos armados y desastres naturales (refugiados o desplazados por guerras o desastres naturales); niños soldados; niños que viven en situación de postconflicto; niños con discapacidades o necesidades especiales; niños que trabajan, pagados o no; niños del personal doméstico; y niños forzados a la prostitución.

Al tiempo que se determinaban los grupos excluidos y más vulnerables y se elaboraban las estrategias para incluirlos con equidad y justicia en el sistema educativo y social, algunos participantes pidieron cautela a la hora de etiquetar tales grupos: como se expresó en el taller de las zonas Andina y del Cono Sur, las políticas educativas deberán tener sumo tacto y cuidado al clasificar a los excluidos en categorías, puesto que ello puede tener el efecto contrario de estigmatización.

### Educación inclusiva: las políticas públicas

Se pueden determinar los siguientes temas de las políticas públicas en relación con la educación inclusiva:

- 1 El propósito de las políticas públicas y de la educación inclusiva (por ejemplo, la justicia social, el alivio de problemas sociales tales como la pobreza, el VIH/SIDA, el papel de la educación en la sociedad);
2. El apoyo de las convenciones y su ratificación en las legislaciones nacionales;
3. La eficacia en la elaboración, planificación e implementación de políticas (por ejemplo, el establecimiento de prioridades; la continuidad a largo plazo; una asignación creciente, transparente y equitativa de los recursos; un esfuerzo coordinado y de colaboración en materia de concepción e implementación de políticas; y un planteamiento multisectorial en materia de políticas y su implementación).

### *El objetivo de las políticas públicas y la educación inclusiva: la sociedad*

En sus debates sobre aspectos de la política pública relativos a la educación inclusiva, los participantes de varias regiones consideraron importante estudiar primeramente los fundamentos que sustentan tales políticas. Las regiones Andina y del Cono Sur contribuyeron con un planteamiento crítico en el que ponían en tela de

juicio la finalidad subyacente de las políticas públicas y los objetivos a largo plazo de la educación inclusiva. Su opinión es que las políticas deben incorporar un mayor grado de reflexión y debate sobre el tipo de sociedad que se busca cuando se analizan las desventajas de la exclusión que genera la sociedad de la información y el conocimiento. En el mismo sentido, deben reducirse los niveles de pobreza e injusticia social, puesto que son uno de los principales obstáculos en la implementación de la educación inclusiva en lo que a la justicia social se refiere. Este planteamiento crítico demostró ser también pertinente para los países de Asia oriental, quienes señalaron que, en lo relevante a la igualdad, deben implantarse leyes y políticas sociales apropiadas con el fin de reducir la desigualdad social y los niveles de pobreza a escala regional y nacional.

Los problemas sociales, tales como los niveles de extrema de pobreza y la epidemia de VIH y SIDA, son aspectos importantes que las políticas públicas en materia de inclusión deben abordar, cada vez más evidentes en el caso del África Subsahariana oriental y occidental. En esta región, la financiación de la educación inclusiva en los programas socioeconómicos nacionales debe tener en cuenta los niveles de extrema pobreza y el VIH y el SIDA. En este contexto, la educación inclusiva tiene que planificarse como parte de la lucha contra la pobreza y la marginación social, especialmente en lo que se refiere a la exclusión de los niños de sectores económicos desfavorecidos, como también al sufrimiento de los niños afectados por VIH/SIDA con repercusiones en sus familias. En efecto, de todas las regiones, debe enfatizarse especialmente el impacto del VIH/SIDA en la prestación de educación y asistencia a la escuela en África. Por ejemplo, en el caso del África Subsahariana, aproximadamente el 9% de los niños menores de 15 años han perdido a uno de los padres a causa del SIDA y uno de cada seis hogares con niños se ocupa al menos de un huérfano (ONUSIDA, 2006, pág. 92). El sector de la educación tiene además que tener en cuenta el trauma psicológico en un niño al éste quedar huérfano al perder a sus padres como consecuencia del SIDA, y seguidamente ser separado de sus hermanos. Las consecuencias de la epidemia del SIDA en las sociedades y en los objetivos de desarrollo humano son de importancia crucial para todo tipo de política pública en esta región. El SIDA incrementa directa o indirectamente la mortalidad infantil y afecta a la población pobre más que a otros sectores; las niñas abandonan la escuela para cuidar familiares afectados por el SIDA; la asistencia de los huérfanos a las escuelas es limitada y el número de docentes en las escuelas públicas declina según enferman o mueren de VIH/SIDA durante su profesión activa (ONUSIDA, 2006; PNUD, 2005; Beckmann y Rai, 2004). Un obstáculo de igual importancia para la educación inclusiva es el grado en que la sociedad está dispuesta a incluir en las escuelas a niños con VIH o de los que se sospeche están afectados por VIH, ya que la estigmatización y discriminación que sufren en ambos casos son dos de las más graves consecuencias que problematizan esta epidemia.

Todos los participantes, y en especial los de África y América Latina, se refirieron a las cuestiones relativas a la pobreza a las que se enfrentan las políticas públicas en materia de educación inclusiva. La pobreza disuade a los niños de

continuar yendo a la escuela, puesto que los ingresos básicos del hogar pueden que dependan de diversas formas de trabajo infantil. El África Subsahariana presenta el más alto grado de participación infantil en la actividad económica: el 26,4 % de todos los niños comprendidos entre los 5 y los 14 años de edad, en comparación con el 18,8 % en Asia y la zona del Pacífico, y el 5,1 % en América Latina (OIT, 2006, pág. 3). Las repercusiones de la pobreza en la educación son aún más patentes en las zonas rurales pauperizadas o en los barrios de tugurios. Las escuelas y las comunidades de estas zonas tienen instalaciones de mala calidad o inadecuadas; servicios públicos deficientes; las carreteras o el transportes son inexistentes, una falta total de electricidad y de servicios sociales básicos, tales como los saneamiento y agua potable. En estos dos últimos casos, la falta de saneamiento y de agua potable frena considerablemente el desarrollo humano, especialmente en los países más pobres. Por ejemplo, el “África Subsahariana pierde aproximadamente el 5 % del Producto Interior Bruto (PIB), o unos 28,4 mil millones de dólares de los Estados Unidos anuales, una cifra que supera al total de las ayudas que entran y el alivio de la deuda de la región en 2003 (PNUD, 2006, pág. 6). Además, la malnutrición en las zonas de pobreza extrema mina considerablemente el bienestar de los niños y de sus familias y todo posible resultado educativo. A título de ejemplo, y según la clasificación regional de los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas, la malnutrición en el total de la población de los países subsaharianos alcanza el 31 % según las más recientes estimaciones que se recogen en los datos preliminares para 2000-2004 (FAO, 2006).

Por último, al abordar directamente el papel del Estado, las políticas públicas y la educación inclusiva, las regiones Andina y del Cono Sur manifestaron su preocupación por restablecer el propósito público de la educación. La educación es un bien público y un derecho que el Estado debe garantizar. Se señaló la creciente debilidad de la escuela pública en América Latina como una de las consecuencias de la privatización del sistema educativo, fenómeno cuya aparición se describió como consecuencia de los grupos de presión y de situaciones que el Estado es incapaz de manejar.

### *Las convenciones internacionales y las legislaciones nacionales*

Los participantes en los talleres de todas las regiones pidieron que se modificaran las legislaciones nacionales en consonancia con una política revisada que incorpore nociones de educación inclusiva. Aun más, los participantes convinieron en que deben apoyarse y ratificarse las convenciones internacionales en el marco de las legislaciones nacionales; por ejemplo, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989, arts. 28, 29) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada en diciembre de 2006 (art. 24). En consonancia con estas convenciones, las leyes nacionales deben estipular que la educación sea obligatoria para todos los niños en edad escolar, y proteger el acceso a ella como derecho humano. Así mismo, es importante introducir leyes antidiscriminatorias específicas

que protejan a los grupos más vulnerables. Los participantes procedentes de las regiones Andina y del Cono Sur, así como de las zonas de habla inglesa del Caribe, pidieron específicamente la inclusión de una educación bilingüe en los marcos jurídicos y en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Se hizo referencia también a la educación inclusiva como objetivo a conseguir, no sólo en los marcos nacionales, sino también en una perspectiva mundial de responsabilidad compartida por la comunidad internacional.

Al mismo tiempo, los participantes de todas las regiones señalaron el hecho de que las políticas y leyes relativas a la educación inclusiva rara vez se implantan en su totalidad. Si esas políticas y leyes no se implantan o cumplen en la práctica, cabe el peligro de que la educación inclusiva se convierta en un instrumento puramente retórico de la reforma educativa. Por último se recomendó que para que sea eficaz, la legislación debe ir acompañada de la financiación adecuada. Al mismo tiempo, y como se indicó durante el taller de las regiones Andina y del Cono Sur, depender total y absolutamente del respaldo financiero como condición del éxito de una ley no debe ser el objetivo final, dado que una buena ley por sí misma debe contribuir también a mejorar las condiciones de la inclusión.

#### *La formulación e implementación eficaces de las políticas*

Se señaló que las políticas públicas de todas las regiones necesitan mejorar su eficacia, tanto a nivel de elaboración como de implementación. Con una fuerte voluntad política la planeación educativa debe ser revisada. Todos los participantes señalaron la necesidad de establecer claramente las prioridades según un plan bien concebido, sustentado por esfuerzos adecuados y sostenidos y la disponibilidad de recursos a largo plazo. Los participantes de los países de Europa oriental y sudoriental, así como los de la región de la Confederación de Estados Independientes, señalaron que las transiciones políticas y socioeconómicas tienen repercusiones complejas, que dan lugar a la interrupción de la planificación de las reformas educativas a gran escala. Los participantes de estas dos regiones indicaron también que los países podrían beneficiarse de situaciones de transición o reconstrucción incorporando desde un principio la idea de la educación inclusiva en los procesos de las reformas educativas.

#### *La asignación de recursos*

Los participantes de todas las regiones hicieron hincapié en la importancia que tiene adoptar cambios en las políticas públicas que produzcan un incremento de los recursos necesarios para implementar los programas de educación inclusiva. En el caso de América Latina y el Caribe se indicó además que los recursos públicos están desigualmente distribuidos entre ricos y pobres, lo que conduce a una desigualdad social cada vez mayor. Los representantes de todas las regiones convinieron en que las asignaciones presupuestarias para la educación inclusiva tienen que ser

equitativas, transparentes, eficientes y prestarse a la rendición de cuentas. Los países de habla inglesa del Caribe indicaron también que debían tener en cuenta el pago de los intereses de sus deudas a la vez que afrontan la competencia por los escasos recursos entre los diversos sectores estatales. Así mismo, como se indicó en el taller del África Subsahariana oriental y occidental, el nivel de compromiso por parte de los gobiernos y los niveles nacionales de pobreza afectan la asignación de recursos destinados a la educación. En las regiones en que los países padecen niveles de extrema pobreza, debe atenderse urgentemente a las necesidades básicas para una calidad de vida decente, en especial cuando se piensa en la educación inclusiva en el marco de la Educación para Todos.

En todas las regiones existe la acuciante preocupación de que la educación inclusiva pueda llegar a ser demasiado costosa para los sistemas educativos, especialmente cuando supone la adaptación de la educación a las diversas necesidades de aprendizaje de los niños. En el caso de Asia oriental, la educación inclusiva se considera más costosa que concentrar a los niños con necesidades especiales en instituciones especializadas<sup>2</sup>. En esta región se considera que una escuela especial ofrece un mejor servicio que la escuela regular para ofrecer la educación necesaria a los niños con necesidades especiales. Por otra parte, en la región de la Confederación de Estados Independientes, por ejemplo, la disminución de los niveles de rendimiento económico impide a los países suministrar todos los servicios e infraestructura necesaria y la capacitación del personal profesional que se requiere para atender en concreto a los niños con necesidades especiales; por lo que en algunos casos quedan integrados en las escuelas de carácter regular.

Se determinaron los siguientes elementos como aspectos que necesitan una financiación y mejora en relación con la educación inclusiva: a) programas de formación docente inicial y en servicio; b) abogacía para aumentar la toma de conciencia social; c) establecimientos escolares; d) número de alumnos por clase; e) materiales didácticos; y f) apoyo especial en las aulas. Se necesitan también recursos para mejorar la educación no formal, con miras a llegar hasta las poblaciones rurales o nómadas, en especial en los casos de África Subsahariana oriental y occidental.

### *Un enfoque multisectorial y colaborativo de las políticas*

Los participantes de todas las regiones observaron que las políticas de desarrollo económico y social a largo plazo contribuyen al logro y mantenimiento de los objetivos de la educación inclusiva. Puesto que se necesitan recursos, no sólo para abordar las necesidades educativas de los niños, sino también para su potencial social y de desarrollo, las diversas regiones recomendaron un planteamiento multisectorial que permita atender a las necesidades de los niños con el fin de garantizar su derecho

---

2. Cabe señalar que un estudio realizado en 1994, que se centró en la prestación de educación primaria para niños con necesidades especiales en varios países de la región de Asia, concluyó que la educación de la mayoría de los niños con dichas necesidades puede ser satisfactoria y ser menos costosa si se realiza en entornos integrados que en entornos totalmente segregados (Lynch, 1994).

a la educación. Se hizo hincapié en las intervenciones durante los primeros años de la infancia, por considerarse un ámbito en el que pueden colaborar conjuntamente diversos sectores sociales al compartir fondos y desplegar esfuerzos coordinados y globales para abordar el bienestar y el desarrollo de los niños, en especial en lo relacionado a la salud y al desarrollo educativo. Todas las regiones indicaron con frecuencia que el sector de la educación no puede responsabilizarse totalmente por el bienestar del niño. La mejora general del desarrollo humano desde la más temprana edad requiere de un planteamiento multisectorial. Desafortunadamente, ese objetivo se ve fragmentado por la falta de participación general de diversos sectores públicos; aún más, diversos sectores duplican los esfuerzos y las tareas como consecuencia de una coordinación ineficiente.

Los participantes de la mayoría de las regiones convinieron en que el sector privado debería involucrarse en la educación inclusiva. Sin embargo, los representantes de las regiones Andina y del Cono Sur llamaron a la cautela respecto del proceso de privatización que tiene lugar en los sistemas educativos de América Latina. Todos los participantes hicieron un llamamiento a las organizaciones no gubernamentales y religiosas y a organismos de donantes para que participen en los esfuerzos conjuntos a favor de la educación inclusiva. Se recomendaron también las asociaciones con los países desarrollados con relación al apoyo financiero.

Todos los participantes indicaron que la elaboración de políticas acerca de la educación inclusiva debiera conllevar un diálogo regional y nacional para asegurar la comprensión, sensibilización y apoyo públicos a las políticas inclusivas. Las decisiones políticas deben tomarse en foros participativos que fomenten la cohesión y el compromiso sociales, respaldados por una voluntad política en todos los niveles. La sociedad civil, los interlocutores sociales, los grupos de la comunidad y los grupos sociales marginados deberán también participar en la elaboración e implementación de políticas. Con frecuencia los participantes recomendaron el diálogo con probables oponentes a la promoción de la educación inclusiva, en especial cuando esa oposición procede de familias y comunidades.

#### Educación inclusiva: sistemas, interfaces y transiciones

Al abordar el subtema de los sistemas, interfaces y transiciones, todos los talleres regionales hicieron hincapié en:

1. Los vínculos y el equilibrio entre la educación especial y la integración;
2. Los vínculos entre la educación de la primera infancia, la primaria y la secundaria;
3. Los vínculos entre la educación formal y no formal;
4. Los cambios curriculares en las escuelas regulares para atender a la educación inclusiva;
5. Los vínculos entre escuela y sociedad.

### *Los vínculos entre la educación especial y la integración*

Existe en todas las regiones una tendencia a considerar que, hasta cierto punto, se está implementando la educación inclusiva al integrar a los niños con necesidades especiales en el marco de las escuelas regulares. Sin embargo, las prácticas docentes y curriculares deben desarrollarse más para adaptarlas a la diversidad de necesidades de los niños. No hay lugar a dudas de que en todas las regiones la integración de los niños con necesidades especiales (principalmente discapacidades) en las escuelas regulares sigue siendo un importante reto curricular.

Si bien todos los participantes reconocieron el riesgo de las prácticas de exclusión en la educación y que éstas se vean acentuadas por diversos modelos y tipos de escuelas especiales segregadas de las regulares, seguía existiendo una tendencia en todas las regiones a “protegerlas”, es decir, a crear y ampliar el número de escuelas que se ocupan de las necesidades especiales. Las escuelas especiales se consideran necesarias para los niños que sufren de discapacidades físicas o mentales de gravedad. Se mencionó que las instituciones de transición eran útiles para ciertas funciones, como la rehabilitación y orientación de ciertos niños antes de colocarlos en las escuelas regulares. Los participantes también sugirieron la necesidad de servicios especializados y de evaluación para determinar las desventajas y necesidades específicas que los niños tienen a fin de determinar en qué institución colocarlos.

Al mismo tiempo, como se indicó anteriormente, y en especial en el caso de la Confederación de Estados Independientes y de las regiones de Europa oriental y sudoriental, la tradición científica e intelectual de la defectología, como forma de abordar la educación de los niños con necesidades especiales, es esencial para determinar el establecimiento de instituciones especializadas; esta distinción se utiliza además para justificar la educación en escuelas por separado de niños con talentos especiales. Se consideró que era necesario separar de las escuelas generales a estos niños y a los que tienen necesidades especiales, dado que no se sabe claramente cómo atender a las necesidades de aprendizaje de ambos grupos en una misma clase y se teme que esos niños lleguen a quedar aislados.

### *Los vínculos entre la educación de la primera infancia, la primaria y la secundaria*

Gradualmente, todos los participantes llegaron a ponerse de acuerdo en la importancia de intervenir en los primeros años de la infancia como forma de proteger y garantizar el derecho de todos los niños a la educación. Identificar y abordar las diferentes necesidades de aprendizaje que puedan tener los niños durante sus primeros años, junto con otros aspectos del desarrollo, permite que estén en igualdad de condiciones de acceso y para terminar la educación básica con provecho y buenos resultados. La educación de los primeros años, como parte de la educación básica, sigue siendo un obstáculo en África, América Latina y los países de habla inglesa del Caribe, la Confederación de Estados Independientes y Europa oriental y

sudoriental. Además, el que la educación de la primera infancia, la primaria y la secundaria sea gratuita y obligatoria, constituye un objetivo a largo plazo al que deben aspirar todas las regiones, si bien, en menor grado en el caso de la región de la Confederación de Estados Independientes, habida cuenta de su alto grado de avance en la prestación universal de educación básica.

Al mismo tiempo, los representantes de las regiones reconocieron que la articulación y la transición uniforme del currículo entre la educación primaria y la secundaria era algo incipiente y necesita de más desarrollo. Los participantes convinieron en que la falta de articulación puede aumentar el número de los abandonos en la primaria y en la secundaria. Al igual que en el caso de los países africanos, todos estuvieron de acuerdo en que era necesario desarrollar un currículo holístico, integrado e inclusivo, basado en competencias, en relación con las necesidades de los niños y los jóvenes por un mínimo de nueve años de educación básica.

#### *Los vínculos entre la educación formal y no formal*

La importancia de la educación no formal para lograr los objetivos de la educación inclusiva se debatió en todas las regiones, especialmente en el África Subsahariana oriental y occidental. Llegar a las poblaciones relegadas o excluidas obliga a los países no sólo a considerar los desafíos en los sistemas formales de educación, sino también los contextos educativos no formales que puedan incluir a esas poblaciones. En el caso de los países africanos, varias poblaciones nómadas necesitan programas de educación alternativa que guarden relación con su vida. A tal efecto, habrá que revisar el currículo para que se adapte a los diversos aspectos (horario, calendario anual, lengua de instrucción, duración del proceso de aprendizaje y lugar de la enseñanza). A fin de llegar a estas poblaciones excluidas se sugirieron como métodos útiles el aprendizaje acelerado, las escuelas móviles, la rehabilitación, los modelos no formales de educación y centros comunitarios de aprendizaje. En el caso de América Latina, también se señaló la educación no formal como pertinente para lograr los objetivos de la educación de la primera infancia.

#### *Cambios curriculares para la educación inclusiva en las escuelas regulares*

Todos los participantes expresaron entusiasmo sobre la necesidad de abordar los cambios curriculares necesarios para alcanzar un currículo inclusivo en las escuelas regulares. Lo que es más importante, como se señaló en el taller del África Subsahariana oriental y occidental, las reformas conexas al currículo forman parte integral del proyecto social. El currículo y la prestación de servicios educativos de calidad son importantes a partir de la convicción de que “el currículo define el tipo de sociedad que una nación quiere tener”. En consonancia con ello, las deliberaciones en los talleres de las regiones de América Latina, los Estados del Golfo y la Confederación de Estados Independientes se remitieron al currículo como

una forma de promover una cultura más tolerante en las escuelas y en la sociedad. Así pues, su contenido podría representar valores humanos comunes, educación para la ciudadanía y temas universales, como los derechos humanos.

Con relación al desarrollo curricular, los representantes de las regiones Andina y del Cono Sur, por ejemplo, señalaron cómo este proceso suponía una negociación colectiva y un planteamiento participativo con relación a la organización del aprendizaje. El currículo debe elaborarse e implementarse con flexibilidad, de forma que permita integrar los diferentes ritmos de aprendizaje de los niños. A esos efectos, los participantes de Europa oriental y sudoriental sugirieron que los educandos debían participar en el proceso relativo al currículo para que sus necesidades sean atendidas. Además, y como propusieron los representantes de Asia oriental, las modificaciones curriculares deben integrar componentes flexibles que permitan a los profesores modificar el currículo con arreglo a la diversidad de necesidades de los niños. Por último, es fundamental la participación de los profesores en la elaboración e implementación de las políticas curriculares.

Todas las regiones reconocieron sin reservas que un currículo sobrecargado y sumamente académico menoscaba la educación inclusiva. Todos los participantes consideraron que un currículo flexible y dinámico era fundamental para identificar y apoyar las diversas necesidades de aprendizaje de todos los educandos. La atención a las necesidades de aprendizaje del niño debe considerarse parte de su desarrollo pleno como ser humano en el contexto de la comunidad en la que vive. Un currículo que atienda a la educación inclusiva reconocerá y desarrollará aspectos múltiples del conocimiento, se centrará en el niño y fomentará un aprendizaje activo. El currículo debe ser relevante a la diversidad, no sólo de los educandos sino también de los docentes.

Lo que es más, en todas las regiones se señaló que un programa curricular basado fuertemente en pruebas y exámenes es otra forma de exclusión. Se deliberó largamente sobre la forma en que los actuales sistemas de evaluación presentes en el currículo promueven la exclusión en todas las regiones. Por el contrario, los métodos de evaluación deben considerarse como parte del desarrollo integral y global del niño.

### *Los vínculos entre escuela y sociedad*

En los talleres se examinó el papel de la escuela en la sociedad, especialmente en los de las regiones Andina, del Cono Sur y de los países de habla inglesa del Caribe. Se mencionó que la escuela es un centro de justicia, en el que se unen los objetivos educativos y sociales. Los participantes señalaron que las escuelas deben recuperar su papel clave en la vertebración e implementación de las políticas sociales, llegando a servir incluso de centros de la comunidad, que generan y sostienen el cambio social. Las escuelas deberían responder a los problemas de los niños (por ejemplo, atender a su salud, nutrición, etc.), dado que el ámbito y las actividades de

la escuela – como institución social – deben ser integrales y no centrarse exclusivamente en la educación.

Los participantes en el taller de las regiones Andina y del Cono Sur hicieron hincapié en que la escuela, como institución social importante, debe promover la aceptación y la diversidad entre los educandos para poder desarrollar una sociedad inclusiva. En este sentido, las instituciones educativas deberán tender a ser más heterogéneas y a incluir a niños de diversas procedencias culturales y socioeconómicas. Las escuelas deberán también ofrecer procesos de socialización que conlleven y valoren el aprender y vivir juntos en un marco de diversidad.

Los participantes de las regiones de Asia oriental, el Caribe de habla inglesa, África Subsahariana oriental y occidental y los Andes y el Cono Sur señalaron la importancia de establecer un sistema de colaboración entre las escuelas, los padres y sus comunidades. Debe incrementarse la participación comunitaria y el aprendizaje a través de servicios sociales como herramientas para el desarrollo ulterior de los objetivos de la educación inclusiva. Se sugirió la creación de comités de representantes de la comunidad en cada escuela como forma de lograr tales objetivos. El respaldo de la familia y de la comunidad se abordó como un elemento esencial en todas las regiones para lograr la educación inclusiva en paralelo con una sociedad inclusiva. Las familias y las comunidades deben tomar conciencia de la importancia y disponibilidad de la educación inclusiva.

#### Educación inclusiva: educandos y docentes

Las deliberaciones sobre este subtema en todas las regiones se centró más en los aspectos relativos a los docentes que en los educandos; no obstante, sobre estos últimos se trató implícitamente al referirse a la clase de estrategias pedagógicas en las que habría que formar a los docentes para atender a las diversas necesidades de aprendizaje de los niños. Los temas que se indican seguidamente pueden considerarse importantes para todas las regiones:

1. Mejora de la calidad y el contenido de los programas de formación docente inicial y en servicio;
2. Respaldo/capacitación del personal no docente vinculado a la docencia;
3. Motivación de los docentes: la falta de ésta, la poca estima en que la sociedad tiene a la profesión de docente; la necesidad de hacer que los docentes participen activamente en el proceso educativo;
4. En lo que a los educandos respecta, las deliberaciones se centraron en los aspectos pedagógicos en el aula, los cuales se mencionaron también como parte importante del contenido de los programas de formación de los docentes.

### *Los docentes*

*Mejora de la formación docente inicial y en servicio:* Los participantes de todas las regiones expresaron su preocupación sobre la necesidad de mejorar los programas de formación docente inicial y en servicio especialmente en lo atinente a la educación inclusiva. Los cambios en ambos tipos de programas deben responder y adaptarse a las reformas del currículo que aborden las diversas necesidades de los educandos en el marco de las escuelas. Es importante reforzar el vínculo entre las universidades, los programas de formación de docentes y las reformas curriculares como forma de respaldar a las escuelas y a los propios docentes en sus tareas de educación inclusiva. Los participantes de todas las regiones señalaron que los maestros tienen que comprender mejor el concepto y la práctica de la educación inclusiva, mediante la formación sobre el contenido y las estrategias pedagógicas que habiliten su práctica en contextos de educación inclusiva. La praxis de los docentes debe basarse en un cambio de paradigma que desvíe la atención de los docentes de los “defectos” de los educandos para concentrarse en respaldar el desarrollo de cada niño en la diversidad. Disponiendo de un currículo flexible, los docentes comprenderían más fácilmente que, a pesar de sus diferencias, los niños tienen la capacidad de desarrollar plenamente su potencial de aprendizaje. La formación de los docentes debiera formarlos además para formular planes de acción individuales con arreglo a los diferentes estilos de aprendizaje de los educandos. Los docentes debieran formarse para enseñar en escuelas multi-grados y con enfoques holísticos con relación al abordaje de conductas en el aula. La formación de los docentes debiera también incluir la creación de materiales didácticos fáciles de usar y de aplicar a las diversas necesidades de los educandos, lo que exige utilizar los recursos de los que se disponga localmente. En lo que a la tecnología concierne como medio de aprendizaje, los participantes señalaron que los docentes debieran tener la capacidad necesaria para redefinir su uso según lo requieran las diversas necesidades y formas de aprender. El uso de la tecnología como herramienta didáctica en el aula debe plantearse de forma que no promuevan e incrementen la desigualdad. Por último, los participantes de todas las regiones convinieron en que la formación de los docentes estaba excesivamente centrada en alcanzar cotas y superar exámenes, en vez de centrarse en practicar una educación inclusiva con un currículo flexible. Al contrario, debe mejorarse la capacitación en técnicas de evaluación para que los docentes sean capaces de adaptar los programas a las diversas necesidades de los educandos.

*Respaldo/capacitación del personal no docente vinculado a la educación.* Los representantes de todas las regiones convinieron en la importancia que tiene también la capacitación de los profesionales de la docencia (y no sólo los maestros propiamente dichos) para alcanzar el objetivo común de la educación inclusiva. Como caso concreto, los directores de las escuelas y formadores de maestros deben recibir capacitación ulterior para lograr una mayor comprensión de los objetivos de

la educación inclusiva y para que consideren las escuelas como instituciones educativas y sociales. Es asimismo importante crear equipos interdisciplinarios de apoyo en las escuelas, con una capacitación global en educación inclusiva de todo el personal docente y vinculado a la docencia (por ejemplo, formadores de maestros, administradores e inspectores escolares, funcionarios municipales y trabajadores sociales). En el mismo sentido, es también importante capacitar a los docentes especializados, con el fin de que presten apoyo a los maestros que trabajan en las aulas de carácter general. Debe incrementarse el grado de colaboración entre los docentes de educación general y los docentes/escuelas de educación especial, dejando atrás la presunción de que una persona es capaz de abarcar todos los servicios que se necesitan. Los participantes de todas las regiones sugirieron también la creación de centros de recursos didácticos en las zonas remotas, como forma de apoyo tanto a los docentes como a los educandos.

*De la necesidad de fomentar la motivación de los docentes.* En todas las regiones, con menos insistencia en la región de la Confederación de Estados Independientes, la sociedad no valora suficientemente la profesión docente. Entre otras cosas, el resultado es que los docentes sufren una falta de motivación y de participación en lo que respecta a los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Todos los participantes en los talleres de la OIE convinieron en que el valor de la enseñanza y su papel en la sociedad debería fomentarse y reforzarse en el ámbito de las redes sociales. Así mismo, argumentan, es también necesario cambiar las actitudes de los docentes mejorando sus aptitudes para la enseñanza, permitiéndoles participar plenamente y ser creativos en la organización del proceso de aprendizaje de sus alumnos. Todos los participantes observaron también que las escuelas deben contratar en mejor medida docentes y administrativos de diversas procedencias culturales y socioeconómicas, incluidos los provenientes de grupos sociales marginados. Por último, todos los representantes señalaron que la reducción del volumen de trabajo de los docentes, sería una forma de mejorar la calidad de la educación.

Los participantes de todos los talleres hicieron un llamamiento a los gobiernos y comunidades para crear incentivos que mejoren la situación de los docentes y sus condiciones de vida (por ejemplo, aumentando sus salarios, ofreciendo mejores condiciones de vida, fomentando el respeto que les es debido, etc.). Como caso concreto, los docentes que vivan en las zonas más difíciles de África Subsahariana oriental y occidental y de América Latina están muy necesitados de apoyo para su desarrollo social y profesional, entre otros, la mejora del nivel de vida básico.

### *Los educandos*

Las deliberaciones que tuvieron lugar en los talleres con relación a los educandos y la educación inclusiva tendieron a centrarse en la necesidad de cambiar los planteamientos didácticos en el aula, sobre la base de las necesidades de los alumnos.

Los métodos de enseñanza rígidos e ineficaces deben revisarse y procurar que favorezcan planteamientos más prácticos que se basen en competencias y se centren en el niño. Los educandos sufren de procedimientos y métodos de evaluación inadecuados que deben cambiarse, que reflejan el contenido predominante de los programas de formación de docentes. Preocupa el elevado número de educandos por docente y la falta de tiempo para dedicar a los educandos una atención individual en las escuelas de clases muy numerosas. Es de suma importancia reducir el número de alumnos por clase para mejorar la calidad de la educación, que debe incluir a todo tipo de educandos. Por último, todas las regiones convinieron en la importancia de fomentar entornos de aprendizaje que sean cooperativos y acogedores, con una buena relación entre los educandos y los docentes.

### **Conclusiones y temas a debatir ulteriormente**

Los aspectos que se mencionan seguidamente se sugieren como medio para fomentar debates ulteriores sobre la situación de la educación inclusiva en las regiones del mundo tratadas en el presente artículo.

Equilibrar el espectro: educación especial, integración, inclusión e inclusión social

De las deliberaciones mantenidas por todas las regiones resultó evidente que sigue sin resolverse la cuestión de hasta qué punto las escuelas e instituciones de educación especial deben mantenerse y mejorarse de forma paralela a las escuelas regulares. Al mismo tiempo, las escuelas regulares se enfrentan al dilema de integrar niños con necesidades especiales (incluidos los que proceden de grupos cultural y socialmente en desventaja), adaptando, o sin hacerlo, el currículo y la pedagogía a las necesidades específicas de los niños. El tipo de integración que se adapta a las necesidades del niño prepara el camino de una verdadera educación inclusiva, no sólo teniendo por objetivo el desarrollo y mejora del equipamiento y medios materiales, sino también ajustando el currículo y adaptando los planteamientos pedagógicos y la praxis del docente a las necesidades de los educandos. No obstante, las deliberaciones en los talleres regionales se acercaron al dilema del balance entre la integración y la inclusión, centrándose en la integración desde el punto de vista “físico” o material (por ejemplo, instalaciones, número de niños con necesidades especiales integrados en aulas de escuelas regulares, etc.). Además, todos los participantes plantearon la cuestión del elevado costo que podría alcanzar la educación inclusiva en comparación con los modelos actuales de educación para necesidades especiales e integración. Al contrario de esta creencia, la educación inclusiva puede, de hecho, ser menos costosa, puesto que contribuye a reducir las tasas de repetición y de abandono y, además, puede tener un efecto positivo en la consecución de mejores resultados en el aprendizaje.

La educación inclusiva conlleva un entorno acogedor y socialmente diverso en las escuelas, así como oportunidades de aprendizaje efectivas adaptadas a las expectativas y necesidades de cada niño. Sin embargo, las condiciones y los procesos de aprendizaje sólo pueden desarrollarse si se ajustan a las condiciones sociales necesarias para lograr una participación y desarrollo activos y equitativos en el proceso educativo (por ejemplo, socialización en torno a los valores y actitudes que realcen la importancia del aprendizaje y la tolerancia social). Así pues, incluso si se logra un entorno de educación inclusiva en el plano escolar, con cambios pedagógicos y curriculares, debe ir unido a aspectos de inclusión social que giren en torno a puntos críticos tales como: a) una red social favorable formada por las familias, las comunidades y la sociedad en general, en la que se alienten la tolerancia social y la apreciación de la diversidad dentro del marco de las comunidades y de los entornos de aprendizaje y b) una relación dialéctica entre la inclusión social y la educación inclusiva, fundamentada en la premisa de que es tarea del Estado desempeñar un papel significativo que fomente y nutra la educación como bien público. Así pues, podrían examinarse las siguientes cuestiones cuando se debata sobre la educación inclusiva: ¿Cómo contribuye la educación al tipo de sociedad a la que se aspira?, ¿cuán desigual y hegemónica es esta sociedad? y, por lo tanto, ¿cuán desigual es el sistema educativo en el que se refleja dicha sociedad?, ¿genera la sociedad del conocimiento más exclusión que inclusión?, ¿qué grupos sociales tienen un mayor acceso a la educación en comparación con otros? En los casos en los que la igualdad de acceso a la educación es universal, ¿tiene todo el mundo la oportunidad de desarrollar al máximo su potencial educativo en el contexto de los niveles básicos del desarrollo humano?

El examen ulterior de las posiciones que adopta cada región respecto de las prácticas de educación inclusiva en el ámbito de los planteamientos anteriores servirá para elucidar mejor el concepto de educación inclusiva. Cabe la posibilidad de que, en un momento determinado, el debate sobre integración/inclusión se resuelva creando entornos inclusivos en diferentes tipos de escuelas mediante la personalización de la prestación educativa.

¿Quiénes participan en el diseño e implementación de la educación inclusiva?

Si bien todos los talleres regionales reconocieron la importancia de la participación democrática en la elaboración e implementación de políticas atinentes a la educación inclusiva, se necesita mayor voluntad política y debates para definir y comprometer a las partes interesadas tanto dentro como fuera del sistema educativo. Hay que debatir más sobre cómo atraer a la sociedad civil y cómo organizar su papel, así como el de los diversos sectores del Estado, las organizaciones no gubernamentales y los representantes de los grupos marginados y excluidos a fin de alcanzar los objetivos de la educación inclusiva. La eliminación de barreras que impiden la comunicación y la participación en las escuelas requiere, entre otros aspectos fundamentales, facilitar la participación de las comunidades a nivel local.

¿Es la educación inclusiva un renovado compromiso con los objetivos de la Educación para Todos y la educación de calidad?

La educación inclusiva ofrece un amplio marco para realizar una reforma educativa que responda a las necesidades de los diversos grupos sociales y culturales, así como para reforzar la singularidad de cada niño. Así mismo, plantea una nueva forma de abordar los retos de lograr una educación equitativa y de alta calidad para todos. Es necesario seguir debatiendo para abordar las siguientes cuestiones: 1) ¿Contiene el concepto de educación inclusiva un valor añadido que permita mayor aceleración e impulso para la consecución de los objetivos de la Educación para Todos? 2) En cuanto estrategia de educación global, ¿puede la educación inclusiva proporcionar tanto un marco conceptual como operativo para lograr un planteamiento eficaz de los objetivos de la Educación para Todos? 3) ¿Puede contribuir también a superar la visión y la práctica de vincular los objetivos de la Educación para Todos exclusivamente con el acceso universal a la educación primaria? y 4) ¿Cómo puede la educación de calidad conceptualizarse a la luz de la educación inclusiva como principio de orientación para el diseño e implementación de políticas con miras a lograr los objetivos de la Educación para Todos?

¿Tiene importancia el currículo para lograr un entorno de educación inclusiva?

Todas las deliberaciones regionales examinaron inicialmente hasta qué punto se necesita cambiar el currículo en las escuelas regulares para lograr la educación inclusiva. Por ejemplo, no hay lugar a dudas de que en los futuros debates será pertinente plantear cuestiones como: de qué manera conlleva el currículo de educación inclusiva un diseño e implementación que sean flexibles y participativos, un contenido revisado (por ejemplo, valores sociales y competencias básicas para la vida) y un mayor énfasis en los procesos de evaluación formativa. Como ya se indicó, los currículos pueden tener un carácter excluyente cuando están sobrecargados y son demasiado académicos y excesivamente enfocados en los exámenes. El contenido curricular puede ser también excluyente si presenta una preferencia sesgada por ciertos grupos culturales y sociales en menoscabo de otros. Actualmente hay demasiado énfasis en la transmisión de información, al tiempo con una falta de articulación entre la educación de la primera infancia, la educación primaria y secundaria. Es necesario seguir analizando cómo superar la separación institucional, curricular y pedagógica entre la educación primaria y secundaria. Podría también explorarse en mayor profundidad un concepto más amplio de la educación básica comprensiva y el primer tramo de la educación secundaria.

## ¿Cómo mejorar el papel de los docentes en los entornos de la educación inclusiva?

Todas las regiones examinaron varios obstáculos respecto al papel de los docentes en el marco de la educación inclusiva. Los desafíos comunes a todos apuntan a la necesidad de mejorar la calidad y el contenido de los programas de formación docente inicial y en servicio. Los currículos de formación docente carecen de un marco conceptual y de herramientas metodológicas que sirvan para abordar eficazmente la diversidad de necesidades y expectativas de los educandos. La consecuencia de ello es que los docentes se resisten a enfrentarse a la heterogeneidad en sus escuelas y aulas. Los programas de formación docente tienen que cambiar para pasar de un discurso de desviación y de categorización (que establece una jerarquía de aptitudes cognitivas para colocar a cada alumno en un sistema cerrado) a uno de inclusión (realza el potencial de aprendizaje abierto de cada alumno que puede descubrirse y estimularse gradualmente).

¿Qué es lo que en los entornos de educación inclusiva ha resultado útil a los docentes? Recibir apoyo en las escuelas; apelar al trabajo en equipo interdisciplinario, la enseñanza colaborativa, la enseñanza entre alumnos y la docencia en grupo cooperativo; el apoyo a la educación especial dentro de las escuelas regulares; el uso de las escuelas especiales como centros de recursos; la prestación de apoyo pedagógico personalizado; el trabajo en el marco de las redes de escuelas y en estrecha coordinación con instituciones sociales, la comunidad y los padres.

## Referencias

- Beckmann, S.; Rai, P. 2004. HIV/AIDS, Work and development in the United Republic of Tanzania [El VIH/SIDA, trabajo y desarrollo en la República Unida de Tanzania]. Ginebra: OIT y GTZ. Disponible en línea en: [www.ilo.org/public/english/protection/trav/aids/pul/cp\\_2\\_tanzania.pdf](http://www.ilo.org/public/english/protection/trav/aids/pul/cp_2_tanzania.pdf)
- Booth T.; Ainscow, M. 2002. *Index for inclusion, developing learning and participation in schools* [Índice para la inclusión, el desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas]. Bristol, Reino Unido: Centre for Studies on inclusive education.
- FAO. 2006. *Food security statistics* [Estadísticas sobre seguridad alimentaria]. Roma: FAO. Disponible en línea en: [www.fao.org/es/ess/faostat/foodsecurity/Files/PrevalenceUndernourishment\\_en.xls](http://www.fao.org/es/ess/faostat/foodsecurity/Files/PrevalenceUndernourishment_en.xls)
- Lynch, J. 1994. *Provision for children with special educational needs in the Asia Region* [Oferta de servicios para niños con necesidades educativas especiales en la región de Asia]. Washington, DC: Banco Mundial.
- Nind, M. 2005. Inclusive education: discourse and action [La Educación inclusiva: discurso y medidas a tomar]. *British educational research journal*, vol. 31, no. 2, págs. 269-275.
- OCDE. 2006. *Education policies for students at risk and those with disabilities in South Eastern Europe: Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Croatia, Kosovo, FYR of Macedonia, Moldova, Montenegro, Romania and Serbia* [Políticas educativas para los educandos en situación de riesgo y otros con discapacidades en Europa sudoriental: Bosnia y Herzegovina, Bulgaria, Croacia, Kosovo, ex República Yugoslava de Macedonia, Moldova, Montenegro, Rumania y Serbia]. París: OCDE.

- OIE. 2007a. *Report on the Commonwealth of Independent States, Third Workshop on Curriculum Development: "Inclusive Education: The Way of the Future" Minsk, Belarus, 29-31 October 2007* [Informe sobre la Confederación de Estados Independientes, tercer taller sobre el desarrollo curricular: "la Educación inclusiva: el camino hacia el futuro", Minsk, Belarús, 29-31 de octubre de 2007]. Ginebra: UNESCO-OIE (no publicado).
- OIE. 2007b. *Report on the East Asia Workshop on Inclusive Education, Hangzhou, China, 2-5 November 2007* [Informe del taller de Asia Oriental sobre la educación inclusiva en Hangzhou, China, 2-5 de noviembre de 2007]. Ginebra: UNESCO-OIE (no publicado).
- OIE. 2007c. *Report on the Regional Preparatory Seminar on "Poverty Alleviation, HIV and AIDS Education and inclusive education: Priority Issues for Quality Education for all in Eastern and Western Sub-Saharan Africa", (Nairobi, Kenya, 25-27 July 2007)* [Informe del seminario regional preparatorio sobre "Alivio de la pobreza, educación sobre el VIH y el SIDA y la educación inclusiva: cuestiones prioritarias para una educación de calidad para todos en el África Subsahariana oriental y occidental (Nairobi, Kenya, 25-27 de julio de 2007)]. Ginebra: UNESCO-OIE (no publicado).
- OIE. 2007d. *Report on the Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education – The Gulf Arab States; Dubai, United Arab Emirates, UAE, 27-29 August 2007*. [Informe del taller regional preparatorio sobre la educación inclusiva – Estados Árabes del Golfo; Dubai, Emiratos Árabes Unidos, EAU, 27-29 de agosto de 2007] Ginebra: UNESCO-OIE (no publicado).
- OIE. 2007e. *Report on the Regional Workshop "What Basic Education for Africa?" Session on inclusive education, Kigali, Rwanda, 27 September 2007* [Informe del taller regional sobre "¿Qué educación básica para África?". Sesión sobre la educación inclusiva, Kigali, Rwanda, 27 de septiembre de 2007]. Ginebra: UNESCO-OIE (no publicado).
- OIE. 2007f. *Report on the Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education – Eastern and South Eastern Europe; Sinaia, Romania, 14-16 June 2007* [Informe del taller regional preparatorio sobre la educación inclusiva – Europa oriental y sudoriental, Sinaia (Rumania), 14-16 de junio de 2007]. Ginebra: UNESCO OIE (no publicado).
- OIE. 2007g. *Report on the International Workshop on Inclusive Education: Southern Cone and Andean Regions, Buenos Aires, Argentina, 12-14 September 2007* [Informe del taller internacional sobre la educación inclusiva: regiones Andina y del Cono Sur, Buenos Aires (Argentina), 12-14 de septiembre de 2007]. Ginebra: UNESCO-OIE (no publicado).
- OIE. 2007h. *Report on The Caribbean Symposium on Inclusive Education, Kingston, Jamaica, 5-7 December 2007* [Informe del Simposio del Caribe sobre la educación inclusiva, Kingston, (Jamaica) 5-7 de diciembre de 2007]. Ginebra: UNESCO-OIE (no publicado).
- OIT. 2006. *Global child labour trends, 2000-2004. Statistical information and monitoring programme on child labour* [Tendencias mundiales en el trabajo infantil, 2000-2004, Información estadística y programa de vigilancia sobre el trabajo infantil]. Ginebra: OIT.
- Peters, S. 2004. *Inclusive education: an EFA strategy for all children* [La educación inclusiva: una estrategia de la Educación para Todos para todos los niños]. Washington, DC: Banco Mundial.
- PNUD. 2005. *Human development report 2005: international cooperation at a crossroads: aid, trade and security in an unequal world* [Informe sobre Desarrollo Humano, 2005: la cooperación internacional ante una encrucijada: ayuda al desarrollo, comercio y seguridad en un mundo desigual]. Nueva York, NY: PNUD. Disponible en línea en: [hdr.undp.org/reports/global/2005/](http://hdr.undp.org/reports/global/2005/)
- PNUD. 2006. *Human development report, 2006: Beyond scarcity: power, poverty and the global water crisis* [Informe sobre Desarrollo Humano, 2006: Más allá de la escasez: Poder, pobreza y la crisis mundial del agua]. Nueva York, NY: PNUD.
- Programa conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA (ONUSIDA). 2006. Informe sobre la epidemia mundial de SIDA. Ginebra: ONUSIDA. Disponible en línea en: [www.unaids.org/es/KnowledgeCentre/HIVData/GlobalReport/](http://www.unaids.org/es/KnowledgeCentre/HIVData/GlobalReport/)
- Skidmore, D. 2004. *Inclusion: the dynamic of school development* [Inclusión: la dinámica del desarrollo escolar]. Londres: Open University Press.
- Stubbs, S. 2002. *Inclusive education: where there are few resources* [La educación inclusiva: cuando los recursos son escasos]. Oslo: The Atlas Alliance.

- Tutt, R. 2007. *Every child included* [Que todos y cada uno de los niños queden incluidos]. Londres: Paul Chapman Publishing/The Association for all School Leaders (NAHT).
- UNESCO. 1984. *The drop-out problem in primary education: some case studies*. [El problema del abandono en la educación primaria: algunos estudios de casos] Bangkok: UNESCO Regional Office for Education in Asia and the Pacific.
- UNESCO. 1996. *La Repetición Escolar en la Enseñanza Primaria Una Perspectiva Global*. Ginebra: UNESCO-OIE.
- UNESCO. 1998. *Wasted opportunities: when schools fail; repetition and drop-out in primary schools, Education For All, Status and Trends* [Oportunidades desperdiciadas: cuando las escuelas fracasan: repetición y abandono en las escuelas primarias, Educación para Todos, situación y tendencias]. París: EFA Forum Secretariat, UNESCO.
- UNESCO. 2004. *47ª reunión de la Conferencia Internacional Educación. Taller 2: calidad de la educación e inclusión social*. Ginebra: UNESCO-OIE. Disponible en línea en: [http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/Spanish/Wdocs/Wdocs\\_main.htm](http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/Spanish/Wdocs/Wdocs_main.htm).
- UNESCO. 2005. *Guidelines for inclusion: ensuring access to Education for All* [Orientaciones para la inclusión: asegurar el acceso a la: Educación para Todos]. París: UNESCO.

## Notas biográficas de los autores

**Renato Opertti (Uruguay)**. Sociólogo. Master en Investigación Pedagógica por la Universidad de la República Oriental del Uruguay y Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica (CIEP, Montevideo, Uruguay). Asesor de CEPAL, UNESCO, UNICEF y del Banco Mundial. Actualmente trabaja como Especialista del Programa de Construcción de Capacidades Curriculares de la UNESCO-OIE, Ginebra (Suiza), coordinando la Comunidad de Práctica sobre Desarrollo Curricular. Ha publicado numerosos estudios sobre política social, pobreza, educación y temas curriculares.

**Carolina Belalcázar (Colombia)**. Investigadora en la UNESCO-OIE. Doctora por la Universidad de Pittsburgh en Análisis Social y Comparativo de la Educación, con especialización en Educación Internacional y del Desarrollo. Ex Directora de Fomento y Divulgación del Consejo de Estudios sobre América Latina y la Península Ibérica del *MacMillan Center for International and Area Studies* y los Programas sobre Recursos Educativos Internacionales de Yale University. Su investigación se ha centrado en la relación entre la formulación de políticas y su implementación en los ámbitos de la educación y el control internacional de estupefacientes.