

# PERSPECTIVAS

revista trimestral de  
educación comparada

NUMERO **94** Y CUATRO

## POSICIONES/CONTROVERSIAS

Luis Ratinoff

## CUADERNO:

Necesidades educativas especiales

## TENDENCIAS/CASOS

Hermann Schmidt



OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION

Vol. XXV, n° 2, junio 1995

---

# P E R S P E C T I V A S

revista trimestral de educación comparada

Redactor jefe: Juan Carlos Tedesco

---

*Perspectivas* se publica también en las lenguas siguientes:

ARABE

مستقبلات

المجلة الفصلية للتربية المقارنة

ISSN: 0254-119-X

CHINO

教育展望

国际比较教育季刊

ISSN: 0254-8682

FRANCES

**PERSPECTIVES**

revue trimestrielle d'éducation comparée

ISSN: 0304-3045

INGLES

**PROSPECTS**

quarterly review of comparative education

ISSN: 0033-1538

RUSO

**перспективы**

ежеквартальный журнал сравнительных исследований в области образования

ISSN: 0207-8953

Los precios y las condiciones de suscripción a *Perspectivas* figuran en el boletín de suscripción que encontrará al final de este número. Para las ediciones en las diferentes lenguas, envíe su boletín de suscripción:

- al agente de ventas de las publicaciones de la UNESCO en su país (véase la lista de agentes al final de este número);
- o bien al servicio de suscripciones de *Perspectivas*: Servicio de Ventas, Ediciones de la UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 París Cedex 15, Francia (véase el boletín de suscripción).

---

NUMERO NOVENTA Y CUATRO

# PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

Vol. XXV, n° 2, junio 1995

---

Editorial

*Juan Carlos Tedesco* 157

## POSICIONES/CONTROVERSIAS

Inseguridad mundial y educación :  
la cultura de la mundialización

*Luis Ratinoff* 161

## CUADERNO: NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Prefacio

*Seamus Hegarty* 195

ORGANIZACION Y POLITICA A LOS NIVELES NACIONAL Y REGIONAL

Cuestiones de legislación

*Maria Rita Saulle* 199

Necesidades educativas especiales

y reforma de la educación

*Álvaro Marchesi Ullastres* 207

La integración de los alumnos con necesidades  
educativas especiales en las escuelas ordinarias  
de los países de la OCDE

*Peter Evans* 219

La integración de los alumnos con necesidades  
especiales en América Latina

y el Caribe: situación actual y perspectivas

*Rosa Blanco y Cynthia Duk* 239

Desarrollo y situación actual de la educación  
especial en Nicaragua

*Gary Miron* 251

Cambiando de perspectiva: desde el trabajo a la escuela

*Luis Reguera* 267

FORMACION DEL PROFESORADO

Un nuevo planteamiento de la formación del profesorado

*N.K. Jangira* 285

El proyecto de la UNESCO de formación del profesorado:

“Necesidades especiales en el aula”

*Mel Ainscow et al.* 299

PERSPECTIVAS ESCOLARES

Al servicio de los alumnos con necesidades especiales:  
equidad y acceso

*Margaret C. Wang* 315

Organizar la escolarización:

acceso y calidad a través de la integración

*Gordon Porter* 329

PERSPECTIVAS DE LA COMUNIDAD

Programas de rehabilitación basados en la comunidad

*Brian O'Toole* 341

Estudio de caso: Ghana

*Ofori Addo* 350

## TENDENCIAS/CASOS

Reflexiones sobre la enseñanza técnica y profesional  
para el decenio de 1990 y más allá

*Hermann Schmidt* 359

Los artículos firmados expresan la opinión de sus autores y no necesariamente la de la UNESCO o de la redacción. Las denominaciones empleadas en *Perspectivas* y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, de parte de la Secretaría de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

Se ruega dirigir toda correspondencia relativa al contenido de la revista *Perspectivas* a la Oficina Internacional de Educación, Casilla postal 199, 1211 Ginebra 20, Suiza.

Sírvase enviar la correspondencia concerniente a las suscripciones al: Servicio de Ventas, Ediciones de la UNESCO, 1, rue Miollis, 75352 PARIS Cedex 15 (Francia). (Ver el formulario que se encuentra al final de este volumen.)

Publicado en 1996 por  
la Organización de las Naciones Unidas  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura  
7, place de Fontenoy, 75700 París 07 SP, Francia.

Integrado por ITALIQ, Bourg-en-Bresse, Francia.

Impreso por SADAG, Bellegarde, Francia.

ISSN: 0304-3053

© UNESCO:OIE 1995



---

# EDITORIAL

---

La educación para todos también significa la educación para cada uno. Si una nación considera por igual a todos sus ciudadanos, debe garantizar que todos gocen de un acceso real a sus beneficios sociales, entre ellos la educación.

Sin embargo, todos sabemos que hoy en día los sistemas educativos nacionales no atienden las necesidades de millones de niños, ya sea porque imparten una educación insuficiente o porque los excluyen totalmente de la escolarización.

En 1990, se observaron los primeros indicios de que los dirigentes mundiales comenzaban a enfrentar el desafío de la exclusión de la enseñanza, cuando, en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Jomtien, Tailandia), se aprobó el objetivo de la “educación para todos en el año 2000”.

En 1994, se presentó una de las mejores oportunidades internacionales para apoyar la iniciativa de Jomtien y examinar con atención los requisitos concretos que es preciso reunir para que se materialice la integración universal en la educación. Ése fue el objetivo de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, organizada en Salamanca por el Gobierno español en cooperación con la UNESCO. Se pretendía nada menos que escolarizar a todos los niños y proceder para ello a las necesarias reformas de los sistemas escolares. La conferencia elaboró una plataforma para afirmar ese principio y examinar las medidas prácticas encaminadas a garantizar la integración de los niños con necesidades educativas especiales en tales iniciativas, a fin de que puedan ocupar el lugar que les corresponde en la comunidad discente.

Antaño, la educación especial se definía como la instrucción impartida a niños aquejados de diversas deficiencias físicas, sensoriales, intelectuales o emocionales, a los que había que enseñar de determinada manera y en determinados contextos. Se establecía una distinción clara, dentro del sistema educativo, entre los que estaban discapacitados y los que no lo estaban.

A principios del decenio de 1960, se comenzó a analizar más profundamente la ideología y el concepto de discapacidad, en parte a causa de la preocupación suscitada por la discriminación y la negación de los derechos que provocaba la estig-

matización de las personas. Pero, sobre todo, la revisión fue consecuencia de la comprensión y aceptación de la dimensión ecológica de la discapacidad y del concepto de la interacción entre las causas de los problemas de aprendizaje. Éstos son el resultado de la combinación de múltiples factores: los intrínsecos en el propio niño, una serie de factores ambientales, como la pobreza o la falta de estímulo, y factores principalmente vinculados a la escuela, como las carencias del sistema de educación, las deficiencias en los métodos de enseñanza y la aplicación de normas de evaluación inapropiadas. Así pues, parecía claro que el concepto de “necesidades educativas especiales” debía abarcar a todos los niños que, por diversos motivos, no estaban plenamente escolarizados. Además de los niños con deficiencias e incapacidades que no pueden asistir a la escuela que les correspondería, existen millones de alumnos que tienen problemas temporales o permanentes, o que sólo pueden completar uno o dos años de enseñanza primaria, o que se ven obligados a repetir algún curso y a menudo a abandonar los estudios. Por supuesto, también están aquellos que, por diferentes razones, no asisten sencillamente a la escuela.

Un resultado concreto de este debate es que la educación especial es en la actualidad una cuestión que se considera en el marco de la escuela ordinaria, bajo el enfoque denominado “la escuela para todos” o educación integradora. Por integración puede entenderse, en primer lugar, la iniciativa tendente a ampliar el campo de acción de las escuelas ordinarias, para que respondan a la diversidad cada vez mayor que hay entre los niños. Pero educación integradora no significa impartir la misma educación a todos. No cabe pensar que, porque haya que atender las necesidades educativas especiales en mayor escala, sea menos necesaria la atención personalizada. La educación integradora debe formar parte de una estrategia global cuya meta sea alcanzar la educación para todos. No se trata de emprender un nuevo camino, sino de reconsiderar la manera de apoyar los esfuerzos de los gobiernos por generalizar la enseñanza primaria obteniendo la máxima eficacia en relación con su costo.

En este número de *Perspectivas*, publicamos una serie de documentos presentados en la reunión de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales. Las tendencias de la política educativa y su relación con el mercado laboral, la formación del profesorado, la gestión y la organización de los establecimientos escolares, la promoción de las innovaciones, los métodos pedagógicos, la participación de la comunidad son algunos de los principales temas analizados por especialistas, responsables de la toma de decisiones y profesionales de la enseñanza. Nuestro especial agradecimiento a Lena Saleh, responsable de las actividades de la UNESCO en el ámbito de las necesidades educativas especiales, quien diseñó este número especial, y a Karen Dust, por su labor editorial.

Este número se abre con un análisis provocador de Luis Ratinoff sobre la inseguridad en el mundo actual y sus consecuencias para la educación, y se cierra con una reflexión esclarecedora de Hermann Schmidt sobre los nuevos horizontes en el terreno de la educación y el trabajo. Estamos seguros de que ambas contribuciones han de estimular el debate sobre el porvenir de la educación.

JUAN CARLOS TEDESCO

---

# POSICIONES/CONTROVERSIAS

---

# INSEGURIDAD MUNDIAL Y EDUCACION:

---

## LA CULTURA DE LA MUNDIALIZACION

---

*Luis Ratinoff*<sup>1</sup>

---

La seguridad constituye el eje de la política del siglo xx. Es un tema tan profundo que todavía hoy —a pesar de algunas circunstancias inquietantes— la mayoría de las decisiones públicas se adoptan como contribuciones para reducir la incertidumbre. A mi parecer, el concepto moderno de seguridad está forjado sobre los temores y las esperanzas generados por los trágicos acontecimientos que dominaron la historia de Europa durante la primera mitad del siglo. Las dolorosas experiencias de guerras, revoluciones, opresión política y grandes privaciones causaron hondas impresiones y fuertes sentimientos. Los dirigentes y sus seguidores reaccionaron a las posibilidades de destrucción total proponiendo un programa de seguridad basado en una profunda reinterpretación de las tradiciones políticas liberales. Este programa ideal expresaba la creencia de que la historia puede ser redirigida de manera positiva para prevenir las consecuencias fatales e indeseadas.

En 1943, los líderes demócratas ganadores formularon la seguridad como “liberación”. Prometieron que en el mundo futuro los errores de la historia no se repetirían, porque los seres humanos estarían libres de miedo, de violencia y de pobreza. En este compromiso público, el Estado del bienestar se consolidó como uno de los instrumentos esenciales para ensanchar la democracia, y los acuerdos de

---

*Luis Ratinoff (Chile)*

Ha sido profesor en la Universidad de Chile, en la Escuela de Estudios Internacionales Avanzados de la Universidad Johns Hopkins, y en el programa Latinoamericano de la Universidad de Georgetown. Desde 1993, dirige la Oficina de Estudios Estratégicos del Banco de Desarrollo Interamericano, Washington. Se interesa sobre todo en las cuestiones de política social y política educativa. Sus artículos más recientes: “Prioridades en la Reforma de la Educación Básica y de la Educación Primaria” (1992), “Retórica educativa en América Latina: un siglo de experiencia” (1994) y “Reajustes económicos y pobreza: lecciones de la experiencia de América Latina” (1995).

Bretton Woods y el sistema de Naciones Unidas estaban destinados a ofrecer una estructura general a la estabilidad y la cooperación internacionales.

En la reconstrucción de Europa y del Japón, al principio de la postguerra se insistió en la importancia del crecimiento económico y de los sistemas abiertos comunitarios para lograr la justicia social, la paz y la estabilidad. El concepto vago de desarrollo empezó a invadir los discursos públicos y a sintetizar las esperanzas de una nueva era, *regulada por el progreso y el orden*. Los pilares fundamentales de la estabilidad —que había que lograr con el esfuerzo común— eran salud pública, educación, alimentación y seguridad en el trabajo, programas de jubilación, seguro de desempleo y ayuda para ingresos, vivienda y asilo destinada personas con bajos salarios. Estos objetivos requerían una tasa significativa de crecimiento económico, de formación de capital y de estructuras productivas eficaces. Requerían asimismo substanciales transferencias de recursos de los centros comerciales a la periferia menos desarrollada.

Este generoso programa fracasó debido a diversos factores y fuerzas, pero no es éste el tema del artículo. Es importante destacar que la lucha por la seguridad ha terminado. Parece que estamos entrando en una edad dominada por una inseguridad más amplia, no de grandes y formidables enemigos que combatir, como en el pasado reciente, sino más bien de ubicuas amenazas en general. Las sociedades explosivas proclives a la revolución se están haciendo implosivas, menos compactas y conservadoras. La incertidumbre es una característica de los incentivos del actual contexto de mundialización; los valores y convenciones de la cultura de la seguridad están siendo reemplazados rápidamente por parámetros culturales borrosos y reacciones espontáneas al problema de la creciente inseguridad.

## **Las dimensiones culturales de la sociedad moderna**

El objetivo de un mundo menos peligroso tuvo una profunda repercusión sobre los modernos valores sociales e instituciones culturales, porque tales ideas despertaban emociones en la gente a la que le había tocado sacrificar sus vidas en dos guerras, afrontar revoluciones, soportar la nefasta pero hábil manipulación de los sentimientos irracionales y, al mismo tiempo, el uso de la racionalidad y la tecnología para esclavizar e incluso exterminar grandes grupos humanos. Las decepciones de la cultura de la seguridad son difíciles de asimilar porque están arraigadas en esas profundas emociones. El vínculo entre progreso moral y mejoramiento material, entre cultura por un lado y humanismo y eficacia por otro, entre la identidad política y la justicia y la justa representación, expresa la necesidad de introducir valores positivos en las duras realidades de la vida social y económica.

Las sociedades que quieren seguridad han apostado abrumadoramente por la prioridad de la prosperidad, de la formación del capital humano y de las reglas políticas impersonales. Tomemos estas tres dimensiones para esclarecer algunos

cimientos culturales sobre los que se asienta la compleja noción de la seguridad moderna.

#### CONFIAMOS EN EL PROGRESO

La fe en las consecuencias morales positivas del progreso material es verdaderamente el principio básico de la cultura de la seguridad. La idea de que el bienestar es un elemento de civilización supone que hay una gran cantidad de intereses entrecruzados, que fomentan la necesidad de racionalidad compartida entre los implicados en redes, y alienta sentimientos de solidaridad y de interés humano; por otra parte, la pobreza engendra aislamiento, intolerancia, egoísmo y las brutales realidades de segregación y sectarismo. Si mejorar las bases materiales de la vida constituye una fuente de racionalidad y de sentimientos morales, hay buenas razones para ser optimista con respecto al resultado final de la transición o de las situaciones de conflicto cuando la prosperidad económica creciente es un factor activo.

No es extraño que “la racionalidad instrumental” se convierta en el principal instrumento cultural para alcanzar el progreso material y al mismo tiempo en el principio-guía para organizar ideas, valores y objetivos. Otras facetas del entendimiento humano y de su expresión fueron relegadas a la periferia del desarrollo cultural. Consecuentemente, el proceso de legitimación de los esfuerzos intelectuales y sus resultados ha respondido cada vez más a la noción de que las ideas abstractas son válidas si contribuyen al bienestar. Ha emergido una nueva estrategia para el desarrollo cultural: los resultados de la imaginación humana están destinados a mejorar la subsistencia material de individuos y grupos; a su vez, se supone que la creciente prosperidad ensanchará los horizontes cognitivos ofreciendo mayores posibilidades de explorar nuevas fronteras.

Los individuos del siglo XX han aprendido no a tener esperanzas en, sino a contar con los milagros que surgirían de la racionalidad instrumental. Las expectativas se reforzaron con los resultados. Al principio se pensó que los principales obstáculos para superar las necesidades clave de la existencia humana serían el tiempo y el no poder contar con los recursos adecuados. Desde 1950, las prioridades culturales han mostrado una sucesión de intereses relacionados con los problemas históricos específicos y también con una mejor comprensión de algunos procesos naturales. Reducir la inseguridad ha sido el argumento más utilizado para el desarrollo del armamento, la erradicación de las enfermedades, la investigación espacial, la búsqueda de nuevos materiales, el control de la energía y la tecnología de la información.

Si en la cultura de la seguridad la característica común del progreso es el bienestar material, es lógico reafirmar el valor de la equidad, la libertad, la compasión y la fraternidad como prioridades comparativas de gasto. Vale la pena mencionar las implicaciones reales de la seguridad material: como todo tiene su precio, ya no hay valores absolutos, sólo opciones y sacrificios pecuniarios reales o imaginarios para cada alternativa. Esta aritmética moral encaja bien con la idea de que la felicidad está en función del nivel de gasto y constituye la base para una sociedad de



consenso calculado en la que nada es absolutamente prioritario. En este marco, son indispensables las estrategias basadas en elecciones sopesadas y medidas y sólo la multiplicación de recursos proporciona nuevos grados de libertad. La distribución racional de los recursos para que aumenten es el principal factor de liberación humana.

#### LA RACIONALIDAD INSTRUMENTAL Y LA RESPONSABILIDAD PERSONAL

La educación formal es la otra rama de la cultura de la seguridad. Si se acepta que el progreso material sostenido requiere una comunidad de individuos dotados de capacidades modernas, con motivación para luchar y mejorar su suerte, y conscientes de los sacrificios, oportunidades y elecciones que esto entraña, quizás el concepto de "agente" nos sea útil en este contexto. Se espera que los que adquieren las capacidades que proporciona la educación formal se conviertan en agentes capaces de forjar su futuro, mientras que los individuos sin educación no pasan de ser espectadores de su propio destino.

Las virtudes de la conducta atribuidas a la influencia de la escolarización son una mezcla que incluye los instrumentos para planificar el control sobre el medio, los objetivos socialmente aceptados y la familiaridad con la técnica de la racionalidad instrumental como método principal de resolución de problemas. Como el producto final es el individuo, la efectividad de la mezcla es más importante que el valor de los componentes. El montaje cultural transmitido por la escuela está destinado a tener un efecto duradero y a ser reforzado a lo largo del ciclo vital. El plan de acción individual es el núcleo básico en torno al cual giran las enseñanzas de la escuela moderna. El modelo de responsabilidad personal obedece al objetivo de poder generar los bienes y servicios requeridos por un individuo autosuficiente; igualmente, se supone que tiene autodisciplina y motivación para cooperar y competir con los demás. Además, la enseñanza recibida debe inculcar la capacidad de comunicación, cálculo, análisis y síntesis.

La educación moderna exalta la pasión por el orden a través de la incorporación de los valores afectivos de la neutralidad, pero sólo después de un ciclo de socialización en el cual se supone que las familias bien integradas aportan las bases para la madurez emocional. Sin este complemento, la educación formal no puede controlar la calidad de "fiable" de los individuos producidos en masa. La alta eficacia atribuida a la tecnología escolar como herramienta para extender el potencial cultural a toda la población depende también de los incentivos del medio social circundante. No sólo las familias tienen que velar por cimentar adecuadamente la parte afectiva, sino que los valores de la comunidad deben ser compatibles con las hipótesis de trabajo en la clase en lo que respecta a los factores externos de éxito y fracaso.

La insistencia de la cultura de la seguridad en los valores de la educación formal como preparación para la vida supone que el progreso material ha cristalizado en el seno de familias y comunidades fuertes porque de ha creado un medio favora-

ble. La responsabilidad personal es un ideal de socialización para los individuos emocionalmente desarrollados, una etapa de preparación para la participación en procesos nuevos y que reforzarán el aprendizaje social implícito en el mundo de los adultos.

#### LA CREACION DE UNA IDENTIDAD CAPACITADORA

La identidad es el tercer brazo de la moderna cultura de la seguridad. Hay una gran necesidad psicológica de protección, en un mundo regulado por la competición impersonal y las recompensas materiales. El hecho de que la mayoría de la gente se establezca en sitios concretos, lleve a cabo su comunicación diaria en un lenguaje determinado y esté inmersa en la misma cultura, supone una sólida base para desarrollar sentimientos de lealtad más allá de sus redes primitivas.

Para asumir la diversidad, las identidades modernas tienen una naturaleza contractual y son vinculantes porque la pertenencia a ellas implica un compromiso colectivo de protección y orden. El concepto de ciudadanía es de hecho un complejo conjunto de normas abstractas y un procedimiento hábil para fomentar la confianza y la cooperación. Los ciudadanos forman “la ciudadanía”, en tanto que participan en un espacio social definido por reglas, obligaciones, lealtades impersonales, y la aceptación tácita de un destino común.

Este pacto es dinámico, vincula a los individuos con las comunidades haciendo hincapié en el ideal de un orden potencialmente mejor. En la cultura de la seguridad, la unidad de deseos y la justicia de objetivos se aúnan. La nación se concibe como un conglomerado social para mejorar las condiciones de vida; debe proporcionar los medios que hagan posible lograr ordenadamente los objetivos de la vida. Las instituciones son estructuras abiertas que pueden perfeccionarse por medio del consenso. En este contexto, la justicia se convierte en un continuo proceso social de adaptación que requiere una amplia participación. Ésta es la principal fuente de legitimidad social; los derechos y obligaciones iniciales son sólo condiciones formales para ser cumplidas por encadenamientos históricos de decisiones reales.

La comunidad abstracta de ciudadanos es ciertamente una fórmula de fuerza, que edifica una bóveda de protección institucional para los objetivos individuales y para la acción colectiva. Transforma a los seres humanos impotentes y aislados en agentes capaces de influir en su propio destino. Esta función capacitadora de la ciudadanía reduce los peligros de los azares políticos y cierra el círculo de seguridad proporcionando una pista protegida.

### **Adaptación a la inseguridad global: la dimensión de calidad de vida**

Mientras se estaba construyendo el almacén de la cultura de la seguridad, algunas fuerzas e intereses ocultos estaban ya socavando los cimientos activamente. Al principio, los síntomas pasaron desapercibidos y al cabo de dos decenios salieron a

la superficie como bruscas expresiones de realidades reprimidas durante largo tiempo. El umbral del nuevo milenio está de hecho pavimentado de significativos indicios de desorden mundial. Poco a poco vamos tomando conciencia dolorosamente de cómo la proliferación de problemas sin resolver está redefiniendo el mundo en el que vivimos, cómo las tendencias contemporáneas más dinámicas sobrepasan a las instituciones existentes y a los valores convencionales, y cómo la sabiduría política y económica de la seguridad parece no tener respuestas para las nuevas situaciones inquietantes.

La idea de que esto es una crisis proviene de nuestra actual incapacidad para percibir nuevos principios de organización tras la aparente desintegración de las instituciones y de los sistemas de valores. Parece que, sea cual sea lo que ha de llegar, todavía no ha llegado, y lo que aún está aquí puede que no dure después de que llegue lo nuevo. Estamos en medio de un abismo muy complicado y tal vez histórico. Como la mayoría de los síntomas tienen que ver con las políticas y procesos actuales de mundialización, parece adecuado explicarlo como una crisis de mundialización.

Estos síntomas no se han materializado de la misma forma en todas partes, sino que hay diferencias de intensidad, tiempo y de composición muy significativas que expresan la diversidad de situaciones y culturas; pero las nuevas tendencias son persistentes, y aunque avanzan lentamente, no se desalientan ante las condiciones locales. Cualquiera que sea el resultado final, parece que la mayor parte del mundo resultará afectado de una u otra manera.

El proceso empezó antes en los Estados Unidos de América, tal vez a causa de su papel preponderante en los asuntos internacionales, del predominio del dólar en los mercados industriales y financieros, del impacto más profundo de la tecnología en muchos aspectos de la vida diaria en una sociedad no condicionada por las tradiciones, de sus problemas para integrar su gran diversidad interna y de la relativa debilidad de sus valores de solidaridad. Es lógico que todas estas circunstancias liberaran las fuerzas que estaban interesadas en las oportunidades de alcanzar una economía mundial y desataran las tendencias que empezaban a poner a prueba la flexibilidad de las instituciones y valores existentes.

La Europa industrial siguió otro camino. Una experiencia histórica de guerras y catástrofes políticas hizo que surgiera la prioridad de la seguridad por encima de cualquier otra consideración, y la mundialización empezó regionalmente, avanzando bajo el paraguas de un proyecto político destinado a prevenir nuevas confrontaciones sociales y militares en la zona. Se establecieron unos mecanismos institucionales supranacionales y compensatorios. Los medios elegidos para reducir los riesgos de un cambio sin rumbo fijo fueron unos procedimientos formales para avanzar ordenadamente hacia la integración regional con el consentimiento formal del gobierno, a veces también con el de los pueblos. Esta estructura para llevar a cabo las reformas cuidadosamente diseñadas estaba destinada a preservar el tejido social de los países y el bienestar de sus poblaciones. En la experiencia europea, los efectos perturbadores de la mundialización se han reducido enormemente.

En el Japón y en otros países asiáticos recientemente industrializados, la estrategia consistió en reforzar la integración interna social y económica a través de la promoción de la economía de exportación con vistas a obtener las ventajas de la liberalización del mercado, pero también para levantar unas barreras económicas y culturales implícitas, y a veces explícitas, con objeto de atenuar el efecto de las aportaciones externas. La fórmula consistente en asumir la diversidad exterior mientras se mantenía la fuerza de la unidad interna demostró ser una combinación ganadora para penetrar en los mercados, movilizar el capital y absorber la tecnología. Como en la experiencia europea, la salvaguardia de los valores de la equidad y de la identidad cultural ha contribuido al éxito político y económico. La idea de domesticar el caballo salvaje de la mundialización para construir una economía nacional moderna y dinámica requería una gran dosis de protección y creación de consenso.

Liberalizar el comercio en países con economías débiles, desigualdades importantes y grupos de ciudadanos sin cohesión parece ser una estrategia de alto riesgo, sobre todo cuando se aplica como terapia de choque. Si para participar en la economía mundial las medidas radicales funcionan mejor que las graduales, eso significa que cuanto mayor es la inseguridad creada por las reformas, más efectivos se espera que sean los resultados. La hipótesis es que ya no hay razones internas para la confianza, la formación de consenso y la prosperidad y superar la “baja calidad” de esta situación requiere una ayuda externa, política y económica.

Este enfoque necesita contar con ayuda internacional firme y sostenida por parte de las economías avanzadas y de la comunidad financiera mundial, y emplear este crédito para construir de la nada una economía moderna, un orden político estable y, de ser posible, una estructura social cada vez más abierta. La estrategia aumenta la vulnerabilidad exterior y hace que el fortalecimiento de la cohesión de la comunidad dependa del mantenimiento de la confianza exterior.

Desde una perspectiva del país, mundializarse significa sacrificar la calidad de vida local y hacerse como sea con una buena posición sostenida en algunas de las redes mundiales. En los métodos de extensión mundial y de riesgo total, los intereses sociales y éticos se sacrifican en aras de la modernización y el crecimiento económico. La inseguridad es un elemento excitante y bien aceptado, con tal que sirva para dejar atrás el pasado. Otras estrategias tienen una orientación política y dan más importancia a mitigar los efectos perturbadores, con el fin de preservar los equilibrios esenciales macrosociales y avanzar bajo el liderazgo de autoridades elegidas.

#### LA VIEJA Y LA NUEVA ESTABILIDAD

Mientras parece que estamos atravesando una etapa de relativa prosperidad y expansión económica, el milenio está acabando con algunos síntomas de inestabilidad económica. Esto no se debe a la inflación descontrolada, ni a los bruscos aumentos de precios de los productos básicos, ni a las amenazas revolucionarias, ni a la mala administración, ni a las recesiones temporales. Los principales indicado-

res pronostican que el ciclo de baja inflación continuará y no se espera nada anormal en los precios de las importaciones más importantes; la intranquilidad social organizada no es una amenaza real y los centros industriales parecen estar en condiciones de suavizar las subidas y bajadas cíclicas con relativa facilidad. Los pilares convencionales de la estabilidad están todos en su sitio.

La nueva inestabilidad parece tener diferentes causas. Los déficits comerciales se han vuelto crónicos en algunas zonas del mundo; los ajustes monetarios son una cuestión preocupante; el desempleo, la inseguridad en el trabajo y los bajos salarios están amenazando el tejido de las sociedades de bienestar. A pesar de la modernización y la prosperidad, hay signos evidentes de que continúa e incluso se agrava la mala distribución de la renta; por último, junto a estas tendencias, está el desarrollo a corto plazo de las transacciones financieras, a escala mundial y más allá de todo lo conocido hasta ahora. Además, las políticas fiscales para rebajar los déficits públicos han disminuido la capacidad de los Estados para contrarrestar la escasez de oportunidades y la concentración de la riqueza. No sabemos si estos síntomas inquietantes van a durar o si son sólo signos de transición hacia una economía mundial más integrada y equilibrada, pero cualquiera que sea el resultado final, las tendencias actuales proyectarán su sombra significativa en el futuro próximo.

Esta situación es nueva. Como las heterogéneas economías locales han llegado a estar entremezcladas con una participación muy desigual, los países, sectores e intereses están obligados a pagar diferentes costes de reajustes y a recibir desiguales compensaciones. Si estas tendencias continúan, está claro que al principio del nuevo milenio será un desafío para la capacidad humana el poder encauzar este proceso de una economía mundial muy interconectada, dirigida por organizaciones mundiales y mercados de riesgo más integrados. En esta posible situación, son escasas las posibilidades de adaptarse a estas condiciones cambiantes para sacar el máximo provecho económico de las circunstancias prevalecientes, como una especie de incentivo para obtener un margen de seguridad.

Mencionemos tres aspectos que definen la mundialización actual:

1. Los esfuerzos de los gobiernos por regular la liberalización del mercado sobre bases mundiales no han hecho más que empezar y no contemplan las condiciones de trabajo y el cuidado del medio ambiente, con la excusa de que se debe evitar cualquier motivo de ocultos proteccionismos.
2. La naturaleza e importancia de la industria internacional del riesgo hace que ésta sea muy difícil de controlar. Las normas sobre transacciones financieras tienen que ser locales, y por eso no muy efectivas, porque los diferenciales de riesgo son de hecho fuentes de ingresos especulativos para los capitales financieros de gran movilidad.
3. El debilitamiento progresivo de las barreras nacionales para las inversiones ha abierto un espacio más amplio para las empresas mundiales que buscan mejores resultados y mercados, aprovechándose de las condiciones locales.

La fase actual indica que la mundialización proseguirá su ritmo con piloto automático durante bastante tiempo, confiada en las capacidades de aprendizaje y previ-

sión de los actores económicos mundiales. Si el resultado final va a ser una serie de mecanismos que se regulen de forma natural y una mejor distribución de las actividades económicas, o una sucesión de grandes y pequeñas alzas y estallidos y un panorama de desigualdades regionales cada vez mayores, es algo que veremos en los años venideros. Mientras tanto, vamos aprendiendo dolorosamente que la liquidez general crea grandes riesgos en el sector privado, que requieren a veces operaciones masivas de salvamento a costa del erario público. Estas intervenciones tienen sus límites, y aunque las indemnizaciones eviten catástrofes mayores, también generan grandes rentas inmerecidas, incitando a veces a asumir mayores riesgos en la siguiente fase de expansión.

#### VALORES LOCALES O MUNDIALES

Estas tendencias están influyendo en los valores y expectativas económicas. Son señales de cambio graduales, pero no obstante significativas<sup>2</sup>. El aspecto positivo es que parecen estar aumentando rápidamente la capacidad de supervivencia y la flexibilidad económica. Las personas y las empresas están aprendiendo a vivir en situaciones más peligrosas, amenazantes y caóticas, por comprender que no es realista hacer proyectos de estabilidad futura a corto plazo. El realismo económico del pasado, limitado estructuralmente, está dejando paso a la lógica de la competencia sin límites. Sin embargo, como la nueva competitividad requiere sacar beneficio de las oportunidades cambiantes, las ventajas de reducir las perspectivas de tiempo y de acrecentar al máximo las ganancias tienen un mayor peso en las decisiones a la hora de comprometer los recursos. El lado negativo es que la inseguridad en el trabajo y el descenso real de los sueldos se han reforzado con estas tendencias. Hasta ahora, las reacciones han sido desconcertantes: los habitantes del mundo global quieren convertirse en consumidores intensivos, tienen poca propensión al ahorro y tienden a acumular grandes deudas. Estos cambios indican que los valores económicos de la sólida clase media pueden estar desapareciendo. El ideal moral de solvencia personal, trabajo duro y autonomía no encaja en un clima de inseguridad mundial; es más, la conducta ahorrativa no tiene nada que ver con las presiones del confort moderno.

Los individuos contemporáneos están aprendiendo rápidamente a aprovecharse de las circunstancias cambiantes y a esperar una compensación directa e inmediata. La ética global de la competencia sin límites y de la abundancia económica ha hecho que las viejas opiniones de la clase media con respecto a los modos de adquirir y emplear la riqueza estén ya anticuadas. Las nuevas preferencias pueden resultar prácticas en la situación actual. Los dos elementos principales de la integración mundial son: (1) los nuevos modos de mejorar los procesos de formación de capital y (2) el rápido crecimiento del consumo. El aumento gradual de consumidores potenciales no parece ser suficiente. Las intervenciones para atraer consumidores marginales muy a menudo amenazan la estabilidad del sistema en general y tienen efectos negativos en la acumulación de capital. La experiencia muestra que una fuerte propensión al consumo proporciona algunos refuerzos adi-



cionales necesarios, sin poner en peligro la formación de capital. Aunque esto es sostenible políticamente, una moralidad basada en el ahorro y en la solvencia, en el trabajo duro y en la elección individual, resulta inadecuada para responder a los dilemas planteados por un ambiente de prosperidad con inseguridad económica. Al contrario, resulta más práctica para esta situación la ética de la competencia sin límites y de la abundancia económica. Es más, la competencia sin reglas justifica los diferenciales de rentas, incluyendo el uso en beneficio propio de la riqueza acumulada; sólo el consumidor activo acomodado es capaz de liberarse de las limitaciones materiales sin amenazar la estructura de la sociedad.

#### EL TRABAJO Y LA MANO DE OBRA

La competitividad es el lema de la jerga de la mundialización. El concepto se usa normalmente con mucha amplitud. En las economías industriales fuertes puede justificar la devaluación de la moneda, pero puede justificar igualmente los índices de cambios revalorizados para fomentar la confianza de los países menos desarrollados. En el último decenio, la idea de la competitividad se ha identificado cada vez más con una serie de recetas uniformes para crear condiciones favorables al desarrollo del sector privado, más que con la idea de lograr objetivos concretos de eficacia. Estas políticas hacen hincapié en la formación de capital y relegan el trabajo a un papel secundario. Los tipos de interés están destinados a estar en línea con la tensión inflacionista, los salarios se mantienen todo lo bajos que sea necesario para reducir costes, y las empresas no rentables tienen que cerrar o hacerse más pequeñas y si es posible incorporar nuevas tecnologías que ahorren puestos de trabajo. Más significativo aún es el hecho de que, cuando se producen vacíos de productividad en los países, se espera que los bajos salarios proporcionen el margen de competitividad necesaria para seguir en el negocio. Desde esta perspectiva, el trabajo es un factor residual importante, pero no una prioridad. En la situación moderna, la persona se tiene que transformar en “capital humano” o “mano de obra” si quiere ser un factor positivo en la productividad y en la absorción de tecnología.

En un mundo global, el exceso de trabajo es una cuestión importante porque los índices salariales ya no se van a poder determinar por más tiempo a nivel local. Hasta ahora, el problema estaba conceptualizado en términos de relación entre la escasez de “capital humano” y la abundancia de trabajadores sin cualificar. De hecho, hay dos teorías paralelas y complementarias: una destaca la contribución positiva de la escasez de mano de obra a la productividad, la otra se interesa en la transformación del trabajo en capital humano, tomando a la vez en consideración las limitaciones y posibilidades de los diferentes entornos económicos.

La filosofía de la mano de obra se interesa en que las pequeñas empresas que emplean a pocos trabajadores cualificados y pagan mejores sueldos puedan competir al fin en la alta productividad de mercado. Este tema tiene implicaciones de tipo organizativo: menos burocracia y una estructura más horizontal en la que la mayor parte del trabajo repetitivo y físico es realizado por máquinas inteligentes y

los puestos de ejecutivos están abiertos a las clases más bajas. El modo de actuar se convierte en un empeño de tipo cooperativo: un ambiente de trabajo de gran calidad para estimular la productividad.

La segunda filosofía se interesa en el problema de la superabundancia de masa trabajadora en un mundo cada vez más dominado por las soluciones de la alta tecnología. Hay dos series de propuestas para abordar este problema. En las sociedades menos desarrolladas con sectores amplios de población activa desempleada o subempleada, pero con escasez de mano de obra, se considera absolutamente necesario poseer un mínimo de conocimientos y unas capacidades concretas para participar en la economía mundial; bien es verdad que en las sociedades industriales modernas la recomendación de obtener algunos conocimientos y capacidades todavía se puede dirigir a grupos de adultos y a las clases bajas, pero lo que de verdad interesa es mejorar significativamente los niveles escolares: hay que ensanchar el concepto normativo minimalista de enseñanza básica para que cubra niveles más altos de capacitación.

En ambas teorías está implícita la idea de un ajuste mundial del trabajo. Los traficantes de políticas de planes de acción mundiales saben que la alta productividad tenderá a concentrarse en los centros industriales, mientras que las actividades menos productivas se irán trasladando progresivamente a zonas más atrasadas. Esto significa una larga transición con beneficios para todos.

El éxito de esta redistribución global de las actividades económicas depende de la cantidad de nuevos puestos de trabajo creados en las dos fases del desarrollo, de las perspectivas de superación de las barreras estructurales para la absorción de trabajadores más cualificados en ambientes atrasados y también de que el crecimiento de la oferta de personal cualificado no influya negativamente en una mejor remuneración del trabajo.

#### LA CUESTION DEL EXCESO DE MASA TRABAJADORA

No tengo una bola de cristal para abordar estos temas tan complejos. Sólo los he mencionado para destacar la importancia del exceso de población trabajadora en un mundo que tiende a la globalización. Los síntomas están ya a la vista y el tema es hoy un asunto de interés público. Los países con políticas de apoyo a los salarios tienden a experimentar largos períodos de desempleo, mientras que los índices de alto empleo parecen estar asociados con bajos salarios permanentes. Es más, los países industriales están desmantelando a toda velocidad las políticas liberales de inmigración para detener la afluencia de trabajadores procedentes de las zonas menos desarrolladas; además, las actitudes radicalizadas de la población hacia los extranjeros están encontrando audiencias cada vez más amplias y más influyentes. La nacionalización de las oportunidades de trabajo es la respuesta contemporánea al problema mundial de la movilidad de los trabajadores en un mundo de exceso de mano de obra y de diferenciales significativos de salarios. Una vez estas barreras estén en su sitio y el fantasma de la inmigración de mano de obra esté bajo control, se habrá ganado el tiempo verdaderamente, pero la creación de otras oportunida-

des alternativas de productividad de calidad con salarios más bajos en algún otro lugar no se puede excluir y seguirá siendo una amenaza para las economías avanzadas.

El exceso de mano de obra es una de las cuestiones de más difícil solución para la mundialización. Las fantasías futuristas de la era de la información que se avecina —basada en proyecciones de los problemas y tendencias actuales— muestran algunas consecuencias complejas de unificar realidades localistas, empleando una simple escala de rendimiento en un período dominado por poderosas tecnologías que ahorran puestos de trabajo. La principal paradoja de la soñada era de la información reside en el contraste entre lo que se espera que aporte de apertura, racionalidad y prosperidad general por un lado, y la estructura de empleo con el alto grado de segregación que requiere, por otro.

Aunque el capital, en forma de tecnología y conocimientos especializados, tiene la máxima importancia, el exceso de mano de obra constituye un problema residual, social y político sin resolver. La solución inmediata a este problema es una sociedad regulada por una minoría benigna y privilegiada de especialistas polivalentes, que es lo que parece que necesitan las complejidades de una realidad social y física totalmente interconectada —benigna en el sentido de preservar el orden ofreciendo una prosperidad básica razonable para la mayoría y cultivar las apariencias de una participación general.

Es fácil demostrar las raíces contemporáneas de estas imágenes futuristas. Durante los últimos veinte años se ha añadido un gran número de empleos, pero detrás de estos datos optimistas ha surgido un mercado de trabajo bien definido como de doble fila. Además, el desempleo ha seguido siendo alto y permanente en un número significativo de países, y las políticas sociales parecen no tener ninguna efectividad con las clases desfavorecidas que siguen siendo impermeables a la prosperidad.

La mayoría de las consecuencias económicas y sociales de la superabundancia de mano de obra son bien conocidas, van unidas a la pobreza y a la privación. Además, se dan otras implicaciones de conducta. Ante todo, la superabundancia de mano de obra afecta a la ética del trabajo: si un buen trabajo supone un privilegio, ya no tiene sentido seguir creyendo en las recompensas del trabajo honrado, cuando las oportunidades de trabajo y ascensos se hacen tan improbables dentro de cauces informales patrocinados. En esta situación, el sentimiento de capacidad personal tan importante en la motivación de la ética del trabajo está a punto de desaparecer para dejar paso a una visión más fatalista y oportunista. El vacío entre los valores reconocidos y la ética “de a pie” del exceso de mano de obra puede contribuir a un alto grado de cinismo respecto al reparto de las recompensas sociales.

#### ESTRATIFICACION MUNDIAL

La idea de un sistema internacional de estratificación social ha tenido varios defensores en el pasado. Poniendo en relación el puesto que ocupa un país en cuanto al progreso material con las desigualdades internas, muchos analistas han sugerido

un vínculo de codeterminación. Las teorías presentes de la estratificación mundial parten del hecho de que las nuevas clases están ya emergiendo como una ampliación directa de la estructura de poder mundial. En esta interpretación, los factores locales son accidentales porque el poder viene directamente del funcionamiento de la economía mundial.

Esta noción de estructura de clase mundial es una proyección de las tendencias presentes y se adapta bien a las imágenes futuristas elaboradas por una imaginación de orientación tecnocrática. El postulado de esta organización es el inevitable declive de las sociedades nacionales localistas que van a ser reemplazadas por un sistema global formado por redes de intereses, sin orientaciones políticas. Dada la escasa importancia de las estructuras locales, es inevitable admitir que las sociedades nacionales bajo las tensiones de la mundialización se van a resquebrajar, dando lugar a una jerarquía de redes especializadas<sup>3</sup>.

Es probable que en los años próximos los negocios mundiales continúen gozando de altos índices de beneficios, pagando altos sueldos, empleando mejor al personal y actuando de manera más o menos independiente de las restricciones localistas. Como invierten localmente, también emplean administradores bien calificados y compran servicios locales productivos. Además, una serie de actividades orientadas desde el punto de vista geográfico son indispensables para suministrar bienes y servicios que constituyen la base local de calidad requerida para atraer inversiones. Por último, hay una red residual de baja productividad basada en el suministro de mano de obra sin calificar o de calificación media.

Cada una de estas cuatro redes económicas afronta diferentes obligaciones y oportunidades. El comercio mundial es libre y está estrictamente organizado para producir beneficios; los trabajadores y suministradores locales tienen lealtades mixtas, pero responden básicamente a sus empleadores y compradores mundiales; sólo los productores locales de bienes y servicios afrontan el complejo dilema de tener que proteger sus intereses, prestar atención a la estabilidad política y a las cuestiones de equidad. La supervivencia de redes económicas de baja productividad depende de los bajos salarios y a veces de condiciones de trabajo regresivas, pero es una especie de estratégica reserva de empleo.

La importancia relativa de cada red es variable. En la mayoría de los países avanzados, los sectores mundiales representan una parte significativa de la economía y del empleo. En los países atrasados, el peso económico de estos sectores puede ser importante pero la repercusión en el empleo es más limitada. Crear trabajos mal remunerados en los países avanzados puede suponer un problema social y alguna agitación política, pero en el marco de los países atrasados se puede interpretar como una contribución positiva a la estabilidad.

Las conexiones entre las redes mundiales de alta productividad y la producción orientada localmente son más intensas en los países avanzados, fomentando una comunidad natural de intereses. En los países atrasados, las conexiones son menos abundantes y la promesa de prosperidad general por parte de los sectores mundiales es un factor de unión, a cambio de que se les proporcionen unas condiciones locales favorables.

Un gigantesco juego de poder se esconde tras el papel de cada jugador en este nuevo orden. Las redes mundiales han multiplicado hoy su influencia del pasado. Su incidencia en las decisiones públicas y en los asuntos políticos es abrumadora en la economía de riesgos. Constituyen un grupo muy pequeño de control de grandes recursos económicos, pero a pesar del importante grado de concentración, están diversificadas y son muy competitivas. Ambas cosas, la fluidez y la gran complejidad de las sociedades nacionales, impiden una connivencia duradera. Sin embargo, hay una coincidencia significativa respecto a las condiciones mínimas para asumir riesgos y una tácita solidaridad, tal vez debida al conocimiento del terrible poder económico que sustenta. La incertidumbre y las tensiones de la competencia para multiplicar el capital y obtener más altos rendimientos, los períodos más cortos y los riesgos más amplios entre los mercados financieros, son instrumentos esenciales para el desarrollo del poder mundial. Las altas finanzas desempeñan una función unificadora al definir las estrategias para asumir riesgos. Las instituciones financieras tienen capacidad a corto plazo para recompensar y castigar y son capaces de presionar a los gobiernos para que acepten políticas generales para reducir el mínimo azar. También hay quienes emprenden riesgos a largo plazo —por su total control de una rama técnica especializada— confiando en acuerdos concretos cuando la incertidumbre es demasiado alta. La influencia de los actores mundiales en la definición de las reglas económicas generales para reducir riesgos y su capacidad directa para obtener condiciones excepcionales aumentan todavía más su poder.

Los compromisos a largo plazo exigen pagar bien a los administradores locales y comprar en abundancia a los proveedores locales. Estos grupos tienen una doble influencia. Como representantes y socios de una red mundial, forman parte de las minorías locales y contribuyen a la formación de la opinión sobre determinadas cuestiones. Este acceso directo y privilegiado a la adopción de medidas los hace indispensables por los intereses que representan. Asimismo, tienden un puente con el medio real, muy necesario para los procesos de producción, y proporcionan información y orientación esenciales para los actores mundiales. Sin este cuerpo intermediario, el largo trabajo de ajustes mutuos resultaría muy difícil.

En el mismo núcleo de lo que queda de las sociedades nacionales, existe una red de productores de bienes y servicios de calidad para el consumo local. Esto constituye un sistema más amplio y más complejo de interacción, altamente diversificado, heterogéneo y que requiere complicados mecanismos de resolución de conflictos, movilización social e intervenciones compensatorias. Para proporcionar estabilidad y orden, el nivel de tensión, tanto interno como externo, se debe rebajar hasta un grado compatible con las inversiones materiales y humanas que requiere la reproducción de la comunidad. Sin embargo, las políticas de mundialización han reducido la capacidad de las minorías locales para abordar el problema de armonizar la equidad con la eficacia. Estas políticas también han limitado las obligaciones públicas locales y han debilitado la idea misma de un conjunto de ciudadanos responsables que comparte el peso de un destino común. El Estado-nación se convierte en un conjunto de redes de intereses subordinados, paulatinamente privados

de contenido valioso y de objetivos colectivos. Estas dificultades de las comunidades complejas alimentan la formación de grupos de supervivencia y reacciones regionales, como protección contra la inseguridad. La relativa autonomía de las redes de supervivencia equivale a una moderna versión de la sociedad civil Europea de los siglos XVIII y XIX, pero sin la autoridad y la protección complementarias del Estado.

En el punto más bajo de la escala sigue habiendo un mundo de baja productividad, especie de recordatorio tenaz de que las desigualdades siguen sin resolverse. Esto es un universo en sí mismo, con trabajadores, campesinos, minorías y grupos de nativos. Permanecen, o bien marginados totalmente, o bien integrados con ingresos y salarios inferiores a los mínimos. La mayoría de las veces necesitan subsidios para sobrevivir. En tanto que la idea de una ciudadanía nacional se ha quedado absolutamente obsoleta, la red de baja productividad es un área cada vez más problemática. Las redes de pobreza tienden a cristalizarse en culturas alternativas, con grupos activos al margen de la ley que aumentan la inseguridad general de las sociedades locales.

Esta jerarquía de redes basada en la autosalvaguardia ha surgido como consecuencia de la falta de peso de los sistemas nacionales. Está llenando el vacío dejado por el proyecto político de intentar utilizar el mercado para suplantar a la sociedad lo más posible.

#### LA REPRESENTACION DE LOS INTERESES

Hay también otras tendencias emergentes. En muchos lugares, la percepción de que cada vez hay menos oportunidades ha cambiado las expectativas y las obligaciones hacia la comunidad. Cada vez hay más objetivos concretos que están reemplazando lentamente la idea de participación en un convenio más amplio. El aumento de responsabilidades sociales ya no es el resultado de negociaciones políticas, sino una cuestión que afecta a la estimulante finalidad de ser de un modelo social "competentista", incompatible con una intervención pública excesiva. La noción de un pacto social restringido entre individuos independientes y ambiciosos es la metáfora más corriente empleada en la toma de decisiones. Este tipo de discurso da por sentado que la simple protección de las personas y del derecho a la propiedad es más que suficiente para la vida comunitaria.

Como consecuencia, la integración internacional de las economías locales no es un hecho políticamente neutral. Un cuerpo social que desee eliminar las barreras económicas y los proteccionismos tiene que admitir también las inesperadas pérdidas de control de los procesos, que a veces pueden afectar a su propio bienestar. Hasta ahora, la mayoría de las decisiones en los sistemas mundiales emergentes eran poco claras. A veces, reacciones impredecibles ante algunos acontecimientos muestran una despreocupación por las consecuencias sociales y políticas. Decir que el interés principal de los mercados mundiales es la obtención de mayores beneficios no es más que una tautología, pero la adopción de una estrategia económica de liberalización significa que las autoridades nacionales tienen que ceder



muchas de sus importantes atribuciones políticas para abordar cuestiones de precios, objetivos locales y el bienestar de los grupos más vulnerables. Cuanto mayor es el peligro, menos instrumentos políticos quedan para manejarse ante acontecimientos imprevistos y sus consecuencias. Los grupos económicos, con sus redes adaptables para representar intereses, están empezando a prevalecer abiertamente sobre los grupos políticos, sus funcionarios elegidos y sobre sus instituciones burocráticas.

El cambio de poder es significativo y simétrico. La importancia general que se da a la prosperidad económica proporciona toda una serie de justificaciones para recalcar los derechos escritos y no escritos de los intereses económicos privados y, por exclusión, las hipótesis básicas explican la función reducida del Estado. Muchas de estas consideraciones tienen una visión negativa de la vida pública. Para empezar, existe la idea de que la crisis fiscal es estructural debido a la influencia de presiones externas y de intereses burocráticos. Es un juego de ayuda mutua entre dos series de "carreras libres" en las que se sacrifican los objetivos públicos. En segundo lugar, existe la teoría de un Estado sobrecargado por una multiplicación de complejas demandas que las instituciones públicas no pueden realmente atender. En tercer lugar, existe la idea de la escasa legitimidad de las burocracias intrincadas, egoístas, tan distantes de la población a la que se supone que sirven. Estos argumentos antiestadistas reflejan un talante político contrario a las soluciones públicas, una adaptación práctica al desmontaje progresivo de las instituciones políticas que requieren las políticas actuales de mundialización.

#### EL IDEAL DE CIUDADANO INDEPENDIENTE

Este cambio de la cultura política hace hincapié en la privatización de lo que hasta ahora eran responsabilidades estatales. La palabra "privatización" tiene varios significados, pero tal vez el más importante en la actualidad sea el de limitación de la participación pública en los asuntos comunitarios hasta el mínimo posible. Al liberar al Estado sus derechos, la cultura del compromiso está siendo reemplazada poco a poco por la política de fomentar sociedades no comprometidas o sólo parcialmente comprometidas. El idealismo de lealtades condicionadas basadas en el respeto a los principios universales y a los valores inherentes a la idea de la nación se está apagando. En su lugar está apareciendo un nuevo realismo. Los valores políticos emergentes ponen sus propios intereses a corto plazo en el centro de una ética más individualista. El concepto de Bismark de un ciudadano dispuesto a ayudar a la nación y a fortalecer a la comunidad política parece haber desaparecido. El nuevo ciudadano, como persona realista, sigue un programa alternativo: se coloca en el asiento del conductor, pide beneficios al Estado o pide que se le deje solo sin restricciones para alcanzar él sus propios objetivos. La retórica pública dominante hace hincapié en la noción de "pagador de impuestos independiente", un cumplidor reactivo que cree en la estricta aplicación de la máxima "*do ut des*" (yo doy para que tú me des), porque cualquier cosa que no se le dé a cambio de lo que paga tiene que crear oportunidades de "sacar provecho". El reducido pacto público de autori-

zar lo “privado” es una clara metáfora para justificar el abandono de cualquier obligación política que exceda su propio interés a corto plazo. El ciudadano independiente es un nuevo modelo ético, más en línea con la moralidad de la competencia y de la riqueza y mejor adaptado para manejarse en la inseguridad. Piensa que el valor real de los beneficios colectivos y futuros es tan bajo que se puede dejar de lado. Su obediencia está condicionada a los bajos costos del gobierno y a la reducida capacidad de negociar del sector público. Una sociedad política de ciudadanos independientes está dispuesta a privatizar el altruismo público y a disgregar las fuerzas unificadoras de actuación colectiva.

La privatización del altruismo no es sólo una divisa neutral eficaz para lograr más con menos recursos, sino que también significa el abandono por parte de la comunidad de los objetivos universales. Las obligaciones privadas son siempre voluntarias, a pesar de la enorme pasión y dedicación de los agentes privados; los objetivos generosos son prepolíticos en la intención, y cuando surge una finalidad política, no está basada en el consenso para lograr objetivos comunitarios universales.

#### EL FIN DE LA POLITICA

Muchas personas influyentes creen hoy que el monopolio del poder del Estado-nación está en vías de desaparición. No fundamentan su tesis en problemas externos. Sin embargo, reconocen que en un mundo regulado principalmente por las fuerzas impersonales de una competencia desmedida, los gobiernos han perdido su capacidad de proteger a sus ciudadanos, y como se han vuelto ineficaces, ahora son un impedimento. Si el Estado es de hecho irrelevante para solucionar cuestiones mundiales, ya no es un elemento fundamental para el nuevo talante político. El fuerte resurgir de las ideologías antiestatistas desempeña actualmente un importante papel; las ideologías elaboran los razonamientos y articulan el talante prevaleciente, pero para florecer requieren un terreno social y político fértil. Este terreno parece ser el que proporciona la erosión de las bases sociales del Estado: los sentimientos populares tan extendidos de alejamiento de las instituciones públicas y la imagen de las poderosas minorías retóricas, impotentes y corruptas (las ideologías prevalecientes las llaman ineficaces y parásitas).

Si el Estado ya no se considera útil para resolver problemas y armonizar intereses públicos, el solipsismo político y social asume la dirección. La gente postmoderna está mal preparada para apoyar las causas públicas. Los pocos idealistas que creen en el sacrificio personal para lograr objetivos altruistas ya no se identifican con las metas universales puestas en entredicho de las burocracias arraigadas, y las invitaciones a experimentar otras alternativas mejores de ofrecer bienes y servicios públicos encuentran una acogida muy favorable.

Observando más profundamente estas tendencias, la transferencia del poder de los funcionarios públicos a una pluralidad de intereses privados es acaso el aspecto más importante de la última transformación del Estado moderno en el fin del milenio. Todavía es demasiado pronto para ver las consecuencias. En los próxi-

mos años, se verá si las instituciones políticas nacionales están en peligro de convertirse en conchas vacías y los ciudadanos en peligro de volverse rehenes de decisiones fortuitas que escapan a su control. Hay demasiados elementos nuevos y en juego para predecir nada todavía. Sin embargo, los procesos políticos se están modificando a gran velocidad, estimulados por la situación y las expectativas del marco mundial emergente.

La sabiduría convencional da por sentado que, quitándole al Estado algunos poderes excesivos adquiridos con anterioridad, se logrará un mejor equilibrio. Pero actualmente, las reformas del sector público no consisten sólo en “recomponer”; la idea principal es despolitizar el Estado, abandonar el concepto de poder público negociador en favor del concepto de un organismo con metas fijas y parámetros que requieran una organización técnica. Esta propuesta está implícita y explícita en todos los programas y en el significado popular tan divulgado del término “gobernación”. Reducir las amplias cuestiones políticas a estrechos intereses de organización sectorial no sólo tiene aplicaciones prácticas válidas, sino que además oculta sus efectos sobre los valores y objetivos públicos. Una breve reflexión sobre estos planes indica que estamos en una nueva fase política. Examinemos algunos de sus síntomas.

Un análisis de la política fluida de hoy indica que la mayoría de la gente parece reaccionar a los planteamientos de los políticos profesionales —asociados a intereses especiales, pero alejados de valores y objetivos amplios— adoptando simplemente puntos de vista morales y criterios de eficacia para juzgar la vida pública. Los incentivos electorales reflejan este talante escéptico e indignado. No sabemos lo suficiente sobre la etiología de esta situación, excepto que el espacio político se ha ido volviendo poco a poco hueco, sin autoridad, vacío de bienes colectivos para luchar por los intereses de los ciudadanos de manera efectiva. El sentimiento de impotencia, de no estar representados y de afrontar problemas urgentes que nadie trata de solucionar seriamente se ha difundido rápidamente entre los ciudadanos descontentos y a veces indignados.

El auge de la política profesional desprovista de objetivos y valores claros parece ir unido a la reducción de la influencia del trabajo. El idealismo político alimentaba los enfrentamientos entre trabajadores y patronos en el pasado, y encauzar este conflicto requería algún tipo de justicia social y equilibrio. El triunfo del capital en las economías en vías de mundialización ha redefinido la situación. Sin opciones ideológicas, el declive de los partidos políticos ha sido inevitable. La financiación de las elecciones ha fortalecido el cordón umbilical entre los intereses ocultos y los funcionarios elegidos, y los votantes tienen una influencia limitada en la definición de los programas públicos. De hecho, esta función política de tanta importancia está bajo sospecha. Mucha gente cree que los programas públicos se han convertido en una cortina de humo para ocultar intereses especiales. Otros sienten que las prioridades se determinan al azar, por la acción de poderosas redes y acontecimientos fortuitos, y que las cuestiones a largo plazo van quedando amontonadas por culpa de un conjunto de intereses a corto plazo de pequeños grupos con demasiada influencia. Votar por alguien que actuará para representar inte-

reses ocultos desalienta la participación activa. Para las distantes masas de votantes, la organización técnica y la honradez son los últimos cartuchos.

#### LA REVOLUCION DE LA INFORMACION

El reto de la abundancia de información es hoy en día un elemento significativo. El lado positivo es que los engaños y enigmas del poder están más expuestos a la escrutadora mirada pública: engañar a todo el mundo es muy difícil en las circunstancias actuales; el concepto de “transparencia” ha hecho fortuna en la jerga política.

La difusión de la información a través de los *mass media* desempeña una importante función en el proceso de mundialización de la cultura. Para la mayoría de la gente, las consecuencias positivas de una información tan abundante parecen ser evidentes. La amplitud de conocimientos se supone que favorece una mejor comprensión de las facetas y complejidades, reduciendo los prejuicios profundamente arraigados que aprisionan la mente y disgregan las interacciones, sacando a la superficie la transparencia pública moral. La hipótesis liberal de que la información es siempre neutral y objetiva a pesar de las ventajas sociales preexistentes debe ser minuciosamente revisada en el mundo de hoy<sup>4</sup>.

Cuando ha surgido la situación de la alta densidad de información, se han vuelto evidentes algunas cuestiones que estaban ocultas: el costo de producción y difusión de una buena información puede ser elevado, la lucha por las audiencias entre fuentes y canales de calidad diferente puede ser desconcertante, y las capacidades existentes para absorber información pueden producir resultados mixtos. En los contextos de información de baja densidad, el problema es principalmente cuantitativo; en los de alta densidad, los efectos de calidad, competencia y saturación pueden ser desconocidos. La revolución de la información ha redefinido completamente los términos del problema.

Los cambios culturales debidos al aumento de la información ya se han terminado y resultan cada día más patentes. Compartir abundante información es una experiencia comunitaria nueva que requiere unas condiciones sociales y políticas adecuadas y las tecnologías que la faciliten. En los contextos restrictivos, el conocimiento parece desempeñar una función progresivamente liberadora, pero en situaciones abiertas, los flujos de información se convierten en elementos integrantes de la vida normal de la gente y de las instituciones. La abundancia de información tiene dos efectos básicos. Por un lado se produce un alto grado de desmitificación con respecto a las opiniones convencionales, a las tradiciones y al poder. Por el otro, la mayoría de la gente se hace excesivamente dependiente del suministro de señales. Este alejamiento de las propias creencias hacia programas más adaptados muestra cómo en la cultura mundial los individuos se encuentran inmersos en redes impersonales, aunque activas, de señales dinámicas que proporcionan toda una serie de múltiples significados en competencia y que son de inteligibilidad cambiante.

La revolución de la información tiene limitaciones internas y externas. Los *mass media* restringen los mensajes, los individuos, la recepción. En gran parte de las sociedades dominadas por la información de alta densidad, la mayoría da por sentada la validez de los juicios epistemológicos de los medios y a la vez reacciona a los contenidos y a las circunstancias que la rodean. Están ciegamente inmersos en las prioridades de las redes de información, de sus verdades y sus significados.

En las sociedades modernas de información, los individuos ordinarios instruidos que absorben ideas complejas a través de mensajes simples, perciben hipótesis y resultados de investigaciones como opiniones subjetivas de expertos, la objetividad como igualdad de tiempo y espacio, y suelen desdeñar las hipótesis y los molestos procesos de creación de nuevos conocimientos. Esta estructura cultural de referencia tiene consecuencias políticas, sociales y éticas.

Ante todo, se rompe la unidad de percepción, dando lugar a un caleidoscopio cambiante de estrategias fragmentadas de utilidad momentánea. Estas opiniones son más simples y directas, un sustituto de otras más completas y de objetivos abarcables. No son “hallazgos” filosóficos de una minoría descarriada, sino una amplia creencia existencial que afecta a las elecciones de cada día, por eso se refuerza a través de la conducta y del aprendizaje social. En segundo lugar, la vida de cada uno ha llegado a estar afectada por el efecto moldeador de la información. Las personas y los grupos tienden a desarrollar sentimientos de ansiedad hacia las interpretaciones parciales, reales o imaginarias, de la comunicación. Las ideas, la política y el poder están condicionados por la producción masiva de imágenes de información, porque los contenidos no se pueden aislar de la carga emotiva que estas imágenes comunican con intención o sin ella. Toda la lógica específica de los mercados de información, como estereotipos, simplificaciones exageradas u objetividad lograda a través de la igualdad de tiempo y espacio, y los efectos de carga emocional, todo esto constituye unas condiciones epistemológicas destinadas a crear interpretaciones al azar y posturas defensivas. No tiene nada de extraño que las modernas minorías tiendan a manejar las fuentes y, siempre que sea posible, a manipular los mensajes a través de limitaciones y filtraciones. Para contrarrestar estos efectos, las audiencias esperan unos *mass media* agresivos que revelen un mundo hecho de “encubrimientos” para explicar los motivos y los actos que se esconden detrás de las apariencias. La economía de las redes de información requiere que esta revelación casual se complete ofreciendo a la vez una serie de puntos de vista para lograr la objetividad. Ésta es la imagen implícita de la realidad que la moderna cultura de la transparencia de la información ofrece a las audiencias.

#### LAS CONSECUENCIAS DE LA SATURACION DE INFORMACION

Desde el punto de vista del receptor, la escasa capacidad de absorción crea un embotellamiento estratégico en un mundo nuevo de abundante información. La importancia de esta cuestión para la mundialización no requiere más comentarios. Durante los últimos veinte años, la información ha estado creciendo más rápida-

mente de lo que pueden asimilar las capacidades individuales e institucionales para dar sentido a la nueva diversidad de señales y mensajes. La moderna cultura en vías de mundialización no se puede separar de esta experiencia; en efecto, refleja los temores, esperanzas y estrategias de las audiencias saturadas. El fenómeno es tan profundo que hasta los especialistas parecen afectados por los flujos de información que quedan fuera de su alcance o control. El gran desarrollo de las capacidades sociales e individuales para absorber nuevos conocimientos —logrado a través de un siglo de enseñanza formal— ha llegado a agotarse y le ha sucedido una fase dominada por los apremios estructurales de recepción. La saturación contribuye a un cierto espejismo en la lucha por la audiencia, entre opiniones alternativas sin importancia, una especie síndrome de “Torre de Babel”.

La idea tan popular de que la información es en sí misma una fuerza esclarecedora debe ser calificada tomando en consideración la interacción entre la cantidad y la calidad del conocimiento y las limitaciones estructurales del receptor final.

Cuando existen capacidades sin aprovechar para absorber la información, el suministro de nueva información parece aumentar el entendimiento y el conocimiento, e incluso los márgenes de tolerancia para el desacuerdo. Los datos empíricos indican que el umbral de ambigüedad es amplio en los ambientes no saturados. La mayoría de la gente confía en las consecuencias positivas del “nuevo efecto del conocimiento”, y espera que las contradicciones momentáneas y las irrationalidades sociales queden condenadas al fracaso con la llegada de una mejor comprensión y transparencia. La ignorancia se considera una amenaza, prevalece el optimismo con respecto a la acumulación y difusión de conocimiento y se da por sentado que el esclarecimiento tiene un valioso efecto de formación.

La saturación representa la cara opuesta de este espectro. Es algo fácil de explicar: las capacidades están colmadas por series de señales confusas y la gente imagina que esta casualidad es obra de elementos fuera de control, lo que cambia el valor relativo de la información. De hecho, la abundancia de mensajes se convierte en un flujo amenazante y la limitación cultural en una estrategia lógica para lograr orden y seguridad. Parece racional reducir la ansiedad general haciendo hincapié en los estrechos juicios *a priori* para preseleccionar las señales válidas. “Desnatando” la información, los individuos y las instituciones esperan restablecer el equilibrio entre la gente y los mensajes al azar, no estructurados. Este límite explica la creciente adopción de programas limitados y especializados en abordar el problema de la complejidad, y también explica la indiferencia por todo lo que no encaja en las perspectivas preseleccionadas.

Pero la moderna limitación cultural no es un autoengaño irracional ni una censura del desnudo. Aunque el talante cerrado está basado en la confusión angustiosa y en la inseguridad, intenta ser una respuesta realista a los problemas de los flujos de información. La estrategia rechaza categóricamente la mejora de las capacidades para abordar la complejidad y en su lugar las hace más estrechas para proporcionar simples paradigmas de acción. Éste parece ser el propósito social de la pobreza cultural contemporánea: modelos de acción basados en hipótesis simples y a veces no realistas, pero con implicaciones totalizadoras. Estas síntesis producen



puntos de vista dominantes y también protección contra la “superabundancia de información”.

La función de la limitación cultural es estabilizar los significados y objetivos para contrarrestar la fluidez de los ambientes saturados. Descartar información se convierte en una fuente de poder cuando la gente está aturdida por la proliferación de señales confusas. Adecuadas o no, las fórmulas simples proporcionan respuestas simples a problemas más complejos fuera del alcance de los individuos educados. Si la saturación hace que la carga de complejidad sea ininteligible e intolerable, no es extraño que haya un anhelo social por las simplificaciones, una demanda popular de traducir la simplicidad en acción y una preferencia por reducir la acción a los medios. Es una paradoja que la nueva riqueza de información no se emplee para esclarecer el proceso de definición de objetivos, mientras que la simplicidad priva a los objetivos de cualquier contenido significativo.

#### LOS EFECTOS DE LA NUEVA CULTURA COMERCIAL

La mundialización está asociada al auge de un mercado mundial de productos culturales. No se debe confundir este mercado con el creado por reproducción mecánica de las creaciones de una minoría cultural a precios accesibles. El nuevo mercado depende de la satisfacción de las preferencias de grandes masas impersonales de audiencia y de que se les proporcionen productos culturales de fácil consumo.

Estas expresiones son hoy la mayor fuente de imágenes alternativas de la vida y la realidad. Su éxito se puede explicar porque generan abundantes ingresos y proporcionan gratificación instantánea. El fuerte contraste entre estas expresiones ubicuas y fáciles de adquirir y los costosos procedimientos que exige el aprendizaje de instrumentos culturales más convencionales explica la rápida expansión e influencia de la cultura comercial. El formato se hace natural con el aumento de los medios electrónicos. El aprendizaje tradicional requiere instituciones especializadas costosas y estrategias de enseñanza. Es más, el resultado económico de la educación tarda mucho tiempo en madurar y los beneficios son difíciles de tomar como productos.

La cultura comercial se ha convertido en un folklore organizado y muy profesional de la era electrónica moderna; es lucrativa, se puede comunicar y producir en masa fácilmente. Es muy adaptable, dirigible y puede incluso producir cambios de gustos que hacen aumentar los beneficios. Su principal objetivo es ofrecer entretenimiento dirigido a las audiencias mundiales, a través de las imágenes visuales y auditivas. Como otras expresiones artísticas, la cultura comercial transmite mensajes subliminales combinando series de percepciones sensoriales; como es un empeño comercial, el intento de alcanzar una audiencia lo más extensa posible entre las clases o los países tiende a destacar el componente sensorial. La debilidad de argumentos intensifica la comunicación subliminal de los significados orientados a la acción<sup>5</sup>.

Las consecuencias éticas de la cultura comercial —como sabemos— son hoy en día tema de un vivo debate. Hay dos juicios críticos: uno se refiere a la moralidad o inmoralidad del relato explícito, el otro a la crudeza de los textos, imágenes y secuencias. Sin embargo, la cuestión crucial está en la clase de influencia hipnótica que la moderna cultura de masas parece tener en las audiencias mundiales. El peligro moral procede principalmente de la desintegración de la organización del argumento, cuando se queda atomizado en los significados que se dan a entender por medio del intenso lenguaje de las apariencias. En esos casos, lo que queda de la historia es un aditamento para mensajes indirectos pero más efectivos. La nueva experiencia ética ofrecida no procede del contraste entre la historia imaginada y el mundo real, sino del experimento “liberador” del lenguaje sensorial directo. La intención de las imágenes es sugerir posibilidades que trascienden las limitaciones presentes sociales y humanas. Constituyen un espacio ilimitado para la acción directa y para la gratificación instantánea, en contraste con la limitada y monótona realidad de la vida cotidiana, gobernada por reglas y cálculos racionales.

Este radicalismo implosivo legitima la función de los impulsos primarios representando el orden convencional como una red de apariencias que ocultan unas normas dobles. El “realismo” de la acción se logra por asociación; los indicadores de tiempo y espacio son sólo señales simbólicas evocadoras para dar “ambiente” sin someter el resultado a la evolución previa o a las limitaciones ambientales. Las secuencias aluden a las posibles causas de resultados dirigidos, escogidos de una serie limitada de alternativas. Si las causas de la acción no se pueden distinguir de los resultados de la acción, lo determinante es la voluntad. La acción directa restablece la transparencia básica a pesar de la mediación de las reglas y la racionalidad.

Las lecciones de las modernas fábulas comerciales emocionan a la audiencia proporcionándole respuestas de acción simple directa a problemas complejos, y mostrando las disposiciones de ánimo necesarias para asumir situaciones, destacando las reacciones típicas para cada situación en lugar de una guía abstracta. En un mundo que se cree dominado por la incertidumbre, con instituciones vacías y reglas efectivas debilitadas, la ética subliminal de la cultura comercial tiene mucho sentido.

## Las consecuencias para la educación

### EL RETO DE LA EDUCABILIDAD

La educabilidad se está convirtiendo en una cuestión importante en las sociedades en vías de mundialización. Ya no se puede seguir aceptando sin más los proveedores sociales y culturales de enseñanza formal e informal. La empresa de fomentar valores e interpretar los conocimientos nunca ha sido fácil, pero los nuevos antiincentivos ambientales añaden una dimensión suplementaria a la dificultad de la tarea. Esta nueva dimensión tiene efectos descalificadores.

El auge de los procesos miméticos de competencia hace que los modelos de la función familiar y de la educación formal sean menos efectivos. Los padres están obligados a dedicar más tiempo, atención y energía para lograr resultados, quizás más bajos de lo que esperaban. Los nuevos elementos parecen luchar contra cualquier influencia basada en la autoridad y en los compromisos establecidos; de hecho su propósito es liberar a los individuos de las coacciones tradicionales. Los vacíos generacionales cristalizan en culturas de grupo para institucionalizar los modos de vida y lealtades alternativos. En los mercados mundiales, esta tendencia se ha visto reforzada por la demanda de una amplia serie de productos comerciales culturales.

Esto también afecta profundamente a los sistemas formales de educación. Las escuelas modernas se encargan de una población que quiere adquirir una educación. De hecho, la falta de motivación hace que el aprendizaje formal sea menos efectivo. La mayoría de los debates públicos hoy parecen preocuparse por los resultados tan limitados de los intentos de educar a los niños de las zonas de pobreza. Éste es ciertamente el caso opuesto, pero no es el único. Las escuelas no encajan bien con los valores de “supervivencia” de los grupos asolados por la privación; la educación es siempre un proyecto a largo plazo. Para superar sus limitados horizontes, los pobres deben apostar ciegamente por el futuro, pero no tienen los incentivos ni la información ni los recursos.

El caso de la pobreza ayuda a entender algunos aspectos importantes del problema general que plantea el descenso de la educabilidad. La receta favorita es la adopción de programas especiales de educación terapéutica para llenar los vacíos de motivación y parece funcionar mejor si se aplica desde sus inicios. La segunda innovación más importante consiste en mejorar las técnicas de enseñanza y las disposiciones institucionales de apoyo. Por último, la manera pragmática de luchar contra los efectos de los ambientes perjudiciales es volver a los núcleos esenciales y rebajar las expectativas.

La comparación en el tema de educabilidad en las zonas de pobreza y en las zonas en las que domina la superabundancia oculta el término medio y las tendencias generales. De hecho, la idea de que una presión excesiva en los alumnos es contraproducente ha desembocado en unos métodos de enseñanza más relajados, acompañados de una descarga de asignaturas no esenciales. Los argumentos parecen convincentes; estos ajustes constituyen una respuesta realista a los alumnos menos motivados para aprender con largos métodos formales. La idea de aligerar el cargamento sin sacrificar lo esencial es atractiva para todas las partes implicadas. Como cualquier otra fórmula para lograr más con menos, ésta también tiene sus defectos y a la vez sus ventajas: lentamente, nos vamos dando cuenta de que las estrategias de aligerar los programas no funcionan como se pensaba, y ya hay voces que opinan que en la mayoría de los casos equivalen a una retirada en orden.

Quizás el caso general sea el siguiente: cuando la educabilidad es una imposición, se deben reajustar los sistemas de enseñanza. Por un lado, se necesitan más recursos para cubrir los vacíos creados por estos gastos externos; pero por otro, los

beneficios de los nuevos programas terapéuticos, cada vez menores, tienden a rebajar las expectativas: la enseñanza se hace cada vez más cara y menos efectiva.

Hay otras consecuencias dignas de mención. La baja educabilidad es un factor de frustración, porque las técnicas de enseñanza son impotentes para combatir las causas y las mejores actuaciones terapéuticas para contrarrestar los síntomas tienen resultados poco claros, pero la falta de motivación condiciona el índice de éxitos de las técnicas escolares. Los esfuerzos educativos tienen que superar la sensación general de inutilidad y la insuficiencia de recursos adecuados. De hecho, se facilitan más recursos a las escuelas que parecen tener éxito.

En los ambientes adversos, las escuelas y las familias están sometidas a tensiones; además de las dificultades externas, la firmeza interna está siendo puesta a prueba continuamente por las circunstancias y hay un efecto general de debilitamiento. Los sentimientos de impotencia por la relativa inutilidad del esfuerzo se tienen que superar día a día. Es más, las autoridades están menos dispuestas a mejorar la financiación de las instituciones debilitadas; en cambio, aceptan el despilfarro y permiten el desgaste.

Esto también afecta al contenido de la educación. Los problemas de educabilidad tienden a rebajar el valioso contenido de los procesos formales de aprendizaje. Cuando las personas tienen menos motivación, se interesan más en el aprendizaje de las técnicas instrumentales que en el aprendizaje de interpretaciones. Si se les dan éstas, la relación entre la adquisición de los instrumentos y el sistema de conocimientos se vuelve limitada y borrosa. Es más, el lado positivo de poner en relación los objetivos con los medios sigue siendo marginal; cuando el propósito principal es programar que los individuos dominen series concretas de conocimientos prácticos, la formación del carácter, las vocaciones individuales y la creatividad son objetivos secundarios. Hoy en día, hay muchas presiones para falsear los contenidos de los productos educativos y esto no sólo afecta a la enseñanza que reciben los que no pueden pagar su escolaridad.

El precio de mercado de una educación bien terminada está aumentando. La mayoría de los análisis de costos se interesan por la productividad de las instituciones públicas, un sector con un alto índice de desgaste. No es extraño que parezca que es más fácil ascender en las instituciones privadas, donde los elementos de mercado tienen más peso y la efectividad del aprendizaje es significativamente mejor. Las escuelas privadas disfrutan de las grandes economías externas, su clientela pertenece a grupos sociales que consideran la educación como un elemento de su condición social; además, cuentan con dotaciones y reciben aportaciones. A pesar de todas estas ventajas, el precio real de la enseñanza ha subido mucho. Hay dos nuevos elementos dignos de consideración que pueden haber modificado los problemas y el coste de la enseñanza de calidad. El primero de todos es el efecto de la masificación: un alumnado heterogéneo da lugar más tarde a un ambiente más complejo de aprendizaje. En segundo lugar, las familias ya no son la influencia de socialización más fuerte.

El alza sostenida de los costes de la enseñanza de calidad es el resultado de las tensiones estructurales que afectan a las partidas estratégicas; es muy posible que la

calidad de la enseñanza no haya mejorado tanto como para que se considere un beneficio, pero los programas se han aligerado para evitar el alejamiento de los estudiantes que estaban preparados para soportar una sobrecarga bajo las presiones intensas de la competencia. El número de matrículas tiene una influencia moderada en el rápido crecimiento de los costes generales. La mayoría de las instituciones educativas atraen alumnos y mantienen la calidad de la enseñanza mejorando instalaciones materiales, diversificando opciones y aumentando las actividades extracurriculares. El confort, el equipamiento y una serie de aditamentos superfluos aumentan la "fama"; la calidad del profesorado no es tan visible, pero es un elemento competitivo en la creación del prestigio. Tener buen profesorado requiere pagar buenos salarios en un sector de remuneración muy baja; algunas escuelas también contratan patrocinadores de reconocidos méritos culturales para mejorar su imagen. Además del aumento del alumnado y del empleo de las técnicas de producción de ahorro de costos, se está comprobando que la especialización en un tema determinado es un elemento importante para obtener buenos resultados.

Los educadores creen, y están en lo cierto, que el éxito en las escuelas de calidad es la consecuencia de un ambiente cultural idóneo, de una especie de espacio protegido incentivador del aprendizaje; desde este punto de vista, las instituciones de enseñanza parecen repúblicas soberanas dedicadas a la adquisición de conocimientos y a la interpretación y expresión de los mismos. Este producto compacto se logra reforzando una mezcla de elementos clave, más que mejorando alguno de ellos en particular. El coste de este ambiente especial ha ido aumentando sin cesar; es cierto que se pueden identificar las partidas concretas, pero hoy día lo más caro es crear el ambiente idóneo que se requiere para sobresalir académicamente. Las instituciones educativas se han adaptado gradualmente a una clientela dominada por el valor de la riqueza; ofrecen los signos convenientes para competir en esos mercados y programas que compensan las influencias negativas que afectan al "buen hacer" de los alumnos.

No es extraño que la enseñanza de calidad no se haya extendido como se esperaba. Al contrario, muchos servicios sometidos al desgaste (sobre todo en el sector público) se han deteriorado. En los planes de estudio aligerados, diseñados para adaptarse a los modernos márgenes de educabilidad, la formación del carácter ya no es una prioridad; las escuelas, sin la adecuada socialización en la familia, poco pueden hacer para reforzar los valores en jóvenes poco estables emocionalmente. El abandono de la tarea de formación del carácter es la consecuencia general más destacada de a baja educabilidad.

#### LAS PERSPECTIVAS DEL MATERIAL HUMANO

Los sistemas educativos están sometidos a grandes tensiones. Parece que las tendencias de la mundialización han minado los fundamentos de equidad de la escuela universal. La progresiva debilidad de las sociedades nacionales está afectando a las instituciones, a las interacciones, a las conductas y a los valores. Los negocios, las

políticas económicas, las audiencias y los flujos de información ya no están circunscritos a incentivos locales. El ideal de una comunidad abstracta de ciudadanos como un entramado ético-político para la cooperación y la seguridad ya no es de utilidad en unas sociedades de individuos sin compromisos. Cuestiones como la de suministrar a cada uno los instrumentos culturales necesarios para participar en una comunidad histórica, las disposiciones justas por parte de las instituciones y la aceptación general de un destino común, parecen estar en vías de desaparición. La preservación de una cultura nacional es un objetivo secundario en la mayoría de los países actualmente. En su lugar, la modernización se ha convertido en el tema predilecto de ciertos grupos más interesados por la competencia, la riqueza, la utilidad inmediata y la acción directa.

Desde el punto de vista de la modernización, la función de la educación es programar a los individuos para que rindan en los diferentes niveles de productividad. La idea empobrecedora de la formación de capital humano ha sido popularizada recientemente por las instituciones financieras internacionales, como respuesta realista al desgaste económico de los sistemas escolares. Las consecuencias de este método se hacen evidentes en los proyectos de programas y en las proyecciones de análisis para definir objetivos y métodos. Revisemos ahora alguna de sus simplificaciones.

Antes que nada, un sistema mundial sostenible necesita personal capacitado. Intervenir en el omnipotente circuito de la alta productividad exige calidad y flexibilidad. Las propuestas existentes hacen hincapié en equipar a los individuos con especializaciones múltiples a la vez que flexibles. Necesitan destreza mental en los análisis simbólicos, un objetivo difícil de lograr porque excede la capacitación profesional tradicional. Los analistas simbólicos se cree que son el resultado de una nueva mezcla educativa: por un lado, una especie de educación clásica (desarrollar el sentido crítico, las perspectivas históricas, la capacidad de organizar y expresar ideas complejas, la comprensión de realidades sociales variables y dinámicas, la conciencia cultural y los intereses éticos); por otro, algunas capacidades modernas especializadas (análisis cuantitativos y de sistemas, control de información, conceptualización racional de series desordenadas). Se supone que la formación de estos “especialistas flexibles” definirán los estándares mundiales futuros de la brillantez.

En segundo lugar, se necesita atender a las necesidades locales. Éstas varían de unos países a otros; en cada caso, los estándares son diferentes. Mientras los avances de la mundialización sirven para algunas, los sistemas locales se encargan de un gran número de ellas que son heterogéneas en su composición, calidad y producción, y que constituyen un sistema cerrado. La formación de las minorías privilegiadas define los niveles locales de excelencia académica en las sociedades localistas de hoy en día, pero además de esta red de educación socialmente especializada, hay un circuito de movilidad para encargarse de la capacitación de los alumnos con movilidad ascendente en los diferentes estadios de la escala social. El resultado de la movilidad es una calidad educativa más baja, más estrechamente ligada a niveles y capacidades concretas.

En tercer lugar, la capacitación de menor calidad requerida por los individuos pertenecientes a una economía local de baja productividad. Éstos necesitan capacidades sencillas para ser competitivos en un nivel marginal. Se supone que las escuelas los programan para obedecer reglas, reaccionar a tiempo y trabajar en puestos subordinados, dentro de unos márgenes de sistemas simples de producción.

La programación de los individuos para atender las necesidades de capital humano de un mundo en vías de globalización se basa en la idea de que los ingresos económicos están ligados a una estructura de empleo muy estratificada, de dimensiones mundiales: a más puestos mundiales, menos individuos se requieren y mayor es la productividad y los ingresos individuales generados.

Tal vez sea ésta la conclusión más alarmante. El valor del capital humano —como cualquier otro capital— está determinado por la escasez relativa y por los usos alternativos. Desde esta perspectiva, un excesivo abastecimiento es antieconómico porque las oportunidades son limitadas y la reducción de ingresos anula los incentivos para seguir invirtiendo. Estas barreras definen los límites de la función de la educación como capacitadora de individuos para finalidades directas de productividad económica.

Mientras que la creación de puestos de empleo está condicionada a la cantidad de inversiones y a la elección de tecnología, el abastecimiento de personas preparadas depende de las expectativas, de consideraciones de equidad, de subsidios públicos, de medios privados y de la flexibilidad de las familias para suplir otras inversiones y consumos. Es fácil aumentar el número de personas educadas cuando la gente está motivada y hay posibilidad de subsidios. Ésta es la estrategia convencional de expansión según objetivos. Normalmente, la producción de capital humano se regula por cuestiones de motivación y de diferencias económicas en el acceso a la educación.

En el marco de la mundialización, la diversidad de las necesidades económicas en perspectiva crea demandas educativas heterogéneas. Las más productivas son las que satisfacen las necesidades no locales. La idea de que la economía mundial constituye un factor social integrador es todavía una hipótesis a largo plazo; a corto plazo, las diferencias sociales parecen aumentar y la solidaridad local parece debilitarse. En la práctica, las demandas sociales de educación han llegado a ser muy especializadas. Las instituciones de enseñanza están respondiendo gradualmente a una pluralidad de demandas económicas por parte de personas muy diferentes en cuanto a orígenes sociales, intereses y perspectivas de vida. La consecuencia de esta evolución son los sistemas de educación diferentes, según la clase social. Esto supone una estructura bastante compleja; los productos educativos actuales son en su mayoría el resultado de mecanismos que se autorregulan en función de diferentes ingresos y motivación. Las familias están comprando cada vez más el nivel educativo y la calidad que pueden pagar o, si no, influyendo en el sector público para que responda a sus necesidades concretas. Es obvio que los beneficios culturales tenderán a acumularse en los grupos con mejores ventajas iniciales. Los sectores pobres no tienen las motivaciones adecuadas, ni los medios ni las capacidades políticas para influir en las decisiones públicas. Están obligados a

continuar siendo un problema residual en la dinámica educativa de la economía mundial.

#### LOS AJUSTES POSTERIORES

Los ajustes educativos a las tendencias mundiales no suponen un mayor problema. Sólo la pobreza emerge como un aviso de que hay algo que ha sido desatendido. Las cuestiones de ajustes educativos requieren buenos “fontaneros” para reparar los daños, reorganizar los procesos, mejorar la eficacia y atender las necesidades concretas. Todo lo dicho es indispensable para que los servicios sigan funcionando lo mejor posible, y en este terreno queda mucho por hacer. Dado el clima de desgaste económico, estas prioridades de actuación son dignas de atención y energía.

Pero los ajustes educativos no lo son todo. Por un lado, ofrecen indicios de cuestiones más amplias, aunque también tienden a reducir los objetivos educativos a cuestiones de organización; por otro, las hipótesis son demasiado restrictivas y la mayoría de las veces el papel de la educación queda reducido a la productividad económica. De estos métodos hay que sacar una pequeña enseñanza fundamental: parecen impedir el debate abierto sobre la función de la educación formal en los procesos de socialización de un mundo cada vez más inseguro e interconectado.

La socialización de los individuos para afrontar las circunstancias de la vida es quizás hoy una tarea más compleja que hace cuarenta años: los valores de supervivencia han reemplazado firmemente la interpretación a largo plazo de significados fundamentales; la ética del trabajo está erosionada por la inestabilidad en el empleo, y el privilegio y el valor del ahorro, por la riqueza. Aumentan a la vez las dudas sobre la justicia de las reglas sociales y la confianza en la efectividad de la acción directa. Por último, hay menos fe en la capacidad de las autoridades elegidas para responder a las necesidades de sus votantes o para ofrecer el adecuado liderazgo.

Además, los procesos de aprendizaje formal compiten con interpretaciones alternativas y a veces contradictorias, generadas en la compleja experiencia actual:

1. Una identidad colectiva no parece ser ya un elemento importante en la educación. La percepción de que el pacto de orden no implica necesariamente la oferta de oportunidades, ni de justicia social ni de compromisos universales, ha contribuido a que se genere un nuevo realismo. Las experiencias de mundialización ponen de relieve nuevamente la importancia de las lealtades de clase, de las redes y de la relación con intereses poderosos para lograr algún grado de seguridad. En un ambiente social de competencia ilimitada, los riesgos y peligros políticos y económicos son inherentes al sistema y hay que contar con ellos.
2. La moderna cultura de la información ha contribuido a un cambio de imagen de la interacción social. En los ambientes de información de alta densidad, la gente se ha acostumbrado a la idea de que detrás de las apariencias hay redes ocultas de intereses especiales y muy pocos principios de organización; por eso, no es realista trazar una línea general. En su lugar, parece más apropiada como guía de supervivencia, una multiplicidad de caminos de una sola dirección hacia



objetivos específicos. Ciertamente, da miedo ser idealista sin un rumbo concreto, en un mundo de pragmáticos con estrategias claramente definidas.

La alta densidad de señales y mensajes también ha producido una saturación de información. Las imágenes que crean las audiencias saturadas son hoy poderosas e influyentes. Ponen de relieve que en un mundo regulado cada vez más por el azar, sólo es posible el orden a base de ir suprimiendo gradualmente las alternativas. Los prejuicios, la pobreza de análisis, los criterios de corrección política ayudan a ver señales tranquilizadoras para estabilizar las interpretaciones y establecer los criterios hegemónicos para la adopción de decisiones. En el núcleo de esta percepción está la búsqueda del orden, basado en ideas estrechas, autorrefrenadas, en contraste con las experiencias de final abierto de una complejidad que se interpreta como desorden imposible de manejar.

3. Por último, las imágenes y sonidos gratificantes de la cultura comercial dan la sensación de que la acción directa es como una experiencia liberadora de los condicionamientos de las reglas, de la historia y del espacio.

Las tendencias actuales son fáciles de seguir. El énfasis en lo que la enseñanza tiene de instrucción es útil para las instituciones especializadas en atender a grupos sociales concretos y compatible con las demandas a corto plazo. No sé si este método es sostenible con el tiempo, porque requiere un alto grado de integración y conformidad con lo que se abandona de las sociedades nacionales. Quizás un aumento gradual del bienestar pueda contribuir a un clima político de resignación general; pero es difícil mantener unidas unas comunidades complejas, poco cohesionadas, cuyo único vínculo es la conciencia del poco o ningún control que tienen sobre sus vidas.

Los problemas educativos en esta era mundial no son nuevos. Primero está la cuestión de la integración social. Hay claros signos de que el marco mundial debilita algunos vínculos sociales clave y genera nuevas fuerzas que socavan las instituciones y los valores. ¿Deberían las escuelas asumir un papel activo en la reconstrucción de las comunidades? La tarea exige situaciones más “intensas” de enseñanza y un respaldo social más extendido. ¿Cabe esperar el logro de ese objetivo en un mundo culturalmente resquebrajado por los efectos de la saturación de la información?

En segundo lugar, si la educación debe ser un factor de liberación sólo para pequeños grupos, la nueva cultura mundial tendrá que justificar este riesgo ético, rebajando la dinámica de las aspiraciones humanas. Las justificaciones intelectuales de la desigualdad pueden ser muy convincentes, pero la vivencia de la injusticia y el malestar que produce es difícil de controlar porque genera una tensión agotadora en la estabilidad y tiene unos efectos negativos en la calidad de vida en general. Las sociedades en vías de mundialización están afectadas hoy en día por estallidos internos sociales importantes. Si hay una desviación en el reparto de elementos legítimos de “liberación”, estamos aprendiendo lentamente que hay procesos profundos de liberación que emergen como complejidades normales. Las sociedades deben adaptarse a las consecuencias de las sectas, los fundamentalismos, los grupos de autoprotección, la violencia y las culturas especiales. Éstas son

cuestiones dudosas con dudosas soluciones. A mi parecer, las familias, las escuelas y las comunidades tienen que cumplir su misión de luchar contra las causas, pero esta tarea es incompatible con el hecho de disgregar la creatividad humana.

En tercer lugar, si la inversión de calidad está en función de la estabilidad y de la integración social, es una estrategia equivocada programar a los individuos para que rindan como máquinas inteligentes, a menos que cada cual acepte que el “mundo feliz” de Huxley es inevitable.

## Notas

1. Las opiniones expresadas en este artículo son las autor, y en modo alguno representan las del Banco de Desarrollo Interamericano.
2. Este artículo trata de las tendencias generales. Esto no supone quitar importancia a las diferencias locales. En muchos países, la falta de un paradigma progresivo socio-político bien establecido para integrar grupos e intereses ha facilitado la erosión de estos valores unidos a la calidad de vida local. Éste parece ser el caso de las situaciones de “expansión mundial” y de “riesgo total” en las que las consecuencias culturales y políticas de la mundialización parecen ser más pronunciadas.
3. Me he servido libremente de algunas ideas interesantes del artículo de Lynn Ilon “Structural adjustment and education: adapting to a growing global market” [Ajuste estructural y educación: adaptación a un mercado mundial en aumento]. *En: International journal of educational development* (Tarrytown, Nueva York), vol. XIV, nº 1.
4. El análisis siguiente se basa en la idea de que, en determinadas circunstancias, demasiada transparencia puede ser contraproducente. Como la limitación actualmente está en el aspecto de recibir más que en el de generar y difundir información, podría ser de utilidad distinguir entre transparencia máxima y la transparencia óptima. El que la educación formal pueda contribuir en el futuro a reducir el vacío entre la máxima transparencia y la óptima, depende no sólo de mejorar la eficacia social de los sistemas escolares, sino también de la prioridad política de lograr objetivos de justicia.
5. Los temas que no son de ficción también se pueden transformar en banalidades y entretenimiento. Cuando la política, la administración de justicia o las vidas privadas se divulgan sin un argumento contextual, parecen prevalecer los mensajes subliminales.

---

**C U A D E R N O**

**NECESIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIALES**

---

# PREFACIO

---

*Seamus Hegarty*

---

¡Salamanca en junio! Qué excelente idea la de las autoridades españolas y la UNESCO haber elegido esta vieja ciudad universitaria para celebrar la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Para los afortunados que asistieron, la conferencia constituyó un acontecimiento realmente especial que, uniendo a lo profesional un ambiente de compañerismo, ofreció una extraordinaria ocasión para el diálogo y la coordinación. Además estaba la ciudad de Salamanca, cuyos numerosos encantos y magnífica luz nocturna sólo se veían superados por la relajada hospitalidad de nuestros anfitriones españoles. Particularmente agradable me pareció atravesar cada mañana el antiguo puente romano sobre el río Tormes para dirigirme al centro de conferencias dotado de alta tecnología, donde teníamos a nuestra disposición cuanto pudiéramos necesitar para la conferencia.

Ésta tenía por objeto continuar la labor realizada en la conferencia de Jomtien, que tuvo por tema la educación para todos. Aunando los esfuerzos de la UNESCO a otros que ponían de manifiesto las lamentables deficiencias existentes en el ámbito de enseñanza —e incluso en las aspiraciones al respecto— dirigida a personas con necesidades educativas especiales y creando una plataforma a la que aportar nuevas ideas sobre la educación especial, se intentó conseguir que los países concedieran a ésta una mayor importancia en sus programas.

---

*Seamus Hegarty (Reino Unido)*

Director de la Fundación Nacional de Investigación en Educación en Inglaterra y el País de Gales. Ha realizado extensos estudios sobre la educación de alumnos con necesidades especiales en escuelas no especializadas y es autor de diversas publicaciones sobre el tema. Dirige el *European journal of special needs education* y *Educational research*. Ha trabajado como asesor en numerosas ocasiones para los gobiernos nacionales y para los organismos intergubernamentales, entre ellos la UNESCO.

Aunque la aportación de nuevas ideas es importante, los marcos conceptuales no cambiarán el mundo por sí solos. Por ello, se hizo un esfuerzo deliberado para poner de relieve las experiencias fructíferas y presentar ejemplos de prácticas innovadoras, ya sea al nivel de la legislación nacional o al nivel inferior de la organización escolar. La conferencia sirvió asimismo de foro de debate de problemas y experiencias, brindando a los delegados la ocasión de establecer o reanudar colaboraciones.

La conferencia generó un gran número de documentos en los que se exponían nuevas ideas, se informaba sobre los resultados de las investigaciones y se describían diversas prácticas. El objetivo de este número especial es hacer llegar a un público más amplio los documentos clave presentados y difundir otros de interés relacionados con el tema. Éstos se agrupan bajo cuatro epígrafes: organización y política a nivel nacional y regional; formación del profesorado; perspectivas escolares; y perspectivas de la comunidad.

En 1993, la UNESCO reunió información procedente de 52 Estados miembros pertenecientes a cada una de las regiones de la Organización en relación con la legislación en materia de educación especial. Se halla en preparación un informe completo, basado en un análisis detallado y en una síntesis de esa información, que se publicará en 1995. Sin embargo, en la primera parte figura a modo de introducción un resumen provisional firmado por Maria Rita Saulle sobre las principales cuestiones relativas a la legislación nacional que se centra particularmente en las disposiciones legislativas, la integración y las estructuras administrativas.

El documento de Álvaro Marchesi Ullastres presenta la reforma del sistema de educación especial en España. Fue éste un proceso cuidadosamente planificado que se inició en 1985 a pequeña escala y que, paulatinamente, se fue extendiendo por todo el país. Este proceso representa un valioso ejemplo de cambio a nivel nacional demostrando cómo un país, en un periodo de tiempo relativamente breve, consiguió mejorar de forma significativa su sistema de educación especial. Asimismo, pone de manifiesto que la educación integrada es compatible con un alto nivel de calidad. Como diseñador del plan y director del mismo desde sus inicios, el profesor Marchesi es la persona idónea para explicar el proceso y poner de relieve las condiciones necesarias para ponerlo en práctica con éxito.

El documento de Evans y el de Blanco y Duk presentan información procedente de estudios comparados sobre países miembros de la OCDE y de América Latina. El estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico comprendía 21 documentos con la posición de los países, 64 estudios monográficos sobre diferentes aspectos de la integración en 19 países y un análisis de la documentación sobre la investigación en materia de integración. Peter Evans se basa en este material para ilustrar la elaboración de políticas y prácticas de integración que han dado resultados satisfactorios. Asimismo, presenta algunas estadísticas interesantes sobre las diferentes prácticas a través de los países.

Blanco y Duk ofrecen una visión general de la situación en América Latina. Aunque se ha avanzado algo respecto de los elementos básicos de la enseñanza, aún queda mucho por hacer en relación con la elaboración de planes de estudios, la

formación del profesorado, la obtención de recursos y la enseñanza preescolar. El documento recoge igualmente iniciativas encaminadas a alcanzar la integración en el Perú.

Las cuestiones que plantea la educación especial en Nicaragua son de orden muy diferente. Gary Miron se basa en la labor que llevó a cabo en el país para exponer los problemas que allí se plantean. Pese a la rápida expansión de los últimos años, el nivel de escolarización en la educación especial sigue siendo aún muy bajo. La formación del profesorado y el coeficiente de retención escolar se consideran aspectos fundamentales para la acción, pero cualquier cambio dependerá probablemente de la evolución política y económica.

La preparación para la vida adulta y la participación en el mercado laboral deben formar parte de la educación. Este aspecto resulta más importante para los estudiantes discapacitados que para los demás. Reguera trata de los factores estructurales y de otro tipo que determinan el acceso al mercado laboral y subraya el papel que puede desempeñar la educación para facilitar el acceso al mismo de los jóvenes con discapacidades. El autor expone varios ejemplos, relativos en particular a Australia, Dinamarca, los Estados Unidos y Nigeria, de cómo puede producirse la transición de la escuela a la vida adulta.

La segunda parte, que aborda la formación del profesorado, contiene documentos de N.K. Jangira y Mel Ainscow. El profesor Jangira explica cómo puede modificarse la formación, tanto anterior al desempeño de la función docente como durante el ejercicio de la misma, a fin de ayudar a todo el profesorado a adquirir los conocimientos y las competencias que se requieren para atender a las necesidades especiales en el aula. El autor presenta datos sobre el programa escolar elaborado en la India y da cuenta de las consecuencias de la ampliación del personal en las escuelas.

Una de las principales actividades de la UNESCO en el ámbito de la educación especial en los últimos años ha sido el proyecto sobre la formación del profesorado "Las necesidades especiales en el aula". Mel Ainscow, director del proyecto, expone la labor realizada y explica cómo se está utilizando el material preparado. La cantidad de experiencias y la labor de desarrollo realizadas en diferentes contextos nacionales son notables, y ello ha contribuido seguramente a la eficacia de lo que se ha convertido en un material muy apreciado para la formación del profesorado.

La tercera parte trata de las perspectivas escolares. Margaret Wang destaca la importancia de la eficacia didáctica, esto es, de una buena enseñanza que permita aprender a todos los alumnos. El análisis de las investigaciones realizadas sobre las variables que influyen en el aprendizaje pone claramente de manifiesto la importancia primordial de las variables didácticas. Este hecho avala la opinión de la Sra. Wang de que los alumnos con necesidades especiales necesitan simplemente, al igual que los demás estudiantes, una enseñanza eficaz para poder mejorar sus conocimientos; puede que requieran que se les enseñe más y de forma más intensiva, pero no un tipo diferente de enseñanza.

Gordon Porter aborda las cuestiones organizativas respecto de los alumnos con necesidades especiales en Canadá. Las principales características en el plano regional son una dirección imaginativa, unas políticas de asignación de recursos adecuadas y unos servicios de apoyo competentes. En el plano escolar, se considera fundamental la existencia en las escuelas de personal competente en educación especial, así como la definición de sus funciones. Se ha comprobado que resulta muy eficaz combinar la formación durante el ejercicio de las funciones docentes con el desarrollo de los planes de estudios.

La última parte versa sobre las perspectivas de la comunidad y, en especial, de los programas de rehabilitación basados en la comunidad. Brian O'Toole resume los argumentos en favor de esta rehabilitación e indica cómo las ideas iniciales se han concretado en un conjunto de programas prácticos. Describe el autor en detalle el programa "Hopeful Steps" aplicado Guyana. Ofori Ado presenta ejemplos de rehabilitación basada en la comunidad en Ghana. Estos dos documentos ponen de manifiesto la vitalidad y la flexibilidad de esta rehabilitación como modelo para impartir la enseñanza; rehabilitación que, aparte de movilizar recursos comunitarios de manera constructiva y satisfactoria, contribuye a satisfacer las necesidades de las personas con discapacidades cuando los métodos más tradicionales resultan ineficaces.

\* \* \*

En su conjunto, los documentos aquí reunidos constituyen una valiosa aportación a la bibliografía sobre el tema. Hay que difundir ampliamente las nuevas ideas y las experiencias fructíferas para mejorar la enseñanza en todo el mundo. El alcance global de estos documentos y la combinación que hacen de teoría y práctica los convierten en un recurso fundamental para todos los interesados en mejorar la enseñanza de los niños y jóvenes con discapacidades.

## CUESTIONES DE LEGISLACION

---

*Maria Rita Saulle*

---

### Introducción

El derecho a la educación es un derecho fundamental para todo ser humano. Cuando se redactó la Declaración Universal de Derechos Humanos, ésta tenía sólo un valor teórico, pero desde entonces ha cobrado un valor vinculante, y actualmente es la fuente de todos los instrumentos jurídicos internacionales en el ámbito de los derechos humanos.

Desde 1981, que fue proclamado Año Internacional de los Impedidos por las Naciones Unidas, muchos países han sancionado leyes o disposiciones encaminadas a otorgar una dimensión práctica al principio de plena participación e igualdad. Así, los principios formulados por las Naciones Unidas en 1981 y confirmados por la UNESCO quedaron incorporados en la legislación de numerosos países que anteriormente habían hecho caso omiso de ellos.

Más recientemente, la resolución de las Naciones Unidas titulada “Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad”, fue aprobada por la Conferencia General en su cuadragésima octava sesión celebrada en octubre de 1993.

El material que se examina en este artículo se basa en un estudio de la UNESCO — actualmente a punto de concluirse— que se refiere principalmente a la legislación relacionada con la educación de las personas con necesidades especiales (UNESCO. *Study on legislation pertaining to special needs education*

---

*Maria Rita Saulle (Italia)*

Profesora de Organizaciones Internacionales en la Facultad de Ciencias Políticas, Universidad de Roma-La Sapienza, y en la Libera Università degli Studi Sociali de Roma. Especialista en derecho internacional público y privado, en legislación de la Comunidad Económica Europea y en el tema de los derechos humanos. Ha dedicado gran parte de sus investigaciones a los derechos de los discapacitados. Ha participado en varias consultas de las Naciones Unidas, así como de otros organismos gubernamentales internacionales, en relación con cuestiones vinculadas a los derechos de la mujer, el niño y los discapacitados.



[Estudio acerca la legislación relativa a las necesidades educativas especiales], (París, en prensa). De los 80 países que fueron invitados a enviar información, 52 respondieron.

La cuestión de la legislación relativa a la educación de los discapacitados merece consideración especial; hacen falta medidas particulares a fin de responder a sus necesidades y garantizarles iguales oportunidades y derechos. Por esta razón, las leyes, o las disposiciones en ellas incluidas y encaminadas a obtener la igualdad, deben ser consideradas positivamente y evaluadas desde esa perspectiva.

## **La situación en materia de legislación**

### **INSTRUMENTOS JURIDICOS**

Con destino al estudio de la UNESCO citado, los 52 países que respondieron presentaron información acerca de más de 140 instrumentos jurídicos relativos al tema de la discapacidad. Pueden reconocerse algunas características comunes, pero también se observan diferencias significativas entre países y regiones.

En casi todos los países, la legislación comprendía un artículo en el que se definía el derecho a la educación para todos, incluidos los discapacitados. Por lo común, estaba formulado de manera muy general y no se especificaba el tipo de oferta, la organización ni el contenido.

Además, en la mayor parte de los países existen elementos dentro de las leyes sobre educación que se relacionan con la educación especial, desde vagas sugerencias hasta directrices concretas. Tales directrices se refieren a cuestiones como la organización, los procedimientos de identificación, la accesibilidad, la financiación y el contenido del currículo.

En algunos países, las disposiciones legislativas denominadas “leyes marco” contienen elementos y principios conceptuales, en los cuales se basan las cuestiones vinculadas con la discapacidad, y elementos y principios prescriptivos que proyectan la manera en que esas cuestiones podrían formularse para constituir leyes estatales o reglamentaciones administrativas. Las leyes marco consideran, además, la formulación de leyes regionales y reglamentaciones administrativas municipales para lograr la plena integración de los discapacitados en la escuela, en el trabajo y en la sociedad en general.

Por último, y con una salvedad específica derivada de los sistemas de derecho consuetudinario, 41 instrumentos podrían denominarse “normas de tercer nivel” de origen y alcance sumamente diversos. Estos instrumentos van desde los “decretos ministeriales” comunes en países como Bélgica, Chile, Colombia, Costa Rica, España e Italia, o el “decreto presidencial” elegido por Grecia, al “decreto ley” corriente de Cuba, Portugal y Rumania, y las “reglamentaciones” escogidas por Bulgaria, Irlanda, Japón y Venezuela.

De los datos suministrados para este estudio se desprende que, en los 10 últimos años, casi todos los países han introducido modificaciones en la legislación

anterior o bien han sancionado nuevas leyes relativas a la educación para personas con necesidades especiales. Algunos países se encuentran aún en el proceso de afinar nuevas leyes.

Con todo, existen ciertas diferencias regionales en la formulación y aplicación de la legislación. De los 52 países incluidos en el estudio, 19 son de Europa, 13 del continente americano, 9 de Asia, 7 de África y 4 de los Estados árabes.

Cuando se toma en cuenta el porcentaje relativo de los países entre las regiones, resulta evidente que los países europeos han ido más lejos que los de otras regiones en la consideración y aplicación de la nueva reflexión relativa a la educación de personas con necesidades especiales. Desde luego, esto guarda relación con el hecho de que algunas de estas ideas se han formulado en un contexto de Europa occidental. Por ejemplo, ciertos países europeos (como Italia y algunos de los países escandinavos) han hecho progresos decisivos en los proyectos de integración de gran escala. En muchos países de otras regiones, así como en algunos de Europa, la integración ha comenzado a ser promovida mediante la legislación, pero aún no se ha llevado a la práctica.

Por lo tanto, es importante considerar de qué manera puede lograrse la reforma educativa a través de la legislación. La estrategia suele consistir en reflejar las nuevas ideas en declaraciones de política claras, seguidas de medidas legislativas y de un marco de aplicación concreta. Muchos países parecen tener problemas para pasar del nivel legislativo, que suele definir la educación especial dentro del contexto general de los derechos humanos y los objetivos de la educación, al nivel concreto de la vida cotidiana. Con todo, hay algunos ejemplos de la estrategia contraria. Por ejemplo, en España, las modificaciones en el ámbito de la educación para los discapacitados han surgido de iniciativas a nivel comunitario y han generado luego nuevas disposiciones legislativas.

#### EDUCACION OBLIGATORIA

De los 52 países, 35 tomaron la precaución de especificar que la enseñanza era obligatoria para todos. Estas afirmaciones deben interpretarse con prudencia, ya que, aun en los países donde la educación es teóricamente obligatoria, puede ocurrir que muchos niños no asistan a la escuela, ya sea debido a la falta de recursos o a que las disposiciones no se cumplen.

Por otra parte, aunque el carácter obligatorio de la enseñanza pueda constar en la legislación, es probable que haya exclusiones *de facto* en relación con la discapacidad. Sólo algunos países confirmaron que ningún niño discapacitado era excluido de la enseñanza, en tanto que otra información no cuantificable parece sugerir que en ciertos países algunos niños ni siquiera ingresan en el sistema educativo.

La frecuente referencia al grado de discapacidad parece indicar que, al margen de las declaraciones teóricas, la línea divisoria entre los alumnos medianamente afectados que se benefician de las ventajas de la educación y aquellos otros más gravemente afectados que son excluidos de ella, pasa por consideraciones de

orden práctico percibidas a nivel local. Algunos de los países citaron específicamente la disponibilidad de recursos como un criterio variable de discriminación.

Aproximadamente la mitad de los países (25) trató de definir categorías de discapacidad en su legislación. También indicaron quién regula los procedimientos de identificación y evalúa el grado de una discapacidad determinada. Esto puede interpretarse como un intento de impartir directrices para la división de los niños según su discapacidad, y se refiere a su ubicación en escuelas especiales y clases especiales. Si bien se promovía la integración, en un 70% de la legislación de los países se mencionaban escuelas especiales y clases especiales, a menudo previstas para grupos específicos, tales como niños con deficiencias visuales o auditivas y niños con dificultades de aprendizaje severas.

#### EDUCACION PROFESIONAL

Para un 35% de los países del estudio, la educación profesional era un aspecto importante de la educación de alumnos con necesidades especiales. Parece conveniente reforzar este aspecto mediante la legislación y el desarrollo de los servicios pertinentes.

## Integración

#### EL MOVIMIENTO HACIA LA INTEGRACION

No menos de 39 países declararon que hacían suyo el concepto de educar a los alumnos discapacitados dentro de los establecimientos corrientes en todos los casos en que esto fuera posible. Seguían esta política 17 países de Europa, 9 de América Latina, 7 de la región de Asia y el Pacífico y 6 de África.

La “integración” se interpreta de diversas maneras. En algunos países, es sólo una aspiración para el futuro y en otros, donde la enseñanza se encuentra más avanzada, significa concretamente un ensayo sobre el terreno.

En este estudio, once países propugnaban la integración a toda costa y no parecían tener ningún tipo de escuelas o aulas especiales. Al parecer, esta postura surgía o bien de decisiones de política social extremadamente avanzadas o, inversamente, de la noción concreta de que las escuelas especiales son caras de mantener para países poco poblados donde aún no se ha implantado plenamente la escolaridad universal. En tales países, la integración de los niños con necesidades especiales mínimas en las escuelas de aldea es al mismo tiempo más práctica y más pertinente que la enseñanza segregada.

En el otro extremo del espectro, siete países parecían estar convencidos de las ventajas de suministrar servicios y centros separados para los discapacitados, aduciendo que los alumnos con necesidades especiales se benefician de una atención dirigida especialmente a ellos. Curiosamente, la mayor parte de esos países apoyaba el principio de la integración.

A medio camino había dos grupos. Cuando la integración no era viable, cinco países optaban por clases especiales y nueve preferían las escuelas especiales. Por último, ocho países declararon abiertamente que en sus sistemas escolares existían tanto escuelas especiales como clases especiales, lo cual permitía atender a las necesidades específicas de los niños caso por caso.

## CURRÍCULOS

La cuestión de la integración abarca asuntos relativos a la elaboración de currículos. Con frecuencia se preparan currículos especiales adaptados a las necesidades de grupos con discapacidad. En algunos países, en cambio, todos los niños siguen un mismo currículo marco que luego se adapta e interpreta a nivel regional, local e individual. En tales casos, la educación para alumnos con necesidades especiales es mencionada en el currículo general, que se procura hacer accesible a todos los alumnos mediante la utilización de equipo especial, ayudas técnicas, auxiliares y servicios de apoyo. De esta manera, los discapacitados tendrán un derecho declarado a seguir el mismo currículo dentro de la enseñanza general.

Evidentemente, es la cuestión de la integración lo que ha constituido la base de los cambios introducidos en la legislación durante los diez últimos años. Sin embargo, el principio de la integración se describe en la legislación de muchas maneras diferentes, desde formulaciones generales sobre rehabilitación e integración en la sociedad en general, hasta una política declarada de integración para todos dentro de la enseñanza general con consecuencias concomitantes para el contenido del currículo, el apoyo financiero y la formación docente. Con todo, el planteamiento más común es establecer grados de integración basados principalmente en la índole de la discapacidad. Algunos países (como Australia y Francia) han enunciado ciertos principios de integración que regulan la aplicación de las leyes. Por ejemplo, en el Estado de Victoria, Australia, tales principios son los siguientes:

1. Todo niño tiene derecho a recibir educación en una escuela ordinaria.
2. La enseñanza debería organizarse según la necesidad del estudiante y no en función de su discapacidad.
3. Los recursos y los servicios deberían estar basados en la escuela.
4. La adopción de decisiones se debería hacer en colaboración.
5. Todos los niños pueden aprender y a todos los niños se les puede enseñar.
6. La integración es un aspecto del currículo.

## Estructura administrativa

Si se examina la estructura administrativa en este campo, según figura en los instrumentos jurídicos, es evidente que son los ministerios de educación los que se ocupan de la enseñanza especial en la mayoría de los casos (42 países): 16 países de Europa, 10 de la región de Asia y el Pacífico, 10 de América Latina y 6 de África.

En nueve casos, la responsabilidad se compartía con el Ministerio de Asuntos Sociales. Una tendencia que se percibe en algunos países, por ejemplo Jordania, es el traspaso de responsabilidad en el ámbito de la educación del Ministerio de Desarrollo Social al Ministerio de Educación.

Además, 24 países indicaron que gozaban de algún tipo de autonomía administrativa local, en tanto que 11 estaban organizados a nivel central. En Europa, 11 países habían optado por una delegación completa de poderes, mientras que tres aún estaban organizados a nivel central, aunque con un componente significativo de descentralización. Otros 11 países indicaron que se delegaba cierta responsabilidad en organismos de voluntarios.

A la hora de examinar la administración de la enseñanza de alumnos con necesidades especiales, es importante incluir la cuestión de la participación de los padres. De los datos del estudio se deriva claramente que tal participación dista mucho de ser un fenómeno corriente. Con todo, un 30% de los países indicó específicamente la necesidad de la participación de los padres en las decisiones de índole administrativa.

## **Financiación**

La cuestión clave de la financiación fue tratada por 32 de los países que respondieron, destacando la necesidad de que la política y la legislación fueran seguidas de la asignación de fondos. Se suministró escasa información detallada sobre los procedimientos de financiación, pero de un modo general la educación especial se financia mediante una combinación de fondos otorgados por autoridades estatales y locales, organismos de voluntarios y padres. La financiación estatal era la fuente predominante del respaldo financiero; en 20 países, toda la educación especial parecía ser costeada por el Estado, y en casi todos los demás la mayor parte del presupuesto corría por cuenta del Estado. En algunos países, la financiación privada desempeñaba un papel importante. En Alemania, por ejemplo, la responsabilidad de la enseñanza especial se sitúa a nivel de distrito y el 27% de las escuelas especiales son administradas por grupos privados.

## **Formación de docentes**

La formación de docentes para la enseñanza especial y para la relativa a la integración es una cuestión de importancia. Más de la mitad de los 52 países comunicaron que la educación especial se abordaba en la fase inicial de la formación de docentes. En algunos países, el hecho de responder a las necesidades especiales era facultativo, mientras que otros brindaban oportunidades de formación en el servicio a los maestros de las escuelas de tipo general. La variedad de formación disponible para los docentes en la educación especial es extremadamente amplia, ya que va desde cursos obligatorios en la escuela normal hasta una capacitación especial en el trabajo. A menudo se alienta a los maestros a que busquen oportunidades de formación, pero no siempre se les exige que lo hagan.

## Conclusiones

Del análisis de las leyes nacionales presentadas por los países que respondieron, se desprenden algunas conclusiones acerca de la legislación y la formulación de políticas que dan alguna indicación acerca de lo que garantizará a los discapacitados un auténtico derecho a la educación.

Una cuestión clave es si debe haber una legislación separada y específica para las personas discapacitadas, como la “Ley marco” de Italia de 1992, o si el dispositivo legal debería incorporarse en la legislación general, como ocurre en Suecia, a fin de alinearlos naturalmente con la evolución jurídica de cada país. La segunda opción es preferible por diversas razones:

1. Un argumento de disciplina jurídica desaconsejaría basar la legislación derivada de índole abstracta en un postulado constitucional, que sería ante todo teórico.
2. Se evitaría el riesgo de que las normas relativas a la discapacidad se hicieran más rígidas, lo cual ocurriría inevitablemente e iría en contra de la evolución natural de la sociedad.
3. Se subrayaría constantemente la cuestión de la discapacidad, que de lo contrario quedaría marginada. Así ocurre en los países donde las exigencias rigurosas que se originan en leyes especiales no son tenidas en cuenta, ya que cada año las leyes presupuestarias omiten el respaldo financiero necesario para llevar a cabo las iniciativas previstas en las leyes marco.

Sólo a través de medidas como éstas podrían las personas con discapacidad ejercer plenamente su derecho a la educación, ya que ésta apuntaría tan lejos como fuera posible hacia la integración y excluiría fórmulas de segregación. Como resultado de tal proceso, se podrían establecer procedimientos de evaluación lo más similares posible a los utilizados para los demás alumnos, lo cual garantizaría la igualdad de oportunidades.

Por más que existan innumerables disposiciones, directrices y reglamentaciones legislativas en el plano nacional, así como disposiciones administrativas emitidas a nivel local, el derecho efectivo a la educación no puede garantizarse sin un mecanismo de seguimiento, que podría adoptar diversas modalidades, tales como inspecciones periódicas, designación de un *ombudsman* o atención a las cuestiones planteadas por los propios discapacitados, sus familias y los grupos de presión.

En términos generales, parece que la mayoría de los países de este estudio han incorporado en sus leyes el derecho a la educación para todos; una mitad de ellos ha incluido algunos elementos de promoción de la integración en la escolaridad tradicional. Al mismo tiempo, sin embargo, la existencia de escuelas especiales y aulas especiales en algunos países y la falta de acceso a la educación, así como la falta de educación de calidad para los discapacitados en otros, siguen siendo corrientes.

Las principales diferencias entre países y regiones se refieren particularmente a la incorporación de la reflexión innovadora y al grado en que las leyes relativas a la enseñanza de los discapacitados es específica e imparte orientaciones concretas en relación con el grado de integración, las consecuencias para toda la población

de edad escolar, una estructura administrativa común para todos los aspectos de la enseñanza y la financiación, y la integración de la enseñanza a los alumnos con necesidades especiales en la formación general de docentes.

Todo ello puede fomentar cambios radicales en las leyes nacionales relativas a la discapacidad; los factores claves son su contenido y su índole potencialmente vinculante. La labor de la UNESCO podría lograr resultados extraordinarios para promover a nivel mundial la realización plena del derecho a la educación para las personas con discapacidad.

Para las personas discapacitadas, la legislación no es un mero reflejo de las actitudes de la sociedad, sino un medio eficaz de producir los cambios necesarios en la asignación de recursos y en el comportamiento humano. Cuando la ley se establece, su cumplimiento es obligatorio. Lo ideal sería que la ley reconociera a las personas discapacitadas como contribuyentes potenciales al tejido socioeconómico de un país, y no como meros receptores pasivos de servicios especiales y prestaciones financieras.

# NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

---

## Y REFORMA DE LA EDUCACION

---

*Álvaro Marchesi Ullastres*

---

### Introducción

La educación especial ha desempeñado una función importante en el conocimiento del desarrollo de los alumnos, en sus procesos de aprendizaje y en los cambios de los sistemas educativos. Los estudios sobre alumnos discapacitados han desembocado en una mejor comprensión de los procesos de percepción, comunicación y cognición, y han puesto de relieve algunas variables relevantes que influyen en su desarrollo. La investigación comparada se ha centrado principalmente en los niños con vista u oído defectuosos o con problemas de comunicación, coordinación motriz y desarrollo intelectual. En múltiples ocasiones, la educación impartida a niños con necesidades especiales se ha utilizado como punto de referencia en muchos aspectos educativos, especialmente en organización escolar y estrategias pedagógicas. Por otra parte, debería reconocerse que muchos de los cambios e innovaciones que se han producido en los distintos sistemas educativos proceden de la reflexión, ideas y modelos de aplicación nacidos en el ámbito de la educación especial.

No es extraño ni casual que esto haya sido así. La educación para niños con necesidades educativas especiales exige una mayor conciencia de las diferencias individuales y una mayor utilización de todas sus posibilidades. La educación ha de ser personalizada, acorde con los ritmos de cada alumno y basada en la coope-

---

*Álvaro Marchesi Ullastres (España)*

Secretario de Estado de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia de España. A lo largo de su carrera profesional, ha impulsado sobre todo la educación especial. Sus preocupaciones no se centran exclusivamente en el plano político y en contribuir a la adopción de medidas legislativas apropiadas, sino también en la calidad de la educación para todos (educación global). El Sr. Marchesi es catedrático de pedagogía y psicología evolutiva y se interesa especialmente en el desarrollo del lenguaje. Es autor de numerosas obras y artículos y ha sido colaborador de la UNESCO y de otras organizaciones internacionales.



ración entre los distintos profesionales interesados. Asimismo, requiere un contacto regular con los padres. Éstas son las condiciones idóneas para lograr una educación de calidad para todos los alumnos. Por consiguiente, es comprensible que cuando la escuela ordinaria trata de integrar a niños con necesidades especiales, tenga que plantearse al mismo tiempo un cambio en la prestación de educación a todos sus alumnos. Este cambio o reforma debe partir de los principios en que se fundamenta la educación especial.

Durante los últimos diez años, aunque no de manera lineal, se ha venido desarrollando en España un proceso de este tipo. En 1985, el Gobierno aprobó un proyecto de integración de niños con necesidades educativas especiales que debía llevarse a cabo a lo largo de los ocho años siguientes y que implicaba transformaciones profundas en las escuelas ordinarias. Cinco años más tarde, en 1990, las Cortes votaron, en total sintonía con las propuestas del programa de integración, una nueva Ley de Ordenación General del Sistema Educativo que extendió las garantías de una educación de calidad a todos los alumnos del conjunto del sistema educativo.

## El proyecto de integración

### OBJETIVOS Y ALCANCE

En el diseño del proyecto de integración se tomaron en cuenta los problemas y límites del sistema educativo español, la dificultad de cambiar la práctica educativa, la importancia de lograr la aprobación progresiva de toda la sociedad y la necesidad de disponer de los recursos económicos necesarios a lo largo de todo el proceso. De acuerdo con estos criterios, el Gobierno aprobó un plan de ocho años para modificar progresivamente los centros de enseñanza y facilitar la integración de los niños con necesidades educativas especiales. En 1992, este periodo se prorrogó cuatro años más a fin de proseguir la integración en la enseñanza secundaria obligatoria y en la formación profesional. Este proyecto se ha llevado a cabo de manera realista, gradual y continua, pese a la controversia suscitada acerca del ritmo de aplicación más conveniente.

El proyecto de integración tenía dos objetivos principales. En primer lugar, permitir la admisión en los centros ordinarios de los niños que habían asistido a escuelas especiales. En segundo lugar, garantizar que el 15-20% de los alumnos de estos centros con dificultades de aprendizaje pudiesen recibir una mejor educación, dotándoles de recursos y apoyos mejores. El Ministerio de Educación adoptó una serie de compromisos para cumplir esos objetivos. Los más importantes se exponen a continuación.

### *Educación temprana*

El Ministerio de Educación asumió la responsabilidad de crear equipos profesionales compuestos por psicólogos, pedagogos, asistentes sociales y logopedas. El papel

de estos equipos consistía en evaluar las necesidades educativas de los niños pequeños con discapacidades más permanentes y fomentar su integración en las escuelas de párvulos.

### *Compromiso de las escuelas con el programa de integración*

El Ministerio de Educación decidió que la integración debía introducirse inicialmente mediante la participación voluntaria de las escuelas. Al optar por esta solución, se corría el riesgo de no garantizar suficientemente los derechos de los niños con necesidades educativas especiales a recibir una enseñanza integrada. No obstante, esta decisión tenía la ventaja de suscitar una acción más positiva por parte de las escuelas que solicitaran participar en el programa de integración y un mayor compromiso por parte de la administración educativa para crear un clima de confianza y de participación.

Las escuelas participantes y el Ministerio se comprometieron a cumplir los siguientes objetivos.

### *Escuelas*

1. Obtener que la mayoría del personal docente y de los padres aprobara el proyecto.
2. Integrar a alumnos discapacitados en cada clase, empezando por el primer año de educación preescolar y el primer curso de enseñanza primaria. La integración se iría extendiendo progresivamente cada año a los demás cursos.

### *Ministerio de Educación*

1. Reducir el número de alumnos por clase.
2. Enviar el primer año dos profesores de apoyo a cada escuela y otros dos más en los cuatro años sucesivos.
3. Prestar especial atención a estas escuelas recurriendo para ello a equipos psicopedagógicos.
4. Promover las necesarias reformas en los edificios para facilitar la integración de alumnos con discapacidades físicas.
5. Organizar cursos de formación para los profesores.
6. Conceder incentivos profesionales a los profesores que participasen en el proyecto.

A partir del curso académico 1985-86, unas 300 escuelas solicitaron anualmente participar voluntariamente en el proyecto de integración. Cada año fueron seleccionadas 170 escuelas. En 1994, alrededor del 40% del conjunto de las escuelas primarias participaban en el programa de integración.

### *Flexibilidad en el currículo*

Una vez que la integración se inició en las escuelas, no resultaba posible mantener el mismo currículo. Por consiguiente, se efectuaron los cambios necesarios para permitir que los profesores adaptasen el currículo a las necesidades de los niños.

*Formación del profesorado*

El concepto de integración exige que todos los profesores dispongan de una formación inicial básica para enseñar a niños con necesidades especiales. Además, será necesaria una formación más específica para los profesores interesados en actualizar y completar su formación.

*Aumentar los equipos psico-pedagógicos*

La aprobación del proyecto de integración ha conducido a un aumento considerable del número de equipos psico-pedagógicos. Sus principales funciones consisten en evaluar a los niños con necesidades educativas especiales y en colaborar con los equipos docentes para facilitar la integración de este tipo de alumnos.

*Creación del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial*

Este centro se creó para fomentar la creación de materiales pedagógicos y promover la concepción de cursos de formación del profesorado, nuevos modelos de evaluación y modelos de intervención educativa.

*Cambios en las escuelas de educación especial*

Los cambios se han realizado en una doble dirección. Por un lado, las escuelas se hacen cargo actualmente de niños con discapacidades más graves, y por otro, aportan su experiencia y sus recursos para contribuir a la integración en las escuelas ordinarias.

*Cambios en las actitudes sociales*

Las campañas sobre la integración se efectuaron a través de la televisión, la prensa y la publicación de varios informes. Su finalidad era proporcionar una mayor información al público en general y fomentar actitudes más positivas con respecto a la integración.

*Evaluación del programa de integración*

Durante los tres primeros años, se efectuó una amplia evaluación del programa de integración<sup>1</sup>. Es imposible consignar en estas páginas sus resultados completos, pero sus conclusiones más significativas se exponen a continuación.

El resultado más importante del programa de integración ha sido el aumento de las actitudes positivas, tanto en la comunidad educativa como en el conjunto de la sociedad, con respecto a la incorporación de alumnos discapacitados en las escuelas ordinarias. Al principio, las reacciones de los padres y del público en general fueron negativas y motivadas por el temor y el recelo. El desarrollo gradual y voluntario de la integración evitó que se produjesen más reacciones de este signo y contribuyó a su superación. La evaluación ha confirmado que la actitud actual de la sociedad constituye un elemento de apoyo a la integración, pero se siguen planteando algunos problemas y continúan criticándose algunos aspectos del programa. El cambio más importante es que las críticas ya no ponen en tela de juicio el

principio del programa de integración en sí, sino que van encaminadas a pedir que se creen las condiciones idóneas para lograr que la integración se realice.

La evaluación también ha puesto de manifiesto que la formación de los profesores es uno de los factores más valorados por la comunidad educativa para lograr una integración satisfactoria y que su desarrollo ha sido insuficiente. Los profesores reclaman formación para ser capaces de instruir a los alumnos con necesidades educativas especiales en una clase ordinaria; esto debe ser objeto de reflexión constante. Es importante el trabajo en equipo de los profesores y el desarrollo continuo de la práctica educativa dentro de su escuela.

El profesor ha de desarrollar cuatro tipos de estrategias para estimular a los alumnos con necesidades especiales a aprender. En primer lugar, detectar las necesidades educativas de los alumnos. A continuación, materializar el currículo en programas específicos. En tercer lugar, concebir la metodología apropiada para facilitar el aprendizaje cooperativo. Y, por último, coordinar los recursos necesarios. El profesor capaz de desarrollar estas estrategias hace posible el progreso educativo de los alumnos, facilita un ambiente de confianza y fomenta actitudes más positivas hacia la integración.

Además de las conclusiones específicamente vinculadas con el programa de integración, la evaluación ha recalcado dos factores más generales que desempeñan un papel determinante en el éxito de la integración. El primero, y tal vez el más importante, es que la educación de los niños con necesidades educativas especiales no debe emprenderse en toda su amplitud si no se efectúan al mismo tiempo los cambios necesarios en el conjunto del sistema educativo. Para que la educación integrada sea posible, es preciso reformar la totalidad de dicho sistema, y no sólo los aspectos relativos a los niños con necesidades especiales.

El segundo factor que se pone de relieve es que la integración exige en la escuela una nueva perspectiva de sensibilización a las demandas específicas de todos y cada uno de los alumnos. Los profesores encargados de los alumnos con necesidades educativas especiales no son los únicos responsables de la educación integradora. También es responsable de ella el conjunto de la escuela, que ha de replantearse su proyecto educativo, su organización, su sistema de evaluación y su metodología para estar en condiciones de dar una respuesta eficaz a las demandas de los niños con necesidades educativas especiales.

Las reformas del sistema educativo deben conducir a la creación de un currículo apto para los niños con necesidades educativas especiales, planeado cuidadosamente, adaptado a los ritmos de aprendizaje de los niños y desarrollado por profesores competentes y motivados. Uno de los objetivos más relevantes de la reforma educativa y la expresión genuina de una educación de calidad es que todas las escuelas posean las debidas condiciones para que los niños con necesidades especiales logren acceder a este tipo de currículo.

## Reforma del sistema de educativo

### LA LEGISLACION

En el “Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo” de 1989 se presentaron las líneas fundamentales de la reforma educativa en España. En 1990, las Cortes aprobaron la ley que establecía la estructura del nuevo sistema educativo y exponía los objetivos principales del cambio propuesto: extender la educación obligatoria a todos los niños, transformar la formación profesional y mejorar la calidad global de la enseñanza. Este último objetivo es el principal punto de referencia para la modificación de la enseñanza, y por este motivo figuran en la ley varios compromisos para mejorar la calidad de la educación. Uno de éstos consiste en fomentar la integración de todos los niños con necesidades especiales en las escuelas ordinarias. Los compromisos más relevantes se señalan a continuación.

### EL NUEVO CURRÍCULO

La concepción de un nuevo modelo curricular se ha considerado como uno de los factores más importantes de la modificación del proceso de enseñanza y aprendizaje. El nuevo currículo se asignaba tres objetivos principales:

1. Adaptar los objetivos y los contenidos educativos a las realidades existentes en el plano científico, social y tecnológico.
2. Permitir que los profesores desarrollen sus propias iniciativas mientras lo llevan a la práctica en el aula.
3. Facilitar su adaptación a todos los alumnos.

Este último punto está íntimamente relacionado con la integración de los niños con necesidades especiales en las escuelas ordinarias. Por primera vez, en España el currículo para alumnos discapacitados ha pasado a formar parte integrante del currículo general.

El nuevo currículo se caracteriza por ser de índole abierta y flexible, a pesar de su alcance nacional. Está concebido para intentar mantener un equilibrio entre un enfoque curricular abierto y la existencia de un currículo nacional común para todos los alumnos, desarrollado específicamente por cada Comunidad Autónoma. En cada centro, los profesores tienen que adaptar el currículo prescriptivo a las características culturales, sociales y geográficas de sus escuelas. Los profesores efectúan una labor de equipo para determinar cómo han de adaptar los objetivos generales a su realidad educativa específica y cuál es el mejor método de distribución de los contenidos —establecidos para todas las etapas educativas— en cada uno de sus ciclos. También tienen que decidir cuáles han de ser los criterios comunes para la evaluación de los alumnos, seleccionar las materias optativas y organizar las tareas docentes para los diversos ritmos de aprendizaje de cada alumno, principalmente para los que tengan necesidades educativas especiales.

## DESARROLLO PROFESIONAL Y FORMACION DE LOS PROFESORES

El desarrollo profesional de los profesores es uno de los principales factores vinculados a la calidad de la educación. Resulta difícil promover la reforma educativa sin tomar en cuenta las aspiraciones profesionales de los profesores. Debe recordarse que la satisfacción del profesor depende de factores diferentes: salario, incentivos profesionales y económicos, formación, condiciones de trabajo y reconocimiento social de la actividad docente. El éxito de la reforma depende en gran medida de la capacidad de las administraciones educativas para satisfacer esas demandas.

## ORGANIZACION DE LA ESCUELA

Los cambios curriculares propuestos exigen medidas encaminadas a garantizar una mejor administración de las escuelas. El nuevo currículo aumentará las dificultades de organización porque es necesario introducir más materias optativas, coordinar los diversos departamentos y atender a la diversidad de los alumnos. La reforma insiste especialmente en el papel de los directores, refuerza la gestión de las escuelas con un administrador profesional y se basa en un modelo de administración flexible pero eficaz de los departamentos docentes.

## AYUDA EDUCATIVA

La creación de proyectos educativos y curriculares para la escuela, la atención prestada a las diferencias individuales de los alumnos y las funciones de tutoría y orientación son algunos de los nuevos cometidos que se exige desempeñar a los profesores. Estos cometidos requieren que equipos y departamentos psico-pedagógicos especializados presten apoyo técnico a los profesores. La ampliación progresiva de estos equipos y su aptitud para trabajar, junto con los profesores, en el cumplimiento de los objetivos pedagógicos formulados es una de las condiciones del mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

## EVALUACION DEL SISTEMA EDUCATIVO

La reforma ha hecho hincapié en la importancia decisiva de evaluar el funcionamiento de las escuelas y del conjunto del sistema educativo; por consiguiente, se ha reforzado el papel de los servicios de inspección para supervisar el funcionamiento de las escuelas. Se ha creado además el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad, en el que participan todas las Comunidades Autónomas. Su objetivo principal es evaluar la aplicación de la reforma educativa, establecer los indicadores nacionales de calidad y proporcionar la cooperación necesaria a las autoridades educativas y a las escuelas para que desarrollen sus propios métodos de evaluación.

## Condiciones que conducen al éxito

El proyecto de reforma fue elaborado teniendo en cuenta la integración de los alumnos con necesidades especiales. El proyecto se centra en la atención a la diversidad de los alumnos y a la adecuación del conjunto del sistema educativo a sus demandas. Uno de los criterios del proyecto en materia de calidad es “la igualdad de oportunidades para todos los alumnos”. No cabe duda que se trata de una reforma ambiciosa, que se ha de desarrollar a lo largo de toda una década y que fue adoptada después de cinco años de desarrollo del programa de integración y tras varios años de debate con la comunidad educativa. Algunos piensan que la aplicación de la reforma a lo largo de un periodo de tiempo tan largo puede disminuir los deseos de cambio. El Ministerio de Educación considera, sin embargo, que los cambios profundos en educación requieren mucho tiempo y que la rapidez debe ser un factor secundario, a fin de permitir que se cumplan los objetivos necesarios.

Dejando a un lado los debates sobre la duración que debe tener la realización de la reforma educativa, es importante tener en cuenta las condiciones que son necesarias para garantizar su correcta aplicación. Estas condiciones han de examinarse dentro del actual contexto socioeconómico: crisis económica, aumento del desempleo con el consiguiente incremento de la competencia para encontrar trabajo, crecientes y no siempre homogéneas demandas al sistema educativo, mayor presencia de culturas diferentes en la sociedad y en las escuelas españolas, auge de los movimientos racistas y xenófobos, pluralismo cada vez mayor y, por último, cambios en los valores, las relaciones humanas y las organizaciones sociales. Si no podemos adaptar el sistema educativo como corresponde, nos arriesgamos a quedarnos anticuados y a no ejercer influencia real alguna, aunque sigamos manteniendo ideas atractivas.

La gente pide escuelas de mejor calidad y opta por las que mejor responden a sus necesidades e intereses. Estamos presenciando el desarrollo de una tendencia, sutil pero real, a apreciar una “buena educación”, sinónima de buenos resultados académicos y de ausencia en las escuelas de niños procedentes de grupos desfavorecidos étnica o socialmente. Es preciso reconocer esta realidad si la reforma de la educación ha de adaptarse a los nuevos problemas con que se enfrentan las sociedades. Lo que hay que preguntarse actualmente es: ¿Qué tienen que hacer las autoridades encargadas de la educación para mejorar las escuelas en que se lleva a cabo la integración de tal suerte que un número de padres cada vez mayor opte por ellas?

El compromiso con una escuela abierta a todos está emparejado con el rechazo de otras opciones que van en detrimento de este tipo de educación: privatización de escuelas; admisión de niños en función de sus capacidades o por razones económicas; y evaluación de las escuelas en función exclusivamente de sus logros académicos.

Se necesita desplegar una labor activa para mejorar los factores que animan a los padres a escoger las escuelas integradas. Esta intervención tiene que estar encaminada a:

1. Dar mayor autonomía a estas escuelas en materia de adaptación del currículo y de organización del alumnado.
2. Proporcionarles más recursos.
3. Dar prioridad a sus profesores, organizando formación para ellos y garantizándoles más oportunidades profesionales que a los de otras escuelas. En España, por ejemplo, ya se ha aprobado actualmente un nuevo sistema que introduce la formación práctica *in situ* para los estudiantes que van a ser profesores en la enseñanza primaria y secundaria. Las escuelas que imparten esta formación reciben fondos complementarios y sus profesores perciben un salario más alto por ejercer de tutores de los alumnos-profesores. Los profesores participan en seminarios organizados por la universidad y mantienen una relación estable con el correspondiente departamento universitario. Cuando se examinan las candidaturas de las escuelas que quieren convertirse en centros de formación, se da prioridad a las que están claramente abiertas a todos los alumnos.
4. Alentar a estas escuelas a concebir proyectos educativos más atractivos mediante el suministro de más recursos económicos. Las escuelas, por ejemplo, tienen la posibilidad de ofrecer educación física aunque no figure en el currículo, enseñanza de idiomas más intensiva o clases especiales para el desarrollo artístico.
5. Transmitir el mensaje claro de que las escuelas integradas se encuentran bajo la vigilancia de las autoridades educativas y que se trata realmente de escuelas de calidad.

Este programa de intervención ha de consolidarse con un sistema de evaluación equilibrado. En efecto, resultaría contraproducente que, al mismo tiempo, los proyectos de evaluación se basaran exclusivamente en los resultados académicos.

## Un nuevo apoyo a la calidad escolar

En este contexto, deberíamos determinar algunos indicadores de calidad para una evaluación e informar sobre las escuelas que son buenos ejemplos de calidad pedagógica. Se puede definir un modelo equilibrado e integrador que tome en cuenta las variables del proceso y los resultados que se esperan de una organización que cumple funciones pedagógicas.

Este modelo comprende dos variables importantes que han de tomarse en cuenta: el entorno socioeconómico en que se halla situada la escuela y la calidad de la gestión de las administraciones educativas. La primera se refiere a las características socioculturales de los alumnos que acuden a la escuela. Numerosos estudios han demostrado que éstas son factores que intervienen considerablemente en el progreso educativo. Es necesario verificar esta variable preliminar para evitar ulteriores distorsiones de los datos obtenidos.

La segunda variable se refiere al control de las administraciones educativas. Las escuelas públicas no son islas independientes totalmente autónomas. Al contrario, son objeto de limitaciones creadas por las políticas educativas impuestas desde el exterior; los recursos humanos y materiales disponibles; los incentivos



para los profesores, dependientes de sus condiciones económicas, laborales y profesionales establecidas por las administraciones; y el margen de control independiente establecido. Es esencial evaluar el control de calidad de las propias administraciones para interpretar correctamente los resultados de las evaluaciones de escuelas.

Los modelos propuestos giran en torno a dos esferas principales —procesos y resultados—, que comprenden cinco puntos cada una (véase la Figura 1). A continuación se describen brevemente los diez indicadores de calidad.

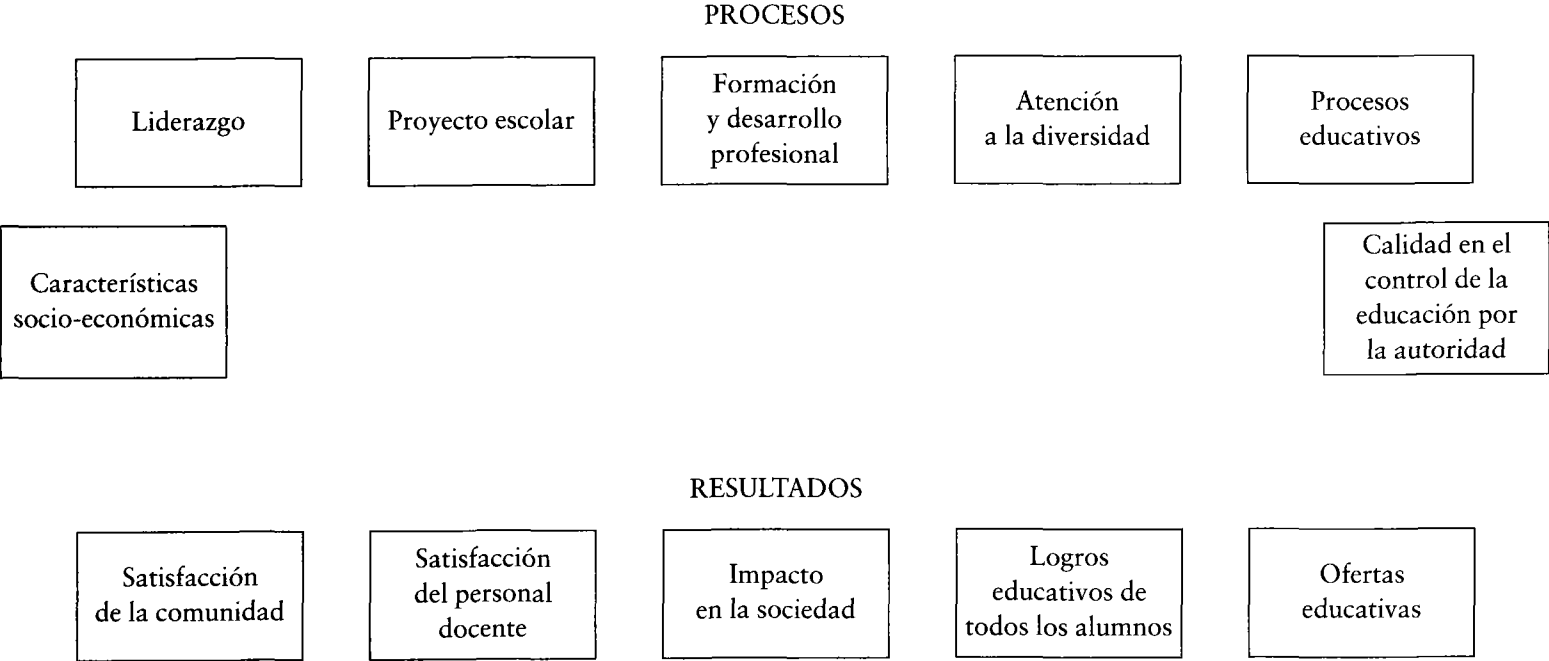
#### LA ESFERA “PROCESOS”

1. *Liderazgo*. Comprende la capacidad del equipo de dirección para: centrar la atención en las iniciativas procedentes del conjunto de la comunidad educativa; introducir proyectos educativos; y establecer sistemas de comunicación para resolver conflictos.
2. *Proyecto escolar*. Se refiere a: los objetivos que la escuela propone; al nivel de participación de la comunidad educativa; al respeto a los reglamentos establecidos; a un clima propicio a la colaboración; y al clima de trabajo existente en la escuela.
3. *Perfeccionamiento profesional de los profesores*. Comprende: formación profesional individual o en grupo; y la motivación del profesor con respecto a la reforma educativa así como su interés por asumir nuevas responsabilidades o presentar nuevos proyectos.
4. *Atención a la diversidad del alumnado*. Toma en consideración: la sensibilidad de la escuela para adaptarse a las diversas capacidades e intereses de los alumnos; la organización adoptada; y los sistemas de apoyo a los alumnos que experimentan dificultades más serias y, en particular, a los tienen necesidades educativas especiales permanentes.
5. *Procesos educativos*. Comprende: proyectos educativos innovadores; sus procedimientos de evaluación; y la buena disposición a efectuar cambios tras haber efectuado una evaluación.

#### LA ESFERA “RESULTADOS”

6. *Satisfacción de la comunidad educativa*. Se refiere principalmente a cómo evalúan el proyecto los padres y los ex alumnos, así como a la amplitud de su participación.
7. *Satisfacción del personal docente*. Se refiere a lo que piensan los profesores sobre la manera de dirigir la escuela, sus condiciones de trabajo y el cumplimiento de las expectativas razonables.
8. *Impacto en la sociedad*. Se refiere a la relación de la escuela con su entorno y al grado de colaboración con otras instituciones como ayuntamientos, asociaciones, centros profesionales o laborales.

FIGURA 1. Modelo de indicadores para la evaluación escolar.



9. *Progresos educativos de todos los alumnos (de acuerdo con sus capacidades).* Comprende: la realización de los objetivos educativos por parte de los alumnos, tanto en el plano académico como en el de su desarrollo personal y social; su capacidad para trabajar en equipo y su participación en las actividades escolares. Todo ello de acuerdo con las capacidades de cada alumno en particular.
10. *Ofertas educativas.* Se trata de todas las actividades no comprendidas en el currículo: materias optativas, actividades en la naturaleza, proyectos con asociaciones vinculadas a la escuela, idiomas, educación de adultos, etc.

La ultimación y aplicación de este modelo, mediante el desarrollo de cada uno de los indicadores con criterios más específicos, ha de desembocar en una mejor comprensión de la administración de las escuelas públicas y un aumento de la calidad, así como en opciones efectuadas por los padres con mayor conocimiento de causa a la hora de escoger una escuela para sus hijos.

### **Nota**

1. Se puede encontrar un resumen de esta evaluación en A. Marchesi, *et al.* Assessment of the integration project in Spain [Evaluación del proyecto de integración en España]. *European journal of special needs education* (Londres), vol. 6, n° 3, 1991, pág. 2.

---

# LA INTEGRACION DE LOS ALUMNOS

---

## CON NECESIDADES EDUCATIVAS

---

### ESPECIALES EN LAS ESCUELAS

---

### ORDINARIAS DE LOS PAISES DE LA OCDE

---

*Peter Evans*<sup>1</sup>

---

#### **Introducción**

Entre 1990 y 1994, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) prosiguió sus trabajos sobre la integración de niños discapacitados y estudió detenidamente las políticas y las prácticas vigentes en los Estados miembros<sup>2</sup>. Este trabajo se desarrolló en tres partes. En primer lugar, 21 países proporcionaron informes sobre diversos aspectos de las políticas, las prácticas y las medidas adoptadas. En ellos se abordaban los temas de organización escolar, definiciones y estadísticas, programas de estudios, formación del profesorado, participación de los padres y recursos financieros. En segundo lugar, 19 países entregaron informes en los que se recogen 64 estudios de casos sobre los aspectos prácticos de la integración. La información proporcionada se dividió en áreas que abarcaban

---

*Peter Evans (Reino Unido)*

Tras estudiar psicología en la Universidad de Londres, Peter Evans hizo un doctorado sobre la educación especial. Dirigió un proyecto de investigación, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia del Reino Unido, sobre el desarrollo curricular para alumnos con dificultades leves de aprendizaje. Posteriormente, fue destinado a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en París, donde trabaja como director de programas en educación especial. Peter Evans ha publicado numerosos libros y artículos científicos en el campo de las dificultades de aprendizaje. Sus obras más recientes son *Integrating students with special needs into mainstream schools* [La integración de los alumnos con necesidades especiales en las escuelas ordinarias] (1995) y *Our children at risk* [Nuestros niños en peligro] (1995).

los programas de aprendizaje, las relaciones entre los individuos concernidos, los enfoques de la escuela en su conjunto, la participación de los padres y la comunidad, el papel de las escuelas especiales, los servicios externos de apoyo y los temas relacionados con la formación. Esta información ha sido recogida en un libro (OCDE, 1995). La tercera parte del trabajo ofrecía una reseña de la literatura de investigación y se publicó en el *European journal of special needs education* (Evans, 1993). En este artículo nos basaremos en dichas publicaciones y abordaremos los aspectos clave de este trabajo en su relación con el desarrollo de las políticas y prácticas de integración que se han llevado a cabo con éxito.

## Antecedentes

### LAS POLITICAS

En los últimos años, la mayoría de los países de la OCDE han introducido una legislación y unas políticas que fomentan la integración. Austria, por ejemplo, introdujo una enmienda a la Ley de Ordenación Escolar en 1993 por la que creaba las condiciones para que la educación especial se desarrollara en el marco de las escuelas ordinarias. A la vez, cambió el papel de las escuelas especiales, que asumieron la tarea de coordinar las medidas a nivel regional con el fin de mejorar la calidad e implicar a los padres en la definición de las disposiciones. En los Países Bajos, la Ley Provisional Especial de Educación seguía vigente hasta 1995. Su objetivo era fomentar el traslado de los alumnos de las clases especiales a las clases ordinarias siempre que fuera posible. En el futuro, la legislación relativa a la educación especial se inscribirá en el marco de la Ley de Educación Primaria. Más allá de estos progresos, la verdad es que en todos los países de la OCDE las escuelas especiales y las clases especiales en las escuelas ordinarias desempeñan un papel de primer orden en los servicios de educación para niños con necesidades especiales.

### DEFINICIONES Y ESTADISTICAS

A pesar de una considerable homogeneidad en los países de la OCDE en múltiples aspectos culturales, aún hay diferencias significativas en los sistemas educativos, en las definiciones relativas a los grupos con necesidades especiales y en el alcance de las medidas de integración. Todos estos factores tienen un impacto en la práctica de la integración. Los sistemas de clasificación actualmente vigentes, así como los términos empleados para describir a los niños discapacitados, varían sustancialmente de un país a otro.

A grandes rasgos, podemos decir que hay dos sistemas de clasificación. El primero conduce a una descripción de los niños discapacitados de acuerdo con un conjunto de categorías de deficiencia o discapacidad que tienen su origen en un modelo de tratamiento “médico”, modelo cuyo enfoque apunta al trastorno o a la deficiencia. El recurso a este modelo, que tiene numerosas variantes, está muy difundido. Se suele emplear el marco conceptual de la Organización Mundial de la

Salud, en su *International classification of impairments, disabilities and handicaps* [Clasificación internacional de trastornos, deficiencias y discapacidades] (1980).

El segundo sistema, que se va difundiendo cada vez más, se ha desarrollado como resultado del reconocimiento de que las categorías basadas en criterios médicos son inadecuadas para determinar el destino escolar de niños discapacitados dentro del sistema educativo. Muchos niños discapacitados tienen unas exigencias escolares que no siempre se satisfacen de la mejor manera adoptando medidas especiales en función de su condición médica. Por esta razón, y siguiendo las recomendaciones formuladas en el prestigioso Informe Warnock (Reino Unido, 1978), muchos países han abandonado por completo las categorías y han adoptado el término de “necesidades educativas especiales” (NEE). Esta descripción tiene la ventaja de que permite analizar las necesidades educativas del niño y su ulterior destino escolar, con el fin de satisfacer dichas necesidades.

Estos dos sistemas descriptivos tienen diversas ramificaciones, tanto en la teoría como en la práctica. Puesto que el modelo de categorías proviene de un enfoque médico que hace hincapié en el “tratamiento”, las dificultades de aprendizaje residen en el individuo. Por el contrario, la definición de las NEE reconoce que los resultados escolares dependen de la interacción entre el niño, la educación de la escuela, y la influencia del hogar y de la comunidad. Así, la enseñanza y la educación en una escuela determinada pueden tener un impacto decisivo a la hora de designarlo o no como un niño que requiere medidas especiales. Se puede definir a un mismo niño como sujeto destinado a la educación especial en un establecimiento, y en otro, no. En resumen, podríamos decir que el primer enfoque hace hincapié en las características absolutas, mientras que el segundo da preferencia a los aspectos relativos.

Cualquiera que sea el método empleado, todavía subsiste (incluso entre los expertos) una desconcertante cantidad de términos en uso. Por ejemplo, los niños con problemas afectivos y/o de conducta a veces son descritos como niños con discapacidades psicosociales, dificultades psíquicas, trastornos de la personalidad, conductas desviadas o trastornos emocionales profundos. Además, al parecer hay diferentes definiciones operativas vigentes, incluso dentro de categorías de una discapacidad particular, tales como trastornos visuales, auditivos y motores, puntos sobre los que volveremos más abajo. También se emplea un amplio espectro de categorías descriptivas. Algunos países (Italia, Reino Unido) utilizan una sola, mientras que otros utilizan diez o más (Alemania, Holanda, España y Suiza). La provincia de New Brunswick, en Canadá, clasifica a los niños dotados y discapacitados en la misma categoría de “excepcionales”. Las diferencias en la manera de evaluar las necesidades de los niños según los países son patentes.

Pero las diferencias entre países no se limitan a la terminología, sino que afectan también a los grupos en que se clasifica a los niños con diversas dificultades. Por ello, resulta algo complicado hacer una comparación de la población de los niños con NEE entre países. Por ejemplo, sólo dos países (Islandia y España) admiten el término “autista” en sus estadísticas. Sin duda, otros países tienen niños con dificultades similares, pero los clasifican con otros términos, como “dificultades

graves de aprendizaje”. Francia utiliza dos categorías de minusvalidez: “deficiencia motriz” y “disminución física”, mientras que la mayoría de los otros países emplean un sólo término. Hay países que establecen una distinción entre “ceguera” y “trastorno visual”, o “sordera” y “trastornos auditivos”, así como hay otros que no establecen esta distinción. Irlanda incluye a los hijos de los que llevan una vida nómada. En Suiza, también se incluye a los niños cuya primera lengua es extranjera, pero es evidente que la mayoría de estos niños con necesidades especiales no serían considerados como discapacitados o como niños con trastornos si nos atenemos a la definición de la OMS. Probablemente, si se incluye a este grupo es porque se necesita un procedimiento administrativo para tipificarlos y conseguir recursos suplementarios para ellos.

A pesar de estas diferencias, en el Cuadro 1 se recogen los datos comparativos disponibles. En la primera columna figuran los niños con NEE en términos de porcentaje de la población escolar total. En la segunda columna se registra el porcentaje fuera del sistema de educación formal; en la tercera, a aquellos que asisten a unidades o escuelas especiales; en la cuarta, a los que asisten a clases especiales. En la quinta columna, se calcula el total de los niños que están fuera de la educación ordinaria sumando las cifras de las columnas 2, 3 y 4.

En la primera columna se reflejan las grandes diferencias entre países en los porcentajes de niños considerados con NEE. Oscilan entre 0,74% (Turquía) y 17,08% (Finlandia). Ya hemos abordado los diferentes marcos descriptivos que pueden conducir a esta situación. Después del Informe Warnock, que en sí mismo estuvo influido por varios estudios epidemiológicos, se reconoce que el 20% de los niños necesitarán una educación especial en algún momento de su paso por la escuela. Esto contrasta con el aproximadamente 2% que se recoge en el modelo de categorías. Sin embargo, podemos señalar que en la actualidad muchos países incluyen una categoría de “dificultades de aprendizaje” como, por ejemplo, los niños disléxicos, lo cual aumenta el porcentaje a 4% y más.

La segunda columna revela que en algunos países la responsabilidad de algunos niños con NEE recae sobre instituciones ajenas al Ministerio de Educación, que suelen ser el Ministerio de Salud y/o de Asuntos Sociales. Es lo que ocurre en Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda y Holanda. En Francia, algunos niños con deficiencias (el 1,38% del conjunto global) están internos en centros administrados por el Ministerio de la Seguridad Social. Sin embargo, un porcentaje de estos niños reciben educación en escuelas ordinarias. Hay probablemente otro grupo de niños mayores no escolarizados que tienen problemas de aprendizaje o de conducta y que no van a la escuela. Sobre ellos no suele haber estadísticas. En Irlanda, se observó que el 11% de la comunidad de “nómadas” no asiste a la escuela.

La tercera columna revela que el porcentaje de niños que asisten a escuelas especiales varía considerablemente de un país a otro. En Australia, Dinamarca, España, Grecia, Islandia y Noruega, menos del 1% van a ese tipo de escuelas. En Finlandia, Francia, Irlanda y el Reino Unido, el porcentaje oscila entre el 1% y el 2%. En Austria, se sitúa entre el 2% y el 3%. En Alemania, Bélgica, Holanda y Suiza, más del 3% de los niños va a escuelas especiales.

CUADRO 1. Proporción de niños con NEE en escuelas y unidades especiales, clases especiales y fuera del sistema escolar.

	Porcentaje de la población escolar total con NEE bajo medidas especiales	No escolarizados	En escuelas y unidades especiales	En clases especiales	Total fuera de la educación ordinaria
Alemania <sup>1</sup>	7,00	—	3,69	n.d.	3,69
Australia	5,22	—	0,63	0,92	1,55
Austria	2,55	<0,1	2,55	<0,1	2,55
Bélgica	3,08	<0,1	3,08	n.d.	3,08
Canadá (New Brunswick)	10,79 <sup>2</sup>	—	n.d.	n.d.	n.d.
Dinamarca	13,03	—	0,65	0,98	1,63
España	2,03	n.d.	0,80	0,23	1,03
Estados Unidos	7,00	—	n.d.	n.d.	2,90 <sup>3</sup>
Finlandia	17,08	0,14	1,85	0,83	2,82
Francia	3,54	1,38 <sup>4</sup>	1,26	0,64	3,28
Grecia	0,86	0,18	0,20	0,48 <sup>5</sup>	0,38
Irlanda	1,45	0,22	1,04	0,41	1,67
Islandia	15,71	—	0,58	0,71 <sup>5</sup>	1,29
Italia	1,27	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Japón <sup>6</sup>	0,89	—	0,37	0,52	0,89
Noruega <sup>7</sup>	6,00	<0,1	0,6 (escuelas y clases)	—	<0,7
Países Bajos	3,63	<0,1	3,63	—	3,63
Reino Unido <sup>8</sup>	1,85	—	1,3	n.d.	1,3
Suecia	1,60	—	1,03	→	1,03
Suiza	4,90	—	4,90 (escuelas y clases)	—	4,90
Turquía <sup>7</sup>	0,74	n.d.	0,28	0,33	0,61

n.d. = no disponible

1. Sólo la antigua República Federal de Alemania (1989). La cifra del 7% es estimativa.
2. Esta cifra incluye a los alumnos intelectualmente más dotados.
3. Esta cifra es el resultado de la suma de los niños que recibían una proporción media a moderada de su educación fuera de la educación ordinaria, según queda descrito en las notas detalladas sobre Estados Unidos.
4. Niños en los establecimientos administrados por el Ministerio de la Seguridad Social. Una proporción de éstos asisten a escuelas ordinarias.
5. Sólo jornadas parciales. El marco normal son las clases ordinarias.
6. La columna 1 incluye a los niños en edad de escolarización obligatoria.
7. Más del 6% de los aquí incluidos cuentan con ayuda individualizada para discapacidades leves.
8. Sólo Inglaterra y el País de Gales.
9. Se calcula que un 14% de los niños entre 0 y 18 años sufren deficiencias.



Es difícil determinar el porcentaje de niños educados en otros contextos segregados en cada uno de los países, puesto que en algunos países una proporción importante de niños con NEE está en clases especiales, lo cual puede significar, o no, que están segregados durante una parte significativa del tiempo en clase. En algunos países (Inglaterra, Estados Unidos) se ha producido un cambio por el que se tiende a renunciar a la escolarización segregada y a optar por las clases y unidades de apoyo que funcionan en las escuelas ordinarias. Sin embargo, es difícil calcular el grado de integración de los niños con NEE que producen estos cambios. Francia también ha aumentado el porcentaje de niños en clases especiales, tanto a nivel primario como secundario.

En la última columna del Cuadro 1 se calcula el porcentaje de la población en edad escolar fuera de las escuelas ordinarias. Para ello, se suman las cifras correspondientes de las columnas en que hay cifras exactas. No resulta sorprendente que las cifras revelen grandes diferencias entre países, que varían desde el 4,9% de Suiza al 0,61% de Turquía. Debemos interpretar estas cifras con cautela. Por ejemplo, en Turquía, se calcula que el 14% de los alumnos entre los 0 y 18 años sufren deficiencias, pero al parecer sólo un pequeño porcentaje recibe una educación especial en el marco de la escuela ordinaria.

Además de todos estos factores, el grado de integración varía entre la etapa primaria y secundaria. El Cuadro 2 muestra las diferencias entre aquellos países que presentaron estadísticas sobre este aspecto.

CUADRO 2. Porcentaje de niños en escuelas especiales por nivel de escolarización.

	Preescolar	Primaria	Secundaria
Bélgica	0,55	3,90	3,40
España	0,50	0,90	0,20
Finlandia	n.d.	6,21	3,70
Francia	0,30	2,00	3,70
Grecia	0,10	1,40	0,12
Irlanda	n.d.	1,00	0,90
Japón	n.d.	0,33	0,44
Noruega	n.d.	0,21	0,38
Países Bajos	0,71	5,64	2,48
n.d. = no disponible			

Un desglose entre educación primaria y secundaria es insuficiente para revelar las diferencias entre un grupo de edad y el siguiente, de modo que las razones de las variaciones en los porcentajes entre grupos de edad varían de un país a otro. En la comunidad flamenca de Bélgica, la proporción de niños en escuelas especiales aumenta del 2,5% a los siete años a un máximo de 4,8% a los once años, pero luego disminuye al 3,4% a los quince años. En Francia, las cifras oscilan entre el 3% a los once años y el 4,9% a los trece y catorce años, debido al aumento de las exigencias del programa en secundaria. En Grecia, la educación secundaria sólo es obligatoria hasta los quince años, y muchos niños que tienen dificultades de aprendizaje después de la etapa de primaria acuden a las escuelas secundarias, junto con

los alumnos ordinarios y sin programas especiales. Por consiguiente, el número de alumnos con NEE y con ayudas especializadas en este nivel es relativamente bajo.

En Irlanda, la proporción tiende a ser constante en ambas etapas. Esto puede deberse al hecho de que sólo un pequeño porcentaje están clasificados como niños con NEE. Son los niños que tienen una mayor necesidad y que son identificados en una etapa temprana de su formación escolar. En Noruega, donde el porcentaje aumenta continuamente de una edad a otra, con un 0,17% a los siete años y un 0,52% a los quince, esto tal vez refleje una disminución anual de la matrícula en la escuelas especiales a medida que la política de integración se implanta progresivamente.

#### TRASTORNOS VISUALES, AUDITIVOS Y MOTORES

Hay mayores incoherencias con respecto a los alumnos que padecen trastornos sensoriales y físicos. Resulta instructivo comparar estos grupos porque, al atribuir habitualmente un origen biológico a estos trastornos, y habida cuenta de que los países de la OCDE tienen una atención sanitaria relativamente similar, cabría esperar que la incidencia también fuera semejante.

Sin embargo, las estadísticas nos dan una versión diferente. En los Cuadros 3, 4 y 5 se recogen los datos sobre niños con trastornos visuales, auditivos y motores respectivamente. Además, ilustran el destino de los niños por grupo de discapacidad en aquellos países que presentaron estadísticas sobre este aspecto.

CUADRO 3. Destino de los niños con trastornos visuales.

	Número de niños	% de la población escolar	Número en clases o escuelas especiales	% en clases o escuelas especiales	Número en escuelas ordinarias	% en escuelas ordinarias
Bélgica	903	0,04	598	66	308	34
Canadá (New Brunswick)	163	0,18	6	4	157	96
España*						
— deficiencia visual	572	0,03	266	47	306	53
Finlandia	188	0,03	40	10	370	90
Francia						
— ceguera	1.517	0,01	1.230	81	287	19
— visión parcial	4.920	0,05	2.677	54	2.243	46
Irlanda	500	0,02	150	30	350	70
Suecia						
— ceguera	45	0,005	0	0	45	100
— visión parcial	900	0,1	0	0	900	100

\* De 6 a 14 años, en el sector administrado por el Ministerio de Educación y Ciencia

CUADRO 4. Destino de los niños con trastornos auditivos.

	Número de niños	% de la población escolar	Número en clases o escuelas especiales	% en clases o escuelas especiales	Número en escuelas ordinarias	% en escuelas ordinarias
Bélgica	1.730	0,08	1.298	75	432	25
Canadá (New Brunswick)	242	0,27	32	13	210	87
España*	2.293	0,12	1.438	63	855	37
Finlandia	864	0,15	651	76	213	24
Francia	14.208	0,14	8.937	63	5.271	37
Irlanda	2.200	0,09	700	32	1.500	68
Suecia	1.800	0,20	810	45	990	55

\* De 6 a 14 años, en el sector administrado por el Ministerio de Educación y Ciencia

CUADRO 5. Destino de los niños con trastornos motores.

	Número de niños	% de la población escolar	Número en clases o escuelas especiales	% en clases o escuelas especiales	Número en escuelas ordinarias	% en escuelas ordinarias
Bélgica	3.279	0,16	2.853	87	426	13
España*	2.986	0,15	1.930	65	1.056	35
Finlandia	1.168	0,21	921	79	247	21
Francia	26.686	0,27	20.695	78	5.991	22
Suecia	1.800	0,20	360	20	1.440	80

\* De 6 a 14 años, en el sector administrado por el Ministerio de Educación y Ciencia

En su conjunto, estos cuadros revelan algunas diferencias sorprendentes entre los países. Por ejemplo, al observar el Cuadro 3 (trastornos visuales), es evidente que Bélgica (0,04%) y Francia (0,06%) clasifican entre dos y tres veces más niños con trastornos visuales que Finlandia (0,03%), Irlanda (0,02%), España (0,03%) y Suecia (0,02%). El análisis de estos cuadros revela diferencias similares en otros grupos de personas discapacitadas.

Hay tres posibles factores que explican las diferencias que señalamos. Quizás la incidencia de estas tres deficiencias varíe realmente entre países, o puede que las diferencias se deban a factores metodológicos, como las definiciones, o a la manera en que se acopian los datos. Tal vez se deban a variaciones en las políticas y prácticas educativas. En realidad, es probable que todos estos factores tengan una incidencia. De ser así, seguramente habrá niños con trastornos que en un país estarían clasificados pero en otro no.

Hay diferencias similares entre países cuando analizamos el destino de estos niños. El Cuadro 3 señala que en Bélgica el 66% de los niños con trastornos visuales van a escuelas especiales, mientras que en Suecia el 100% está integrado. Estas diferencias se deberán inevitablemente a variaciones en las políticas y en la práctica de los sistemas educativos en estos países.

## La práctica de la integración

Una integración lograda implica la reforma a diversos niveles del sistema. Las investigaciones realizadas por el Centro de Investigación e Innovación en Educación (CERI) de la OCDE, se inscriben bajo las siguientes rúbricas: nivel escolar; relaciones entre los actores implicados; enfoque del conjunto de la escuela; papel de las escuelas especiales y recursos externos; formación del profesorado; padres; y recursos. Utilizaremos ejemplos de los 64 estudios de casos en los 19 países miembros para ilustrar la práctica en este ámbito.

### EL NIVEL DE LA ESCUELA

Al nivel de la escuela, la eficacia de la integración estaba influida por varios factores interdependientes. El acceso a los programas de estudios es crucial, y los informes de los países definieron tres tipos clave de acceso: los que requieren adaptaciones físicas en las construcciones y sus contenidos; el acceso al aprendizaje y el acceso mediante la financiación.

#### *Los accesos físicos*

La necesidad de garantizar un acceso físico a las instalaciones de la escuela se hace evidente cuando los niños tienen discapacidades físicas y necesitan rampas, ascensores, servicios de aseo adaptados, etc., si se pretende que participen plenamente en la vida de la escuela. Una vez dentro del aula, también necesitarán asientos especiales y modificaciones en los equipos, como grifos, interruptores, aparatos de laboratorio y ordenadores. Los niños con discapacidades sensoriales también requieren aparatos que les ayuden a superar sus trastornos auditivos y visuales. Algunos de estos aparatos, por ejemplo, los micrófonos, son usados por los maestros y los alumnos no discapacitados. Una vez resueltos estos problemas, los niños con NEE pueden integrarse físicamente, en el sentido de que pueden tener acceso al aprendizaje junto a sus demás compañeros. Es probable que también se les pueda integrar socialmente, puesto que están en condiciones para comunicarse con sus compañeros no discapacitados.

#### *El acceso al aprendizaje*

Las condiciones de acceso al aprendizaje son más complejas. Para los niños con trastornos sensoriales, puede que la mera amplificación de sonidos y la ampliación de las imágenes no sea suficiente para garantizar el acceso al aprendizaje. Puede que el niño con NEE, sus maestros y tal vez los otros alumnos tengan que aprender a usar los elementos de un sistema especializado de comunicación, como el lenguaje de señas o la escritura Braille. Puede que los niños con limitaciones intelectuales necesiten una información oral y escrita simplificada, que tengan que disponer de más tiempo para realizar la misma cantidad de trabajo y que haya que eliminar algunos aspectos más complejos del programa. Para llevar a término este proceso de la diferenciación curricular es necesario que los docentes adopten un

enfoque creativo en la organización de la clase y en la evaluación de las tareas. Además, hay que adaptar la gestión de la escuela para dar tiempo a los maestros a planificar eficazmente y coordinar el trabajo con sus colegas. Es difícil lograr este enfoque creativo en países donde el contenido de cada asignatura está prescrito detalladamente y permite un escaso margen de maniobra a los docentes para hacer interpretaciones flexibles y satisfacer las necesidades de los niños que se diferencian por la edad, las capacidades y el entorno cultural.

### *El acceso a través de la financiación*

El acceso a través de la financiación puede facilitar o inhibir la integración. En el Reino Unido, por ejemplo, el sistema oficial de recopilar informes sobre las necesidades especiales de los niños seleccionados garantiza que se les proporcionará un equipo especial y/o apoyo a su integración en las escuelas ordinarias. Por otro lado, el mismo proceso de vincular la financiación a las discapacidades se presta en algunos países a “estigmatizar” a los niños y desviarlos hacia las escuelas especiales segregadas.

## LAS RELACIONES

Las buenas relaciones entre el equipo de docentes y los alumnos son cruciales para una integración eficaz. Un estudio en Bélgica señaló que determinados docentes tendían a mostrar actitudes de apoyo hacia la integración de los alumnos. Estos docentes están preparados para llevar a cabo la adaptación necesaria en la organización de la clase y en los métodos pedagógicos, y consideran la presencia de los niños con discapacidades visuales como un desafío y un elemento enriquecedor. Un estudio en España señalaba la importancia de las buenas relaciones en el conjunto de la escuela y la necesidad de establecer buenas relaciones sociales en el equipo docente. El trabajo del equipo de apoyo exige una relación que es profesional a la vez que social. El grupo tiene que tener una credibilidad y se le debe dar la confianza para llevar a cabo correctamente su tarea.

En el caso de España, la presencia de niños discapacitados en clase aumenta la presión sobre los maestros debido a la necesidad de adaptación en el manejo de la clase y a la demanda de colaboración con los docentes especializados en los niños con NEE, ausentes de la clase durante una gran parte del día. Sin embargo, un informe de Suiza señalaba que los maestros veían esta situación positivamente, dado que requería la colaboración en la planificación de las lecciones y una participación en el marco mismo de la clase. Esto se vio reforzado por un estudio en España, donde se demostró que esta colaboración mejoraba la competencia docente y de evaluación, y alentaba a los maestros a considerar más positivamente a los niños. A la vez, disminuía su aislamiento y les permitía participar en la toma de decisiones. También se observó en un estudio realizado en Bélgica que la atención adicional que los maestros prestaban a los niños con discapacidades conducía al desarrollo de un vínculo afectivo entre ellos, con el resultado de que los maestros preparaban sus lecciones más cuidadosamente. Por otro lado, la experiencia del

maestro de niños con NEE puede ser útil en la enseñanza a cualquier alumno que experimente problemas de cuando en cuando. Es interesante señalar que una investigación realizada en Bélgica sugería que la presencia de los alumnos discapacitados incitaba a los otros alumnos a trabajar de manera más independiente. Dicha actitud puede haber sido estimulada por el maestro que ayudaba a los alumnos con disminuciones a ser más independientes.

Surgieron algunos problemas. Los padres expresaron sus inquietudes a propósito del mal trato de los otros niños y sobre el hecho de que los docentes a veces descuidaran el trabajo con los niños discapacitados. Sin embargo, un estudio en Suiza comparó el progreso escolar y social de los niños no discapacitados en clases donde se ofrecía un apoyo a la educación especial con el progreso de los niños equivalentes en clases sin estas condiciones y no encontró diferencias significativas. Por lo tanto, llegaron a la conclusión de que estos temores eran infundados, conclusión que se vio apoyada por otro estudio en Alemania.

Algunos estudios de casos informan que los alumnos discapacitados en un marco de integración corrían el riesgo de aislarse socialmente. Se han introducido diversos enfoques para ayudar a superar este problema, entre los cuales la adopción de medidas especiales para reunir a los niños discapacitados durante la comida y durante las sesiones de adquisición de hábitos sociales, en las que se incluía un programa extracurricular de “amigos especiales”. Un conjunto de medidas para la formación de docentes en la adquisición de hábitos sociales adoptado en Australia consiguió facilitar la enseñanza de competencias sociales requeridas en los individuos y en grupos pequeños. Este conjunto de medidas ponía de relieve la necesidad de: enseñar las competencias sociales directamente y no suponer que éstas se desarrollarán espontáneamente; crear en todos los alumnos la necesidad de reconocer los sentimientos propios y los ajenos; recurrir a estrategias para incorporar hábitos sociales en un aprendizaje del conjunto de la clase. También se recalcó la necesidad de aumentar la aceptación y la tolerancia de los compañeros frente a los alumnos con disminuciones.

Los datos de las investigaciones en Australia y Estados Unidos señalaban que la incidencia de la integración de los alumnos discapacitados en aulas ordinarias se encuentra en estrecha relación con la actitud de los maestros y del equipo docente.

- En numerosas escuelas, las actitudes positivas son el resultado, más que la causa, de la integración.
- La mayoría de las iniciativas para la integración basadas en el ámbito de la escuela dependen demasiado de la buena voluntad y de la personalidad de un equipo creativo que pone su empeño en la tarea.
- Los alumnos de las escuelas ordinarias que aceptan a los alumnos con disminuciones tienen una actitud más positiva hacia las discapacidades. Las chicas los aceptan más fácilmente que los chicos y los alumnos mayores más fácilmente que los pequeños.
- Las actitudes favorables hacia los alumnos discapacitados se desdibujan rápidamente si no hay una relación permanente.

## ENFOQUES GLOBALES

Los temas abordados más arriba ratifican la importancia de un enfoque global para que la integración escolar sea duradera. Las pruebas presentadas sugerían que el éxito de una escuela dependía de su capacidad:

- para adaptarse a los individuos, en lugar de limitarse a ofrecer programas estándar;
- para implicar a los miembros del conjunto de la comunidad escolar en la toma de decisiones;
- para reconocer que las competencias sociales y vitales, al igual que los logros académicos, son elementos que contribuyen al éxito de una escuela;
- para fomentar un liderazgo mediante la creación de modelos de roles y de objetivos claramente definidos;
- para organizar actividades destinadas a lograr dichos objetivos y para evaluar periódicamente el progreso realizado en función de esos objetivos; y
- para ofrecer un programa que responda a la necesidad de formación de los equipos.

Un ejemplo reseñado en Suiza revela algunas de las dificultades que esto implica. Los niños con desventajas educativas acudían durante la mayor parte de su escolarización a clases ordinarias. Los maestros trabajaban en equipos de cuatro (tres docentes ordinarios y un profesor especializado). Un profesor especial hacía el seguimiento de algunos niños y les proporcionaba apoyo adicional. Los cuatro docentes del equipo también enseñaban juntos durante un periodo opcional de una tarde por semana. Para mantener este plan, se exigía de ellos una amplia colaboración. Además, el profesor especializado se reunía con cada uno de los maestros cada dos semanas para examinar la evolución de los niños y, cada seis meses, para preparar informes sobre los alumnos con NEE. Todo el equipo de la escuela asistía a reuniones semanales para tratar temas generales de la escuela y a reuniones con el psicólogo escolar cada tres meses para planificar las medidas de apoyo y las reuniones con los padres. Este trabajo arrojó diversos beneficios. Los desacuerdos entre los docentes disminuyeron y algunos maestros comprendieron que las dificultades de conducta de los niños eran en parte consecuencia de las deficiencias de la escuela. Se consideró que la colaboración potenciaba la calidad de la vida profesional de los docentes. Había ciertas dificultades, entre las cuales la complejidad de las disposiciones, una gran dedicación en términos de tiempo, la necesidad de una formación más intensiva para desenvolverse en las clases integradas y una estructura de remuneraciones que desincentivara el intercambio ocasional de los roles entre maestros ordinarios y maestros especializados.

El ejemplo de New Brunswick es diferente. En el marco de una política de integración plena, un rasgo distintivo de la organización de cada escuela eran los equipos de servicios escolares, que contaban con la participación del director, de un orientador, de un profesor de métodos y recursos y de ayudantes docentes. Los profesores de métodos y recursos desempeñan un papel clave. Ayudan a los maestros ordinarios a desarrollar programas específicos para alumnos con deficiencias,

y su papel consiste en proporcionar una ayuda de consulta colaborativa, apoyo entre maestros y apoyo en la solución de los problemas. Los profesores de métodos y recursos también asisten a sesiones quincenales de formación impartida por los servicios de apoyo del distrito, que funcionan fuera de la escuela. Los ayudantes de los maestros proporcionan un apoyo individual a los alumnos con deficiencias profundas. Los orientadores se centran en los problemas personales de los alumnos. Los coordinadores de la colaboración educativa adoptan medidas para orientar a los alumnos mayores en el mundo del trabajo.

Las escuelas ordinarias donde se ha seguido un enfoque de integración probablemente no se verán aisladas de la comunidad o de otros servicios de apoyo. En algunos países han surgido y se han desarrollado redes formales basándose en las experiencias de las escuelas. Éste es un rasgo que caracteriza el trabajo realizado en Suiza y Canadá, al que hemos aludido más arriba. En los Países Bajos, 28 escuelas de primaria constituyeron un núcleo de trabajo donde los alumnos podían trasladarse con relativa facilidad a otra escuela del mismo núcleo, donde los conocimientos eran más sólidos y los equipos podían colaborar en el ámbito del desarrollo curricular.

Los estudios de casos constituyen una imagen relativamente clara de las condiciones que facilitan una aplicación eficaz de la política del conjunto de la escuela. Éstas son: una legislación nacional que favorezca la integración, potenciada por políticas locales y por la asignación de recursos orientados a la integración; el fomento, seguimiento y evaluación de la política y la práctica de integración de la escuela; una organización flexible de las clases; programas de aprendizaje a diferentes niveles para la adquisición de hábitos sociales y escolares y el tiempo necesario para desarrollarlos. Es necesario contar con equipos que gocen de una credibilidad general y con unos conocimientos que apoyen a los maestros y les permitan brindar asesoramiento. Además, todos los equipos deben contar con tiempo suficiente para consultar, colaborar, planificar, mantener y desarrollar las actitudes y competencias pertinentes.

#### EL PAPEL DE LAS ESCUELAS ESPECIALES Y LOS SERVICIOS EXTERNOS

Mantener un número creciente de alumnos discapacitados en las escuelas ordinarias suscita algunos interrogantes acerca del papel que debería desempeñar actualmente el sector de las escuelas especiales. Un estudio realizado en Australia llegó a la conclusión de que las escuelas especiales podían proporcionar una valiosa ayuda a las escuelas ordinarias de la siguiente manera: en primer lugar, los equipos de los dos tipos de escuela deberían negociar el apoyo necesario y la manera en que éste debería llevarse a la práctica; en segundo lugar, el equipo especial de la escuela posee la formación docente y las competencias necesarias para asesorar; en tercer lugar, las estrategias docentes propugnadas se demuestran en la práctica y no hay que limitarse únicamente a hablar de ellas.



Por ejemplo, la mayoría de los alumnos de Finlandia que padecen trastornos visuales acuden a escuelas ordinarias. En uno de los ejemplos, la escuela especial conservaba archivos y pudo colaborar en la planificación de los programas educativos. Los vínculos entre las escuelas se mantenían a través de algunos docentes itinerantes. Éstos prestaban su apoyo a los maestros de las escuelas ordinarias, se reunían con los padres, aconsejaban a las autoridades y actuaban como enlace con los maestros regionales para los alumnos con trastornos visuales. La escuela especial también organizaba cursillos en el mismo centro que solían durar alrededor de una semana. Entre éstos se incluía la formación en Braille y la movilidad visual. Organizaban cursos para docentes no especializados e informaban sobre los efectos de los trastornos visuales en el aprendizaje, sobre las técnicas de estudio y el uso de apoyos visuales. También tenían una biblioteca de libros en Braille y grabaciones sonoras.

Uno de los ejemplos del Reino Unido demuestra que el apoyo basado en las escuelas especiales también puede funcionar para ayudar a los niños que tienen mayores problemas de integración (los que sufren dificultades más graves de aprendizaje). Alrededor de la mitad de los alumnos matriculados en escuelas especiales asistían a escuelas en régimen de jornada parcial, acompañados por una enfermera que les ayudaba en el contexto de la clase ordinaria a la que se integraban. Esto aliviaba al profesor de su trabajo adicional. Se definía cuidadosamente el programa horario de la integración (por ejemplo, durante los recreos, horas de comida, educación física y otras actividades prácticas). Uno de los maestros en la escuela especial también se encargaba de un trabajo muy importante de relaciones con el exterior, visitando a niños con dificultades de aprendizaje en las escuelas primarias y secundarias del sector, impartiendo clases, participando en evaluaciones, consejos y apoyo en la preparación de materiales educativos.

En los estudios de casos, son escasas las alusiones a servicios externos capaces de dar una cobertura más amplia, pero cuando estos servicios están bien organizados, suelen tener buena acogida. Por ejemplo, en los Países Bajos se informó sobre una red de 28 escuelas ordinarias que mantenían a un numeroso grupo de alumnos discapacitados en régimen ordinario, alumnos que de otra manera probablemente habrían tenido que asistir a escuelas especiales. El centro de asesoría educativa trabajaba con especialistas en educación, consultores y docentes que coordinaban el desarrollo de una política educativa con el objeto de mantener a niños con NEE en las escuelas ordinarias. Ofrecían una formación en educación especial durante la actividad profesional y proporcionaban materiales. Los maestros hablaban en términos muy positivos del apoyo que recibían y del espectro de posibilidades de desarrollo profesional que ofrecía. Además, en la línea del enfoque del conjunto de la escuela, el apoyo se orientaba a una amplia gama de funciones de la escuela, incluyendo el programa de estudios, las políticas, el desarrollo de los equipos y los recursos.

Así pues, los puntos clave de la eficacia, tanto para los maestros de las escuelas especiales que trabajaban con el exterior como para los servicios externos eran: un clima de trabajo abierto a la integración; desarrollar la evaluación, la formación

y las competencias de orientación apropiadas; y ayudar a los maestros a abordar los problemas con sus propios medios en lugar de depender de los centros externos. La diferencia principal es que aquellos que trabajan para centros externos rara vez tienen la responsabilidad de educar a los alumnos que constituyen el objeto de su trabajo. En teoría, esto les proporciona una objetividad, pero en la práctica suelen trabajar para las autoridades educativas del distrito o regionales, que tienen sus propias prioridades. En esta función, tal vez sirvan como puente hacia la escuela especial.

#### LA FORMACION

La formación es un componente esencial en el desarrollo de un sistema educativo que responda adecuadamente a las necesidades de los alumnos discapacitados, ya sea en un contexto de integración o de segregación. En un número importante de países miembros de la OCDE, los docentes siguen cursos de educación especial como parte de su formación inicial. Inevitablemente, estos modelos varían de un país a otro. Se ofrece formación de diversos tipos durante la actividad profesional, y esto también varía según los países. Es evidente que los programas de formación en su conjunto no son evaluados ni por su eficacia (en términos de si garantizan o no el resultado perseguido) ni por su eficiencia (en términos de si hacen o no el mejor uso de los recursos disponibles). Ésta es una cuestión que requiere un desarrollo importante.

Los estudios de casos revelaron diversos enfoques para desarrollar una formación que responda a necesidades especiales en educación. En New Brunswick, los servicios de apoyo escolar del distrito ofrecieron una formación en el ejercicio de sus funciones a grupos de docentes de métodos y recursos, que a su vez enseñaron estas competencias en su propia escuela a otros maestros, provocando una especie de efecto “cascada”. Un rasgo crucial del contenido de este curso era el enfoque que se planteó a los padres, que se orientaba a la solución conjunta de los problemas.

En Alemania, una política de integración a nivel de la ciudad partió de un programa de formación. Se dio la oportunidad a los maestros que trabajaban en clases integradas de disponer de un cierto tiempo semanal para dedicarlo a la formación. A veces, estos enfoques tienen una base regional y pueden recurrir a métodos de educación a distancia. En otros casos, el plan puede tener un alcance nacional, como en España, donde el Ministerio de Educación patrocinó un programa que abarcaba más de cuatrocientas escuelas y en cuyo marco los equipos analizaron y establecieron prioridades de sus necesidades, elaboraron proyectos de formación y los ejecutaron.

En Australia, se informa que los programas de formación experimentados en ese país tuvieron muy buena acogida. Uno de estos programas de investigación activa permitía al profesor aprovechar los conocimientos de un grupo de apoyo. Por ejemplo, una profesora decidió trabajar individualmente con un chico que tenía problemas de lectura. Su grupo de apoyo estaba formado por un profesor de

apoyo en educación especial, un profesor universitario y un coordinador de programas especiales. Se permitió que la profesora dedicara las horas destinadas a la clase para elaborar el programa.

En resumen, se definieron los siguientes cuatro grupos de elementos esenciales de un programa profesional de desarrollo global:

- *el carácter global del contenido y el diseño del programa*: las bases teóricas y la introducción de un material orientado a la toma de conciencia, contenido de la información, técnicas y competencias prácticas y estrategias para impartir una enseñanza eficaz a todos los alumnos;
- *proceso de formación*: experiencias, presentadores especializados, facilidades para las prácticas, *feedback* y seguimiento, además de tiempo para la reflexión, el debate y la planificación del profesor;
- *aspectos del apoyo*: formación interactiva con otros docentes, acceso a los especialistas y apoyo constante a las visitas a otras escuelas, trabajo con las redes e intercambio de ideas con otros docentes; y
- *compromiso y participación del profesor y la escuela*: asimilación de la formación por parte del profesor, consolidación de sus competencias, formación global de la escuela (conjunto del equipo), análisis de las necesidades de la escuela, planificación conjunta de las acciones y apoyo del director de la escuela.

## LOS PADRES

En muchos países de la OCDE, los padres han constituido una poderosa fuerza en la demanda de una educación para sus hijos discapacitados. En algunos casos, han propugnado la integración, en otros, han optado por la escuela especial. En Dinamarca, por ejemplo, respondiendo a una invitación del gobierno en los años 50, los padres se volcaron en la elaboración de las políticas y contribuyeron a asegurar unas medidas progresivamente más integradas para niños con dificultades graves de aprendizaje. Con el tiempo, lograron que se transfiriera la responsabilidad del cuidado de esos niños del Ministerio de Asuntos Sociales al Ministerio de Educación. En muchos países, los padres se han constituido como grupos de presión para exigir mejores servicios y respeto a los derechos legítimos de sus hijos.

Por el contrario, otros padres expresan ciertas reservas ante el sistema de integración. Por ejemplo, algunos padres en Irlanda, Países Bajos y Noruega expresan sus inquietudes acerca de la soledad, abandono y malos tratos que sufren sus hijos. Son de la opinión que las escuelas ordinarias no están dotadas de las instalaciones ni de los conocimientos necesarios para satisfacer las necesidades de sus hijos. Los padres de niños sordos piensan a menudo que sus hijos necesitan unas instalaciones especiales para ayudarles a aprender el lenguaje de señas y para comunicarse con otros niños discapacitados antes de acceder a un contexto de integración cuando sean mayores.

La participación de los padres en la evaluación y destino de sus hijos está inscrito a veces en la legislación. En Estados Unidos, por ejemplo, este principio ha sido recogido en la ley desde 1975 y en el Reino Unido desde 1981. En Dinamarca,

los padres deben aprobar cada año todos los aspectos del plan de integración antes de que éste se pueda llevar a cabo. Sin embargo, la participación de los padres sigue siendo un tema difícil y muchos autores señalan las brechas existentes entre las declaraciones y la realidad (véase Mittler, 1990). La necesidad de confidencialidad puede conducir a un fracaso de la comunicación entre los mismos profesionales y luego, inevitablemente, con los padres.

Los padres también pueden participar en el trabajo diario de las escuelas. En algunos casos, se les permite asistir determinados días y hablar acerca de su hijo con sus maestros/as, o pueden comprometerse en mayor medida en un proceso de consultas que amplía la discusión sobre el progreso escolar e incluye actitudes y expectativas. Las reuniones se pueden celebrar en las casas de los padres, y se puede debatir sobre el modo en que la escuela y el hogar se complementan mutuamente. Finalmente, los padres también pueden trabajar con los maestros en beneficio del conjunto de la escuela, participando en viajes, trabajando en la clase o integrándose en la asociación de padres. En estos contextos, puede que los padres requieran cierto grado de formación.

También hay padres que han colaborado en la transición al mundo laboral ayudando a encontrar puestos de trabajo para sus hijos. En Estados Unidos, por ejemplo, los padres han creado empleos y han fundado hogares para grupos de discapacitados, además de constituir grupos de presión que luchan eficazmente por la creación de políticas con vistas a fomentar y generalizar el empleo para los discapacitados.

En todos los países de la OCDE, la participación de los padres ha sido indudablemente un motor de la educación especial. En general, esta fuerza motriz se orienta hacia la integración, aunque cuando las deficiencias son graves, los padres prefieren las escuelas especiales. El derecho de los padres a participar activamente en la evaluación y el destino educativo de sus hijos es reconocido en algunos países, aunque en la práctica los profesionales no siempre respetan estos derechos. Los derechos, necesidades y preferencias de los profesionales, por un lado, y las de los padres e hijos no siempre coinciden, y las autoridades deberían tenerlo en cuenta al estudiar las reformas de la educación especial.

El grado de participación de los padres en la elaboración de medidas varía considerablemente, ya que va desde el simple contacto simbólico a la plena participación en la enseñanza en las aulas y en la gestión escolar. En estrecho contacto con los docentes, los padres pueden desempeñar un papel muy útil en el desarrollo de modalidades de acceso a los programas y en su flexibilización. El éxito dependerá muy probablemente de los cambios en las modalidades formación de todas las partes interesadas.

## LOS RECURSOS

La estimación de los recursos económicos necesarios para la educación especial es particularmente difícil. También es difícil comparar los costos de las medidas de

integración con los de la segregación. No es pues sorprendente que exista muy poca información disponible sobre este tema en los países de la OCDE.

Los fondos se pueden asignar a escala nacional, regional o local, o de manera combinada. Además, pueden existir sistemas separados (Países Bajos) o un sistema único (como en New Brunswick, Canadá). Independientemente de la organización de la financiación, coexisten diferentes métodos para los niños matriculados en una escuela. En un extremo, la cuantía de la ayuda puede reflejar el número de alumnos matriculados y la distribución de los alumnos por edad, teniendo en cuenta la diferencia entre los costos de la educación de un alumno de primaria y otro de secundaria. Este modelo implica que los alumnos con necesidades especiales se distribuyen de manera uniforme en todas las escuelas, lo que no suele suceder. Incluso en las grandes escuelas, este modelo no puede financiar a individuos con una deficiencia ligera, porque los gastos de su educación podrían resultar excepcionalmente elevados.

En el otro extremo, se puede calcular el monto de una asignación extraordinaria para cada individuo con necesidades especiales. Según este método, deberían coincidir necesidades y recursos. Sin embargo, se trata de un método cuya gestión requiere mucho tiempo, y estos costos podrían anular el efecto de unas ventajas potenciales.

Los datos recibidos de los países que hemos estudiado no han permitido un análisis muy detallado del procedimiento de asignación de fondos. Lo más probable es que la mayoría de los criterios utilicen una combinación de los dos extremos descritos más arriba. En New Brunswick, la financiación se basa en una fórmula global que parte de un porcentaje determinado de niños con NEE. Aun así, en ciertas circunstancias, existen excepciones. En el Reino Unido, las escuelas reciben una financiación de base con recursos adicionales para los niños con NEE. A menos que la asignación de recursos tenga en cuenta las condiciones económicas y geográficas específicas, los que tienen necesidades especiales pueden verse más perjudicados que otros. Esto, como señalan algunos países, es particularmente cierto cuando se piensa que los niveles de financiación global son inadecuados.

En términos generales, la conclusión es que la educación de los alumnos con NEE es más cara que la de sus compañeros. En Estados Unidos, por ejemplo, el coste medio por niño en educación especial era 2,3 veces superior al de una educación ordinaria. En los Países Bajos, el costo medio es cuatro veces superior. Los niños con niveles más altos de deficiencia cuestan más que los que sufren deficiencias leves. Se suele reconocer que las medidas de integración son menos caras que las de segregación. Sin embargo, resulta difícil establecer comparaciones. Para esto, hay que asegurar que los factores comparados sean del mismo orden, y tener en cuenta el espectro total de medidas y recursos.

Sin embargo, surgen algunos interrogantes sobre si determinadas formas de financiación favorecen ciertas modalidades de atención. En los Países Bajos, las escuelas especiales reciben una financiación separada que suele ser más generosa que la que reciben las escuelas ordinarias con alumnos en la misma condición. Esto significa que hay escasos incentivos en las escuelas ordinarias para educar a los

niños con NEE. Actualmente, se está produciendo un cambio en este modelo, y se están destinando recursos adicionales para los niños que asisten a las escuelas ordinarias.

En varios países, se han señalado recientes iniciativas en favor de la descentralización de las finanzas con vistas a que el grueso de la ayuda sea asignado directamente a las escuelas. Esto tiene la ventaja de estimular a las escuelas para que administren sus propios asuntos. Sin embargo, uno de los efectos reseñados ha sido la dificultad de financiar los servicios de apoyo de la educación especial (orientadores y servicios de consultoría, por ejemplo) que sólo se pueden organizar eficazmente a nivel de distrito o a nivel regional, pero no a nivel de la escuela.

Si bien resulta difícil calcular los costos comparativos de las medidas de integración y segregación, los datos, aunque limitados, apuntan invariablemente en la misma dirección. Al parecer, para la gran mayoría de niños con NEE, la educación en un marco de integración no es excesivamente cara y, en cualquier caso, es menos cara que matricularlos en escuelas especiales. La integración puede verse tanto favorecida como perjudicada según la modalidad de asignación de fondos. Por ejemplo, la asignación de fondos a las escuelas ordinarias podría vincularse a los programas de integración, incluyendo unos elementos adicionales y realistas que permitan hacer frente a la educación de alumnos con NEE. A la vez, la asignación debe considerar los diferentes niveles de necesidades especiales. Si los costos y sus implicaciones se vinculan a la constatación de que el progreso escolar de los niños discapacitados es tan satisfactorio en un contexto de integración como en un contexto de segregación, el argumento a favor de la integración adquirirá considerable solidez.

## Comentarios finales

El trabajo reseñado más arriba, tomando como referencia una amplia variedad de países, sostiene que en las condiciones adecuadas muchos niños que actualmente se encuentran segregados podrían ser integrados eficazmente en las escuelas ordinarias. A pesar de que hay mucho trabajo por hacer en los diferentes sectores de la educación para potenciar la integración en todo un país, los beneficios potenciales, tanto para los alumnos discapacitados como para los demás, serían considerables. Podemos concluir, aunque sea provisionalmente, que la integración es eficaz desde el punto de vista de los costes, y que también ofrece la posibilidad de un uso más flexible de los fondos que benefician a *todos* los alumnos.

## Notas

1. Las opiniones expresadas en este artículo son las del autor, y en modo alguno representan las ideas de la OCDE o de alguno de sus países miembros.
2. Los países miembros de la OCDE son: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Islandia, Irlanda, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Nueva Zelanda, Noruega, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, Suecia, Suiza y Turquía.

## Referencias

- Evans, P. (comp.). 1993. Número especial sobre la integración. *European journal of special needs education* (Londres), vol. 8, n° 3.
- International classification of impairments, disabilities and handicaps: a manual of classification relating to the consequences of disease* [Clasificación internacional de trastornos, deficiencias y discapacidades: manual de clasificación acerca de las consecuencias de la enfermedad] (publicado de conformidad con la resolución WHA 29.35 de la XXIX Asamblea Mundial de la Salud, mayo, 1976). Ginebra, Organización Mundial de la Salud, 1980.
- Mittler, P. 1990. Prospects for disabled children and their families: an international perspective [Expectativas para los niños discapacitados y para sus familias: una perspectiva internacional]. *Disability, handicap and society* (Abingdon, Reino Unido), vol. 5, n° 1, págs. 53-64.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). 1995. *Integrating students with special needs into mainstream schools* [La integración de los alumnos con necesidades especiales en las escuelas ordinarias]. París, OCDE.
- Reino Unido. Ministerio de Educación y Ciencia. 1978. *Special educational needs: report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people* [Necesidades educativas especiales: informe del comité de investigación relativa a la educación de los niños y jóvenes deficientes]. Londres, HMSO. (Informe Warnock).

---

# LA INTEGRACION DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE: SITUACION ACTUAL Y PERSPECTIVAS

---

*Rosa Blanco y Cynthia Duk*

---

## Introducción

En los últimos años se están produciendo cambios importantes en la educación especial que están generando nuevos enfoques educativos en muchas partes del mundo. La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria, como vía fundamental para conseguir la integración social y la normalización, es una meta cada vez más firme de los diferentes sistemas educativos.

Hasta hace relativamente poco tiempo, se consideraba que sólo los alumnos con algún tipo de déficit debían recibir educación especial y que la mejor forma de atenderlos era agruparlos en clases o escuelas especiales en las que se les brindara una atención adecuada a sus necesidades específicas. En esta concepción subyace la idea de que las dificultades de aprendizaje de los alumnos sólo se derivan de su limitación personal, por lo que se pone el acento en la identificación del problema y en la prescripción del tratamiento oportuno. Desde esta perspectiva, la educación especial era una cuestión de todo o nada, ya que sólo aquellos alumnos que presen-

---

*Rosa Blanco (España)*

Licenciada en ciencias de la educación. Asesora técnica del Centro de Desarrollo de Programas del Ministerio de Educación y Ciencia de España. Experta regional en educación especial en la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Santiago, Chile.

*Cynthia Duk (Chile)*

Licenciada en educación. Directora de la Fundación Chilena para la Integración de las Personas con Discapacidades. Consultora especial en la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.



taban un déficit concreto podían recibir una atención especial, mientras que muchos otros que, por diferentes causas, tenían dificultades para aprender permanecían en las aulas ordinarias sin recibir una atención adecuada a sus necesidades.

El enfoque antes mencionado sigue aplicándose en la práctica. Sin embargo, desde hace algo más de dos décadas existe una clara tendencia a fomentar la integración y la participación de las personas discapacitadas en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo y servicios sociales, y reconociéndoles los mismos derechos que al resto de la población. Esta situación en el campo educativo se traduce en un desarrollo cada vez mayor de políticas educativas que abogan por una escuela integradora en la que todos los niños aprendan juntos, cualesquiera que sean sus condiciones personales.

Desde esta perspectiva, ya no tiene sentido hablar de diferentes categorías o tipologías de alumnos, sino de alumnos que presentan una serie de necesidades educativas, muchas de las cuales son compartidas y otras individuales. Dentro de las necesidades individuales, se considerarán especiales aquellas que requieran para ser atendidas medidas de carácter extraordinario. Es decir, un alumno tendrá necesidades especiales cuando por la causa que fuere (discapacidad, historia familiar o escolar desajustada, problemas emocionales, etc.) presente dificultades de aprendizaje que requieran unos servicios educativos (currículo, materiales, apoyos específicos, etc.) diferentes a los del resto de los alumnos. Las dificultades de aprendizaje y, en consecuencia, las necesidades educativas especiales que de ellas se derivan pueden tener un carácter transitorio o permanente.

Por otro lado, hablar de necesidades educativas especiales implica poner el acento en lo que la escuela puede hacer para compensar las dificultades del alumno, ya que en este enfoque se entiende que las dificultades para aprender tienen un carácter interactivo y dependen no sólo de las limitaciones de los alumnos, sino también de las condiciones del entorno y de la respuesta educativa que se les ofrece. Ya no se trata de brindar ayuda especial a determinados alumnos calificados de especiales, sino de cambiar el currículo y la práctica educativa para que se adapte a todos los alumnos a fin de que progresen adecuadamente en función de sus posibilidades y diferencias individuales. El propósito es progresar hacia escuelas integradoras en las que, siempre que sea posible, todos los alumnos aprendan juntos con independencia de sus condiciones personales, sociales o culturales. La experiencia de muchos países demuestra que la integración de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales se consigue de forma más eficaz en escuelas integradoras para todos los niños de la comunidad. Las escuelas integradoras representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación, favorecen una educación más personalizada, fomentan la solidaridad entre todos los alumnos y contribuyen a la mejora de la calidad de la enseñanza. Desde este planteamiento, por tanto, la educación especial ya no es un subsistema paralelo que se encarga de determinados alumnos, sino un conjunto de recursos especiales al servicio de la educación general, en beneficio de todos los alumnos.

## Balance y perspectivas

En la medida en que la mayoría de los países de la región han cumplido el primer objetivo del Proyecto Principal de Educación de asegurar el acceso a la educación básica, también se ha logrado que asistan a la escuela muchos de los niños con discapacidades, ya sea dentro del sistema escolar ordinario o en establecimientos de educación especial. Sin embargo, en general, se desconoce la verdadera magnitud del problema de la discapacidad y su demanda educativa y no existen políticas claras y estrategias precisas sobre la forma de abordarlo. La falta de claridad respecto a quiénes son los alumnos con necesidades especiales dificulta la planificación y evaluación de los servicios brindados, así como la asignación y distribución de los recursos. De hecho, las estadísticas sugieren que en América Latina muchos de estos niños asisten a la escuela sin ningún tipo de apoyo especial, lo cual contribuye a su fracaso escolar.

Por tanto, una primera necesidad en el ámbito regional es conocer la verdadera magnitud del número de alumnos con necesidades educativas especiales, identificar sus problemas, determinar su demanda educativa y articular políticas claras y decididas que den respuesta a las necesidades más prioritarias. Desarrollar una política adecuada en relación con la educación especial que proporcione una oferta educativa adecuada al continuo de necesidades especiales que presentan los alumnos, implica que se produzca una serie de condiciones hacia las que es preciso avanzar progresivamente. Conocer la situación de la región en relación con estos factores es fundamental para identificar los retos más importantes que hay que enfrentar para avanzar hacia una situación en la que la educación especial deje de ser un subsistema que se preocupa de un determinado tipo de niños, los discapacitados, para convertirse en el conjunto de recursos especiales que el sistema pone al servicio de la educación general en beneficio de todos los alumnos, contribuyendo así a proporcionar una educación de mayor calidad para todos. Por ello, examinaremos a continuación las condiciones que han de darse para lograr el propósito mencionado, la situación general de la región con respecto a las mismas y los retos que es preciso enfrentar.

### LEGISLACION

Un primer paso para mejorar la oferta de la educación especial es que exista una legislación clara que permita articular una política al respecto y asegure la adopción y mantenimiento de prestaciones educativas para los niños y jóvenes discapacitados. Una legislación adecuada contribuye a clarificar y articular políticas educativas, estipula derechos y responsabilidades y establece un marco de referencia para la oferta educativa y la provisión de servicios y recursos.

Todos los países de la región reconocen en sus respectivas Constituciones la igualdad de derechos de las personas discapacitadas y la necesidad de que estas personas se integren en la vida comunitaria y escolar normal. Sin embargo, la concreción y desarrollo de este reconocimiento en la legislación estrictamente educa-

tiva es todavía insuficiente. Si bien todos los países cuentan con una legislación acerca de la educación especial, ya sea dentro de la legislación general en materia educativa o independientemente de ésta, no todos contemplan la integración escolar. Por otro lado, el alcance y la naturaleza de la legislación son muy variados. En algunos casos se queda en una mera declaración de principios generales, mientras que en otros existe una mayor regulación que, de entrada, asegura una mayor cobertura y una mayor concreción de las acciones a desarrollar. No obstante, a pesar de los vacíos legales existentes, la tendencia predominante en la región apunta a la integración de los niños en la escuela ordinaria, excepto cuando el grado o tipo de discapacidad requieran una atención impartida en centros de educación especial.

Es importante que la legislación contemple la nueva conceptualización de las necesidades especiales y que, progresivamente, se vayan arbitrando las medidas necesarias para que esta nueva perspectiva se haga efectiva. En la mayoría de los países, se considera que los alumnos con necesidades especiales son aquellos que presentan una discapacidad física, sensorial o mental de carácter permanente, ampliándose en algunos casos a los alumnos superdotados. En este sentido, se aprecia una tendencia a seguir considerando las necesidades especiales sólo desde la perspectiva del niño, quedando fuera muchos alumnos que, sin tener una limitación personal que lo justifique, presentan dificultades importantes para aprender como consecuencia de un ambiente socio-familiar con graves carencias o de una mala escolarización.

El desafío más importante que se plantea a la región en relación con el tema que nos ocupa, es que todos los países lleguen a contar con una legislación amplia en la que se defina claramente quiénes son los alumnos con necesidades especiales, quiénes son los responsables de su identificación y valoración y cuáles han de ser los procedimientos y las diferentes modalidades educativas para su escolarización, qué tipo de recursos son necesarios, etc. Sería deseable asimismo que la regulación en relación con la educación especial se incluyera en la legislación educativa general para facilitar la normalización y asegurar la igualdad ante la ley y el acceso a las prestaciones, pero cuidando de que las necesidades específicas de estos alumnos no se diluyan en las prescripciones generales.

#### ORGANIZACION DE LA EDUCACION ESPECIAL Y APOYO DE LA ADMINISTRACION EDUCATIVA

Otro factor importante en el desarrollo de la educación especial es el modo en que se organiza ésta dentro del sistema educativo general y cómo se materializa el apoyo de la administración educativa. Las estructuras administrativas pueden facilitar o, por el contrario, dificultar el desarrollo de determinados planteamientos en la práctica. De ellas depende no sólo la oferta educativa, sino sobre todo la naturaleza y calidad de dicha oferta. Una adecuada organización de la educación especial y un apoyo efectivo de la administración educativa permiten que haya una provisión y distribución racional de recursos, una coordinación entre las diferentes ins-

tancias implicadas y una potenciación de determinados planteamientos en la práctica. La atención a los alumnos con necesidades especiales requiere un planteamiento global e integrador que implique a diferentes instancias o instituciones.

En todos los países de la región, la educación de los alumnos con necesidades especiales es responsabilidad fundamental del Ministerio de Educación, aunque en muchos casos ésta es compartida con otras instancias como Bienestar Social, Salud y Justicia, etc. En la mayoría existe una estructura orgánica o departamento dentro del Ministerio de Educación responsable de la educación especial, lo que suele suponer la existencia de un subsistema paralelo al de la educación común. En algunos casos, se está realizando un esfuerzo importante para integrar cada vez más el subsistema de educación especial en el sistema común. Ésta debería ser una tendencia clara para asegurar que los planteamientos educativos de la educación especial compartan los mismos presupuestos de la educación ordinaria y la integración escolar sea factible.

Una responsabilidad fundamental de la administración educativa es la de formular, dentro de los planes generales de educación, planes concretos en relación con la educación especial y la integración escolar que proporcionen un marco de referencia claro y que puedan ser evaluados para introducir las mejoras necesarias. Los progresos en este sentido son muy escasos dentro de la región, aunque existen algunas iniciativas como por ejemplo en Ecuador, que contempla en su legislación un Plan Nacional de Educación Especial de tres años de duración, incluido en los Planes Generales de Educación y en el proyecto de mejoramiento de la calidad de la escuela, que será evaluado.

#### FINANCIAMIENTO

El financiamiento es un aspecto clave para que se pueda desarrollar una política adecuada de educación especial. El presupuesto destinado a educación especial, aunque varía de unos países a otros, es aún muy escaso dentro de la región y proviene, en muchos casos, de instituciones privadas u organismos internacionales, a pesar de que en la mayoría de los países está establecido que la fuente de financiación es el Estado. La situación de los países de la región hace necesario establecer prioridades y desarrollar planes nacionales realistas en función de los recursos disponibles.

#### CURRÍCULO

La existencia de currículos abiertos y flexibles es una condición fundamental para dar respuesta a las diferentes necesidades de los alumnos y de los contextos socio-educativos en los que se desarrolla su proceso de enseñanza-aprendizaje. La respuesta a las necesidades especiales de los alumnos hay que buscarla en el currículo común, realizando los ajustes y adaptaciones precisas, como vía fundamental para asegurar la igualdad de oportunidades. Si en el currículo común se expresan las capacidades y contenidos culturales que cada sociedad considera fundamentales

para que los futuros ciudadanos sean miembros activos de ella, la escuela ha de hacer todo lo posible para que todos los alumnos desarrollen al máximo dichas capacidades. Por tanto, es de vital importancia proporcionar a los alumnos con necesidades especiales un currículo equilibrado en el que se contemplen sus necesidades individuales, pero sin perder de vista los objetivos que se persiguen con el resto.

De nuevo, la situación de los diferentes países en relación con el tema que nos ocupa es diversa. En muchos casos, se plantea un currículo paralelo para la educación especial que en general es diseñado por los departamentos de educación especial de los ministerios de educación. En aquellos países en los que la legislación y la política educativa en relación con la integración es más amplia, se plantea la necesidad de elaborar programas individuales para estos alumnos a partir del currículo ordinario. Es preciso avanzar hacia una situación en la que no existan currículos diferenciados, sino un currículo único para toda la población escolar que permita realizar los ajustes necesarios para dar respuesta a las diferencias contextuales e individuales. En este sentido, se está produciendo dentro de la región un movimiento importante de reforma educativa y curricular que puede ser sumamente beneficioso para favorecer la integración de los alumnos con necesidades especiales en la escuela ordinaria. Varios países, como Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador y Paraguay, han reformulado el currículo común en la perspectiva de una propuesta más abierta y más amplia en cuanto al tipo de objetivos y contenidos y con orientaciones metodológicas que puedan favorecer la respuesta a las diferencias individuales.

#### BRINDAR SERVICIOS EDUCATIVOS

El suministro de servicios educativos que respondan adecuadamente a las necesidades específicas de estos alumnos es otro factor importante para favorecer un adecuada oferta educativa. La diversidad de necesidades educativas que plantean estos alumnos hace necesario establecer una variedad de servicios educativos que proporcionen respuestas educativas diferenciadas. Determinados alumnos pueden cursar el currículo común con el apoyo de materiales o personal especializado, otros pueden compartir determinadas áreas, otros solamente ciertas actividades, etc... Es importante que la legislación establezca claramente diferentes modalidades de escolarización (integración completa en el aula, integración en algunas áreas, parte del horario en escuela especial y parte en la común, escuela especial, etc.) para asegurar que se proporcionen los recursos necesarios y que los alumnos reciban una educación ajustada a sus necesidades.

La oferta educativa predominante dentro de la región se hace a través de escuelas especiales, cuya atención se concentra en los ámbitos de cobertura tradicional (deficiencia mental, física, visual y auditiva). En algunos países, esta oferta se ha ampliado a los trastornos del lenguaje, autismo, aprendizaje lento y otros tipos de problemas que a menudo se determinan en función de definiciones esencialmente clínicas y categorizaciones poco precisas y más bien controvertidas. Se

constata además que la educación especial se concentra en las zonas urbanas y que un 32% de los alumnos son atendidos en escuelas privadas.

La tendencia a integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria es todavía muy incipiente dentro de la región. En general, las experiencias son todavía aisladas y carecen de un marco de referencia claro desde la administración educativa. Las razones que justifican esta situación son dos: por un lado, la falta de una legislación más amplia y precisa y de planes concretos para llevar la integración a la práctica hace que no se proporcionen las estrategias y recursos necesarios para llevarla a cabo; y por otro, la baja inversión en educación por parte de los gobiernos hace que los recursos se concentren en el objetivo prioritario de impulsar la educación obligatoria para la mayoría, más que en el de satisfacer las necesidades de una minoría.

Los países que cuentan con una legislación más desarrollada plantean diferentes modalidades de escolarización que, en general, se concretan en escuelas especiales, integración completa en el aula, integración combinada o integración en algunas actividades extraescolares. Sin embargo, en la práctica las modalidades más frecuentes son la integración total en aulas ordinarias o la creación de grupos diferenciales donde se llevan a cabo actividades complementarias. En este sentido, sería fundamental reconsiderar el modo en que se está desarrollando en la práctica esta oferta educativa. En el caso de la integración total dentro del aula, por lo general no se cuenta con el apoyo y recursos que requieren estos alumnos y, por tanto, no se atienden adecuadamente sus necesidades específicas. Por otro lado, los grupos diferenciales no responden a una modalidad de integración porque, en general, se trata de grupos de alumnos de rendimiento lento o en riesgo de fracaso escolar que reciben una enseñanza “compensatoria” separados del resto de sus compañeros durante un tiempo determinado, lo que está en contradicción con la filosofía integradora. Es preciso avanzar hacia una situación en la que las diferentes modalidades de escolarización sean una realidad, incorporando en la legislación una definición clara de las características de cada una de ellas y de los criterios orientadores de la escolarización en una u otra, de forma que se puedan establecer las estrategias y recursos necesarios para su desarrollo en la práctica.

Como consecuencia de la escasa oferta educativa en diferentes modalidades de integración, más de la mitad de los niños identificados con discapacidades todavía son atendidos en las escuelas especiales tradicionales, aun cuando está ampliamente aceptado que sólo un 10 % del total de los niños discapacitados necesitarían este tipo de atención.

En este sentido, tal como se afirma en el informe de la Consulta de la UNESCO (1988), cuando la demanda es muy grande y los recursos disponibles son escasos, las necesidades educativas de los niños y jóvenes discapacitados no pueden ser satisfechas por las escuelas especiales. Es más, los recursos habitualmente dedicados a escuelas especiales que atienden a un determinado número de niños deben revisarse a la luz del fracaso ampliamente experimentado en cuanto a la calidad de la educación. Sin embargo, este problema no se resuelve sin revisar, simultáneamente, la oferta educativa de las escuelas ordinarias, ya que las escuelas especiales

se crean, precisamente, para atender a los alumnos que fracasan en la escuela ordinaria. Por tanto, la perspectiva ha de ser potenciar la integración de estos alumnos en la escuela ordinaria, revisando y modificando aquellos aspectos que en un momento determinado los dejaron fuera de ella, y hacer que las escuelas especiales sean cada vez menos numerosas y estén estrechamente vinculadas a los planteamientos educativos comunes que se persiguen para todos los alumnos. Como afirma Hegarty, el desafío de las escuelas especiales es encontrar maneras de compartir sus experiencias y recursos incorporándolos en un contexto educativo más amplio.

#### ATENCION TEMPRANA

El acceso a la educación en edades tempranas es un factor decisivo para compensar muchas de las dificultades que experimentan estos alumnos como consecuencia de su discapacidad. La oferta educativa para estas edades es aún muy escasa en la región de América Latina, ya que la prioridad más importante es conseguir el acceso a la educación obligatoria. La escasa oferta de educación preescolar para la mayoría se acentúa en el caso de los alumnos con necesidades especiales que son quienes más la necesitan, no sólo por su discapacidad, sino también porque en un gran número de casos ésta va asociada a situaciones de pobreza y ambientes con graves carencias que acentúan su situación de desventaja. Son todavía pocos los países que contemplan en su legislación la atención a los alumnos con necesidades especiales en estas edades. A pesar de que los niños menores de seis años de edad que viven en condiciones socioeconómicas desfavorecidas y los niños discapacitados son grupos prioritarios en el Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe, es aún muy escasa la oferta educativa para ellos, siendo éste uno de los objetivos principales a conseguir dentro de la región. Además de aumentar la cobertura y acceso a la educación en estas edades, es preciso realizar un mayor esfuerzo para que la atención a estos alumnos se lleve a cabo en ambientes normalizados, ya que en estas edades las diferencias con sus iguales son menos significativas y la propuesta curricular permite una mayor adecuación a sus necesidades.

#### FORMACION PROFESIONAL

Una adecuada política en relación con la educación especial debe contemplar la formación de estos alumnos una vez terminada la educación obligatoria o básica para facilitar su transición a la vida adulta, la inserción laboral, la participación en la comunidad y la autonomía personal. La finalidad más importante de la educación escolar es desarrollar las capacidades necesarias para ser miembros activos de la sociedad, es decir, preparar para la vida adulta. En el caso de los alumnos con necesidades especiales, es de vital importancia conseguir que lleven una vida adulta independiente, lo que significa ofrecerles una formación adecuada al término de la escolaridad obligatoria. Siempre que sea posible, la tendencia ha de ser que los jóvenes discapacitados accedan al sistema general de formación técnica y profesio-

nal con las adaptaciones necesarias, sin descuidar otras posibilidades para aquellos que no puedan beneficiarse de una educación integrada.

En algunos países se contempla en la legislación el derecho de los jóvenes discapacitados a recibir formación profesional con miras a su integración en el mercado laboral. Sin embargo, en la práctica, la oferta es muy escasa y poco sistematizada. La oferta predominante se hace a través de las escuelas de educación especial, y en algunos casos se considera la colaboración entre éstas y los institutos de formación profesional. El desafío más importante en la región a este respecto es ampliar la oferta y avanzar hacia enfoques más integradores y basados en la rehabilitación en la comunidad. En este sentido, Costa Rica ha iniciado una experiencia interesante que podría servir de referencia para la región.

#### **PARTICIPACION DE LOS PADRES**

La participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos discapacitados puede contribuir notablemente a su adecuado desarrollo. Es fundamental que colaboren en las actividades de la escuela, que contribuyan en la evaluación y planificación del currículo, que apoyen determinados aprendizajes en el hogar y que colaboren en el control de los progresos de sus hijos. Implicar a los padres es un primer paso para facilitar la integración del niño en el medio familiar y para desarrollar un enfoque basado en la comunidad que es de especial importancia en los países en desarrollo. La participación de los padres es especialmente importante en la primera infancia, ya que durante ese periodo son los principales educadores de sus hijos.

La participación de los padres en el proceso educativo es un tema que está prácticamente ausente en la legislación de los diferentes países de la región, por lo cual no es de extrañar que las acciones en este ámbito sean aún muy aisladas y carezcan de sistematización y articulación. Es preciso avanzar en este terreno, tanto desde el punto de vista legislativo como de la prestación de servicios que faciliten y mejoren la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos.

#### **FORMACION DEL PROFESORADO**

Ofrecer una enseñanza de calidad a los alumnos con necesidades especiales depende en gran medida de la formación y desarrollo profesional de los docentes y de otros profesionales implicados en la atención de estos alumnos. Por tanto, la formación docente inicial y en ejercicio es un factor de primer orden para desarrollar una oferta educativa de calidad. Es importante revisar las concepciones, modelos y planes de formación en educación especial en la perspectiva de la nueva conceptualización de las necesidades educativas especiales. Esto significa también considerar a los docentes regulares como destinatarios importantes de esta formación, ya que, por lo general, no están preparados para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales y desempeñan un papel preponderante en el proceso de integración.



En la mayoría de los países, la formación se sigue focalizando en los docentes especialistas y no se contempla aún suficientemente la formación de los docentes de las escuelas ordinarias. En general, la formación en educación especial se contempla como una especialización que adopta diferentes modalidades: cursos de especialización tras la formación como docente regular, carreras de pregrado, postgrados o cursos de educación a distancia, etc. El enfoque predominante en formación está aún muy ligado a planteamientos clínicos o rehabilitadores, centrándose en el diagnóstico y en tratamientos específicos en función de las distintas deficiencias.

Por tanto, otro desafío importante dentro de la región es la reconceptualización de la formación en educación especial (objetivos, contenidos, destinatarios, modalidades, etc.), que debería orientarse hacia un enfoque más interactivo de las dificultades de aprendizaje y más ligado a los planteamientos educativos y curriculares comunes. En este sentido, se está empezando a reconsiderar en algunos países la necesidad de que la especialización sea posterior a la formación en educación básica, tendencia ésta que debería potenciarse para lograr una mejor atención a los alumnos con necesidades educativas especiales y facilitar el trabajo conjunto entre docentes regulares y especiales, ya que a medida que la integración se vaya generalizando, todos los docentes deberían tener unos conocimientos mínimos sobre las discapacidades y sobre la forma de organizar la enseñanza y el currículo para responder adecuadamente a las necesidades de estos alumnos.

#### INVESTIGACION Y DESARROLLO

Educar a los alumnos discapacitados es una labor compleja que requiere una constante investigación acerca de la naturaleza de las necesidades educativas que tienen como consecuencia de dicha discapacidad y sobre la mejor forma de compensar a través de la enseñanza sus dificultades específicas. Asimismo, es de vital importancia evaluar los programas educativos y los proyectos de integración para introducir las mejoras oportunas. El desarrollo de la investigación en educación especial dentro de la región es aún muy escaso. La explicación de este hecho es que la educación especial no se considera una prioridad dentro de la región y, como hemos visto, no se cuenta con recursos suficientes ni con marcos y planes de referencia claros que permitan identificar los aspectos más importantes que han de ser objeto de investigación.

Avanzar en este terreno implica la adopción de marcos conceptuales claros, el establecimiento de planes concretos, inversión de recursos y la intervención de diversas instancias. La administración educativa tiene una responsabilidad importante en la evaluación de planes y proyectos.

## Bibliografía

- Blanco, R., *et al.* *Adaptaciones curriculares y alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
- España. Ministerio de Educación y Ciencia. *Evaluación del programa de integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.
- Hegarty, S. *Educación de niños y jóvenes con discapacidades: principios y prácticas*. París, UNESCO, 1990.
- UNESCO. *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, 1994.
- . *Necesidades Especiales en el Aula. Conjunto de materiales para la formación de docentes*. París, 1993.
- . *Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe* (Carpeta informativa). Santiago, OREALC, 1993.
- . *Revisión de la situación actual de la educación especial*. París, 1988.
- . *Situación educativa de América Latina y el Caribe 1980-1989*. Santiago, OREALC, 1993.

# DESARROLLO Y SITUACION ACTUAL DE LA EDUCACION ESPECIAL EN NICARAGUA

---

Gary Miron<sup>1</sup>

---

## Fundamentos y desarrollo de la educación especial

Antes de 1979, había en Nicaragua pocas escuelas que ofrecieran servicios de educación especial. Las pocas que había acogían a muy pocos niños discapacitados (unos 335) y la mayoría eran privadas y caras. Los únicos servicios especiales patrocinados por el Estado para personas discapacitadas antes de 1979 no dependían del Ministerio de Educación (MED), sino de la Organización de Asistencia Social. Entre las prioridades educativas promovidas por el gobierno después de 1979, se hacía hincapié en la educación de los niños más necesitados, y entre ellos, los niños discapacitados.

En 1979, se estableció una unidad de educación especial en el Ministerio de Educación para administrar los nuevos servicios educativos patrocinados por el gobierno para niños discapacitados. Además de supervisar esta expansión de los servicios de educación especial en el país, la Dirección de Educación Especial estableció un centro de diagnóstico para la detección y evaluación de los niños con diferentes problemas, así como un centro de documentación para el mantenimiento y desarrollo de recursos y de bases de información referentes al área de la

---

Gary Miron (Suecia)

Investigador y director de estudios en el Instituto de Educación Internacional de la Universidad de Estocolmo. Ha dirigido estudios nacionales sobre la educación especial en Nicaragua y en la República Unida de Tanzania. Autor de numerosos artículos y libros sobre temas relacionados con la educación especial, la evaluación educativa y la reestructuración del sistema escolar en Suecia. Su publicación más reciente es: *Special needs education in Nicaragua: a study of the prevalence of students with disabilities in primary schools and the factors affecting their successful participation* [Necesidades educativas especiales en Nicaragua: un estudio acerca de la proporción de alumnos discapacitados en las escuelas primarias y sobre los factores que influyen en el éxito de su participación] (1994).

educación especial. Es importante señalar que, junto con estos servicios patrocinados por el gobierno, algunas organizaciones no gubernamentales (ONG) y grupos de solidaridad nacionales e internacionales habían puesto en marcha una serie de programas y proyectos dirigidos a personas discapacitadas, así como diversos programas de apoyo.

Desde 1979, los niños discapacitados se han beneficiado progresivamente de los servicios de educación y salud patrocinados por el gobierno. La Figura 1 ilustra la expansión de los servicios de educación especial formales y no formales entre 1979 y 1995. Los servicios de educación formal abarcan escuelas especiales separadas y enseñanza integrada en escuelas ordinarias. Los servicios de educación especial no formal ofrecen programas basados en la comunidad para la detección precoz y la estimulación de los niños discapacitados.

El número de escuelas especiales se triplicó entre 1979 y 1980, contribuyendo al enorme aumento de la matrícula durante este período inicial. En 1990, había 3.224 alumnos que recibían servicios de educación especial. De éstos, el 80% estaba matriculado en servicios de educación especial formal y 20% recibía servicios de educación no formal. En 1990, había 22 escuelas especiales, 18 programas de educación no formal y 29 clases terapéuticas que ofrecían servicios especiales. En la actualidad, hay 24 escuelas especiales, 31 programas no formales y un total de 3.600 alumnos que reciben servicios de educación especial en Nicaragua. Entre los que se benefician de servicios formales, una parte en constante aumento recibe estos servicios en el marco de escuelas ordinarias, ya sea en clases integradas o bien integrados individualmente.

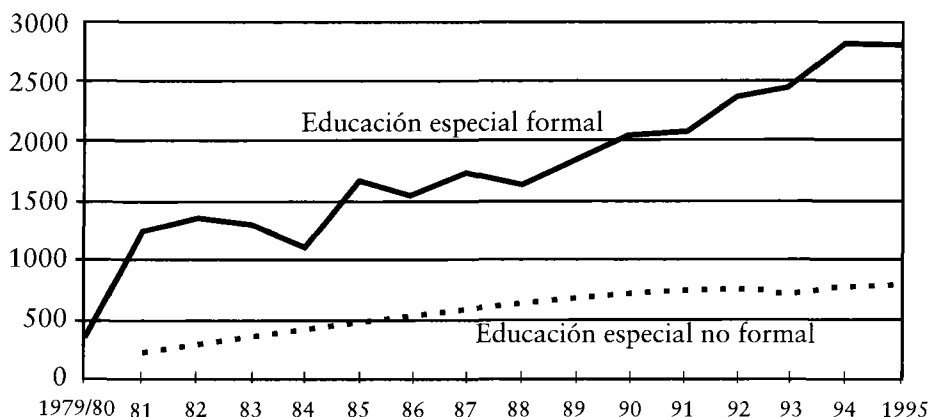


FIGURA 1: Alumnos matriculados en educación especial

Aunque la educación especial se ha extendido rápidamente en los últimos 15 años, sólo una pequeña parte de la población que necesita estos servicios los recibe. A pesar de su gran crecimiento, la educación especial no ha tenido el mismo auge que la educación ordinaria, pues actualmente representa menos del 0,5% de la matrícula en la escuela primaria. Desgraciadamente, ni siquiera la educación ordi-

naria ha conseguido avanzar al ritmo exigido por el aumento de población, por lo que la proporción de población sin escolarizar sigue siendo muy abundante.

## Educación especial formal

Los servicios de educación especial formal están destinados a niños y jóvenes desde los 7 a los 18 años de edad que sufren deficiencias sensoriales, físicas o intelectuales. Estos servicios formales se imparten ya sea en escuelas especiales segregadas o bien integrados en escuelas ordinarias. Actualmente, la educación integrada abarca tanto clases (unidades) especiales en escuelas ordinarias como niños que están integrados individualmente. Como señalaremos más adelante, hay muchos niños discapacitados en las escuelas ordinarias que no están integrados voluntariamente y que no reciben servicios de ayuda especial.

En las escuelas especiales, hay varias categorías de grupos que se han formado en función de las necesidades de los alumnos y de la índole de sus discapacidades. En 1990, estas categorías eran: retraso mental, deficiencias auditivas, deficiencias visuales, formación profesional, formación práctica y clases correctivas. A diferencia de muchos otros países en desarrollo, las escuelas especiales de Nicaragua no están organizadas intencionadamente en torno a un grupo particular de discapacidad. Esto se debe probablemente al hecho de que la mayoría de las escuelas especiales de Nicaragua fueron creadas por el Estado, y no por misioneros o por organizaciones no gubernamentales, como ha ocurrido en otros países en desarrollo. Muchas escuelas pequeñas, sin embargo, sólo ofrecen enseñanza para uno o dos grupos de discapacidades.

En 1990, todas las escuelas especiales ofrecían enseñanza a los alumnos que padecían retraso mental —un grupo que comprendía cerca del 60% de la matrícula total en las escuelas especiales, frente a los alumnos con deficiencias auditivas (17%) o con deficiencias visuales (algo más de un 1%). Las clases correctivas contaban con el 15% de los matriculados en las escuelas especiales, mientras que los alumnos que recibían cursos de formación profesional o capacitación práctica (para los discapacitados profundos), representaban algo menos del 10% de la matrícula en escuelas especiales. La intención de los responsables de educación especial es que llegue un momento en que estas escuelas especiales sólo se utilicen para niños con discapacidades profundas o para los que tengan necesidad de un mayor apoyo técnico.

Los siguientes indicadores descriptivos ofrecen una visión de la extensión relativa y del funcionamiento de las escuelas especiales. Aproximadamente un 44% del alumnado de las escuelas especiales son chicas, proporción que se eleva al 50,5% en el caso de las escuelas primarias ordinarias. El índice de abandono de estudios entre los alumnos matriculados en escuelas especiales es inferior al 10% (Miron, 1994). Actualmente, en las escuelas especiales hay aproximadamente 12 alumnos por profesor, aunque este número varía mucho según la naturaleza de las clases. Las escuelas especiales tienen una media de algo más de 100 alumnos por establecimiento. Sin embargo, la escuela especial de Managua es mucho

mayor, ya que cuenta actualmente con 489 alumnos. En 1990, el número de alumnos por escuela iba de 17 a 125, con la excepción de la mencionada escuela de Managua. Los servicios de educación especial no están uniformemente distribuidos por todo el país, sino que son casi exclusivamente urbanos y están muy concentrados en las regiones del Pacífico.

Los esfuerzos realizados a lo largo de los últimos doce años para ofrecer servicios especiales en escuelas ordinarias han sido importantes. Durante el decenio de 1980, las divisiones de educación especial y educación primaria del Ministerio de Educación cooperaron en la organización de clases “aulas correctivas” para niños con dificultades de aprendizaje. La mayoría de estas clases se impartían en las escuelas ordinarias, aunque casi una tercera parte de ellas se habían impartido en escuelas especiales. Estas clases empleaban los currículos y los métodos de enseñanza de las escuelas ordinarias, aunque progresaban muy lentamente. En 1983 había siete clases correctivas, y en 1986 este número había pasado a 26. A raíz de una evaluación realizada en 1987, se vio que con estas formas de enseñanza habían aumentado los problemas: ausencia de diagnóstico previo, segregación innecesaria, métodos de enseñanza inadecuados y escasez de profesores con la debida formación (MED, 1990a). En 1993, las clases correctivas quedaron bajo la responsabilidad de la Dirección de la Educación Primaria y desde entonces se han interrumpido.

La Dirección de Educación está concentrando actualmente sus escasos recursos en los niños con necesidades especiales más profundas debidas a condiciones discapacitadoras. Sin embargo, no ha abandonado el deseo de ofrecer servicios de educación integrada en las escuelas ordinarias. En años recientes, se han creado algunas aulas integradas para niños con discapacidades en las escuelas ordinarias. Estas clases están a cargo de profesores especiales que siguen un currículo diferente. En la actualidad, hay cinco clases de este tipo en el país con un total de 68 alumnos matriculados.

El número de alumnos discapacitados que están “voluntariamente” integrados a título individual en clases ordinarias es actualmente de 269. A nivel preescolar, a veces esto viene facilitado por los promotores del programa de educación no formal. Al nivel de escuela primaria, en los últimos años se ha recurrido al sistema de profesores itinerantes para dar apoyo y guía a estos alumnos y a sus profesores. Los profesores itinerantes tienen su base en las oficinas centrales o regionales del Ministerio de Educación o en las escuelas especiales.

Se espera que en los años próximos aumente la proporción de niños que reciben servicios de educación especial integrada. Se están estudiando nuevos planes que implicarían la creación de clases terapéuticas o “aulas de recursos” para alumnos con necesidades de enseñanza especial o ayuda durante una parte del día.

A la vez que han ido aumentando progresivamente los esfuerzos planificados a nivel central por integrar a los niños discapacitados en las escuelas ordinarias, ha habido numerosos esfuerzos de la comunidad rural para integrar a los niños discapacitados en escuelas ordinarias. Muchos de éstos están reseñados en Miron (1994). Los esfuerzos realizados en la comunidad rural varían enormemente en

cuanto a su alcance y en su forma. Sin embargo, lo que sí tienen en común es que tienden a ser muy eficaces porque están planificados de acuerdo con las condiciones y recursos locales, y porque normalmente implican a los padres. No obstante, la inmensa mayoría de niños discapacitados que participan en la enseñanza de la escuela ordinaria están allí sin ningún apoyo, y normalmente sin que los directores de la escuela o los responsables de la educación local estén informados de su presencia.

## **Educación preescolar no formal**

Los niños de hasta seis años de edad que presentan alteraciones en su desarrollo pueden beneficiarse de la educación especial no formal. Los niños con discapacidades ligeras que tienen más de seis años también pueden recibir estos servicios no formales. La idea base del programa es detectar precozmente a los niños discapacitados o a los niños de “alto riesgo” de la comunidad y atenderlos formando a sus padres, para que a su vez les proporcionen estimulación precoz e instrucción. De la formación se encargan unos promotores que visitan las casas. Estos promotores atienden a unos veinte niños y dependen de las escuelas especiales, aunque también trabajan en la comunidad. El coordinador local, que suele ser un profesor que trabaja en educación especial, supervisa el trabajo de dos a cuatro promotores en la comunidad. El coordinador administrativo del programa local evalúa a los niños, instruye a los promotores, organiza reuniones con los padres y se encarga de la relación con los otros servicios públicos y con las ONG. Este programa educativo fomenta (y a la vez necesita) el apoyo por parte de la comunidad.

En 1981, el UNICEF, con fondos donados por el gobierno sueco, puso en marcha el programa no formal. Se dirige a las áreas de prevención, detección precoz y rehabilitación de niños, con la intervención de la familia. Al principio el programa se destinaba a 200 niños y, aunque no se ha desarrollado tan rápidamente como se esperaba, casi 800 niños estaban matriculados al final del curso escolar de 1990 y 776 niños se estaban beneficiando de estos servicios en 1994 (MED, 1994). Algunos objetivos iniciales del programa (UNICEF, 1982, pág. 2), son los siguientes:

1. Desarrollo de la experiencia en el campo de la prevención, detección precoz y rehabilitación de los niños con necesidades especiales que se incorporaran al sistema de educación especial y al programa madre/hijo.
2. Extensión de la cobertura a través de los servicios no institucionales orientados al niño, su familia y su comunidad.
3. Creación de mecanismos de coordinación intersectorial.
4. Organización de Centros de estimulación precoz de niños y escuelas especiales como mecanismos de apoyo para las actividades de las comunidades.
5. Creación de mecanismos de participación popular.

Otro objetivo del proyecto era la elaboración de un plan nacional tanto para áreas urbanas como rurales. Se necesitaba una cooperación interministerial basada en un análisis cuidadoso de las responsabilidades que correspondían a cada sector. Aunque la concepción básica del proyecto se consideraba correcta, la aplicación

encontró varias limitaciones y problemas, entre otros, las tirantes relaciones entre los tres ministerios implicados (el Ministerio de Educación, el de Salud y el de Seguridad Social). Con respecto al personal, los promotores cambiaban con gran frecuencia debido al bajo salario percibido. También se redujo la frecuencia de las visitas locales por dificultades de transporte.

Sin embargo, el proyecto produjo resultados positivos. Estableció normas y procedimientos para la supervisión de programas relativos a la detección, la estimulación precoz y la prevención de las discapacidades en la infancia; proporcionó una capacitación pertinente a los fisioterapeutas, al personal sanitario y a los profesores de educación especial. El proyecto también desarrolló procedimientos para utilizar los recursos y materiales locales. Quizás una de las más importantes tareas que este programa llevó a cabo fue la de desempeñar la función de pionero en la región. La experiencia obtenida a través del programa aumentó el conocimiento y proporcionó directivas de inestimable valor para la elaboración de proyectos similares en otros países. El efecto de este método basado en la comunidad se puede ver en otros muchos proyectos más pequeños que funcionan en todo el país, por ejemplo en el tema de la salud.

El futuro de este programa en Nicaragua es incierto. Después de terminar la elaboración de las guías para el nuevo plan de estudios en 1993, el UNICEF se retiró y dejó de financiar el programa; y aunque éste sigue siendo una prioridad para el Ministerio de Educación, la limitación de recursos ha condicionado los planes de ampliación.

## **Profesores de educación especial**

Los profesores de educación especial de Nicaragua son en su mayoría maestros de primaria que han recibido formación en el empleo, proporcionada por organismos gubernamentales y ONG. Como la educación especial en 1979 era una nueva división en el sistema nicaragüense de educación, se tardó algún tiempo antes de realizar los primeros intentos de ofrecer la formación inicial a los profesores de enseñanza especial. En 1989, se inició un programa de formación del profesorado de enseñanza especial en el marco de un plan de cooperación entre la Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, de Managua, y el MED. Desgraciadamente, este proyecto tuvo una vida corta. Nicaragua todavía no ha establecido un sistema de formación inicial del profesorado de enseñanza especial, aunque muchos profesores de educación especial han recibido cursos de formación en el extranjero. Durante el decenio de 1980, esta formación se dio sobre todo en Cuba, en los países nórdicos y en algunos otros países de Europa.

Nicaragua tiene una gran cantidad de personas competentes y calificadas en el campo de la educación especial. Sin embargo, por cuestiones económicas y (en parte) políticas, a veces es difícil emplear y retener a estas personas. Los bajos salarios han hecho que muchos profesores abandonen, ya que no pueden mantener una familia con el sueldo de profesores, así que se produjo un amplio movimiento de personal, sobre todo en el centro, después del cambio de gobierno de 1990. A la



luz de los resultados de la encuesta de 1990, se vio que el 10% de los profesores de educación especial estaban en su primer año de enseñanza y otro 20% afirmaba estar en su primer año en la escuela en la que se realizaba la encuesta. La formación de especialistas, sobre todo en las áreas de deficiencias visuales y auditivas, sigue siendo una importante área que requiere más atención.

Tomando como base los resultados de esta encuesta, se elaboró un cuadro general con las características esenciales de los educadores especiales (Miron, 1994). El cuadro muestra que el 97% eran mujeres, frente al 88% en las escuelas ordinarias. Los profesores de educación especial tenían una media de 8,1 años de experiencia en la enseñanza, frente a 8,8% entre los profesores de escuelas ordinarias, y como media, los profesores de educación especial habían trabajado durante 3,7 años en su puesto de trabajo actual. Entre los profesores de educación especial, 28% sólo había terminado estudios primarios, 43% había completado la escuela secundaria, 20% tenía un título técnico, 4% tenía el título de bachiller y 5% tenía una licenciatura. Las escuelas especiales tenían más profesores con niveles altos, pero también bajos, de formación académica que los de las escuelas ordinarias.

Los profesores de educación especial, como grupo, habían recibido también más cursos de formación del profesorado que sus colegas de educación ordinaria: 30% sólo habían intentado algunos talleres de formación, 44% había recibido formación en una escuela normal, 18% había estudiado educación a nivel universitario y casi el 8% había terminado una licenciatura en el campo de la educación. Alrededor del 80% de los profesores de educación especial contestaron que habían recibido alguna formación en educación especial (lo que podía consistir en una formación en el empleo de dos semanas de trabajo en un taller), frente al 8% de los profesores de educación ordinaria. Asimismo, los directores de educación especial habían llegado hasta los estudios superiores y tenían niveles de formación pedagógica más altos que sus colegas de educación ordinaria. 63% de ellos indicaron que habían recibido algún tipo de formación para educación especial. Sorprendentemente, había muy pocos educadores especiales que hubieran sufrido una discapacidad. Los directores contestaron que sólo el 0,9% del personal de las escuelas especiales tenían una discapacidad, frente al 1,3% de las escuelas ordinarias.

Hasta hace muy poco, los cursos de educación especial en la formación de los profesores regulares estaban también muy descuidados. Sin embargo, desde 1995, se ha introducido con éxito un curso de educación especial en el programa de formación para profesores regulares. Así, se ha demostrado que junto con la formación en el empleo, esto puede ser una manera fácil y poco costosa de satisfacer la necesidad de educación especial que tienen los niños discapacitados que ya están alcanzando las escuelas ordinarias, lo mismo que los que ya están acabando las escuelas especiales.

## Política de educación especial

En Nicaragua, la enseñanza es obligatoria para los niños desde los 7 a los 12 años. Sin embargo, debido a la escasez de recursos económicos y humanos, esto no siem-

pre se cumple. Los niños con discapacidades profundas a menudo quedan excluidos simplemente por falta de servicios. Los niños y los jóvenes discapacitados pueden seguir una educación especial hasta la edad de 18 años, aunque la duración de los estudios es de 6 años y equivale a los estudios primarios.

Durante la segunda mitad del decenio de 1980, han hecho aparición en Nicaragua muchas nuevas orientaciones políticas en la educación especial. En gran medida, estos cambios son el resultado de una evaluación general de los servicios de educación especial, formales y no formales. La nueva política especial se proyectó en 1989 y se aprobó a mediados del decenio de 1990; ésta afirma que los servicios de educación especial tienen que ser integrados y deben aspirar a preparar individuos que se desenvuelvan en la sociedad actual. La política y los planes fueron explicados en dos documentos preparados por el Ministerio de Educación, titulados *La propuesta de integración en la estructura de la educación especial de Nicaragua* (MED, 1990b) y *La propuesta de cambios de servicios* (MED, 1990c).

La nueva política de educación especial representaba una ruptura con el pasado y reflejaba la importancia de desarrollar un modelo y una estructura que fueran pertinentes para las actuales circunstancias de Nicaragua. La nueva estructura incorpora muchos conceptos de la educación popular y depende más de la participación de las familias y de las comunidades. La revisión de los conceptos y la transformación de los servicios fue realizada por funcionarios, con objeto de pasar de un “método de segregación” a un “método de integración”.

La nueva estructura para la organización de la educación especial comprende tres fases. La primera pretende integrar a los niños con discapacidades y a sus familias en la sociedad. Los servicios que se proporcionan comprenden la prevención y la detección precoz, tratamiento y estimulación, correspondientes a los servicios existentes de educación especial no formal. El objetivo principal de la segunda fase es integrar en el sistema de educación formal a los niños con discapacidades que puedan beneficiarse de ella. Así, a un niño se le puede dar plaza en una clase ordinaria con servicios de apoyo, en una clase especial dentro de una escuela ordinaria o bien en una escuela especial, de acuerdo con sus necesidades y la naturaleza de su discapacidad. La tercera fase abarca la transición a la edad adulta y a la vida laboral, y su finalidad es ayudar a las personas con discapacidades a convertirse en miembros activos en el medio social y laboral. Aunque la nueva política se adhiere al principio de normalización y a la noción del “ambiente menos restrictivo”, también reconoce que no todos los niños con discapacidades se pueden integrar plenamente en las escuelas ordinarias.

La aplicación de esta nueva política requerirá muchos cambios en la administración de la educación especial a todos los niveles, de distrito, regional o central, así como una redefinición de la actual estructura, de acuerdo con las nuevas necesidades. Es más, para que la nueva estructura de servicios funcione, habrá que abordar muchas mejoras y cambios, como por ejemplo, la formación del personal, un cambio de los métodos de enseñanza y de las actitudes de los profesores, la provisión de recursos materiales, una transformación más profunda del plan de estudios, la prosecución de investigaciones más profundas y la creación de nuevos

modelos de planificación y coordinación efectiva intersectorial. Algunas de estas condiciones previas ya existen o están en vías de cumplirse actualmente, pero queda mucho por hacer antes de que esta nueva estructura se pueda poner en práctica.

Actualmente, se está llevando a cabo una amplia evaluación de todos los servicios de educación en todo el país. Cuando se termine esta evaluación, los funcionarios de la Dirección de Educación Especial revisarán las políticas y planes existentes de educación especial, de acuerdo con las necesidades percibidas de los niños y con las circunstancias en las que se ofrezcan estos servicios. Aunque siempre puede haber cambios de políticas, existe un fuerte empeño de continuar la promoción de la educación integrada.

## **Actitudes que conducen a la integración**

Como la integración es el objetivo principal de las políticas de educación especial, es del máximo interés examinar de cerca uno de los mayores obstáculos a la integración: las actitudes negativas de los educadores en general. En este apartado se resumen algunos resultados de la encuesta de 1990, relativos a las actitudes hacia la integración y los factores relacionados con estas actitudes.

Los encuestados (profesores, directores de escuela y alumnos del sexto grado) dieron prioridad a una mayor oferta de escuelas integradas para niños con dificultades de aprendizaje, y en segundo lugar, para niños con discapacidades físicas, deficiencias de lenguaje, alteraciones emocionales, deficiencias auditivas y visuales. Los alumnos con retraso mental figuraban en último lugar en términos de provisión de escuela integrada. Algunos otros resultados importantes relativos a las actitudes ante la integración son los siguientes:

1. Los profesores de educación regular proponían que se hiciera la oferta de escuela integrada para niños con dificultades de aprendizaje, discapacidades físicas, alteraciones emocionales y deficiencias de lenguaje. Sin embargo, creían que los niños con deficiencias auditivas o visuales y retraso mental debían asistir a escuelas especiales.
2. La variable de fondo que parecía estar más estrechamente relacionada con una actitud positiva hacia la integración era la formación para la educación especial. Los profesores y directores que habían recibido algún tipo de formación eran claramente más favorables a la integración que los que no habían recibido ninguna.
3. Los educadores que habían recibido una mayor formación pedagógica y académica tenían una opinión claramente más positiva de la integración que los que habían recibido menos formación.
4. Los profesores y directores de escuelas especiales tenían actitudes claramente más positivas hacia la integración que los educadores de las escuelas ordinarias, aunque los profesores y directores de las pocas escuelas integradas resultaron ser los más favorables hacia la integración.

5. Los directores eran claramente más favorables a la integración que los profesores. Los alumnos de sexto grado también eran más favorables que los profesores, pero menos que los directores.
6. Las profesoras y directoras eran sensiblemente más favorables a la integración que sus colegas varones (diferencia poco significativa).
7. Los profesores y directores de las escuelas públicas tenían actitudes ligeramente más positivas hacia la integración que los educadores de escuelas privadas (diferencia poco significativa).
8. Los años de experiencia de los profesores, el nivel y tamaño de sus clases y la proporción de alumnos con discapacidades en sus aulas constituían variables consideradas, pero no se encontró relación significativa entre éstas y las actitudes hacia la integración.

En Nicaragua, los programas o acciones destinadas a las personas discapacitadas tienen dos ventajas: las actitudes generales hacia este tipo de personas parecen ser más positivas que en los demás países de la región; además, las personas discapacitadas y los grupos de apoyo están muy bien organizados tanto a nivel nacional como local. Por otra parte, las acciones emprendidas por los que quedaron discapacitados como consecuencia de la guerra han influido en las políticas y en el comportamiento general hacia ellos. El gobierno y las ONG han hecho muchos esfuerzos para que estas personas discapacitadas y su situación sean más conocidas entre la población general. Estos aspectos también han recibido una atención considerable por parte de los responsables de la educación especial.

## La situación de los niños en Nicaragua

Las circunstancias y condiciones en que viven los niños de Nicaragua están estrechamente relacionadas con las características nacionales y sociales del país. Nicaragua es un país situado estratégicamente, y desde la llegada de los europeos hace más de 500 años, el país ha estado desgarrado por guerras e intervenciones extranjeras. Nicaragua sigue estando entre los países más pobres de América Latina.

Aunque desde 1979 se han llevado a cabo muchas mejoras en materia de educación y salud, estos logros se echaron a perder durante el decenio de 1980 a causa de la guerra y de profundas crisis económicas. La economía no ha mejorado en el decenio de 1990, pero el nuevo gobierno ha logrado contener la inflación, aunque a costa de una reducción, entre otras cosas, de las prestaciones sociales.

Los niños y los jóvenes menores de 18 años representan la mitad de la población de Nicaragua. La transición de la infancia a la edad adulta llega pronto y las responsabilidades que recaen sobre los niños son grandes. Yopo (1989) estimaba que el 21% de los niños y jóvenes nicaragüenses de 14 años de edad o más jóvenes vivían en circunstancias especialmente difíciles. Sus datos incluyen 220.793 niños víctimas de la guerra (muertos, heridos, huérfanos, secuestrados o expatriados), 16.000 niños que vivían en la calle y 120.000 niños que vivían en la extrema pobreza. Un informe realizado unos años después (UNICEF, 1991) daba cifras

incluso más elevadas. El empeoramiento de la economía ha dado lugar a recortes en los servicios sociales y de salud para la población general, lo que además ha coincidido con un empeoramiento de los niveles generales de salud y nutrición. Un informe del Ministerio de Educación de 1993 (MED, 1993) estima que el 25% de la población sufre de desnutrición, y la insuficiencia de desarrollo físico y mental de más de un 15% de niños nicaragüenses se imputa igualmente a la desnutrición.

El número de individuos discapacitados en el país es muy grande debido a varios factores, como la guerra, las catástrofes naturales, y niveles muy bajos de nutrición y de salud. Los niños resultaron afectados, directa o indirectamente, por la guerra, y muchos de ellos todavía sufren secuelas emocionales debidas a ella. Como se puede imaginar, las necesidades en el terreno de la salud mental por parte de los niños afectados por la guerra o sus consecuencias son inmensas (véase Metraux, 1989). Aunque no se conoce el número actual de discapacitados en Nicaragua, estimaciones realizadas en 1989 indican que unos 170.000 niños y jóvenes sufren alguna condición discapacitadora y necesitan algún tipo de enseñanza especializada o de apoyo (MED, 1990c) (aproximadamente 95.000 de estos niños están en edad de escolarización primaria). Los datos varían mucho dentro del país debido a factores como la guerra y a los diferentes niveles de nutrición y acceso a los servicios de salud.

## **La proporción de niños con discapacidades en las escuelas primarias ordinarias**

Con miras a otros futuros planes de educación especial, es importante tener en cuenta que los niños discapacitados no reciben servicios de educación especial. Aunque es difícil calcular el número de estos niños que no asisten a ninguna escuela, gracias a la encuesta nacional de 1990 (Miron, 1994), se pudo calcular el número de niños discapacitados que estaban matriculados en escuelas ordinarias. Algunos resultados de este estudio se presentan a continuación.

Más de 540 profesores de escuelas primarias ordinarias aportaron datos de 19.900 alumnos de sus clases a finales del curso escolar. Se les preguntó cuántos alumnos de su clases estaban según ellos en situaciones discapacitadoras. Éstas se agruparon en siete categorías: retraso mental, deficiencias auditivas, discapacidades físicas, deficiencias visuales, deficiencias de lenguaje, alteraciones emocionales y discapacidades o dificultades de aprendizaje. Los profesores habían recibido alguna preparación con objeto de ayudarles a identificar a estos alumnos y a distinguir entre las distintas categorías de condiciones discapacitadoras. La proporción total de niños discapacitados en las escuelas primarias ordinarias resultó ser de 7,7%. De este grupo, se considera que un 39,8% sufría discapacidades o dificultades de aprendizaje, 20% padecía alteraciones emocionales, 14,2% experimentaba dificultades de lenguaje, 12,3% tenía deficiencias visuales, 5,2% deficiencias auditivas, 5,2% tenía alguna discapacidad física y 3% sufría retraso mental.

Había muchas diferencias en cuanto a la situación y al estatuto de las escuelas. En las escuelas rurales, el 8,2% de los alumnos tenía discapacidades, frente a un 7,5% en las escuelas urbanas. Las diferencias más amplias se daban entre las escuelas públicas y las privadas. Las escuelas privadas tenían una proporción significativamente más baja de alumnos con discapacidades que las escuelas públicas (5,9% y 8,5% respectivamente).

También existían grandes diferencias entre las tres zonas especificadas en el plan de investigación. La zona atlántica tenía significativamente más alumnos con dificultades de lenguaje, debidas en gran parte al hecho de que la mayoría de ellos no recibía enseñanza en su lengua materna. Se piensa que las infecciones del oído —debidas a los baños en aguas sucias— y la malaria eran las causantes de una proporción bastante alta de alumnos con deficiencias auditivas en la zona atlántica. En esta zona había también una gran proporción de alumnos con retraso mental. La zona montañosa tenía significativamente más niños con alteraciones emocionales y discapacidades físicas. Esto se puede atribuir a la presencia en esta región montañosa del movimiento de La Contra.

La proporción de niños con discapacidades descendía significativamente al terminar los seis grados de la escuela primaria, pasando del 10,1% en el grado primero al 5,1% en el grado sexto. Los resultados indican que los alumnos discapacitados no llegan a los últimos niveles de la escuela primaria en la misma proporción que sus compañeros no discapacitados, debido al abandono de los estudios y a la repetición de cursos. Esto es cierto sobre todo en el caso de alumnos con discapacidades intelectuales, pues la correlación más clara existía en los alumnos con retraso mental o dificultades de aprendizaje. La proporción de alumnos con deficiencias auditivas, visuales o físicas no descendía sensiblemente al final de los seis grados, probablemente debido al hecho de que muchos alumnos adquieren las discapacidades en el curso de la etapa escolar.

## **El objetivo de la educación para todos**

El objetivo de educación para todos, que Nicaragua ha expresado su deseo de lograr para el año 2000, va a ser difícil de alcanzar, sobre todo por el número tan elevado de niños que no tienen una escolarización ni siquiera de cuatro años (véase la Figura 2). Aunque el índice de matrícula en el primer grado es desproporcionadamente alto, el abandono y la repetición causan sus bajas, y son muy pocos los niños que entran en la escuela y terminan siquiera una educación básica de cuatro años. Los grupos reales de edad eran aproximadamente de 150.000 en 1990.

Se calculaba que el número de niños discapacitados en edad de escolarización primaria en 1990 era de unos 95.000. De ellos, unos 48.000 estaban matriculados en escuelas primarias, y sólo 2.505 recibían servicios de educación especial formal (Miron, 1994). Estos datos señalan que sólo el 2,5% de los niños discapacitados reciben servicios de educación especial. Casi la mitad del número estimado de niños discapacitados en edad de escolarización primaria se han matriculado, al menos inicialmente, en escuelas ordinarias.

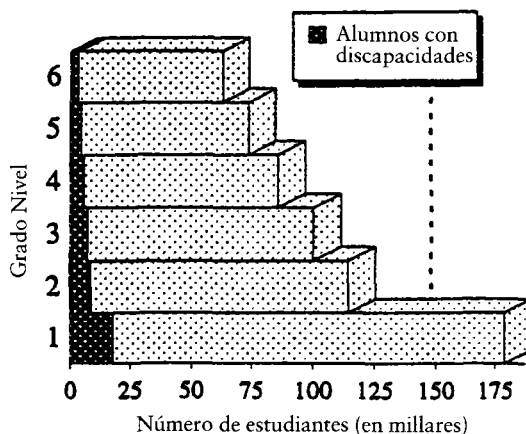


FIGURA 2: Matrícula en las escuelas ordinarias en 1990.

Nicaragua, como otros muchos países en desarrollo, tiene enormes problemas de abandono y repeticiones de curso. El índice de abandonos estaba entre el 15 y 22% al final del decenio de 1980 (Arrién y Lazo, 1989), y alrededor del 18% en 1992 (MED, 1993). Un informe del Ministerio de Educación estimaba que sólo la mitad de los alumnos pasaban cada año del curso primero al segundo, y sólo una cuarta parte de los alumnos que entran en la escuela primaria terminan los seis grados (MED, 1993).

La enorme proporción de abandonos y repeticiones en Nicaragua indica que no se están atendiendo las necesidades de los alumnos y que se necesitan mejoras cualitativas para aumentar la eficacia del sistema de educación. Aunque hay que admitir que el índice de abandono está relacionado con algunas cuestiones pedagógicas, no podemos dejar de creer que la causa principal del abandono está en el lamentable estado general de la economía, que afecta directamente e indirectamente a la situación de los jóvenes en casa y en la escuela. Como ya se ha visto, en los resultados de la encuesta de 1990 (Miron, 1994), había un amplio consenso entre los encuestados acerca de que la razón más importante para el abandono era simplemente la desnutrición o la mala alimentación. Será necesario que las medidas para rebajar el índice de abandonos tengan en cuenta la situación económica de las familias y la importancia que éstas den a la escolarización. Por desgracia, la medida adoptada en los últimos años de introducir el pago de unas cuotas en las escuelas (incluso en las públicas), acentuará sin duda el problema del abandono y constituirá un nuevo motivo para que las familias no matriculen a los hijos con necesidades especiales.

## Conclusión

Es necesario realizar muchos cambios y reconsiderar los temas relativos a la nueva función de las escuelas especiales y de los profesores especiales en las políticas de educación especial de Nicaragua. Los servicios de educación especial todavía

afrontan problemas graves de cobertura, ya que sólo una proporción verdaderamente muy pequeña de niños discapacitados, en zonas geográficas limitadas, están recibiendo estos servicios. Hay que realizar mayores esfuerzos en el terreno de la formación del profesorado de educación especial para retenerlos una vez que tienen su empleo. Esto requiere mejorar los salarios y las condiciones de trabajo. Las escuelas especiales tienen que ser utilizadas como centros de recursos para ofrecer apoyo y formación, y para desarrollar materiales de aprendizaje para los profesores de escuelas ordinarias. Las escuelas especiales han servido de base para promotores no formales que trabajan en las casas y en los alrededores de la comunidad. Y más recientemente se han empleado como base para los profesores itinerantes que visitan y trabajan en las escuelas ordinarias de la vecindad. Este cambio de función de las escuelas especiales está claramente expresado en las intenciones y planes de los responsables de educación especial del Ministerio de Educación.

Los resultados del estudio nacional (Miron, 1994), hacen surgir muchas cuestiones referentes a las escuelas ordinarias. La más notable es el hecho de que existe ya una amplia integración "no planificada". Los niños discapacitados están ya presentes en gran número en las escuelas ordinarias, aunque raramente alcanzan los últimos años de la escuela primaria debido a la repetición o al abandono. Como la mayoría de los niños con necesidades especiales están en las escuelas ordinarias y no en escuelas especiales, la asignación de recursos para la educación especial debe ser más acorde con esta distribución de alumnos. Así pues, el reparto de recursos entre la educación especial y la ordinaria debe reconsiderarse a la luz del hecho de que tantos niños con necesidades especiales estén matriculados en escuelas ordinarias. El problema de ofrecer educación a todos los niños con discapacidades y/o necesidades especiales de aprendizaje es enorme, y las escuelas ordinarias ofrecen la única solución viable de atender las necesidades de este extenso grupo.

Uno de los mayores obstáculos para integrar verdaderamente a los niños discapacitados en las escuelas ordinarias es la actitud de los profesores. La manera más efectiva de cambiar estas actitudes es la formación de profesorado inicial y en el empleo, y el apoyo y guía ofrecido a los profesores de las escuelas ordinarias. La incorporación a la educación especial del nuevo curso de formación inicial para profesores regulares es un paso importante para cambiar las actitudes de los profesores hacia los niños discapacitados. No obstante, se necesitarán cambios en cuanto a recursos materiales y financieros para que los profesores regulares puedan trabajar con mayor efectividad con los niños que tienen necesidades especiales. También serán muy necesarios los profesores de educación especial como personal de apoyo para aportar sus opiniones y consejos. Se necesitan también ayudantes de clase que se podrían encontrar por medios innovadores, por ejemplo, empleando a padres, voluntarios y personas de organizaciones de discapacitados.

Sin embargo, la difícil situación económica es lo que plantea los obstáculos más difíciles para la extensión de la educación especial en el país. También depende de la economía y del presupuesto destinado a educación la mejora de la calidad de la enseñanza, tan necesaria para reducir el abandono de estudios y la repetición de cursos, de forma que Nicaragua pueda alcanzar el objetivo de la educación para todos.



Las políticas y objetivos establecidos por los responsables de la educación especial en Nicaragua son claros y ambiciosos. La nueva estructura que se está implantando está destinada a ampliar los servicios de educación especial para atender cada vez a más niños con necesidades especiales en las escuelas ordinarias. Estos planes de ampliación y el trabajo desarrollado durante los últimos seis años para reestructurar la educación especial son tan estimulantes que todavía despiertan el entusiasmo necesario para hacerlos avanzar. Sólo queda por saber hasta dónde llegará el proceso de la escolarización integrada. Lo que sí podemos afirmar es que las mejoras futuras en este campo estarán estrechamente vinculadas con —y dependerán de— los cambios políticos y el bienestar económico del país.

## Nota

1. El autor quisiera agradecer el asesoramiento y la ayuda recibida de Blanca Ribera (Directora Nacional de Educación Especial) y de Desirée Román (Asesora de Educación Especial). Ambas trabajan en el Ministerio de Educación de Nicaragua.

## Referencias

- Arrien, J.B; Lazo, R.M. (comps.). 1989. *Nicaragua: diez años de educación en La Revolución*. Managua, Ministerio de Educación; México D.F., Claves Latinoamericanas.
- Ministerio de Educación (MED). 1990a. *Propuesta de funcionamiento de servicios interprograma de atención a niños con problemas de aprendizaje*. Managua, Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial.
- . 1990b. *Propuesta de integración en el marco de la educación especial en Nicaragua*. Managua, Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial.
- . 1990c. *Propuesta de transformación de los servicios*. Managua, Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial.
- . 1993. *Sistema educativo nicaragüense*. Managua, Ministerio de Educación.
- . 1994. *Estadísticas educativas iniciales, curso 1994*. Managua, Ministerio de Educación, Dirección de Informática. (Boletín informativo, n° 6.)
- Metraux, J.C. 1989. *Los niños víctimas de la guerra: manual de atención psico-social para promotores*. Managua, Centro de Publicaciones INIES.
- Miron, G. 1994. *Special needs education in Nicaragua: a study of the prevalence of children with disabilities in primary schools and the factors affecting their successful participation* [Necesidades educativas especiales en Nicaragua: un estudio acerca de la proporción de alumnos discapacitados en las escuelas primarias y sobre los factores que influyen en el éxito de su participación]. Estocolmo. Institute of International Education, Stockholm University. (Studies in Comparative and International Education, n° 32.)
- UNICEF. 1982. *Second progress report on the use of funds from Sweden for the programme of prevention. Early detection and attention for delayed and/or disabled children* [Segundo informe provisional sobre la utilización de los fondos de Suecia para el programa de prevención. Detección precoz y atención a los niños retrasados y/o discapacitados]. Managua, UNICEF.

- . 1991. *Nicaragua: desafíos y opciones en un país de niños y mujeres: análisis de la situación económica y social*. Managua, UNICEF.
- Yopo, B.P. 1989. *Menores nicaragüenses en circunstancias especialmente difíciles: análisis de situación*. Managua, UNICEF.

## **CAMBIANDO DE PERSPECTIVA: DESDE EL TRABAJO A LA ESCUELA**

---

*L u i s   R e g u e r a*

---

La educación impartida en las escuelas tiene poco que ver con las necesidades reales del mundo del trabajo. Los estudios de nuestros días evidencian con harta frecuencia esta realidad. Reconociéndolo así, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrada en junio de 1994 en Salamanca, instaba a los gobiernos en su declaración final a invertir mayores esfuerzos en los aspectos profesionales; mientras que su marco de acción incluía “la transición de la escuela a la vida laboral activa” como una de las áreas prioritarias.

En las páginas que siguen trataremos de mantener esta idea en nuestro punto de mira. Para ello, andaremos el camino en sentido inverso a la dirección seguida por el alumno: de la meta al punto de partida. Comenzaremos por el reconocimiento de ese terreno que llamamos mundo del trabajo, lo que nos facilitará la tarea de escoger, luego, el camino que con mayor rapidez nos conduzca a él desde la escuela. Pensamos que para que el estudiante con necesidades educativas especiales pueda hacer una correcta transición de la escuela al trabajo, es indispensable que el sistema educativo se organice de acuerdo a las exigencias del mundo del trabajo y de la vida adulta. Con demasiada frecuencia, la escuela se ha organizado

---

*Luis Reguera (España)*

Desde 1989, trabaja en la Oficina Internacional del Trabajo (OIT), Ginebra, como especialista en rehabilitación profesional, donde se ocupa de los países de la Unión Europea y de América Latina. Anteriormente, había trabajado en África y en América Central en programas de cooperación técnica, así como también en el Instituto Nacional de Servicios Sociales de España. La última publicación en la que participó lleva por título *Las políticas de integración laboral de las personas con discapacidad a debate* (OIT, 1993). Ha colaborado en la reciente creación de la red mundial de investigación aplicada GLADNET, particularmente en lo relativo al acceso de las personas discapacitadas a la formación profesional normalizada.

como un fin en sí misma, olvidando su papel instrumental para la vida. A menudo, las cuestiones relativas al mundo del trabajo merecen todavía una atención marginal en los programas de los centros de enseñanza y una presencia fugaz en los foros educativos.

Sin embargo, por importante que sea el trabajo en la vida de una persona —como factor determinante de la estima propia, del reconocimiento de los otros, de la integración en la comunidad, como soporte de la independencia económica, etc.— el trabajo no es más que uno de los rasgos que suele caracterizar el paso a la edad adulta. Esta etapa de la vida, cuya definición y límites precisos pueden variar según las culturas y los países, se hace patente a través de ciertos rasgos comunes como la actividad productiva, la autonomía personal y la independencia, el papel desempeñado dentro de la familia y el tipo de participación e interacción social (OCDE/CERI, 1990).

Prepararse para la vida adulta no es sólo prepararse para trabajar, sino también prepararse en los otros aspectos mencionados. La calidad de vida y el desarrollo integral de la persona sólo se lograrán con un crecimiento armonioso del conjunto.

## **Los cambios económicos y el mercado de trabajo**

Entre los fenómenos más sobresalientes del panorama económico actual, la mundialización y la liberalización de la economía destacan por su importancia a la hora de marcar las tendencias del empleo actuales, según indican varios informes recientes de la OIT (OIT, 1995). La mundialización se caracteriza esencialmente por el libre flujo de capitales destinado a reducir los costos de producción o a contar con una mano de obra productiva y barata. La disminución de las barreras comerciales, la profunda modificación de los procesos de producción y la capacidad de ciertos países de Asia y de América Latina para atraer tecnología de los países más avanzados explican su grado de desarrollo. En cuanto a la liberación económica, sus efectos pueden ser muy amplios, ya que ha logrado rebasar los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) e influir en los diferentes programas de ajuste estructural de los países en desarrollo, así como en las nuevas estructuras económicas que se están montando en los países en transición.

Por otra parte, ha cambiado radicalmente la estructura de la producción y del empleo. En el primer caso, y siguiendo los informes citados, es hoy mucho menor la importancia de la agricultura, que sólo supone en la actualidad el 4% de la producción mundial, y mayor la importancia relativa de la industria y del sector de los servicios, a los que corresponde alrededor del 65% de la producción total en los países industrializados. La estructura del empleo ha cambiado al compás de esta evolución (véase Cuadro 1).

Estos fenómenos van acompañados de nuevas políticas económicas, de innovaciones tecnológicas importantes, de profundos cambios en los métodos de producción, de comercialización, de gestión de las empresas y de organización del trabajo, con intentos persistentes de desregularización del mercado laboral.

CUADRO 1: Estructura del empleo en el mundo (1965 y 1989-91)

	Agricultura		Industria		Servicios	
	1965	1989-91	1965	1989-91	1965	1989-91
<b>Mundo</b>	57	48	19	17	24	35
Países industrializados	22	7	37	26	41	67
Países en desarrollo	72	61	11	14	17	25
Asia oriental y suoriental <sup>1</sup>	73	50	9	18	18	32
África subsahariana	79	67	8	9	13	24

1. Cifras de 1960 en vez de 1965; la industria es únicamente la manufacturera.

Fuente: Estadísticas del trabajo de la OIT (Ginebra, 1994).

Sin embargo, las transformaciones estructurales no impidieron que siguiese creciendo el desempleo en los últimos años en la mayoría de los países, cualquiera que sea su grado de desarrollo o la etapa de transición que atravesasen. Este deterioro entraña y refuerza ciertos fenómenos concomitantes: riesgo de nuevas reducciones de personal; crecientes dificultades para la gente joven que busca trabajo; aumento del empleo urbano por cuenta propia; “feminización” de la fuerza de trabajo; precarización del empleo asalariado, con aumento de los empleos a tiempo parcial por cortos períodos y empleos ocasionales; crecimiento del sector no estructurado de la economía en las zonas urbanas. En África, por ejemplo, este sector pasó del 10% a comienzos del decenio de 1960 a más de dos tercios en algunos casos.

Para hacer frente a este panorama, las empresas se han visto obligadas a desarrollar al máximo su capacidad de competir y de adaptarse a los mercados. Eso les ha llevado en muchos casos a reestructuraciones y fusiones, a introducir innovaciones tecnológicas importantes, a automatizar los procesos de producción, a desjerarquizar los niveles de decisión, a buscar, en una palabra, la optimización de los niveles productivos.

Como consecuencia, se imponen formas mucho más flexibles y fluidas en la utilización de los recursos humanos. Las empresas están optando por una estrategia que exige mucha adaptabilidad y movilidad de los trabajadores y una capacidad de creatividad mayor para adecuarse al progreso técnico y a las presiones de los competidores.

## La respuesta educativa y formativa

Éste es el escenario donde los futuros trabajadores van a tener que actuar. Haciéndose eco de estas exigencias, el informe de la OIT sobre “El ajuste y el desarrollo de los recursos humanos”, presentado a la Conferencia Internacional del Trabajo en 1992 (OIT, 1992b), concluía que la adaptabilidad profesional y funcional se está convirtiendo en uno de los objetivos fundamentales de la formación. Por otra parte, esa capacidad de adaptación de los trabajadores implica que deben poseer un nivel de educación básica adecuado. Ello supone también evitar una for-

mación profesional rígida y, en su lugar, hacer mayor hincapié en la adquisición de aptitudes y calificaciones múltiples.

En otras palabras, hace veinte años se hacía hincapié en las aptitudes y calificaciones específicas para llevar a cabo tareas también específicas; mientras que ahora los sistemas educativos y formativos tendrán que desarrollar un amplio abanico de aptitudes y calificaciones “reutilizables” y, en particular, la capacidad de resolver problemas, reaccionar con rapidez a los cambios e interactuar con los demás (Carnoy y Fluitman, 1995). Además, las circunstancias señaladas hacen necesaria la existencia de sistemas educativos y formativos basados en el concepto de educación y formación continuada a lo largo de toda la vida.

Por otra parte, la respuesta a los cambios acaecidos en el mundo económico ha provocado una evolución profunda en la relación “formación-empleo”. La nueva estrategia reposa en la prioridad concedida a la formación basada en la experiencia profesional, que implica un reparto nuevo de tareas entre la escuela y la empresa. La separación entre la educación general y la formación técnica básica suministradas por la escuela, por un lado, y la formación práctica posterior adquirida en la empresa, por el otro, tiende a desaparecer en los países más desarrollados, como es el caso de Alemania y Japón. Por el contrario, la combinación de ambas se admite generalmente como un medio eficaz para facilitar el paso de la escuela al mundo del trabajo. Cada vez más, la relación “formación-empleo” deja de ser “consecutiva” para ser “simultánea”. Al “saber” de la escuela es preciso añadir el “saber hacer” y el “saber estar” que aporta la empresa en el contexto cambiante y competitivo actual.

El último punto, aunque no el menos importante, es que la respuesta educativa y formativa ha de responder a las necesidades del individuo. Veremos con más detención la transcendencia de este factor cuando nuestro discurso se centre en las personas discapacitadas. Ahora nos contentaremos con recordar que estas necesidades no se agotan con el dominio de los conocimientos y destrezas específicos requeridos por el puesto de trabajo. Bien al contrario, otros aspectos de la personalidad, como la capacidad para relacionarse con los demás, para interactuar, para trabajar en equipo, para “saber estar”, son elementos cada vez más determinantes del éxito o el fracaso en el trabajo.

## **El mercado de trabajo y las personas discapacitadas**

A vuelapluma, hemos pergeñado algunos rasgos fundamentales del panorama económico actual, de los cambios que éste acarrea en las pautas de comportamiento del mercado de trabajo, y de la educación y formación requeridas para hacer frente a estos desafíos. Como es lógico, la situación esbozada a nivel mundial hay que trasladarla, con las modificaciones y matizaciones del caso, a los niveles nacionales, regionales y locales. Hasta aquí nos hemos movido deliberadamente en un plano absolutamente general. Es la situación que han de enfrentar todos los trabajadores, incluidos los que sufren alguna discapacidad.

Para completar el cuadro, es preciso tener en cuenta, además, el conjunto de medidas específicas establecidas para garantizar, incentivar y promover el empleo de las personas discapacitadas, ya sea en el medio ordinario de trabajo, ya sea mediante otras fórmulas especiales de empleo.

Es éste un punto de vital importancia, en el cual desempeña un papel relevante el principio de la igualdad de oportunidades. Sería totalmente erróneo creer hoy que educar y capacitar adecuadamente a la persona con discapacidad es suficiente. La experiencia ha demostrado que eso no basta. Es preciso actuar al mismo tiempo sobre el mercado de trabajo para que ofrezca a estas personas, en condiciones de igualdad, las oportunidades que ofrece a los demás trabajadores. No olvidemos que una persona se convierte en minusválida, en realidad, cuando las oportunidades de que goza la comunidad en general le son negadas a causa de su discapacidad.

Este conjunto de medidas específicas puede ser muy variado. Hay países que han establecido diferentes medidas de acción positiva, tales como la adaptación de los puestos de trabajo y condiciones de accesibilidad a las empresas, subvenciones salariales, exención de impuestos o incentivos económicos diversos para estimular la contratación de personas discapacitadas. Otros han optado por la reserva de una proporción determinada de puestos de trabajo (sistema de cupos) para este colectivo. Los hay que favorecen fórmulas como el empleo con apoyo, los enclaves, las cooperativas, el empleo autónomo, los talleres de producción o los talleres protegidos. Hay casos en que los empresarios y sindicatos incluyen en sus convenios colectivos cláusulas para garantizar una presencia adecuada de trabajadores discapacitados en la empresa. Una serie de países han optado por legislaciones de tipo antidiscriminatorio; y otros muchos, en fin, combinan diferentes medidas.

En términos generales, podemos afirmar que las personas discapacitadas sufren una situación de desventaja muy marcada en relación con el resto de la fuerza laboral. Numerosos estudios en diversos países han mostrado una imagen sombría de la situación de las personas discapacitadas al finalizar su formación profesional. Datos de la Oficina de Estadística Australiana en 1990 (Ling, Morris, Riches, 1993) indican, por ejemplo, que la cuota de participación de los discapacitados en la fuerza de trabajo era del 46%, comparado con el 72% de todas las personas comprendidas entre 15 y 64 años. Por otra parte, han predominado altos niveles de desempleo y empleos a tiempo parcial, intermitentes o esporádicos, con falta de seguridad en el puesto de trabajo y salarios muy bajos (Bellamy, 1985; Roessler, Brolin y Johnson, 1990). Un estudio longitudinal realizado en los Estados Unidos (Wagner, 1991) mostraba que sólo el 29% de los estudiantes discapacitados que terminaban su educación escolar se empleaban a tiempo completo y un 17% a tiempo parcial, tasas claramente inferiores al resto de los estudiantes. En ese mismo país, un 67% de todos los discapacitados entre 16 y 65 años estaban sin trabajo. Esos datos son muy similares a los que arrojaba una encuesta realizada en España en 1986 por el Instituto Nacional de Estadística, según la cual el 67,5% de las personas con discapacidad comprendidas entre los 16 y 64 años de edad no trabajaban. Según un informe, en fin, de la Comisión de las Comunidades Europeas,

la tasa de paro de las personas discapacitadas superaría la tasa de paro general entre una vez y media y dos veces.

Aunque las cifras hayan podido variar estos últimos años, la evolución general del empleo en el mundo inclinaría a pensar que la situación no ha mejorado a nivel global en la actualidad.

## Partiendo de los principios

Éste es el panorama que hay que afrontar a la hora de planificar de forma realista el itinerario educativo del joven discapacitado.

Ahora bien, antes de adentrarnos por ese camino, bueno será enunciar los principios que orientan el sentido de nuestra marcha. Entre ellos, mencionaremos tres que nos parecen especialmente relevantes a la hora de inspirar las políticas, la normativa, los planes, las estrategias y los métodos que faciliten el paso del joven con discapacidad desde la escuela a la vida activa.

*La igualdad de oportunidades* es el primero. Derivado de los diferentes instrumentos y declaraciones internacionales sobre los derechos que asisten a todas las personas, es el principio inspirador de las “Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad”, aprobadas por la Asamblea de las Naciones Unidas el 20 de diciembre de 1993. Para estas normas, “por logro de la igualdad de oportunidades se entiende el proceso mediante el cual los diversos sistemas de la sociedad, el entorno físico, los servicios, las actividades, la información y la documentación se ponen a disposición de todos, especialmente de las personas con discapacidad”. Este instrumento internacional hace hincapié en que “las necesidades de cada persona tienen igual importancia” y en que “todos los recursos han de emplearse de manera tal que todas las personas tengan las mismas oportunidades de participación”.

En un acercamiento más específico a nuestro tema, este principio ya había constituido el fundamento del Convenio 159 de la OIT, adoptado en 1983 y cuyo objetivo es asegurar la participación activa de las personas discapacitadas en el mercado de trabajo. En él se hace hincapié en la igualdad de oportunidades entre los trabajadores discapacitados y los trabajadores en general (Momm, 1994).

Para garantizar la aplicación de este principio, será necesario “trabajar el mercado de trabajo” y la sociedad en su conjunto. De otro modo, los jóvenes discapacitados, aun los bien formados, corren el riesgo de esperar largos años para obtener un puesto de trabajo en las difíciles circunstancias actuales. Esa igualdad de oportunidades significa, por otra parte, que los jóvenes discapacitados tengan acceso a las mismas opciones educativas y formativas que los demás.

Otro principio importante es el de la *normalización*. Siguiendo la formulación de Nirje (1985), el principio de normalización significa poner a la disposición de las personas discapacitadas modelos y condiciones de vida que estén lo más cerca posible, o que “sean las mismas”, que las circunstancias y formas que se consideran normales en la vida de la sociedad.



En consonancia con este principio, el “Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales”, de la Conferencia Mundial de Salamanca ya citada, establece que “las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras”. Para el Convenio 159 de la OIT antes mencionado, la integración en el mercado regular del empleo es el objetivo a perseguir, utilizando los servicios existentes para los trabajadores en general con las adaptaciones necesarias, siempre que sea posible y adecuado.

El tercer principio a mencionar aquí es el de la *participación* de las personas con discapacidad. Lo consideramos fundamental en una doble vertiente: participación como sujetos activos en la sociedad y el desarrollo, por una parte; y participación en el proceso de consulta y toma de decisiones que les afecten, por la otra. El Programa de Acción Mundial para los Impedidos consagró este principio a nivel internacional, recogido también en muchos otros instrumentos internacionales, como es el caso del Convenio 159 de la OIT.

## Enfoque interinstitucional

Siguiendo el sentido de nuestra marcha —desde el trabajo hasta la escuela— vamos a esbozar a continuación algunas reflexiones sobre las consecuencias prácticas de este cambio de perspectiva a la hora de preparar al joven con discapacidad para la vida activa y la edad adulta.

Para empezar, de lo dicho hasta aquí se deduce fácilmente que la preparación para la vida activa no puede ser de competencia exclusiva de las instituciones de educación y formación. El enfoque interinstitucional es necesario para conocer el comportamiento, las tendencias y las necesidades del mercado laboral; para promover las medidas que garanticen el acceso a ese mercado de los trabajadores discapacitados en condiciones de igualdad; para planificar una oferta formativa acorde con esos factores y participar, en fin, en su aplicación práctica. La vinculación de las instituciones de educación y formación con los servicios de la administración del trabajo, con las empresas, con los sindicatos y otras fuerzas sociales debería estar garantizada a lo largo de todo el proceso formativo (OIT, 1992). En sentido parecido se pronunciaba la reciente Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, celebrada el pasado marzo en Copenhague. Cabe recordar a estos efectos que, como hemos indicado más arriba, la experiencia laboral es parte integrante de la formación en nuestros días, lo que significa una participación directa de las empresas en la formación. En el caso de las personas discapacitadas, el auge cada vez mayor de fórmulas como la del “empleo con apoyo” (König y Schalock, 1991), donde la capacitación tiene lugar en el puesto de trabajo, hace todavía más evidente la necesidad de esta vinculación.

En el plano individual, este enfoque ha de concretarse en la prestación de los servicios de evaluación, orientación, formación, colocación y seguimiento a cada joven discapacitado que los necesite. Es preciso abandonar la “perspectiva del educador” como exclusiva si queremos adaptar los intereses y necesidades del joven

discapacitado con la demanda del mercado de trabajo. Otros actores tienen también que jugar su papel. Mucho más si, como decíamos al principio, los aspectos de la vida laboral activa y de la edad adulta son indisociables.

Por otro lado, este enfoque interinstitucional precisa de políticas, métodos y procedimientos que faciliten su aplicación práctica. No es suficiente el llamamiento general a la coordinación interinstitucional que tan a menudo aparece en los textos legales. Será necesario definir cuestiones tales como las fórmulas de cooperación entre las diferentes organismos —servicios de educación pública, oficinas públicas de empleo, servicios de seguridad social y asistenciales, etc.—, empresas, sindicatos y otras fuerzas de la comunidad; las definiciones y los criterios de admisión; el uso compartido de los datos de evaluaciones y orientaciones; los procedimientos de referencia de casos entre los diferentes servicios; la elaboración de un programa personalizado para cada sujeto, el organismo responsable en cada fase del programa y el reparto de costos, etc.

## **La transición de la escuela a la vida activa: período y proceso**

Desde una perspectiva general, la preparación para la vida activa y la edad adulta constituye la razón de ser del programa escolar en su conjunto. Aquí, sin embargo, vamos a centrar nuestra atención en esa etapa final del camino desde donde la vida adulta se divisa ya como meta cercana. Es la etapa que se suele denominar como período de transición. Por ella se entiende comúnmente un espacio de tiempo que comprende: los últimos años de la etapa escolar; la educación postescolar y la formación profesional; la entrada en el mundo del trabajo y en la edad adulta.

Pero por transición se entiende sobre todo el proceso que sigue cada individuo en ese período. En un informe de la OCDE de 1986 se define la transición como “el proceso por el cual un individuo crece desde la adolescencia hasta la edad adulta en el ambiente social, cultural, económico y legal proporcionado por las familias, las comunidades y las políticas nacionales”. Al término de este proceso, el individuo debe haber adquirido los conocimientos y destrezas que le permitan acceder a un empleo, a la vida autónoma, a la participación en la vida familiar y comunitaria, y a la defensa constructiva de sus intereses en la sociedad (Mendía, 1994).

## **La persona en el centro**

Si bien es cierto que la preparación y la transición a la vida activa están vinculadas con sistemas e instituciones, lo que de verdad convierte a esta transición en un auténtico desafío es el nexo entre el esfuerzo institucional y la planificación individual (San Diego State University/Interwork Institute, 1994).

Todo gira en torno a las necesidades del individuo —en función de su paso a la vida activa y a la edad adulta—, y no alrededor de las necesidades del programa, como en el enfoque tradicional. Un ejemplo nos hará ver mejor las consecuencias

prácticas de esta diferencia: en el caso de los alumnos sordos, nos podemos centrar exclusivamente en hacerles accesible el programa, asegurando la relación educador-educando mediante un intérprete de la lengua de signos, por ejemplo; o nos podemos centrar, por el contrario, en ayudarles a competir como trabajadores y desenvolverse como adultos, en un entorno donde las más de las veces estarán rodeados de oyentes. En este segundo caso, además de garantizarles el acceso al currículo, tendremos también que ayudarles a superar las barreras de comunicación, recurriendo a los métodos más adecuados en cada caso (Reguera, 1994). En la planificación tradicional, basada fundamentalmente en el criterio de los profesionales, se evaluaban las deficiencias y se adaptaba la persona al programa. En cambio, en este nuevo enfoque “centrado en la persona” (Reguera, 1992) la planificación se concentra en la capacidad, intereses y necesidades específicas del individuo; se coordinan los servicios en función de la vida de éste; se involucra a la familia y al beneficiario como participantes, y se prestan los servicios en base a una elección bien informada hecha por el propio individuo. Es preciso recordar que este enfoque centrado en el individuo tiene como punto de partida las demandas y exigencias del mercado de trabajo y de la sociedad, por una parte; y, al mismo tiempo, exige del conjunto de instancias y fuerzas que intervienen en el proceso que cooperen en abrir el abanico de oportunidades reales de acceder a un trabajo y participar en la vida social, por la otra.

## Plan individual de transición

Partiendo de estas premisas, en los últimos años se ha venido configurando en diferentes países un instrumento que, con ligeras variaciones de un país a otro, se conoce como el “plan individual de transición” (PIT). De una u otra forma, este plan está constituido por un conjunto coordinado de actividades y servicios destinados a facilitar la transición al estudiante discapacitado de la escuela a la vida activa y la edad adulta, basado en sus necesidades individuales, sus preferencias y sus intereses. Este instrumento constituye el hilo conductor del proceso de transición. Hacia él confluyen todos los servicios prestados al individuo durante este proceso.

Para ser eficaz, este proceso ha de estar orientado a la consecución de unos objetivos claramente definidos, no sólo en los aspectos de la inserción laboral, sino también en los otros aspectos que determinan la calidad de vida del individuo, tales como su autonomía personal, la participación en la vida comunitaria y la vida familiar. Es condición indispensable para la viabilidad del plan que estos objetivos sean compartidos por todas las instancias que intervienen en el programa, empujando por el propio individuo y su familia. Como elementos básicos de este modelo, podemos mencionar los siguientes:

- La valoración inicial para determinar la capacidad del individuo y sus necesidades específicas en relación con su futuro desempeño como trabajador y como

adulto; así como también la disponibilidad de los recursos comunitarios necesarios para facilitar el proceso de transición.

- La planificación individualizada del proceso de transición y de sus repercusiones en la planificación escolar, los servicios de empleo y los servicios comunitarios; todo ello con el fin de fijar los objetivos, las metas, las estrategias, los recursos, las acciones necesarias y los responsables de su aplicación.
- La ejecución de los planes antes formulados, relativos a la educación escolar, la formación postescolar y profesional, la inserción laboral y la participación en la comunidad.
- La evaluación y seguimiento sistemático de todo el proceso y de los resultados conseguidos, facilitando la introducción de las modificaciones necesarias.

## Algunas experiencias

En la práctica, el proceso de transición y preparación para la vida adulta se plasma de forma muy diversa. A continuación, describiremos sucintamente algunos ejemplos que nos puedan servir de ilustración.

En Australia, (Parmenter y Riches, 1990) la experiencia de los planes de transición con carácter individualizado se ha ido extendiendo progresivamente desde 1989. Para ello, se han establecido dos estructuras: los equipos de transición con base en la escuela y los equipos de transición con base en la comunidad.

Los equipos de transición con base en la escuela tienen por misión formular y desarrollar un plan de transición individual para cada estudiante; hacer frente a las necesidades de cada estudiante para vivir y trabajar de la forma más autónoma posible en la comunidad mejorando su calidad de vida; y planificar la prestación de los servicios de transición, educativos y de apoyo necesarios para satisfacer esas necesidades. En cuanto a los equipos de transición con base en la comunidad, trabajan para reforzar la cooperación y colaboración entre todos los servicios y organismos a nivel local. Están formados por profesores y administradores escolares, representantes de los organismos de servicios para adultos, tanto gubernamentales como no gubernamentales, representantes de los servicios de la comunidad, de los consejos municipales, de los padres y de los empresarios. Los equipos escolares hacen hincapié en la prestación a cada estudiante de los servicios necesarios, en tanto que los equipos de la comunidad lo hacen en el refuerzo de la capacidad de los servicios disponibles durante el período de transición.

Se ha hecho un estudio de seguimiento del primer grupo de estudiantes que participaron en un proyecto de transición y que dejaron la escuela en los años 1989 y 1990. En general, los estudiantes que participaron en el proyecto obtuvieron resultados significativamente superiores a los logrados por aquellos que no participaron. Mejoraron su autoestima, su conciencia profesional, su motivación para el empleo. Sin embargo, los salarios obtenidos fueron bajos y la seguridad en el empleo escasa. Por otra parte, los jóvenes con deficiencias profundas o múltiples obtuvieron resultados mucho más pobres, debido principalmente a la carencia de programas o actividades disponibles para ellos en la comunidad local. También se

registraron en esa primera experiencia problemas ligados al reparto de los costos entre instituciones y a la escasa conexión con los programas generales de formación. De este estudio evaluativo se sacaron una serie de conclusiones para poder mejorar la aplicación del modelo de transición.

En los Estados Unidos, los servicios de transición vienen reflejados en dos leyes federales: The Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1990 (PL 101-476) [Ley de educación para los individuos con discapacidad con enmiendas introducidas en 1990], y Rehabilitation Act of 1973 as Amended by the Rehabilitation Act Amendments of 1992 (PL 102-569) [Ley de Rehabilitación de 1973 con enmiendas introducidas en 1992].

Los dos textos ofrecen idéntica definición de los “servicios de transición”, entendiendo por los mismos “un conjunto coordinado de actividades para un estudiante, formulado en el marco de un proceso orientado a los resultados, que apoya el paso de la escuela a las actividades postescolares, incluyendo la educación post-secundaria, la formación profesional, el empleo integrado (incluyendo el empleo con apoyo), la educación continuada y la educación de adultos, los servicios para adultos, la vida independiente, o la participación comunitaria”. Este conjunto coordinado de actividades se basará en las necesidades individuales y tomará en cuenta las preferencias e intereses de cada estudiante.

La prestación de estos servicios de transición debe incluirse en un plan a nivel de cada Estado, cuyo contenido viene estipulado con todo detalle en la Ley de Rehabilitación. Por otra parte, a nivel individual, la Ley de Educación establece el “programa individual de educación” para cada estudiante, con la obligatoriedad de que figure en el mismo, a partir de los 16 años, la formulación de los servicios de transición que se precisen. Es preciso renovar esta formulación anualmente, incluyendo en ella las obligaciones y nexos “interinstitucionales” que proceda establecer, antes de que el estudiante abandone el establecimiento escolar.

Por su lado, la Ley de Rehabilitación contempla la formulación de un “programa individual de rehabilitación escrito”, revisable anualmente, para cada persona con discapacidad con derecho a los servicios de rehabilitación profesional que marca la Ley. Las medidas necesarias para garantizar a cada individuo unos servicios de transición acordes con su plan individual de rehabilitación deberán venir contempladas en el plan del Estado antes citado, incluyendo los que se refieren a la coordinación con los organismos educativos.

En Dinamarca, varias normativas de la segunda mitad de la década de los setenta se hacen eco de una figura especial denominada *Kurator*, cuyos cometidos fueron evolucionando y acercándose a lo que podría describirse como un especialista del período de transición (Boyd Kjellen, 1990).

El *Kurator* orienta y guía a los alumnos con dificultades de aprendizaje que asisten a clases especiales, aunque algunos *Kurators* también pueden ayudar a jóvenes con discapacidad integrados en clases regulares. En realidad no es una carrera especial. Se trata de un profesor calificado para enseñar desde el primer grado hasta el décimo. Forma parte del equipo de orientación escolar y posee conocimientos específicos sobre las relaciones en la comunidad, la colocación pro-

fesional y el enlace con otros organismos. La orientación durante la transición la lleva a cabo en colaboración con los estudiantes, con los padres y con los profesores. Esta orientación tiene por objetivo desarrollar un plan individual para cada estudiante.

El *Kurator* es empleado por los municipios de acuerdo al número de alumnos existentes. Empieza su tarea en el octavo grado y continúa hasta el décimo, dando orientación educativa y profesional durante dos horas por semana. Esta ayuda a veces se continúa después de haber dejado el alumno la escuela. Por medio de su trabajo con los estudiantes, padres y una diversa gama de profesionales, el *Kurator* toca diferentes aspectos de la vida del alumno: las cuestiones escolares, desde la elección de materias y la organización de las experiencias laborales en los últimos años escolares hasta las becas de educación; la educación postescolar y la formación profesional; las condiciones de trabajo, legislación laboral, relaciones con sindicatos y empresas, salarios, elección de oficio, etc.; cuestiones personales relativas a la discapacidad, al entorno familiar y económico, al ocio y tiempo libre, a la seguridad social y servicios sociales, etc.

En Nigeria, primero se experimentó la preparación a la vida activa en instituciones residenciales de rehabilitación profesional. A la vista de los escasos resultados obtenidos, debido —entre otros factores— a la gran desconexión de estos centros con las necesidades reales del mercado, en el año 1988 se inició un programa de Rehabilitación Basada en la Comunidad (RBC). Este programa estaba apoyado por un proyecto de cooperación técnica formulado y ejecutado por la OIT, con financiación del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Como parte importante de este esquema de atención, se organizó un Comité de Rehabilitación Profesional basada en la Comunidad, compuesto por dirigentes comunitarios, representantes de las asociaciones de personas discapacitadas, representantes de las ONG más activas en rehabilitación y representantes de diferentes ministerios y organismos oficiales. En el seno de este comité se organizaron cuatro subcomités para atender los diferentes aspectos del proceso.

El esquema operacional se apoyaba en dos componentes principales: la capacitación profesional en la comunidad y el acceso a las facilidades de crédito para poner en marcha actividades generadoras de ingreso viables, apoyado por un fondo rotatorio de préstamos.

La capacitación profesional se llevaba a cabo en los talleres existentes en la comunidad, según el sistema de “aprendices”. Los diferentes subcomités, con la colaboración de algún trabajador social, realizaban las diferentes tareas del proceso, desde las campañas previas de sensibilización, la selección de los talleres, el seguimiento de los aprendices, hasta el inicio de las actividades generadoras de ingreso.

Los responsables rendían sus informes en la reunión mensual del Comité de Rehabilitación Profesional basada en la Comunidad, con la participación de las familias, los capacitadores y los aprendices. Para poder optar al crédito del banco, el beneficiario tenía que demostrar durante al menos tres meses su capacidad (generalmente con la ayuda de familiares o clubes) para ganarse la vida.

## Cuestiones por resolver

El proceso de transición a la vida activa y la edad adulta enfrenta una serie de cuestiones a las que es preciso dar respuesta, ya que pueden ser determinantes del éxito o fracaso final del individuo. Son cuestiones que afectan al proceso “en su conjunto”, tanto a la preparación para la vida activa e inserción en el mundo del trabajo, como a los otros aspectos relacionados con la edad adulta. A continuación vamos a enumerar aquellas que se repiten con más frecuencia.

Una de las más importantes es la forma de garantizar la continuidad y coherencia entre los objetivos, los currículos, las estrategias y las expectativas de los diferentes organismos y personas que intervienen en el paso de la escuela a la vida adulta. Son frecuentes los “tiempos muertos” y la carencia de información adecuada, cuando el cliente debe pasar a recibir servicios de otro organismo. A menudo también, desde un organismo se apoya el desarrollo de las aptitudes de la persona para trabajar, al tiempo que otro prima con pensiones la incapacidad del individuo. Es significativo a este respecto lo que dicen los representantes españoles de las personas discapacitadas en un plan para la reactivación del empleo de este colectivo: “Crece de forma preocupante una cultura subsidiarista en la que las ayudas y prestaciones no contributivas del sistema de la Seguridad Social actúan como freno o desincentivador de una actitud de la persona con discapacidad en favor de la inserción laboral, sin que el sistema tenga previstos mecanismos correctores respecto del que rechaza injustificadamente un empleo adecuado<sup>1</sup>”.

Los problemas de continuidad y coherencia suelen tener como trasfondo los problemas de coordinación entre los servicios sanitarios, educativos, laborales y sociales. Esta carencia puede llevar, por ejemplo, a duplicaciones de recursos, repeticiones enojosas de peticiones de datos básicos, burocratización innecesaria o, lo que es peor, lagunas flagrantes en la secuencia de objetivos del proceso.

Por otro lado, las especiales circunstancias que concurren en los jóvenes discapacitados hacen que éstos lleguen al período de transición en situaciones diferentes; unos proceden de cursos normales, otros de aulas especiales, de escuelas especiales, de hospitales, de residencias, etc. Las edades varían substancialmente también. En consecuencia, todo ello va a exigir la aplicación de unos criterios de flexibilidad para los cuales la normativa vigente y las instituciones que intervienen no se hallan a menudo preparadas.

Aunque en los últimos años se hayan dado avances muy importantes, la participación y la autorrepresentación de las personas discapacitadas todavía dista mucho de ser un hecho admitido en la práctica. El síndrome del “eterno niño”, provocado por la familia y las instituciones, sigue suponiendo un tremendo obstáculo para su acceso al mundo del trabajo y la asunción de los papeles propios de la edad adulta. Habitados a un sistema donde los objetivos educativos y el rendimiento escolar no estaban relacionados con las futuras necesidades del trabajo y de la vida adulta, los estudiantes tienden a considerarse ellos mismos como los eternos receptores de servicios, los eternos dependientes.

Otro aspecto especialmente sensible en proceso de transición lo constituye el papel de los padres. Es un período en el que la preocupación de los padres por el futuro del hijo se puede convertir en ansiedad. Frecuentemente, ni la información que se les proporciona es satisfactoria, ni las relaciones con los diferentes profesionales y sus propios hijos alcanzan el nivel de colaboración y de equilibrio requerido. Y, sin embargo, el papel de los padres y su aptitud puede llegar a ser decisivo para la vida adulta de sus hijos.

Un proceso de transición, articulado y coherente, tal como lo hemos defendido aquí, entraña importantes cambios en la forma de operar de las diferentes instancias. Hay países como los Estados Unidos donde estos cambios están previstos y apoyados por medidas legislativas. Éste no es el caso, sin embargo, de muchos otros países, donde los programas de transición se han de iniciar rompiendo esquemas tradicionales de actuación, en un marco normativo y de organización de servicios que obstaculiza más que facilita la coordinación. Las dificultades prácticas que de aquí se derivan son evidentes.

Por otra parte, los cambios en la forma de operar afectan lógicamente también a las funciones desempeñadas por los diferentes profesionales y actores que intervienen en el proceso. No es lo mismo, por ejemplo, trabajar con un programa curricular fijado al modo tradicional que con un currículo centrado en el alumno, acorde con su plan individual de transición y adaptado a sus necesidades especiales; es diferente colaborar con profesionales de las oficinas de empleo, con trabajadores sociales, con empresarios, etc., que colaborar únicamente con los colegas de la propia institución. En ocasiones, como hemos visto más arriba, se crean también nuevas figuras para apoyar el proceso de transición. Será preciso, en consecuencia, abordar de forma adecuada el tema de la formación del personal. De lo contrario, el miedo natural al cambio, por una parte, y la falta de las competencias requeridas, por la otra, pueden entorpecer enormemente este proceso.

Por último, pero no de menor importancia, están los problemas relacionados con las cuestiones financieras. El paso a la vida adulta representa un período donde, tal vez más que en ninguna otra etapa, la confluencia y coordinación de diferentes servicios es fundamental. Ahora bien, esos servicios proceden de áreas diferentes —educativas, laborales y sociales fundamentalmente—, con autoridades y presupuestos propios. Con bastante frecuencia, incluso, varía la fuente de financiación, que puede ser estatal, regional, local, etc. Adecuar este panorama en tiempo y forma a las necesidades específicas de cada persona requiere una capacidad de coordinación que, a veces, sobrepasa la competencia de los profesionales e instancias que están en contacto directo con los beneficiarios. Recuérdese cómo en el caso de Australia estas cuestiones habían interferido negativamente en el programa. En cuanto a Nigeria, la existencia del fondo rotatorio de préstamos constituía un elemento crucial del programa.



## A modo de recapitulación

Las condiciones de acceso al mercado de trabajo son difíciles para todos en nuestros días, pero lo son aún más para las personas discapacitadas. No podemos perder de vista ni engañarnos sobre esta realidad. Para no dar tiros al aire ni pasos en falso, es preciso preparar la transición del joven desde la escuela al trabajo partiendo de esas condiciones. Hemos de lograr, ante todo, jóvenes discapacitados bien formados, competitivos a nivel productivo. Sobre todo cuando hablamos de la integración en el mercado ordinario de trabajo. Ésa será su mejor carta de presentación y su arma más valiosa. Es preciso demostrar que dar trabajo a personas discapacitadas, no sólo es la solución más justa, sino también la más rentable.

Para lograr ese objetivo, habrá que tener muy presente el perfil que —como veíamos al principio— ha de tener la respuesta educativa y formativa para ajustarse a las exigencias cambiantes del mercado. Por otra parte, es preciso armonizar esas exigencias con los intereses, preferencias y necesidades de cada persona discapacitada. Éste es el gran desafío del proceso de transición de la escuela al trabajo.

Ahora bien, ni la institución escolar, ni el individuo en solitario están en posición de responder con éxito a este desafío. Hay que abandonar la perspectiva del educador como exclusiva e implicar en el proceso a las todas las fuerzas que intervienen en el mercado de trabajo. Y esto con doble mira: primero, porque son ellos los que con mayor realismo pueden orientar la marcha del proceso y colaborar en su ejecución (recuérdese todo lo dicho del papel de las empresas); segundo, porque son ellos los que tienen las llaves de ese mercado. Educar y capacitar al individuo no es suficiente. El proceso culmina solamente cuando al joven discapacitado se le da la oportunidad de ejercer, en un plano de igualdad, su derecho a trabajar y participar como adulto en la sociedad.

### Nota

1. *Plan para la reactivación del empleo de las personas con discapacidad*. Madrid, Consejo Español de Representantes de Minusválidos (CERMI), diciembre de 1993, pág. 8. Este plan fue elaborado y firmado por los máximos responsables a nivel estatal de las organizaciones de y para las personas con discapacidad.

### Referencias

- Bellamy, G.T. 1985. Transition Progress: Comments on Hasazi, Gordon and Roe [Progreso de la transición: Comentarios sobre Hasazi, Gordon y Roe]. *Exceptional Children* (Reston, VA), nº 51.
- Boyd-Kjellen, G. 1990. *The Kurator System in Denmark* [El sistema del curador en Dinamarca]. París. OCDE/CERI. (International Policy Symposium on the Employment of Persons with Disabilities, 1990.)
- Carnoy, M.; Fluitman, F. 1995. "In search of a 'bottom line'" [En busca de lo esencial]. *Inform* (OIT, Ginebra), nº 5.

- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, 1994. *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO, París.
- . 1994. Informe final. UNESCO. París.
- König, A.; Schalock, R. 1991. Empleo asistido: Igualdad de oportunidades para hombres y mujeres gravemente incapacitados. *Revista Internacional del Trabajo* (OIT, Ginebra), vol. 110, n° 1.
- Ling, A.; Morris, C.; Riches, C. 1993. *Transition for students with disabilities: the first five years* [La transición para los alumnos con discapacidades: los cinco primeros años]. Newcastle, Australia. (Proceedings of the 29th ASSID National Conference, 1993.)
- Mendía, R. 1994. Una experiencia desde la Comunidad Autónoma del País Vasco. (Ponencia presentada en la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre las Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad, Salamanca.)
- Momm, W. 1994. *Labour market developments and international labour standards concerning disabled persons* [Evolución del mercado laboral y normas laborales internacionales relativas a las personas discapacitadas]. (Ponencia presentada en la Conferencia Internacional sobre Empleo para Personas con Discapacidad, Bilbao, febrero 1994.)
- Nirje, B. 1985. The basis and logic of the normalization principle [Fundamento y lógica del principio de normalización]. *Australia and New Zealand journal of developmental disabilities* (Newcastle, Australia), n° 11, págs. 65-68.
- Oficina Internacional del Trabajo. 1992a. *Conclusiones relativas al ajuste y desarrollo de los recursos humanos*. Ginebra. (Conferencia Internacional del Trabajo, 79ª reunión, 1992.)
- . 1992b. *El ajuste y el desarrollo de los recursos humanos, Informe VI*. Ginebra. (Conferencia Internacional del Trabajo, 79ª reunión, 1992.)
- . 1994. *Le travail dans le monde* [El trabajo en el mundo]. Ginebra.
- . 1995. *L'emploi dans le monde* [El empleo en el mundo]. Ginebra.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Centro de Investigación e Innovación Educativas. 1986. *Young people with handicaps: the road to adulthood* [Los jóvenes con discapacidades: el camino hacia la edad adulta]. París, OCDE/CERI. 65 págs.
- Parmenter, T.; Riches, V. 1990. *Establishing individual transition planning for students with disabilities within the NSW Department of School Education, 1990* [Establecimiento de un plan individual de transición para alumnos con discapacidad en el Departamento de Educación Escolar de Nuevo Gales del Sur, 1990]. NSW, Australia. Macquarie University, Unit for Rehabilitation Studies. School of Education.
- Reguera, L. 1992. *Integración de las personas con discapacidad en las instituciones de formación profesional de América Latina*. Montevideo, CINTERFOR. (Informes CINTERFOR, n° 148.)
- . 1994. *Las personas sordas y el mundo del trabajo*. Bogotá. (Ponencia presentada en la Conferencia Regional Latinoamericana de la Federación Mundial de Sordos, Bogotá, abril 1994.)
- Roessler, R.T.; Brolin, D.E.; Johnson, J.M. 1990. *Factors affecting employment success and quality of life: A one year follow up of students special education* [Factores que influyen en el éxito del empleo y en la calidad de la vida: seguimiento de los alumnos de educación especial durante un año]. CDEI, n° 13, otoño.

- San Diego State University/Interwork Institute. 1994. *Ideas for transition: implications for rehabilitation planning* [Ideas para la transición: implicaciones para el planeamiento de la rehabilitación]. San Diego, CA, Leadership & Teamwork Academy.
- Wagner, M.M. 1991. *The benefits of secondary vocational education for young people with disabilities. Findings from the national longitudinal transition study of special education students* [Los beneficios de la enseñanza profesional secundaria para los jóvenes con discapacidades. Resultados del estudio de transición longitudinal al nivel nacional sobre los alumnos de educación especial]. Menlo Park, California, SRI International.

# UN NUEVO PLANTEAMIENTO

---

## DE LA FORMACION DEL PROFESORADO

---

*N. K. Jangira*

---

### **Cambio de política**

El objetivo de ofrecer una enseñanza básica de calidad a todos los niños es en la actualidad una realidad aceptada mundialmente (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, 1990; Declaración de Delhi, 1993). En los países en desarrollo, el objetivo primordial es el acceso y la participación con un nivel razonable de aprendizaje, mientras que los países desarrollados se esfuerzan por elevar los niveles de resultados. También se puede observar una segunda tendencia. Los sistemas escolares de los países desarrollados que han trabajado tradicionalmente con un sistema paralelo de escuela ordinaria y de escuela especial están cambiando de rumbo hacia el desarrollo de escuelas integradas (Ainscow, 1993). En cuanto a los sistemas de los países en desarrollo, la escuela integrada no es el fruto de una elección, sino algo inevitable (Jangira 1993b). El objetivo de ambos sistemas es organizar escuelas eficaces para todos los niños, incluidos los que tienen necesidades especiales. Planificar y realizar este cambio cualitativo en el sistema es una tarea ciertamente estimulante.

---

*N. K. Jangira (India)*

Hasta hace muy poco, el Profesor Jangira era Jefe del Departamento de Formación del Profesorado y Educación Especial en el Consejo Nacional de Investigación Educativa y Formación (NCERT), Nueva Delhi. En la actualidad es consultor educativo de la Oficina del Banco Mundial en Delhi. Se interesa particularmente por la investigación, el desarrollo y la capacitación en el área de la Formación del Profesorado y de la Educación Especial. Ha trabajado con varios organismos internacionales (UNESCO, UNICEF, OMS, el Banco Mundial, SIDA y ODA) como consultor de programas de desarrollo y capacitación en la India y otros países en desarrollo.

Aunque el objetivo de organizar escuelas eficaces para todos es común a todos los países, la magnitud y naturaleza del empeño varían según el nivel de desarrollo de los servicios educativos que brinda cada país a los niños con necesidades especiales. En los países desarrollados, es un cambio cualitativo porque todos los niños disponen ya de algún tipo de oferta educativa; pero en los países en desarrollo y los menos adelantados, la situación oscila desde la exclusión hasta una cobertura limitada en escuelas ordinarias o especiales, pasando por una oferta mínima. Los sistemas de salud y de seguridad social están también poco desarrollados en estos países. Debido a la carencia de recursos y a la escasez de personal capacitado, se suelen olvidar las necesidades educativas de estos niños en los planes de educación básica (Consulta sobre Educación Especial, 1988; Jangira, 1990). La Consulta sobre Educación Especial de la UNESCO hizo unas sugerencias prácticas con objeto de sincronizar la educación integrada y la rehabilitación basada en la comunidad (RBC) para ofrecer una enseñanza provechosa y una capacitación para niños con necesidades especiales a un precio asequible (Hegarty, 1988). Se puso en marcha un programa de promoción con apoyo técnico. En la actualidad, son cada vez más los países que ofrecen a los niños con necesidades especiales planes de “educación para todos”.

Hay una paradoja política relativa a la educación integrada que es digna de consideración. Los países en desarrollo, abrumados por la complejidad de la tarea, tienden a restringir la política de integración a la integración de niños con discapacidades leves o, como mucho, moderadas. En la mayoría de aldeas hay sólo una escuela, y en ella hay que impartir la educación a todos los niños que viven en ella. La política de integrar sólo a los niños con discapacidades medias entra en conflicto con la política de enseñanza básica para todos. ¿Cómo resolver esta contradicción entre las políticas? Es esencial demostrar que las escuelas ordinarias están asumiendo la responsabilidad de atender las necesidades educativas de todos los niños para inspirar confianza a los encargados de formulación de las políticas. La solución consiste en cambiar el sistema a través de un método mixto, no en restringir la integración a unas escuelas determinadas, lo que hace que la oferta de educación básica para los niños con discapacidades sea menor (Jangira 1986; NCERT 1987; UNESCO 1987).

Este enfoque mixto ha hecho posible el cambio de políticas en la India. La Política Nacional de Educación (1986) limitaba la integración de niños con discapacidades leves y motrices lo más posible en las escuelas ordinarias (India, 1986). La aplicación del “Programa de Educación Integrada en favor de los Niños Discapacitados” (Project Integrated Education for Disabled Children — PIED) apoyado por el UNICEF en diez establecimientos a título experimental, tanto en medios urbanos como rurales, alentó a los responsables en 1992 a incluir a los niños con discapacidades moderadas (India, Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos, 1992a y 1992b). En la práctica, también se integró a los niños con discapacidades múltiples y profundas en las áreas del proyecto, debido a la falta de escuelas especiales y al compromiso de proporcionar educación para todos que se había asumido en estas zonas. El sistema escolar se ha preparado para hacer frente

a esta situación (Mani, 1994). El “Proyecto de Investigación Activa Multiespacial” (Multi-site action research project — MARP) va más allá de la oferta educativa universal para mejorar los logros de aprendizaje de los niños a través de la “iniciativa de escuelas eficaces para todos”. A esta experiencia se incorporó el “Programa de Enseñanza Primaria de Distrito” (PEPD), gracias al cual se vio que la formación de docentes en el empleo era de vital importancia para lograr el éxito.

El sistema escolar tiene que cambiar para poder responder a las necesidades educativas de todos los niños, incluidos los que tienen necesidades especiales. Todas las escuelas tienen que aceptar que deben admitir a todos los niños de su comunidad. Este cambio fundamental en la política escolar ha de ir acompañado por: una reforma del plan de estudios que garantice el acceso de todos los niños; una reforma de la formación del profesorado para ofrecer a los docentes de las escuelas ordinarias los conocimientos prácticos apropiados; la creación de un sistema de apoyo. En el apartado siguiente se estudian los importantes progresos realizados en la formación del profesorado.

La clave para la reforma de la formación del profesorado es favorecer la confianza del cuerpo de docentes de la escuela, de tal manera que se sientan capacitados para cumplir esta tarea. La confianza se puede fomentar por medio de programas efectivos de formación inicial y en el empleo y asegurando una ayuda por parte de la organización. ¿Qué implicaciones tiene este cambio de política para la formación inicial y en el empleo? ¿Cuáles son los métodos alternativos?

## Formación inicial del profesorado

La oferta de enseñanza básica para todos los niños en las escuelas ordinarias implica que hay que impartir a los docentes los conocimientos y capacidades indispensables que les permitan hacer frente a las necesidades especiales dentro del aula. Numerosos países han tomado medidas para impartir estos cursos. En la India, la Política Nacional de Educación propuso que todos los programas de formación inicial de docentes incluyeran algunos temas sobre necesidades especiales (India, 1986). Se pueden impartir en tanto que cursos independientes, en tanto que créditos, o bien integrarlos como elementos importantes del curso de formación inicial del profesorado. En la India se adoptó esta última opción. El Cuadro 1 especifica los temas del curso y los puntos que se deben insertar en los cursos generales de formación inicial (“puntos de enlace”).

Las cinco últimas unidades se incluyen también en la enseñanza práctica. Para más detalles, véase NCERT (1991) y Jangira (1993b). Éste es el curso del primer nivel. Incluir elementos de necesidades especiales en diferentes cursos de la formación inicial del profesorado ofrece varias ventajas.

1. El material de necesidades especiales gozará de la misma consideración que cualquier otro elemento en el cambio de currículo.
2. Los futuros docentes no se percatarán de que el currículo ha sido sobrecargado con algunos puntos suplementarios.

CUADRO 1. Unidades de necesidades especiales y puntos de enlace de los cursos de formación inicial para docentes de enseñanza general.

Unidad de necesidades especiales	Punto de enlace
Niños con necesidades especiales e iguales oportunidades educativas	Curso de fundamentos (bases sociales y filosóficas)
Diagnóstico de las necesidades especiales y evaluación funcional	Curso de psicología educativa sobre "necesidades individuales"
Ajustes y adaptación del currículo a las necesidades especiales	Currículo y cursos de enseñanza
Ayudas especiales y equipamiento	Currículo y cursos de enseñanza
Organización de la clase	Curso sobre enseñanza y práctica escolar
Servicios de apoyo	Curso sobre organización escolar

3. Todos los formadores de docentes se familiarizan con los temas de las necesidades especiales.

4. Mediante este proceso, se desmitifica la educación especial.

Se ofreció de manera optativa un curso intermedio de segundo nivel. Asimismo, se planeó un curso avanzado para los docentes interesados en adquirir mayores conocimientos y capacidades en esta área. El contenido del curso del segundo nivel se resume en el Cuadro 2.

CUADRO 2. Contenido del segundo curso.

Capacidades para la vida cotidiana	Deficiencias visuales Deficiencias auditivas Niños con bajo nivel funcional Discapacidades de aprendizaje Minusválidos ortopédicos
Orientación y movilidad	Lectura y escritura Braille Enseñanza del lenguaje y conversación Ayudas especiales y equipo (uso, simple mantenimiento y reparaciones)
Organización de los servicios especiales	Ayuda a colegas docentes Enseñanza a los niños de destrezas extracurriculares Movilización de apoyo y de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales

Ambos cursos surgieron del PIED en diez lugares a título de ensayo para ayudar a las escuelas de las zonas del proyecto a prepararse para atender las necesidades de todos los niños. Se ofrecieron cursos de una semana y de seis semanas de duración.

Si un docente de una escuela normal que ha terminado el curso del segundo nivel se desenvuelve bien en la escuela, se le podría animar a que impartiera el curso primero a otros docentes. Los cursos primero y segundo de formación general de docentes antes del empleo permiten ofrecer la educación especial a coste real y el cambio del sistema escolar hacia la escolarización integrada.

## Formación del profesorado en el empleo

Los programas de formación del profesorado en el empleo están destinados al limitado número de docentes que cada año se incorporan al sistema escolar para cubrir las necesidades o para satisfacer la demanda de los alumnos suplementarios. El problema más importante reside en la preparación de los docentes en el empleo para dar a las escuelas la capacidad de responder a las necesidades específicas de los niños individualmente, sobre todo las necesidades especiales que surgen de deficiencias físicas y mentales. Esto requiere una formación tanto de los docentes como de los que han de ayudarles. Se necesita un cambio en la teoría y en la práctica vigentes para implantar un sistema que, a su vez, pueda crear escuelas eficaces para todos los niños. La formación se debería considerar en un sentido más amplio, con vistas a abarcar la reflexión y la capacidad de resolver problemas para el desarrollo profesional. El propósito es desarrollar lo que se ha llamado “inteligencia pedagógica” (Ruben, 1989). Evidentemente, la formación del profesorado en el empleo tiene la clave para provocar esta transformación. ¿Qué clase de formación en el empleo se necesita? ¿Qué estructura darle? ¿Dónde debería impartirse? ¿Quiénes deben fomentarla y mantenerla?

Hay varios modelos posibles de formación del profesorado en el empleo para la educación especial. Señalamos algunos a continuación.

1. Los elementos de educación especial deben formar parte de los programas de formación del profesorado en el empleo. El contenido depende del tiempo de que se disponga o de la posibilidad de desarrollar los temas y la duración del curso. Un módulo de nivel de conocimientos que motive a los docentes hacia las cuestiones de educación especial es el mínimo que se debería incluir.
2. Se pueden organizar cursos exclusivos y cortos de educación especial a nivel nacional, regional, de distrito y de escuela. Los cursos de primer y segundo nivel se organizan normalmente en la India para fomentar la integración de los niños con necesidades especiales en las escuelas ordinarias.
3. Se pueden ofrecer cursos de educación especial a tiempo parcial, avalados por un diploma final, mediante las instituciones apropiadas, ya sea en forma de créditos o integrados en otros cursos. También se pueden ofrecer cursos de aprendizaje a distancia. Varias universidades están haciendo ahora ofertas de este tipo.
4. Los programas de formación en el empleo basados en la escuela que fomentan el “método de escuela global” para provocar el cambio pueden ser una estrategia eficaz. El “conjunto de materiales para la formación de profesores” de la UNESCO es muy útil para este método.

Mientras que los tres primeros métodos citados arriba están bien establecidos, la formación en el empleo basada en la escuela es un modelo en evolución. Más aún, se está revelando como el modelo favorito. En un reciente estudio a gran escala sobre la efectividad de la escuela y en otro sobre “motivación de docentes y formación de docentes de primaria”, más del 70% de los docentes preferían la formación en el empleo basada en la escuela (Jangira, Singh y Yadav, 1994; Jangira, 1994).



## FORMACION EFECTIVA EN EL EMPLEO

Las enseñanzas sacadas de la investigación relativa a la efectividad de la formación en el empleo están documentadas en Joyce y Showers (1988), Jangira (1979, 1986, 1995), Jangira y Ahuja (1992), y Ainscow, Jangira y Ahuja (1995). A continuación se resumen los principios básicos que surgieron del análisis de esta investigación.

- Para cambiar un sistema educativo, la formación debe impartirse a los depositarios, a los responsables de políticas y a los proveedores de fondos;
- La formación debe ser continua, y no consistir en un curso de sólo “una vez”;
- La formación debe ser pertinente y atender las necesidades reales de los individuos en el lugar de trabajo;
- La formación se debe impartir en una situación lo más parecida posible a la del lugar de trabajo;
- La formación debe proponer demostraciones prácticas y participación para asegurar el dominio de los conocimientos y capacidades;
- Se debe dar a los individuos la oportunidad de una reflexión constante y una revisión de sus nuevos conocimientos y capacidades en el contexto de la práctica en el lugar de trabajo;
- Se debe animar a los individuos a planificar investigaciones activas para trasplantar y armonizar las nuevas capacidades a las demandas reales, prácticas, del lugar de trabajo;
- El proyecto de formación debe tener en cuenta el planeamiento de la ayuda y la colaboración en el lugar de trabajo como partes esenciales del mismo, con vistas a asegurar la transmisión de conocimientos y capacidades y para institucionalizar el cambio.

Un requisito importante es que para asegurar la transmisión de los nuevos conocimientos y destrezas durante la formación en el empleo, ésta debe estar cuidadosamente planificada en el proyecto de formación. Teniendo esto en cuenta, se han creado dos proyectos de transmisión de formación. En el proyecto de “transmisión de formación acumulativa”, se ha dado la forma de taller o cursillo al programa de formación en el empleo. Éste va seguido por la práctica en la escuela o en la clase. En el proyecto “transmisión simultánea de formación”, el curso es de mayor duración. Se deja tiempo libre a los docentes entre dos unidades para que puedan completar el conocimiento y las destrezas adquiridos en la clase, reflexionar sobre la experiencia y compartirla con colegas y con “agentes del cambio”. Los detalles operativos de ambos proyectos se presentan en Jangira y Ahuja (1992).

## FORMACION EN EL EMPLEO BASADA EN LA ESCUELA

La formación en el empleo basada en la escuela también se puede considerar desde el punto de vista de oferta y demanda. Depende de la fuente de estimulación y del tipo de ayuda requerida. Las escuelas que planean cambios se pueden dividir en cuatro categorías:

- las que tienen demanda de estimulación desde dentro de la escuela y no requieren apoyo técnico externo;
- las que tienen demanda de estimulación desde dentro de la escuela y requieren apoyo técnico externo;
- las que necesitan estimulación externa, pero no apoyo externo técnico;
- las que necesitan ambas cosas, estimulación externa y apoyo técnico.

Son pocas las escuelas que pertenecen a la primera categoría. La mayoría de las escuelas se sitúan más bien en la última. Si estas categorías se consideran jerárquicamente, según un proceso continuo dependencia-independencia de cambio, a medida que avanzan los cursos de perfeccionamiento, la efectividad de la formación en el empleo basada en la escuela se debe medir en función del cambio de la última a la primera categoría, junto con otras medidas del cambio.

La experiencia en el desarrollo y difusión del “conjunto de materiales para la formación de profesores” de la UNESCO, proporcionó ricas experiencias en esta área. Inicialmente, se emprendió un campo de pruebas seguido por un taller y un seminario celebrado en Zimbabwe en 1990. Las pruebas se hicieron a lo largo de un período de once semanas. Esta experiencia, junto con las de los otros países participantes, proporcionó material para el primer taller y seminario subregional de Delhi, destinado a difundir el conjunto de materiales. El proyecto se perfeccionó en el taller de formación y “Proyecto de Investigación Activa Multiespacial ” (MARF) en Mysore, donde se le añadieron elementos de prácticas e intercambio que suponían la entrega de nuevas unidades y el planeamiento de proyectos de investigación como medios de institucionalizar la innovación. Durante el trabajo con la República Democrática del Pueblo de Laos en 1993, este método se explicó más racionalmente en el contexto de países en desarrollo. El proyecto que surgió de esta experiencia se resume en el Cuadro 3.

CUADRO 3. Proyecto de perfeccionamiento de docentes basado en la escuela con vistas a institucionalizar el cambio.

Fase	Duración	Actividades
Fase de anteproyecto	Abierta (depende de la disponibilidad inmediata de recursos materiales)	Desarrollo del proyecto de formación Identificación de los agentes del cambio Identificación de escuelas/instituciones Selección/desarrollo de material de recursos, comprendidos los instrumentos de medida
Fase de capacitación y planificación		Orientación hacia el concepto y la práctica de la organización de escuelas eficaces para todos Entrega de cinco o seis unidades de material de capacitación del conjunto de materiales
(a) Formación en concepto y práctica	Cinco días	Interrogatorio y consolidación del proceso y práctica
(b) Formación y práctica con equipos iguales	Tres días	Práctica en la entrega de nuevas unidades con nuevo material, seguida de comentarios

Fase	Duración	Actividades
Planificación	Dos días	Planificación de la investigación activa e identificación de las necesidades de apoyo de las instituciones de recurso y del departamento
Ejecución	Una sesión académica	Reunión del profesorado para comentar planes y crear un contexto para introducir la innovación/el cambio Formación a cargo de colegas para preparar el conjunto de la escuela Adopción del cambio en la práctica en el aula Evaluación continua del profesorado y percepciones de los alumnos Revisión de las estrategias y modificaciones
Seguimiento y apoyo	Depende de la amplitud de las actividades	Prestación de apoyo en forma de recursos Control del progreso por parte de la institución de recursos Revisión a mitad de curso e intercambio de experiencias Visita interescolar para estudio sobre el terreno e intercambio de experiencias al final del año
Mayor intercambio de experiencias	Abierta (lo más pronto posible)	Redacción y publicación de un informe Publicación de documentos basados en la experiencia

Hay varias reseñas de casos con éxito procedentes de este proyecto durante la implantación del MARP. A continuación presentamos a modo de ejemplo un sorprendente relato de una escuela “en marcha”.

#### UNA ESCUELA EN MARCHA: LA ESCUELA PRIMARIA MUNICIPAL DE NAVYUG, NUEVA DELHI

Ésta es la historia de una escuela perteneciente a la primera categoría de las que estaban planeando cambios; es decir, de las que requieren estimulación desde dentro de la escuela, pero sin recibir ayuda externa. La escuela con estimulación interna estaba preparada para trabajar con el conjunto de materiales siguiendo un proceso de autoestudio, reflexión y discusión, y finalmente aplicación práctica en la escuela. También el personal de la escuela había preparado el plan de investigación. La directora de la escuela primaria municipal de Navyug en New Delhi recibió un ejemplar de la versión india adaptada del conjunto de materiales de la UNESCO (con traducción al hindi). A la escuela asisten niños de diferentes condiciones socioeconómicas. A lo largo del último decenio, gracias a su directora, Uma Tomar, lo que empezó siendo una pequeña escuela tiene en la actualidad 27 docentes y 640 alumnos de edades comprendidas entre los 6 y 14 años. El número de alumnos por clase es de algo más de 40. Durante los dos últimos años, la Sra.

Tomar ha empleado el conjunto de materiales como base para el perfeccionamiento del profesorado en su escuela. Todo el personal ha participado en las sesiones de taller, empleando el material y sus nuevas aptitudes en el aula. Se asignó un tiempo suficiente para apoyar estas actividades. El personal no docente también se sintió motivado a apoyar a los docentes.

El impacto de las actividades de perfeccionamiento del profesorado salta a la vista cuando un visitante entra en la escuela: los niños participan en los métodos de aprendizaje activo y se puede ver en acción el aprendizaje en equipo. En un aula, los niños pueden estar trabajando en pequeños grupos; en otra, estudian bajo la responsabilidad de otro alumno. Ver la implicación del alumno en la evaluación es muy gratificante y su significado aumenta cuando se sabe que están en el contexto de un plan de estudios impuesto desde fuera y con rígidos exámenes. Es algo que constituye un ejemplo de la flexibilidad y autonomía que sólo puede llegar a desarrollar un equipo de docentes motivados en la aplicación del plan de estudios. Las autoridades educativas locales mostraron alguna preocupación por los cambios propuestos y eran quizás un poco escépticas, pero las explicaciones de la directora y del personal docente y las reacciones positivas de los alumnos les convencieron. En la actualidad, los propios administradores han cambiado de mentalidad y apoyan estas nuevas prácticas. En el ambiente escolar se respira un sentimiento de cambio. Las paredes de la escuela parecen sonreír y hablar, exhibiendo carteles que ilustran el trabajo llevado a cabo por los docentes en los talleres de aprendizaje. Los carteles son alusivos a los temas del conjunto de materiales (aprendizaje activo, aprender juntos, con los padres como compañeros, etc.). En las aulas y en los pasillos se exponen los trabajos de los alumnos. Los dibujos de los alumnos y sus preferencias se exhiben en las aulas.

Colaborar con el equipo de docentes es una experiencia gratificante; su implicación y entusiasmo es claramente perceptible. Se sienten orgullosos de los logros del programa de perfeccionamiento del profesorado y encuentran el trabajo en equipo divertido y provechoso. Son comunicativos a la hora de planificar juntos, apoyarse mutuamente, compartir experiencias, reflexionar y ayudarse unos a otros a resolver problemas. El apoyo de la dirección de la escuela supuso una ayuda de vital importancia en este difícil proceso. La Sra. Tomar desempeñó este papel de líder, pero de tal manera que cada uno tiene ahora el convencimiento de que todos eran líderes en la tarea de mejorar la escuela. Como dijo un docente: "Al final, todos éramos líderes". Pero todo eso no se realizó de la noche a la mañana. Es el resultado de un esfuerzo tenaz y de una flexibilidad de organización. La directora misma sustituía a veces a sus colegas en clase, para que los docentes pudieran seguir las clases de formación; otras veces compartían la clase. El personal no docente también prestó un gran apoyo. Lo que es todavía más significativo es que en ocasiones los niños trabajaban solos cuando todos los docentes estaban ocupados en el aprendizaje y preparando ejercicios.

Los resultados saltan a la vista. Todos los alumnos aprenden con éxito. Nadie se siente relegado. La atmósfera social apoya la participación general y las iniciativas compartidas. Los docentes, relajados, y los alumnos han hecho que el proceso

de enseñar y aprender sea divertido. Todos celebran el éxito de los alumnos en el aula, ayudando a cada alumno a superar las dificultades de aprendizaje. La escuela también ha logrado integrar a niños discapacitados. Los alumnos logran un nivel académico razonablemente alto. El establecimiento es la encarnación del ideal "escuela eficaz para todos".

## **La formación de docentes de educación especial**

Hay escuelas especiales para niños con diferentes discapacidades. El número de estas escuelas puede estar descendiendo en los países desarrollados debido a la tendencia descendente de la población que afecta a la matrícula escolar. El número de escuelas especiales puede estar descendiendo también debido al giro de la política hacia la promoción, la integración, iniciativas de educación regular y escolarización integrada. La transición llevará su tiempo. En algunos lugares, las escuelas especiales se están empleando como centros de apoyo a la integración. Ciertas organizaciones no gubernamentales ayudan a los países menos adelantados creando escuelas especiales y también apoyando la integración y la rehabilitación basada en la comunidad. Para apoyar la integración en las escuelas ordinarias también se necesitan docentes de educación especial, lo que obliga a proporcionar en esas escuelas una formación complementaria.

Los programas tradicionales de formación del profesorado de educación especial están experimentando cambios. En la actualidad, las tendencias son las siguientes.

1. Existe una clara tendencia a dar una base más amplia a los programas clásicos de formación del profesorado centrados en una sola discapacidad. Estos cursos constan actualmente de un núcleo básico sobre todas las discapacidades y de la especialización en una de ellas. Se puede decir, pues, que los programas de formación son más completos.
2. Se observa también la tendencia a la formación de docentes de apoyo en más de una discapacidad, pues los docentes especializados en cada tipo de discapacidad no existen en las zonas rurales de los países en desarrollo. En la India se ha elaborado un nuevo programa de formación para docentes de apoyo: los docentes ordinarios reciben un curso polivalente que les permite proporcionar apoyo a escuelas agrupadas, para que puedan atender a niños con deficiencias sensoriales y mentales.

Se está estudiando la relación costo-eficacia de los niveles primero y segundo de este curso (CNIEF, 1994). Parece lógico que la formación de educación especial se integre en la formación general de docentes. Es más, como las escuelas especiales van a servir de centros de apoyo a la integración, los programas de formación para los docentes de educación especial deben proporcionarles las capacidades necesarias para trabajar con docentes ordinarios y organizar programas de formación para ellos.

## Redes para el cambio

Los cambios en el sistema educativo que permitan que la formación de docentes responda a las necesidades de las escuelas integradas no se producirán si no existe una red de instituciones y organismos en diferentes niveles. Los organismos nacionales, regionales, de distrito y de subdistrito tendrán que prestar ayuda técnica. Las instituciones que impartan cursos *in situ*, tanto de jornada completa como a tiempo parcial, y las que ofrezcan programas de aprendizaje a distancia, deben coincidir en reformar los cursos de formación inicial y en el empleo. Las instituciones de apoyo tendrán que proporcionar una cobertura progresiva a través de programas de formación en el empleo y apoyo a este complejo cambio de sistema. El Cuadro 4 sintetiza la tarea de establecimiento de redes.

CUADRO 4. Redes para el cambio

Gobiernos nacionales/estatales	Políticas y obtención de apoyo
Organizaciones de ayuda técnica nacionales/estatales	Apoyo de programas Prototipo de cursos y preparación de materiales
Departamentos universitarios/Escuelas de pedagogía	Creación/desarrollo de cursos basados en las necesidades Oferta de cursos a tiempo completo/a tiempo parcial
Autoridad educativa local	Microplanes y programas para el cambio a través de un método de escuela global
Escuelas agrupadas	Estimulación, control y ayuda a las escuelas

El Cuadro 4 se limita a las redes nacionales. También se puede extender a instituciones y a organismos internacionales. El desarrollo y difusión internacional del “conjunto de materiales para la formación de profesores” de la UNESCO a nivel internacional y el “Proyecto de Investigación Activa Multiespacial ” (MARP) en la India ofrece ejemplos de redes funcionales para el cambio.

El MARP preparaba la base para redes verticales y horizontales, pero el proyecto experimentaba también con los procesos de institucionalización del cambio innovador que afectaba a 33 coordinadores de 22 instituciones u organismos (nueve institutos de educación y formación de barrio, ocho escuelas de pedagogía y departamentos universitarios, tres escuelas y dos ONG). Dos personas de cada institución fueron designadas para fomentar la colaboración y ayuda mutua en los lugares de trabajo. Se les dio formación práctica en el empleo del material didáctico y se les ayudó a desarrollar los proyectos de investigación en contextos de formación inicial y en el empleo.

Los proyectos de investigación activa para las instituciones participantes estaban destinados a desarrollar el conocimiento y las capacidades de los agentes del cambio y a crear una capacidad institucional para fomentar el uso de estrategias y materiales innovadores. Los proyectos también se proponían presentar pruebas de investigaciones basadas en experiencias anteriores que indicaban que el proceso de

implantación requeriría 18 meses para lograr la integración plena del nuevo método en la práctica institucional normal. La investigación seguía con un simple proyecto de grupo antes y después del test. Los alumnos y los docentes eran elegidos al azar. Los participantes tenían que documentar el proceso y los datos que aportaran debían ir acompañados de ejemplos. Era absolutamente necesario sintetizar los datos de diferentes fuentes, en entrevistas, escalas de actitudes, procesos de evaluación, fotografías y cintas de vídeo y audio. La evaluación del comportamiento de docentes y alumnos se analizaba empleando las siguientes medidas: actitudes del docente hacia la enseñanza y el aprendizaje, participación del alumno en el inventario de aprendizaje y enseñanza; dibujos de clase (docentes y alumnos); y cuestionario de preferencias de aprendizaje.

Trabajaban en el proyecto un total de 338 docentes experimentados, 248 docentes sin experiencia y 9.986 niños de 115 escuelas distribuidas en 23 centros de diferentes zonas del país. Las actitudes de los docentes y los alumnos hacia el aprendizaje se modificaron con la introducción de la enseñanza innovadora, siendo la clave de este cambio el interés que la manera de llevar la clase había despertado en los niños. No es sorprendente que los logros del aprendizaje mejoraran de forma significativa (Jangira y Ahuja, 1993).

Estos lugares se han convertido actualmente en centros de recursos para difundir el proyecto en las escuelas vecinas. Constituyen un buen ejemplo de redes de instituciones de formación de docentes, escuelas reunidas, escuelas individuales y ONG que trabajan con docentes. En la red intervienen también las autoridades educativas locales. En la actualidad, se está planificando una ampliación del experimento para llegar a muchas más escuelas, por medio de los Institutos de Educación y Formación de distrito y de la formación conforme al programa de enseñanza primaria del distrito. Todo ello constituye también un paso hacia la institucionalización del cambio de sistema.

El MARP es sólo un modelo y los países miembros tendrán que crear sus proyectos de redes, de acuerdo con sus propios contextos. Las redes son esenciales para una reforma efectiva de la formación del profesorado.

## **La necesidad de planes nacionales**

Los Estados miembros están obligados a mejorar la calidad de la enseñanza básica para todos los niños al llegar el nuevo siglo. A lo largo de la historia, se ha privado de enseñanza a los niños con necesidades especiales. Los docentes y la enseñanza tienen que responder a sus necesidades. Con este fin, cada país miembro debe elaborar un proyecto detallado juntamente con un calendario. El proyecto debe no sólo definir objetivos, sino aportar los fondos necesarios para implantar las reformas. En los países desarrollados, los fondos procedentes de organismos internacionales deben ser un complemento de la movilización de sus propios recursos para hacer realidad esta oferta educativa planificada. Asimismo, los sistemas educativos de los países desarrollados deben elaborar planes para un cambio progresivo hacia las escuelas integradas.

## Referencias y bibliografía

- Ainscow, M. 1993. Teacher education as a strategy for developing inclusive schools [La formación del personal docente como estrategia para desarrollar las escuelas integradoras]. En: Slee, R. (comp.). *Is there a desk with my name on it? The politics of integration*. Londres, Falmer.
- Ainscow, M.; Jangira, N.K.; Ahuja, A. 1995. Responding to special needs through teacher development [Responder a las necesidades especiales mediante el perfeccionamiento de los docentes]. En: Zinkin, P.; McConachie, H. (comps.). *Disabled children and developing countries*. Londres, MacKeith Press.
- Consulta sobre Educación Especial. 1988. *Informe final*. París, UNESCO.
- The Delhi declaration and framework for action* [La declaración de Delhi y el marco de acción]. París, UNESCO (Aprobada el 16 de diciembre de 1993 por la Cumbre sobre la Educación para Todos.)
- Hegarty, S. 1988. *Review of the present situation of special education* [Evaluación de la situación actual de la educación especial]. París, UNESCO.
- . 1992. *Educating children and young people with disabilities* [La educación de los niños y los jóvenes discapacitados]. París, UNESCO.
- India. Ministerio de Desarrollo Recursos Humanos. 1986. *National policy on education* [La política educativa nacional]. Nueva Delhi, Ministerio de Educación.
- . 1992a. *Educación for all: Indian scene* [La educación para todos: la escena india]. Nueva Delhi, Ministerio de Educación.
- . 1992b. *National policy on education 1986: programme of action 1992* [Política nacional de educación 1986: programa de acción 1992]. Nueva Delhi, Ministerio de Educación.
- Jangira, N.K. 1979. *Teacher training and teacher effectiveness: an experiment in teacher behaviour* [Formación y eficacia de los docentes: experimento sobre el comportamiento de los docentes]. Nueva Delhi, National Publishing House.
- . 1986. *Special education scenario in Britain and India: issues, practice, perspective* [Escenarios de educación especial en Gran Bretaña y en la India: cuestiones, práctica, perspectiva]. Gurgaon, India, The Academic Press.
- . 1990. Education for all: what about those forgotten children? [Educación para todos: ¿qué es de esos niños olvidados?]. *Education and society* (Delhi), vol. 4, octubre, págs. 1-4.
- . 1993a. Special education: emerging trends [Educación especial: tendencias nacientes]. En: Venketiah, N. (comp.). *Readings in special education*. Nueva Delhi, Sterling Publishers.
- . 1993b. Teacher education for special needs in the classroom [Formación del personal docente para necesidades especiales en el aula]. En: Singh, R.P. (comp.). *The challenge of tomorrow: a profile of future teacher education*. Nueva Delhi, Sterling Publishers, págs. 86-100.
- . 1994. Learning achievements of primary school children in reading and mathematics [Logros escolares de los niños de primaria en lectura y en matemáticas]. En: NCERT. *Research-based interventions*. Delhi, NCERT.
- . 1995. *Responsive teaching* [La enseñanza sensible]. Nueva Delhi, National Publishing House.



- Jangira, N.K.; Ahuja, A. 1992. *Effective teacher training: co-operative learning based approach* [La formación del profesorado eficaz: un enfoque basado en el aprendizaje cooperativo]. Nueva Delhi, National Publishing House.
- . 1993. *Multi-site action research project: consolidation of experiences* [El proyecto de investigación activa multiespacial: consolidación y experiencias]. Delhi, NCERT, Departamento de Formación del Profesorado y Educación Especial.
- Jangira, N.K.; Jangira, P. En prensa. *Effective teaching: child centred approach*. Nueva Delhi, National Publishing House [La enseñanza eficaz: un enfoque centrado en el niño]. Nueva Delhi, National Publishing House.
- Jangira, N.K.; Singh, A.; Yadav, S.K. 1994. *Motivation and training of teachers* [Motivación y formación de docentes]. Delhi, NCERT, Departamento de Formación del Profesorado y Educación Especial.
- Joyce, R.; Shower, B. 1988. *Staff development and student achievement* [Desarrollo del personal de dirección y logros de los alumnos]. Londres, Fulton.
- Mani, M.N.G. 1994. *Report of the evaluation study on Project Integrated Education for Disabled Children (PIED)* [Informe sobre el estudio de evaluación del proyecto de educación integrada en favor de los niños discapacitados]. Coimbatore, India, Sri Ramakrishna Mission Vidyalaya.
- National Council of Educational Research and Training. 1987. *Project Integrated Education for Disabled Children (PIED) — a document* [Proyecto de Educación Integrada en favor de los Niños Discapacitados — documento]. Delhi, NCERT.
- . 1991. *Elementary teacher education curriculum: guidelines and syllabi* [Programa de formación de los maestros de primaria: directivas y programas de estudios]. Delhi, NCERT.
- . 1994. *Review and planning meeting on PIED* [Reunión de estudios y de planificación sobre el Proyecto de Educación Integrada en favor de los Niños Discapacitados]. Delhi, NCERT, Departamento de Formación del Profesorado y Educación Especial.
- Ruben, L. 1989. The thinking teacher: cultivating pedagogical intelligence [El docente que piensa: cultivar la inteligencia pedagógica]. *Journal of teacher education* (Washington, DC), vol. 40, n° 6, págs. 33-34.
- Saleh, L. 1993. *Teacher education resource pack: special needs in the classroom; student materials* [Conjunto de materiales para la formación de profesores: necesidades especiales en el aula; materiales del alumno]. París, UNESCO.
- UNESCO Regional Planning Seminar and Workshop on Special Education, Coimbatore, India, 12-24 agosto de 1985. *Educating the disabled* [Educar a los discapacitados]. Bangkok, UNESCO PROAP, 1987, 79 págs.
- World declaration on education for all and framework of action to meet basic learning needs* [Declaración mundial sobre la educación para todos y marco de acción para responder a las necesidades educativas fundamentales]. Nueva York, World Conference on Education For All Inter-Agency Commission, 1990.

# **EL PROYECTO DE LA UNESCO**

---

## **DE FORMACION DEL PROFESORADO:**

---

### **“NECESIDADES ESPECIALES EN EL AULA”**

---

*Mel Ainscow, Anupam Ahuja, Yunying Chen,  
Novella Comuzzi, Cynthia Duk Homad, Gerardo Echeita*

---

El reconocimiento de que la escolarización de niños con necesidades especiales forma parte del movimiento general hacia la educación para todos significa que los docentes de escuelas ordinarias necesitan prepararse para esta situación. En este artículo explicaremos el trabajo de una importante iniciativa de la UNESCO que supone una contribución significativa a estos esfuerzos en muchos países. Este proyecto, denominado “Necesidades especiales en el aula”, se ha materializado en la difusión del “Conjunto de materiales para la formación de profesores<sup>1</sup>”.

Este artículo plantea las siguientes cuestiones: ¿Cómo se desarrolló el conjunto de materiales de la UNESCO? ¿Cuál era su razón de ser? ¿Cómo se está utilizando? ¿Qué hemos aprendido? Se ha prestado una atención especial al empleo del conjunto de materiales como base de desarrollo regional, nacional y escolar, aportando ejemplos de varios países.

### **¿Cómo se ha desarrollado el conjunto de materiales?**

El objetivo del proyecto de la UNESCO de formación del profesorado “Necesidades especiales en el aula”, es desarrollar y difundir un conjunto didáctico

---

*Mel Ainscow (Reino Unido)*

Profesor de educación especial en la Universidad de Manchester. Anteriormente, había sido tutor en el Instituto de Educación de la Universidad de Cambridge. Entre sus publicaciones mencionaremos: *School improvement in an era of change* [Mejorar la escuela en una época de cambio] (1994); *Effective schools for all* [Escuelas eficaces para todos] (1991); y *Special needs in the classroom: a teacher education guide* [Necesidades especiales en el aula: guía de educación para el docente] (1994). Desde 1988, ha dirigido el proyecto de la UNESCO de Formación del Profesorado “Necesidades Especiales en el Aula”. Anupam Ahuja, Yunying Chen, Novella Comuzzi, Cynthia Duk y Gerardo Echeita son miembros del equipo internacional de recursos encargado de la difusión del proyecto.

de ideas y materiales para uso los formadores de profesores en sus cursos destinados a los docentes de las escuelas ordinarias para que éstos puedan responder a la diversidad de su alumnado. Para desarrollar el conjunto de materiales, se creó una red internacional de docentes, formadores de docentes y administradores. Los miembros de esta red leyeron el anteproyecto, hicieron sugerencias, y en algunos casos aportaron sus propios materiales. Después de este período de consultas, en 1990-91 se puso a prueba una versión piloto del conjunto de materiales realizado por un equipo de recursos en ocho países (Canadá, Chile, España, India, Jordania, Kenya y Zimbabwe). La forma adoptada para estas pruebas es muy parecida a la de “investigación activa” en la que se anima a los participantes a trabajar en equipos recurriendo al pensamiento reflexivo, el debate, la decisión y la acción para desarrollar y perfeccionar la teoría y la práctica del proyecto. Con esta amplia orientación, los miembros del equipo de recursos recogieron datos detallados sobre el empleo de los materiales de la versión piloto y elaboraron monografías de sus trabajos. También llevaban diarios en los que anotaban detalladamente sus acciones, reflexiones e impresiones, así como sus interpretaciones de los datos que habían recogido.

Estos datos indican que en todos los lugares en los que se había sometido a prueba el proyecto, los materiales se habían empleado como estaba previsto y que los directores del curso habían trabajado de forma muy coherente con la teoría asociada al proyecto. Las pruebas también apoyan la opinión de que el contenido de los materiales es apropiado para los docentes de todos estos contextos nacionales y que responde a cuestiones significativas y relevantes para ellos. Más aún, parece que las actividades y el proceso empleados les ayudan mucho, tanto a los formadores de docentes como a los propios docentes, a desarrollar sus teorías y prácticas.

Mediante el análisis sistemático de todos estos datos, se desarrolló una serie de razones que se podían emplear para dar forma al proyecto del conjunto de materiales. Concretamente, se desarrollaron unas razones fundamentales que podían ofrecer aclaraciones sobre el contenido de los materiales, los métodos para la formación de docentes y la estrategia para su difusión. Como consecuencia de estas formulaciones, el conjunto de materiales fue objeto de una nueva redacción para incluir un manual y unos programas de vídeo adjuntos. A continuación, fue introducido en más de cincuenta países y actualmente constituye la base de proyectos regionales de desarrollo en África, Asia, América Latina, el Caribe y Oriente Medio, y también forma parte de las iniciativas nacionales más importantes de China, Ghana, India y Tailandia. El conjunto resultó ser muy útil en los contextos de formación inicial, en el empleo y otras mejoras escolares.

## **Su razón de ser**

Los enfoques de la formación del profesorado adoptados en el proyecto de la UNESCO se basan en una idea particular del modo en que los docentes realizan su trabajo. Estos enfoques se basan en el hecho de que, en la mayoría de los casos, la

práctica consiste en un proceso de “ensayo y error” a través del cual los docentes elaboran sus repertorios de respuestas en función de lo que les parece que ha funcionado. Sus propias experiencias en tanto que alumnos pueden tener mucha influencia a la hora de estructurar o planificar este proceso de desarrollo, además de sus observaciones o las de otros compañeros —incluidos los que les daban clase en el curso de formación del profesorado. De esta forma, los docentes crean sus propias teorías personales sobre la enseñanza, que son las que encauzan su trabajo de cada día, pero que en general, no están articuladas. Representan el “conocimiento tácito” que se ha creado a través de procesos sobre todo intuitivos de aprendizaje a partir de la experiencia.

Con el proyecto de la UNESCO, hemos procurado trabajar de forma compatible según esta perspectiva del modo en que aprenden los docentes. Sobre todo, hemos tratado de desarrollar formas de trabajo que ayuden a los docentes a tener más confianza y capacidad en el aprendizaje a partir de la experiencia, a través del proceso de reflexión. En lugar de dejarlo simplemente al azar, creemos que es posible crear contextos que permitan reconocer el valor de esta forma de aprendizaje y controlar mejor el proceso.

Sin embargo, hay un punto débil bastante evidente en este énfasis del aprendizaje a partir de la experiencia a través de un proceso de reflexión, y es que puede llevar a situaciones en las cuales los individuos estén demasiado solos para dar un sentido a sus experiencias y sacar conclusiones. Así pues, es una forma de aprendizaje potencialmente restringida y restrictiva. Por consiguiente, dentro del proyecto de la UNESCO hemos hecho hincapié en la colaboración con miras a ampliar las fuentes de conocimiento a su disposición, de manera que puedan desarrollar sus teorías y su práctica a través del proceso de reflexión personal. La finalidad es animar a los docentes a reconocer el valor del diálogo con los demás para llegar a una mejor comprensión y ampliar el horizonte de posibilidades de mejorar en la práctica. A este respecto, “los demás” quiere decir colegas, alumnos, padres y por supuesto, formadores de docentes. Todos ellos se consideran fuentes de inspiración y apoyo, útiles para facilitar el aprendizaje. Además, ofrecen perspectivas diferentes que ayudan a los individuos a interpretar sus experiencias, de manera que puedan imaginar posibilidades alternativas de perfeccionamiento. La información que procede de artículos y libros proporciona más recursos para configurar y ampliar el proceso de aprendizaje a partir de la experiencia.

Estas dos ideas, reflexión y colaboración, constituyen el núcleo de los métodos que se están desarrollando con el proyecto de la UNESCO. Nuestra experiencia en los métodos basados en estas ideas en muchos países diferentes muestra que pueden tener mucha influencia a la hora de animar a los formadores de docentes y a los propios docentes a que consideren que el mejoramiento es un área fundamental de su trabajo. También hemos visto que estas formas de trabajo llevan a los docentes a adoptar posturas más flexibles ante las dificultades que experimentan los alumnos en sus clases y a considerar estas dificultades como fuentes de reflexión e intercambio en la clase. En efecto, este intercambio proporciona información acerca de cómo se pueden mejorar los planes de clase de manera que

beneficien al conjunto de los alumnos. Como consecuencia, esto ayudará a los docentes a impartir una enseñanza más eficaz, por saber interpretar la experiencia y por conocer mejor a los alumnos individualmente.

Nuestros intentos de introducir estas dos estrategias entre los formadores de docentes y entre los docentes se basan en cinco series de métodos que se han desarrollado y perfeccionado con el proyecto. Son los siguientes:

1. *Aprendizaje activo*: métodos de trabajo en equipo que animan a los participantes a aprovechar las oportunidades de aprendizaje.
2. *Negociación de los objetivos*: métodos que permiten al docente desarrollar actividades que tengan en cuenta los intereses de los participantes.
3. *Demostración, práctica e intercambio de pareceres*: métodos que muestran ejemplos de prácticas para fomentar su empleo en el aula y que proporcionan oportunidades de intercambio de ayudas.
4. *Evaluación continua*: métodos que fomentan la pregunta y la reflexión como medios de evaluar el aprendizaje.
5. *Apoyo*: métodos que preparan a las personas para asumir riesgos.

En muchos países, hay actualmente equipos que emplean el conjunto de materiales de la UNESCO como parte de sus actividades de formación del profesorado. Al hacerlo, se implican en investigaciones más profundas que contribuirán al perfeccionamiento y a la ampliación de las ideas contenidas en los materiales. En el próximo apartado describiremos los progresos que se registran actualmente en América Latina, China, India e Italia.

## ¿Cómo se está empleando el conjunto de materiales?

### DESARROLLO REGIONAL (AMÉRICA LATINA)

Desde 1991, se está desarrollando en la región de América Latina una serie de actividades de formación de ámbito nacional y regional con la finalidad de difundir el proyecto “Necesidades especiales en el aula”. El proyecto ha pasado por diferentes fases en el curso de su aplicación y ha sido adaptado a los distintos países de la región.

#### 1990-91. Primera fase: aplicación experimental

Una vez que la versión piloto del conjunto de materiales fue aprobada en 1990 por un grupo de maestros de escuelas ordinarias en Santiago (Chile), se llevaron a cabo otras tres actividades experimentales con la idea de verificar su pertinencia y utilidad en otros países de la región. Por ello, se organizaron talleres de formación de docentes dirigidos a especialistas y a formadores de docentes de educación especial en Quito (Ecuador), La Paz (Bolivia) y Lima (Perú). Los resultados de estos tres talleres fueron muy positivos, pues los participantes consideraron que tanto los contenidos de la propuesta de la UNESCO como los principios y estrategias pedagógicos que se sugerían eran muy pertinentes.

*1992-94. Segunda fase: proyecto de difusión y seguimiento de la difusión*

En esta fase se hizo hincapié en la formación de recursos humanos (coordinadores nacionales) para actuar como agentes difusores del proyecto en sus propios países. De acuerdo con esto, se celebraron talleres y seminarios de formación para coordinadores tanto a nivel regional como nacional, principalmente dirigidos a formadores de docentes que trabajaban en centros de educación superior, supervisores y especialistas del ministerio de educación. La mayoría de estas actividades habían sido organizadas y fomentadas por los departamentos de educación especial del ministerio de educación. El modelo empleado para la formación de coordinadores estaba basado en las pautas y estrategias de aprendizaje del proyecto “Necesidades especiales en el aula”, esto es: aprendizaje activo, objetivos, demostración, práctica e intercambio, evaluación continua y apoyo.

A nivel nacional, se han celebrado los siguientes talleres en tres países de la región: Ecuador (20 coordinadores nacionales), Perú (12 coordinadores nacionales) y Chile (13 coordinadores nacionales). A nivel regional, se organizó un taller seminario en Bogotá (Colombia) en el que había representantes de los siguientes países: México (2), Bolivia (2), Colombia (4), Panamá (1) y Costa Rica (2).

El modelo de formación empleado, aunque sujeto a algunos cambios en función de la finalidad, cursos, tiempo, características del grupo y realidades concretas de cada país, consistía en un taller de demostración seguido por un taller de práctica supervisada. La fase de demostración permitía a los futuros coordinadores que actuaban como alumnos experimentar en el taller, familiarizarse con el empleo del material, incorporar los contenidos teóricos y observar los métodos empleados por los instructores. El proceso de aprendizaje termina con un seminario durante el cual el grupo analiza y reflexiona sobre la experiencia y se planea la fase de seguimiento de prácticas supervisadas.

En esta segunda fase, los participantes que actúan como coordinadores en prácticas son alternativamente responsables —en equipos de dos— de la dirección de las sesiones de trabajo, con la ayuda y supervisión de los instructores. Cada día realizan un ejercicio de evaluación durante el cual los coordinadores en prácticas cambian impresiones sobre sus propios rendimientos, reciben opiniones del grupo y algunas observaciones por parte de los instructores.

El programa termina con un segundo seminario destinado a evaluar el proceso de formación y a preparar la difusión de los resultados de su experiencia en sus propios países.

Aunque este modelo tiene como desventaja su elevado coste (ya que las actividades requieren al menos dos semanas), presenta la gran ventaja de fomentar el compromiso con el proyecto, asegurando así una mayor difusión del empleo del conjunto de materiales de acuerdo con las pautas y finalidades para las que había sido creado.

La información recogida muestra las variaciones en el estado de desarrollo del proyecto de un país a otro, así como los diferentes grados de compromiso entre los coordinadores implicados. Países como el Perú, Panamá, Costa Rica, Ecuador y

México han organizado varios talleres, tanto para postgraduados como para pregraduados. La experiencia del Perú es muy interesante, ya que el conjunto de materiales se utilizó para la formación de docentes regulares que participaban en el proyecto “Integración de niños discapacitados en las escuelas ordinarias”, aplicado en cuatro provincias del país con el apoyo técnico de la Oficina Regional para la Educación en Latino América y el Caribe de la UNESCO (OREALC) y con fondos de la Organización Danesa para el Desarrollo Internacional (DANIDA). Bolivia, Colombia y Venezuela todavía no han materializado ninguna iniciativa en relación con este proyecto y Chile está en proceso de formulación del proyecto.

Una parte del seguimiento del proyecto en la región ha consistido en mantener informados a los coordinadores nacionales sobre los avances del proyecto en el resto del mundo, fomentando los intercambios de información y de colaboración técnica entre los coordinadores y la OREALC. Panamá es un buen ejemplo de este tipo de colaboración: se organizaron dos talleres de formación intensiva, principalmente dirigidos a los directores de educación especial de todo el país, lo que fue posible gracias a la iniciativa de Dalis Liconá (Coordinador nacional del proyecto) y al apoyo de la OREALC.

Los planes futuros para América Latina son:

- Un taller seminario subregional de formación para coordinadores de los países del Mercado Común del Sur (MERCOSUR): Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay.
- Se está estudiando la posibilidad de organizar un taller subregional que utilice el modelo centroamericano, con la colaboración de Dalis Liconá de Panamá.
- Se está trabajando sobre una base de datos para crear una red de intercambio de experiencias e información sobre el proyecto.

#### DESARROLLO NACIONAL (CHINA)

En China, los objetivos de la aplicación del conjunto de materiales de la UNESCO son:

- difundir las ideas y teorías de “Necesidades especiales en el aula” en los programas de formación del profesorado;
- promover las prácticas de integración en las escuelas ordinarias;
- servir de punto de partida para desarrollar el plan de estudios de la educación especial en las escuelas de docentes;
- ofrecer una base de recopilación del material de capacitación apropiada para las condiciones específicas de China.

Así, el conjunto de materiales ha sido aplicado tanto en la formación inicial de profesorado como en la formación en el empleo. Para lograr estos objetivos se han llevado a cabo una serie de actividades.

#### 1992 Primera actividad — anteproyecto original del plan de estudios

Para desarrollar el plan de estudios de la formación inicial de docentes, era necesario definir el campo de acción y los contenidos de los programas de formación. En

esta actividad de determinación del anteproyecto original del plan de estudios participaron muchos expertos y docentes.

*1992 Segunda actividad — traducción del conjunto de materiales de la UNESCO al chino*

El conjunto de materiales de la UNESCO se tradujo al chino para proporcionar material experimental de formación del profesorado, tanto inicial como en el empleo, y proporcionar igualmente una base de recopilación de material de formación.

*1992 Tercera actividad — taller de formación de docentes en el empleo*

Para promover las prácticas de la integración y aportar ideas y teorías sobre ella, se celebró un taller de formación de docentes en el empleo en Beijing a fines de 1992 en el que se adoptó el conjunto de materiales de la UNESCO y durante el cual se realizaron prácticas y demostraciones de estrategias y destrezas básicas, como implicación activa, demostración, enseñanza y aprendizaje en equipo. Además, se aplicaron varias técnicas de evaluación para recoger las opiniones de los participantes sobre los materiales.

*1993 Primera actividad — un encuentro nacional sobre formación*

Con objeto de recopilar los materiales de enseñanza más adecuados para las condiciones de China, se celebró una reunión para revisar el anteproyecto original del plan de estudios, evaluar los materiales de formación de la UNESCO y los que se iban adoptar o los que había que añadir.

*1993 Segunda actividad — un taller para maestros de escuela elemental*

La integración en el aula es un nuevo reto para el sistema de educación chino. Para cambiar las prácticas en las escuelas ordinarias y desarrollar el plan de estudios de formación del profesorado, es crucial formar al personal. Así pues, se celebraron talleres en todos los distritos destinados a provocar cambios. Los participantes eran funcionarios locales de educación, administradores escolares, docentes e investigadores. Varios centenares de personas participaron en ocho talleres de formación.

*1993 Tercera actividad — desarrollo de un plan de estudios para los institutos de formación de docentes*

Después de todas las iniciativas citadas, algunas escuelas de formación de docentes empezaron a desarrollar un plan de estudios para la enseñanza especial. Se pusieron en práctica las siguientes actividades de apoyo: la publicación de la versión china del conjunto de materiales de la UNESCO y otros materiales; se celebró un taller en Beijing sobre “Planes de clase para centros de docentes” para apoyar la iniciativa de la implantación del plan de estudios; y se inició un curso piloto sobre educación especial en algunos centros de formación del profesorado que fueron elegidos como escuelas experimentales para el proyecto.



*1993 Cuarta actividad — resumen de las experiencias del desarrollo del plan de estudios para centros de formación del profesorado*

Al cabo de un semestre, se celebró una reunión para resumir las experiencias del desarrollo del plan de estudios de centros de formación del profesorado. Los equipos de especialistas locales dieron cuenta de sus experiencias, de las actitudes de los alumnos y de sus reflexiones sobre el plan de estudios. En general, en los informes finales se reseñó de manera positiva el plan de estudios. De todas formas, se necesitan más esfuerzos para lograr para un cambio substancial.

*Conclusiones*

Los resultados de las actividades realizadas durante los dos últimos años han sido satisfactorios. Éstos son los logros obtenidos:

1. Unos quinientos docentes, administradores de escuelas y funcionarios locales de administración recibieron formación acerca de la integración en el aula y se han convertido en una poderosa fuerza para promover cambios en diez provincias de China.
2. Unos veinte institutos de formación del profesorado participantes en el estudio piloto han desarrollado su plan de estudios para la educación especial. Los resultados de la evaluación indican que los formadores de docentes y de alumnos disfrutaron con la experiencia del aprendizaje y tuvieron una actitud positiva hacia los cambios.
3. A través del estudio piloto, se elaboró finalmente un plan de estudios del curso de educación especial. Se recogieron y desarrollaron muchos materiales. Éstos han formado una buena base para recopilar los materiales del nuevo curso y para el desarrollo del cambio a gran escala.

DESARROLLO NACIONAL (INDIA)

El último decenio ha sido muy importante para el desarrollo educativo en la India. Anteriormente, la oferta para niños con necesidades especiales iba desde la exclusión hasta una cobertura limitada en las escuelas especiales u ordinarias, pasando por una oferta mínima. Los sistemas de salud y seguridad social también estaban insuficientemente desarrollados.

Sin embargo, últimamente se ha comprendido que la enseñanza integrada no es una elección entre dos opciones, sino algo inevitable mientras no se haga realidad el sueño de ofrecer enseñanza básica de calidad a todos los niños. Esto requiere reformas en la formación del profesorado para asegurar a todos los niños el acceso a la enseñanza con buenos resultados. Creemos que tendrán que desarrollarse modelos de proyectos dentro del contexto sociocultural y económico único de la India. Con teorías sólidas y viables en la práctica, los programas de perfeccionamiento de docentes son nuestro objetivo.

De las muchas iniciativas adoptadas para atender las necesidades de todos los niños en el sistema escolar general, el UNICEF apoyó el “Proyecto de Enseñanza

Integrada para Discapacitados” (PEID), iniciado en 1986 y que supuso un avance significativo.

Sin embargo, también éramos conscientes de que tenía bastantes limitaciones. A pesar del énfasis que se puso en la integración, vimos que de hecho proseguía la división en categorías, las etiquetas y la exclusión de ciertas actividades educativas. También nos dimos cuenta de que había aumentado el número de niños en edad escolar que eran clasificados en la categoría de niños con necesidades especiales. ¿Acaso había escuelas que diagnosticaban entre los niños marginados más niños con necesidades especiales con miras a aprovecharse de las subvenciones adicionales? A pesar de nuestros esfuerzos por que la formación del profesorado se centrara en el alumno, el componente didáctico de la formación de docentes continuó centrada en el docente.

En esta coyuntura (a mediados de 1989), fuimos invitados a actuar como coordinadores del equipo asesor para revisar y seleccionar materiales para el proyecto de la UNESCO. La filosofía y el enfoque parecían corresponder con las cuestiones que surgieran de nuestra revisión del PEID.

El anteproyecto del conjunto de materiales de la UNESCO estaba listo a principios de 1990. Aprendimos a aplicar el método en diferentes contextos de formación de docentes en un taller seminario celebrado en Zimbabwe en 1990. Proyectamos emplearlo en la India en los contextos de formación inicial y en el empleo, proponer algunas modificaciones y nuevos materiales, y desarrollar programas de vídeo.

La prueba de campo se había realizado en una situación de formación en el empleo y en un contexto de formación inicial. Las pruebas se habían ampliado a un período de once semanas. El tiempo libre entre los períodos de formación era utilizado por los docentes para incorporar actividades de aprendizaje y enseñanza en sus aulas. Los docentes de formación inicial también empleaban sus conocimientos en su enseñanza práctica. En general, la prueba de campo indicó un cambio positivo en las actitudes de los docentes, en el ambiente de clase y en la escuela en general.

Toda esta experiencia, así como lo que aprendimos de otros colegas empeñados en trabajos similares en todo el mundo, se resumió en un taller-seminario subregional para Asia, celebrado en noviembre de 1991.

Tras estas primeras experiencias, se planeó un proyecto nacional conocido con el nombre de “Proyecto de Investigación Activa Multiespacial” (MARP). Este proyecto ofrece ejemplos de redes funcionales para el cambio. Junto a esta preparación de redes verticales y horizontales, el proyecto experimentó la institucionalización de los cambios innovadores. Concretamente, los objetivos del PIAM eran los siguientes:

1. Alentar a las instituciones de formación del profesorado de los niveles primario y secundario y a las escuelas a incorporarse. De 40 instituciones abordadas, participaron 22. El proyecto implicaba a 33 coordinadores de 22 instituciones (9 institutos de distrito de educación y formación, 8 centros de formación y departamentos universitarios, 3 escuelas y 2 ONG). Se seleccionaron dos perso-

nas de cada institución para fomentar la colaboración y la ayuda mutua en el trabajo.

2. Se proporcionó formación práctica en el empleo del conjunto de materiales de la UNESCO basada en las experiencias obtenidas en Mysore desde el 27 de noviembre al 4 de diciembre de 1991.
3. Los proyectos de investigación se desarrollaron en contextos de formación inicial, en el empleo y basados en la escuela.

Los diferentes proyectos siguieron con un simple proyecto de grupo anterior y posterior al test; alumnos y estudiantes fueron seleccionados al azar. Se pedía a los participantes que documentaran el proceso y aportaran datos con ejemplos. El proyecto contaba con 338 docentes experimentados, 248 docentes en formación inicial y 9.986 niños de 115 escuelas distribuidas en 23 centros de diferentes zonas del país. El proyecto, que ahora cuenta más de un año y medio de antigüedad y todavía funciona con fuerza, ha pasado a formar parte del trabajo institucional.

Los lugares donde se desarrolla el proyecto se han convertido en centros de recursos para favorecer su difusión en las escuelas vecinas. Esto constituye un ejemplo de las redes de instituciones de formación de docentes, de escuelas asociadas, escuelas individuales y organismos no gubernamentales que trabajan con docentes así como con autoridades educativas locales. El proyecto ha tenido una gran influencia en la formulación de políticas de formación del profesorado inicial y en el empleo como elemento principal de la reforma educativa en nuestro país. Además, la metodología de este proyecto ha sido adoptada por los políticos y planificadores en diferentes programas nacionales de formación del profesorado.

Se proyecta extender el experimento para llegar a un mayor número de escuelas con programas de distrito de enseñanza primaria. Esto constituye un gran paso hacia la institucionalización del cambio y se está viendo que la formación de docentes en el empleo es crucial para su éxito.

La formación inicial y en el empleo requieren la enseñanza de las técnicas a los docentes y a los que les apoyan. Esto implica cambios en la teoría y en la práctica para provocar el cambio en el sistema y organizar escuelas eficaces para todos los niños. Se basa en la reflexión y la capacidad de resolver problemas para el desarrollo profesional. Se necesita la implicación de todos. La formación debe ser continua, relevante y tan próxima a la situación laboral como sea posible. Es esencial proporcionar demostraciones, prácticas e intercambios para asegurar el dominio de los conocimientos teóricos y prácticos en el contexto del lugar de trabajo. Hay que alentar a los individuos a planificar investigaciones, transmitir las y armonizar las nuevas capacidades con las demandas. Es esencial explorar, planificar y apoyar la colaboración en el lugar de trabajo como elemento esencial del proyecto de formación para asegurar la transmisión de los conocimientos teóricos y prácticos e institucionalizar el cambio. Nuestra experiencia en la India muestra que la escuela apoyada por los programas de formación inicial y en el empleo que fomentan un método para toda la escuela ayudan a provocar cambios sistemáticos y pueden constituir una estrategia eficaz.

## DESARROLLO ESCOLAR (ITALIA)

Hace unos años, algunas escuelas ordinarias italianas intentaron acoger a los alumnos con necesidades especiales. Sin embargo, esta política de integración experimentaba dificultades considerables porque muchos docentes no se sentían adecuadamente preparados para satisfacer las demandas que se presentaban en sus aulas. Se requería pues una formación en el empleo que ayudara a las escuelas a afrontar esta situación.

Durante los dos últimos años, se ha promovido un proyecto piloto en el distrito de Trieste para investigar el uso que se había hecho del conjunto de materiales de la UNESCO como base para el desarrollo de toda la escuela. En septiembre de 1993, equipos de coordinadores de cuatro escuelas participaron en un taller de demostración al que siguió una serie de reuniones para planear iniciativas basadas en la escuela. Como consecuencia, cada escuela lanzó un programa de perfeccionamiento de su personal destinado a aumentar la flexibilidad de la enseñanza para responder así de manera positiva a las diferencias de los alumnos.

El personal de la escuela elemental de Codroipo (trabajando en matemáticas, lectura, ciencias, historia y educación física) introdujo grupos de trabajo en siete clases, con lo que se fomentaba la reflexión personal sobre el aprendizaje y los resultados de cada uno.

El personal de la escuela elemental de S. Vito en el Tagliamento está trabajando para desarrollar los métodos de trabajo en equipo en cuatro clases, haciendo hincapié sobre todo en la escritura dentro del currículo. Los alumnos han rellenado cuestionarios para evaluar sus nuevas experiencias.

El personal del instituto de enseñanza superior Benco-Pitteri ha trabajado en cuatro clases para desarrollar métodos de cooperación y trabajo en equipo. Los objetivos se referían principalmente a las matemáticas, inglés, literatura italiana y ciencias.

El personal del instituto Giacich ha desarrollado métodos para trabajar en equipo en tres clases; sobre todo centrándose en distintas estrategias para estructurar el trabajo en equipo y fomentar la reflexión individual sobre el proceso de aprendizaje.

Estas iniciativas están todavía en sus comienzos, pero las evaluaciones llevadas a cabo indican que los docentes trabajan de manera más productiva y que su motivación y creatividad han aumentado. Se ha insistido mucho en que los docentes trabajen en colaboración, cambiando de aula, y en que intenten desarrollar un instrumento común que les permita observar su trabajo mutuamente.

Los estudiantes de las cuatro escuelas han acogido favorablemente los nuevos métodos de enseñanza. Se ha constatado que habían mejorado las relaciones entre los alumnos y que había una mayor implicación de los que tienen dificultades particulares. A este respecto, los métodos de aprendizaje en grupos más estructurados han sido bien recibidos. Pero pese a estos primeros éxitos, queda todavía mucho por lograr, sobre todo porque algunos docentes siguen mostrándose reacios. Se necesitará pues más apoyo y ánimo.

Se pretende que este proyecto piloto a pequeña escala proporcione en su día la base para futuros desarrollos en otras escuelas. Llegada esa fase, la experiencia de los docentes en las escuelas piloto proporcionará una sólida base para la difusión de este programa. Por otra parte, estas escuelas ofrecerán modelos de buena práctica para enseñar todo lo que se puede hacer.

## **¿Qué hemos aprendido?**

Nuestra experiencia en iniciativas basadas en el conjunto de materiales de la UNESCO en una serie de países nos enseña que los participantes tienen que prever una serie de dificultades que encontrarán con toda probabilidad y estar preparados para ellas. Los períodos de “turbulencias” son una característica inevitable de todo intento de innovación en contextos educativos. La naturaleza de este fenómeno varía de unos sitios a otros, pero en general parece ser la reacción natural de personas, dentro de un sistema, a ideas y métodos que vienen a perturbar el statu quo de su rutina cotidiana.

Precisamente a causa de la probabilidad de estas dificultades, es de vital importancia crear una sólida infraestructura de trabajo de equipo, de forma que los participantes puedan ayudarse unos a otros en medio de las tensiones inevitables que entraña el hacer avanzar el proceso del cambio. También es muy importante que las innovaciones estén conceptualizadas de manera flexible para que se puedan adaptar a las distintas situaciones.

De nuestra experiencia en este proyecto concreto de la UNESCO, hemos extraído cinco estrategias clave que parecen facilitar la aplicación de las innovaciones.

### EL EMPLEO DE MATERIALES ADAPTABLES

El motivo del proyecto ha obligado a la preparación de materiales para la formación del profesorado cuya finalidad es fomentar la reflexión y la colaboración. Por consiguiente, los materiales se han elaborado de manera que contengan pequeños fragmentos de texto que estimulen a los participantes a sacar de ellos sus propias experiencias y conocimientos. Las clases se centran en los programas relacionados con los intereses del lugar de trabajo y con los problemas que se plantean a los docentes en sus aulas. También es de vital importancia que el contenido de los materiales se base en principios bien desarrollados y en una filosofía coherente.

### PREPARACION DEL PERSONAL

Una de las claves del éxito de la ejecución del proyecto es la preparación metódica de todo el personal que se va a encargar de la coordinación. Dentro del proyecto de la UNESCO, se crearon pequeños equipos de coordinadores en sitios concretos (por ejemplo, en un colegio o en una escuela). La introducción a la teoría y práctica del proyecto se realiza mediante demostraciones, explicaciones de la teoría, práctica e intercambio. Los miembros de los equipos colaboran entonces en el

proceso de aplicación en su lugar de trabajo, empleando la noción de “entrenamiento entre iguales” en que los participantes se ayudan unos a otros a experimentar con los nuevos métodos.

#### DELEGACION DE TOMA DE DECISIONES

Resulta muy conveniente en el planeamiento de las decisiones que los responsables de tomarlas estén muy próximos a la “acción”, para que puedan adaptarse a las circunstancias y necesidades locales. Por consiguiente, en el proyecto, se pidió a los coordinadores que asumieran la responsabilidad de formular sus propios planes de actuación. Se hicieron los retoques necesarios en los materiales y, al mismo tiempo, los coordinadores establecieron un compromiso para el éxito de su iniciativa. La lealtad entre los miembros del equipo contribuye a que se sientan responsables de los resultados. Hemos comprobado que recurrir a la investigación ayuda a establecer este tipo de compromisos.

#### OPORTUNIDADES PARA EL DESARROLLO PERSONAL

El éxito del proyecto suele depender de lo que hagan las personas individuales. Por tanto, hay que animar a los individuos a contemplar su implicación en las actividades del proyecto como un medio de desarrollar su carrera. Además del reconocimiento que pueden obtener por haber tomado iniciativas en una innovación significativa, también hay que darles oportunidades que supongan para ellos mayores incentivos. Por ejemplo, se les puede proponer que participen en una publicación o que vayan a otros distritos a servir de apoyo al desarrollo de nuevas iniciativas.

#### APOYO EN TODOS LOS NIVELES

La implicación en proyectos innovadores puede causar a veces tensiones, sobre todo durante los primeros días, cuando hay mayores posibilidades de “turbulencias”. Así pues, la estrategia de aplicación tiene que hacer hincapié en la creación de un sistema de apoyo para las personas clave. Por supuesto, la creación de equipos de coordinadores es un factor importante en este punto, pero hemos visto que es muy útil incitar a la gente a pensar en otras posibles estrategias de apoyo. Es particularmente decisivo asegurarse de la buena voluntad de las personas importantes u organismos de la comunidad, de manera que, como mínimo, se impida su oposición activa. El establecimiento de redes de comunicación, formales e informales, es también un buen procedimiento para fomentar un sentimiento de implicación en las actividades del proyecto.

## Reflexiones finales

Al iniciar el proyecto de la UNESCO “Necesidades especiales en el aula”, muchos colegas opinaron que la idea de un simple conjunto de materiales de aplicación en muchos países era imposible. Su preocupación era que los factores culturales y contextuales podrían hacer que el contenido del conjunto de materiales fuera inservible en muchos países. Desde luego, en muchos sentidos estos colegas tenían razón. Si hubiéramos desarrollado el conjunto de materiales exigiendo una rígida aceptación de su contenido exacto, sólo habría sido útil en una serie limitada de contextos. Ésta es una de las razones por las que nuestro método ha consistido en cuidar más el proceso de aplicación que el contenido. Por este motivo, el conjunto de materiales se ha empleado para estimular la creación de respuestas adecuadas a las situaciones concretas, más que para fomentar la adopción de recetas prefabricadas importadas desde fuera.

Éste es, aunque discutible, el resultado más significativo de la investigación paralela al proyecto. Hemos aprendido que es preferible introducir mejoras en la formación del profesorado trabajando con grupos de personas que colaboran en equipo en la exploración y comprensión de sus experiencias, ya que esto suele despertar la creatividad y el afán de innovación.

Por eso, los que desean desarrollar proyectos innovadores en la enseñanza deben tener siempre en cuenta qué es lo que más importa a la gente. La mejor estrategia es crear redes de colegas que estén animados a colaborar para que la innovación sea un éxito. Pueden sacar ideas y materiales de donde sea, pero la base de la mejora son sus propios esfuerzos unidos. En nuestra opinión, este mensaje es igualmente válido ya se trate de iniciativas regionales, nacionales o escolares.

## Nota

1. Véase Lena Saleh, *Teacher education resource pack: special needs in the classroom; student materials* [Conjunto de materiales para la formación de profesores: necesidades especiales en el aula; materiales para el estudiante]. París, UNESCO. 1993.

## Otras referencias

En la lista de publicaciones que presentamos a continuación, el lector encontrará información más detallada y debates sobre el proyecto de formación del profesorado de la UNESCO “Necesidades especiales en el aula”:

- Ainscow, M. Teacher education as a strategy for developing inclusive schools [La formación del profesorado como estrategia para desarrollar las escuelas integradoras]. En: Slee, R. (comp.). *Is there a desk with my name on it? The politics of integration* [¿Hay un pupitre con mi nombre? La política de integración]. Londres, Falmer, 1993.
- . Beyond special education: some ways forward [Más allá de la educación especial: métodos para avanzar]. En: Visser, J.; Upton, G. (comps.). *Special education in Britain*

- after Warnock* [La educación especial en Gran Bretaña después del informe Warnock]. Londres, Fulton, 1993.
- . Teacher education and special needs: some lessons from the UNESCO project “Special needs in the classroom” [Formación del profesorado y necesidades especiales: lecciones del proyecto de la UNESCO “Necesidades especiales en el aula”]. En: Mittler, P., *et al.* (comps.). *Special needs education (World yearbook of education)* [Necesidades educativas especiales (Anuario mundial de educación)]. Londres, Kogan Paul, 1993.
  - . *Special needs in the classroom: a teacher education guide* [Necesidades especiales en el aula: guía para la formación del profesorado]. Londres, Jessica Kingsley/UNESCO, 1994.
  - . Supporting international innovation in teacher education [Apoyar la innovación internacional en materia de formación del profesorado]. En: Bradley, H.W., *et al.* (comps.). *Developing teachers, developing schools* [Desarrollar los docentes, desarrollar las escuelas]. Londres, Fulton, 1994.
- Ainscow, M.; Echeita, G. Necesidades especiales en el aula: un proyecto de la UNESCO. *Cuadernos de pedagogía* (Barcelona), n° 226, págs. 60-62, 1994.
- Ainscow, M.; Echeita, G.; Duk, C. Necesidades especiales en el aula: una iniciativa de la UNESCO para la formación del profesorado en el ámbito de la integración escolar. *Aula de innovación educativa* (Barcelona), n° 31, págs. 70-78, 1994.
- Ainscow, M.; Jangira, N.K.; Ahuja, A. Responding to special needs through teacher development [Responder a las necesidades especiales mediante la formación del profesorado]. En: Zinkin, P.; McConachie, H. (comps.). *Disabled children and developing countries* [Niños discapacitados y países en desarrollo]. Londres, MacKeith Press, 1995.
- Jangira, N.K.; Ahuja, A. *Effective teacher training: Co-operative learning based approach* [Formación del profesorado eficaz: un enfoque basado en el aprendizaje cooperativo]. Nueva Delhi, National Publishing House, 1992.



---

# AL SERVICIO DE LOS ALUMNOS

---

## CON NECESIDADES ESPECIALES:

---

### EQUIDAD Y ACCESO

---

*Margaret C. Wang*

---

#### **Introducción**

Sin duda alguna, una de las tareas más apremiantes para mejorar la educación en el decenio de 1990 es determinar una manera de responder de forma eficaz a las necesidades de las poblaciones estudiantiles cada vez más diversas a que las escuelas han de prestar servicio, y en particular, a los niños con necesidades especiales. Evidentemente, se está produciendo una reestructuración de los centros de educación a fin de poder llegar con mayor eficacia a los niños que requieren apoyo educativo adicional y otros servicios. Una de las características importantes de ese proceso de reestructuración es la llamada “incorporación progresiva”, es decir, el aumento gradual del número y la proporción de niños con necesidades especiales que reciben servicios de “educación especial” estando matriculados en las clases y escuelas de tipo tradicional (Hegarty, 1993; Wang, Walberg y Reynolds, 1992; Will, 1986; Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, 1990). Algunos

---

*Margaret C. Wang (Estados Unidos de América)*

Profesora de psicología de la educación. Fundadora y directora actual del Centro de Investigaciones sobre Desarrollo Humano y Educación de la Universidad de Temple (instituto de investigación y desarrollo interdisciplinario especializado en los campos relacionados con el desarrollo humano y la educación). La Dra. Wang goza de reconocimiento nacional e internacional por sus investigaciones sobre las diferencias entre alumnos y el aprendizaje en la clase, la motivación de los alumnos, la aplicación y evaluación de programas escolares innovadores que responden a la diversidad de los alumnos. Es autora de varios libros y artículos sobre la educación de niños con necesidades especiales y de niños en peligro.

educadores estiman que los progresos son demasiado lentos y la integración demasiado limitada, en tanto que para otros el proceso es excesivamente rápido y se basa en supuestos discutibles. En lo que todos parecen estar de acuerdo es en que, dada la necesidad de lograr una intervención “especial” integrada y de alta calidad, hay que realizar un intenso trabajo en equipo que movilice los conocimientos de los educadores para llevar a la práctica la visión de equidad en el logro educativo.

Los recientes progresos en la teoría y en la investigación, junto con las innovaciones de orden práctico, convergen en dos principios relativos a las prácticas eficaces de educación especial. El primer principio tiene por objetivo lograr mejoras moderadas en el aprendizaje de los niños con necesidades especiales y evitar una orientación especial gracias a la integración de casi todos esos niños en las aulas ordinarias. El segundo apunta a lograr mejoras extraordinarias para todos los niños, particularmente los que tienen necesidades especiales, y emplear prácticas eficaces desde el punto de vista educativo centradas directamente en las aulas y en los hogares donde se desarrolla el aprendizaje.

Este artículo se propone examinar las consecuencias de la aplicación del segundo principio y la manera de incorporar la práctica experimentada en un planteamiento integrado de la educación especial.

## **Progresos de la teoría y la investigación**

Durante los dos decenios pasados, se han observado modificaciones conceptuales considerables en el tipo de información disponible acerca de los alumnos y su aprendizaje. Una de las novedades significativas es el mayor reconocimiento de que ciertas características personales y de aprendizaje son modificables (Bloom, 1976). Entre las variables que ya no se consideran estáticas figuran las siguientes: características de la familia, tales como expectativas de los padres y participación familiar (Bempechat, 1991; Davis, 1991; Iglesias, 1993); conocimiento y procesos de aprendizaje (Segal, Chipman y Glaser, 1985; Sternberg, Okagaki y Jackson, 1990), y la motivación de los alumnos y el papel que desempeñan en su propio aprendizaje (Corno y Kanfer, 1993; Schunk, 1984; Wang y Palincsar, 1989). Al reconocer que estas características del alumno son modificables ha aumentado el interés en encontrar maneras de transformar los procesos psicológicos y las operaciones cognitivas de cada uno de ellos, y de reformar los ambientes de aprendizaje y las estrategias de instrucción a fin de que den cabida a currículos y normas de prestación (“oportunidad de aprender” o acceso al currículo) eficaces para responder a las diferencias entre alumnos (Wang, 1992).

## **La respuesta de la escuela a la diversidad de los alumnos**

Pese a los progresos en la teoría y la investigación en relación con las diferencias individuales en el aprendizaje y la práctica eficaz, esta base de conocimiento ha

tenido un impacto muy leve en las maneras en que la escuela responde a la diversidad de los alumnos. Aunque bien intencionados, los programas “especiales” destinados a prestar apoyo educativo adicional no han estado, por lo general, a la altura de los niveles de logro que se consideran como indicadores críticos de equidad educativa (Gartner y Lipsky, 1987; Reynolds y Ainscow, 1994; Saleh, 1993; Walberg, 1993; Wang, Reynolds y Walberg, 1994). Muchos alumnos tienen dificultades para lograr el aprovechamiento escolar y necesitan una ayuda mejor de la que reciben en la actualidad.

Se producen graves problemas como consecuencia de la manera en que se determinan las diferencias individuales y se genera la información, y de la manera en que se emplea esa información para ayudar a tomar decisiones en materia de instrucción. En la práctica corriente, la diversidad que existe entre los alumnos con respecto a los procesos de aprendizaje y a las necesidades de apoyo educativo se suele tratar clasificando o catalogando las diferencias percibidas mediante expresiones como “niños en peligro”, “niños de bajo rendimiento procedentes de familias pobres”, “niños con dificultades de aprendizaje” o bien “niños social o afectivamente perturbados”. Tales expresiones son degradantes para los alumnos y no suministran información útil para los maestros y los administradores en su tarea de planificar el currículo y la instrucción.

En demasiados casos, los programas de educación especial funcionan y están financiados sobre la base de variables de insumo, tales como un cierto “déficit” percibido en el niño, y prestan escasa atención a los resultados. Es decir, los alumnos son matriculados en programas especiales en función de las diferencias percibidas en las características de aprendizaje en el momento de ingreso en esos programas. Los programas para alumnos “con necesidades especiales” suelen basarse en un currículo limitado y en un modo de instrucción simple y “minimizador de problemas” (Scardamalia y Bereiter, 1989). A veces se ha llegado a considerar suficiente mantener el orden en el aula, limitar el currículo a la enseñanza de aptitudes sencillas y reducir el número de alumnos enviados a la dirección por razones de disciplina. Se tiende a descuidar seriamente el contenido fundamental y hay buenas razones para pensar que los alumnos reciben menos instrucción cuando las escuelas presentan programas especialmente destinados a atender a sus necesidades de aprendizaje particulares (Allington y Johnston, 1986; Haynes y Jenkins, 1986).

Los enfoques clásicos para tener en cuenta la diversidad de los alumnos suelen contribuir a los problemas de aprendizaje. Uno de estos problemas se ha denominado “efecto Matthew” (Stanovich, 1984). Los alumnos cuyo progreso es limitado en las primeras fases de la instrucción en las asignaturas básicas, como la lectura, suelen tener dificultades de aprendizaje progresivas a través de los años sucesivos. Por ejemplo, se ha estimado que los alumnos de peor rendimiento en los grados elementales medios pueden llegar a leer en la escuela sólo una décima parte de las palabras que leen sus compañeros de la misma edad que están en el grupo de los muy capacitados en lectura (Reynolds, 1989).

El “efecto Matthew” se refleja también en la investigación sobre las expectativas docentes: se ha comprobado que los maestros tienden a dar menos retroinformación a los alumnos con necesidades especiales de aprendizaje, a interrogarlos con menos frecuencia y a esperar menos tiempo a que contesten (Cooper, 1983). Estas diferencias en la práctica educativa perjudican a ciertos grupos de alumnos y han agravado —y no subsanado— el problema del fracaso escolar para un número alarmante de ellos.

Así pues, al tratar de ofrecer la igualdad de oportunidades de educación sin asegurar igual acceso a un currículo común, la injusticia se perpetúa en una forma más sutil. Las escuelas no pueden tratar la cuestión de la equidad limitándose a ofrecer programas especiales. La práctica de compensar las diferencias entre alumnos haciendo el éxito escolar más fácil para algunos mediante niveles diferenciales no puede aceptarse como indicador de equidad en la educación.

Para que todos los alumnos completen con éxito una educación “básica” mediante el igual acceso a un currículo común, las respuestas de la escuela a la diversidad de sus necesidades deben experimentar un cambio conceptual y estructural considerable. Por ejemplo, algunos necesitan más tiempo y mucho apoyo de instrucción para llegar a dominar el currículo común, en tanto que otros requieren menos tiempo e instrucción directa. Por consiguiente, alcanzar la meta de la equidad en el rendimiento escolar de todos los niños, incluidos aquellos que tienen necesidades especiales, exige pasar de un sistema fijo a un sistema adaptable que aportará la equidad en la “oportunidad de aprender” para cada uno de ellos.

## Perspectivas de mejora

Las conclusiones de las investigaciones recientes, junto con los conocimientos prácticos obtenidos gracias a la aplicación de programas innovadores en las escuelas, contribuyen significativamente a nuestra comprensión actual de lo que constituye una enseñanza eficaz y de la manera en que puede mejorarse el aprendizaje. Esas conclusiones sugieren enfoques alternativos de la instrucción y los servicios de apoyo conexos que son netamente superiores a las prácticas tradicionales. Sobre la base de las conclusiones a que se ha llegado en los dos últimos decenios de investigación sobre el rendimiento de la enseñanza, cabe imaginar muchas variedades de programa experimental que reforzarían la capacidad de la escuela para tratar más eficazmente la diversidad de los alumnos y la equidad en los resultados del aprendizaje (véase Ainscow, 1991; Hegarty, 1993; Wang, Reynolds y Walberg, 1987/91).

Si bien se están aplicando diferentes prácticas y programas innovadores, que pueden imitarse o divulgarse, no hay muchos ejemplos de aplicación sistemática de los resultados y conclusiones de las dos últimas décadas de investigación sobre enseñanza eficaz y rendimiento escolar. La necesidad de información sistemática con respecto al diseño de programas y a su ejecución ha sido manifestada en repetidas ocasiones por el personal docente y por los encargados de formular políticas. En la actualidad, poca es la información utilizable que pudiera ayudar a las escue-

las locales a seleccionar programas y estrategias prácticas para atender a sus necesidades específicas en materia de mejora y aplicación de los programas.

Para que la aplicación sistemática y generalizada de la práctica ya experimentada y de las iniciativas innovadoras de diseño de programas tenga lugar en las escuelas, será preciso desarrollar una base de conocimientos que contenga información acerca de lo que constituye la eficacia en la escuela y las condiciones que influyen en la correcta aplicación de esos programas. Las escuelas y los respectivos organismos de servicio social se ven actualmente enfrentados a dos tareas difíciles. En primer lugar, deben superar la dificultad de obtener información acerca del diseño, las exigencias de aplicación y la eficacia de los programas y prácticas innovadoras. En segundo lugar, deben fijar los criterios para adoptar decisiones fundadas sobre la viabilidad y la compatibilidad de los programas y las prácticas que mejor se adapten a las características de una escuela determinada. Esa base de datos se necesita urgentemente.

### **¿Qué es lo que ayuda a los alumnos a aprender?**

La primera prioridad en lo relativo a la mejora del aprendizaje de los alumnos, especialmente de aquellos cuyo rendimiento se sitúa en el límite inferior, es aumentar la eficacia de la instrucción a fin de lograr un nivel básico de aprovechamiento para todos dentro del currículo común. Los alumnos con necesidades especiales, como los demás, sencillamente requieren una “buena” instrucción o una instrucción que pueda demostrarse que es eficaz para permitirles mejorar su aprovechamiento escolar. Aunque puede darse el caso de que ciertos alumnos con necesidades especiales requieran una instrucción más intensiva, lo importante es saber que no necesitan un tipo de instrucción diferente. Requieren este aporte extraordinario al iniciar su carrera escolar y luego a lo largo de sus años de escolaridad. Además, necesitan los maestros más calificados.

Wang, Haertel y Walberg (1993) concluyeron recientemente un estudio sobre las variables que influyen en el aprendizaje. Identificaron 28 categorías de variables de ese tipo. El estudio reveló que las influencias directas surten, con mucho, los mayores efectos. Entre ellas se cuentan: las capacidades cognitivas, la motivación y el comportamiento de los alumnos, la gestión y la atmósfera de la clase, y las interacciones alumno/maestro, la cantidad y la calidad de la instrucción, y, por último, el estímulo de los padres y el apoyo al aprendizaje en el hogar.

Las variables algo alejadas del aprendizaje, como la cultura escolar, la adopción de decisiones de maestros y administradores, las influencias de la comunidad y el grupo de compañeros de fuera de la escuela, tienen una influencia relativamente moderada. Las variables más alejadas del ambiente de aprendizaje son las que tienen menor influencia, aun cuando muchos responsables de la formulación de políticas están actualmente preocupados con la reestructuración de la educación a niveles de organización remotos. Entre estas últimas variables se cuentan los datos demográficos escolares y de distrito, las políticas a nivel de Estado y las políticas escolares.

En el Cuadro 1 se dan ejemplos de las variables incluidas en las 28 categorías.

CUADRO 1. Las 28 categorías que influyen en el aprendizaje escolar.

Categoría/subcategoría	Variable ilustrativa
La aptitud del alumno incluye: sexo, antecedentes académicos y una variedad de características de orden social, de comportamiento, de motivación, cognitivas y afectivas.	
1. Procesos metacognitivos	Control de la comprensión (planificación y seguimiento de la eficacia de las acciones intentadas y los resultados; ensayo, revisión y evaluación de las estrategias de aprendizaje)
2. Procesos cognitivos	Nivel de conocimiento académico específico en el contenido impartido
3. Atributos sociales y de comportamiento	Comportamiento positivo y no perturbador
4. Atributos de motivación y afectivos	Actitud con respecto al contenido impartido
5. Aptitudes psicomotrices	Aptitudes psicomotrices específicas del área enseñada
6. Datos demográficos del alumno	Sexo y categoría socioeconómica
La instrucción y el clima del aula incluyen: rutinas y prácticas en el aula; características de la instrucción impartida; gestión del aula; seguimiento del progreso del alumno; calidad y cantidad de la instrucción impartida; interacciones alumno/maestro y atmósfera del aula.	
7. Manejo del aula	Actitud alerta del grupo (el maestro utiliza estrategias de pregunta/recitado que mantienen la participación activa de todos los alumnos)
8. Alumno y maestro	El alumno responde positivamente a las preguntas; interacciones sociales entre el maestro y otros alumnos
9. Cantidad de instrucción	Tiempo pasado en la tarea (cantidad de tiempo durante el cual los alumnos están ocupados activamente en el aprendizaje)
10. Atmósfera del aula	Cohesión (los miembros de la clase son amigos, comparten intereses y valores comunes y dan importancia a las metas de cooperación)
11. Alumno y maestro	Solicitud frecuente de respuestas extensas y pertinentes, orales y escritas (no respuestas en una sola palabra)
12. Evaluación en el aula	Utilización de la evaluación como un componente frecuente e integral de la instrucción
13. Instrucción en el aula	Utilización de una instrucción clara, directa y organizada
14. Aplicación en el aula	Establecimiento de rutinas del aula, normas y procedimientos de apoyo y comunicación eficientes
El contexto incluye: datos demográficos de la comunidad; cultura de los compañeros; apoyo y participación de los padres; cantidad de tiempo que los alumnos pasan fuera de la clase en actividades como ver televisión, lectura y tareas en la casa.	
15. Apoyo del medio familiar y los padres	Participación de los padres en la terminación de las tareas
16. Grupo de compañeros	Nivel de las aspiraciones académicas de los compañeros
17. Influencias de la comunidad	Nivel socioeconómico de la comunidad

Categoría/subcategoría	Variable ilustrativa
18. Tiempo pasado fuera de la clase	Participación de los alumnos en clubes y actividades escolares extracurriculares
El diseño del programa se refiere a las disposiciones materiales y de organización para impartir la instrucción e incluye: estrategias especificadas por el currículo y características de los materiales de instrucción.	
19. Diseño del currículo	Materiales didácticos diseñados por organizadores de antemano
20. Datos demográficos	Tamaño del grupo (clase entera, grupo pequeño, instrucción individualizada)
21. Currículo e instrucción	Alineación de metas, contenido, instrucción, deberes y evaluación
La organización de la escuela se refiere a cultura, clima, políticas y prácticas e incluye: datos demográficos de los estudiantes; si la escuela es pública o privada; financiación para programas por categorías, variables de adopción de decisiones a nivel de la escuela, y políticas y prácticas a nivel de la escuela.	
22. Cultura de la escuela	Insistencia en el rendimiento y reconocimiento del rendimiento en toda la escuela
23. Maestro/administrador	Director activamente interesado en el programa de adopción de decisiones en materia de instrucción
24. Política de participación de los padres	Participación de los padres en la mejora y el funcionamiento de los programas de instrucción
25. Datos demográficos de la escuela	Tamaño de la escuela
26. Políticas de la escuela	Política explícita con respecto a la disciplina en toda la escuela
Las características del Estado y de distrito se refieren a: gobierno y administración; políticas estatales con respecto al currículo y los textos; pruebas y exigencias para graduarse; diploma habilitante para el maestro; disposiciones en los contratos de los maestros, y variables administrativas y fiscales a nivel de distrito.	
27. Políticas a nivel estatal	Exigencias para que el maestro obtenga un título habilitante
28. Datos demográficos del distrito	Tamaño del distrito escolar

Fuente: Wang, Haertel y Walberg, 1993, págs. 74-79.

En el Cuadro 2 se enumeran 20 variables —tomadas de las 28 categorías amplias— que se considera que influyen muy profundamente en el aprendizaje en la primaria y la secundaria (Reynolds, Wang y Walberg, 1992). Las 11 primeras son principios de instrucción, las 3 siguientes reflejan consideraciones contextuales (todas ellas incluyen la participación de los padres) y las 6 últimas representan características de los alumnos relacionadas con el aprendizaje.

CUADRO 2. Las variables más importantes para el aprendizaje, según un grupo de 12 expertos.

Categoría/subcategoría	Variable ilustrativa
Instrucción	<p>Tiempo pasado en la tarea (tiempo del alumno que se invierte activamente en el aprendizaje)</p> <p>Tiempo invertido en la instrucción directa sobre aptitudes básicas en lectura</p> <p>Tiempo invertido en instrucción directa sobre aptitudes básicas en matemáticas</p> <p>Comunicación frecuente con los alumnos acerca de su rendimiento</p> <p>Seguimiento de la comprensión por parte del maestro (planificación, seguimiento de la eficacia de las acciones; pruebas, revisión y evaluación de las estrategias de aprendizaje)</p> <p>Promoción explícita de la responsabilidad del alumno y estrategias de aprendizaje metacognitivo eficaces</p> <p>Utilización de una instrucción clara, organizada y directa</p> <p>Determinación y mantenimiento de expectativas claras de dominio del contenido</p> <p>Reacción apropiada por parte del maestro con respecto a las respuestas correctas e incorrectas</p> <p>Grado de dificultad apropiado de la tarea (proponer retos a los alumnos)</p> <p>Clima escolar seguro y ordenado</p>
Contexto extraescolar	<p>Expresión parental de afecto por los hijos</p> <p>Interés de los padres por el trabajo escolar del alumno</p> <p>Expectativas parentales de éxito académico</p>
Características de alumno	<p>Recurso a la autorregulación y a las estrategias metacognitivas</p> <p>Nivel de comprensión en la lectura</p> <p>Actitud con respecto a la escuela</p> <p>Actitud con respecto a los maestros</p> <p>Motivación para el aprendizaje permanente</p> <p>Nivel de conocimiento académico general</p>

*Fuente:* Reynolds, Wang y Walberg, 1992, págs. 6-10, 33.

Lo que encabeza la lista es el tiempo que el alumno pasa “en la tarea”, es decir, ocupado activamente en el aprendizaje. El tiempo es el factor omnipresente observado en esta investigación. Para aprender bien, los alumnos deben pasar tiempo procurando activamente aprender, lo cual significa que los padres y los maestros deben de alguna manera hacer que dediquen efectivamente tiempo a aprender. Ayuda enormemente, por supuesto, que otras condiciones favorables al aprendizaje se encuentren reunidas. Por lo común, la gestión del tiempo deja que desear. Por ejemplo, Haynes y Jenkins (1986) demostraron que los alumnos que



asistían a clases de apoyo de jornada parcial para recibir instrucción “especial”, a menudo no dedicaban más tiempo de estudio a las asignaturas en las cuales debían recibir atención extraordinaria que si hubiesen permanecido en las clases regulares. Lo mismo comprobaron Allington y McGill-Franzen (1989).

Imaginemos una situación en la que los psicólogos miden el tiempo que los alumnos invierten activamente en el aprendizaje en lugar de dar pruebas de cociente intelectual, y en la cual consultan a padres y maestros acerca de la mejor utilización del tiempo. Imaginemos también que los maestros han aprendido a manejar las situaciones del aula en acuerdo con especialistas que han salido de sus torres de marfil. Los especialistas imparten instrucción intensiva individualizada o en pequeños grupos a los alumnos que más apoyo pedagógico necesitan en aptitudes básicas. Ampliando esa hipótesis de trabajo y recorriendo hacia abajo la lista de variables que figura en el Cuadro 2, se podría imaginar a maestros —organizados en pequeños equipos— que se comunican frecuentemente con los alumnos, ya sea a título individual o colectivo, acerca de su rendimiento en el aula, controlan la comprensión de cada alumno en relación con determinados aspectos del currículo y promueven explícitamente estrategias de aprendizaje metacognitivas.

Nuestro estudio (Reynolds, Wang y Walberg, 1992) muestra que los maestros de niños aventajados, desaventajados y con necesidades educativas especiales están de acuerdo en que los principios enumerados en el Cuadro 2 son importantes para mejorar el aprendizaje. No hay un conjunto de principios diferente para la instrucción de alumnos procedentes de hogares menesterosos, niños migrantes ni alumnos de educación especial. Sin lugar a dudas, la adhesión a los principios básicos de la educación eficaz que abren a todos los niños la oportunidad de progresar dentro del currículo común es crucial para los alumnos que no han aprendido bien en el pasado. Y sin embargo, estos principios no se han seguido en la educación especial.

La investigación y la opinión experta de los profesionales de la educación demuestran que el diagnóstico de los problemas de aprendizaje podría mejorarse considerablemente prestando suma atención a las mismas variables destacadas aquí para mejorar la instrucción. Por ejemplo, podría estudiarse a los alumnos a título individual para ver de qué manera utilizan el tiempo, en qué medida poseen aptitudes de autogestión o son capaces de utilizar estrategias metacognitivas, si son o no ordenados en el aula, el apoyo que les prestan sus padres en los asuntos relacionados con la escuela, etc. Sobre todas estas condiciones pueden influir los maestros, los administradores y los responsables de la formulación de políticas.

A medida que avanzamos hacia la integración de los niños con necesidades especiales en las aulas ordinarias, y a medida que los maestros y los especialistas de todo tipo aúnan sus esfuerzos, estos principios básicos para brindar la igualdad de oportunidades de aprender a todos los alumnos deberían informar el desarrollo de nuestra labor. Los principios de aprendizaje pueden reforzarse para aplicarlos en el hogar mediante el trabajo con los padres. Las escuelas con muchos alumnos de alto riesgo necesitan muchos tipos de ayuda, pero el aprendizaje no mejorará mientras no se apliquen rigurosamente estos importantes principios de enseñanza y aprendizaje eficaces.

## Conclusión: consecuencias para la ejecución

Lograr la meta de la equidad en los resultados de la educación exigirá que se produzca un vuelco considerable en nuestra definición de la equidad. Para lograr este vuelco conceptual, es fundamental replantear la manera en que consideramos las diferencias entre alumnos, concebimos el objetivo de la enseñanza elemental y secundaria, y decidimos organizar las escuelas. Si se acepta que es posible lograr el éxito escolar para todos mediante planteamientos correctos de la enseñanza, la tarea principal de la escuela es crear un ambiente de aprendizaje que sustente una norma de equidad en los resultados de la educación para todos los alumnos. Hay que concentrarse pues en definir qué prácticas favorecen la igualdad de acceso al currículo y cuáles la obstaculizan.

La investigación sobre la práctica eficaz que se examina en este artículo da prueba de una rica base de conocimientos acerca de cómo puede la escuela aplicar enfoques nuevos y eficaces para atender las necesidades de aprendizaje de las poblaciones de alumnos cada vez más diversas que deben servir. Una premisa es que el éxito escolar puede fomentarse mediante un planteamiento pedagógico que permita a cada alumno acceder al currículo común, al tiempo que incorpora los progresos de la teoría y la investigación. En lugar de tratar de identificar una “deficiencia” general subyacente en los alumnos que requieren un apoyo pedagógico adicional, los programas para niños con necesidades especiales deberían concentrarse en adaptaciones del currículo que garantizaran el dominio de su contenido. Así pues, la igualdad de oportunidades de éxito escolar puede caracterizarse en términos de utilización del tiempo escolar, calidad y contenido de la instrucción, y prácticas del grupo.

Por lo que atañe a la diversidad de los alumnos (ya se la tenga en cuenta mediante la adopción de enfoques pedagógicos innovadores o mediante una reestructuración en la organización) hay que sustentar un principio primordial: todos los alumnos pueden alcanzar las metas de la educación básica si reciben el apoyo debido. Si por alguna razón no pueden aprender un conjunto determinado de objetivos del programa, se les debe dar más tiempo y el apoyo pedagógico necesario.

Es preciso admitir que la aplicación de programas que promuevan la equidad en la educación y la responsabilidad se ve trabada por numerosas barreras programáticas, administrativas, fiscales y de actitud. No obstante, los dos últimos decenios de experiencia en la aplicación eficaz de enfoques innovadores han demostrado que muchas de esas barreras pueden suprimirse. No faltan los conocimientos sobre lo que debemos hacer ni sobre cómo hacerlo. Para llevar a la práctica la visión de la equidad en la educación, el problema principal estriba en cómo unir los recursos (competencia de los maestros, ajustes de los currículos, apoyo administrativo y organizativo a la ejecución del programa) y los resultados de manera tal que se logren simultáneamente los objetivos de equidad y responsabilidad. Será preciso utilizar lo mejor de nuestros conocimientos actuales sobre una enseñanza eficaz y un buen rendimiento escolar. El desafío consiste en distribuir los recursos escolares de tal manera que puedan dedicarse recursos extraordinarios a

facilitar la evolución de los alumnos que tienen más dificultades, al tiempo que se brindan a todos los alumnos las mejores oportunidades de éxito en el aprendizaje.

## Referencias

- Ainscow, M. (comp.). 1991. *Effective schools for all* [Escuelas eficaces para todos]. Londres, David Fulton Publishers.
- Allington, R.L.; Johnston, P. 1986. The co-ordination among regular classroom reading programs and targeted support programs [La coordinación de los programas de lectura en clase y los programas específicos de apoyo]. En: Williams, B.I.; Richmond, P.A.; Mason, B.J. (comps.). *Designs for compensatory education: conference proceedings and papers* [Planes para la educación compensatoria: actas y ponencias de conferencia]. Washington, D.C., Research and Evaluation Associates, págs. 3-40.
- Allington, R.L.; McGill-Franzen, A. 1989. Children with reading problems: how we wrongfully classify them and fail to teach many to read [Niños con dificultades de lectura: cómo los clasificamos mal y fracasamos en la enseñanza de la lectura a muchos de ellos]. *Spectrum: a journal of school research and information* (Arlington, VA), vol. 8, n° 4, págs. 3-7.
- Bempechat, J. 1991. *The role of parent involvement in children's academic achievement: a review of the literature* [La función de la participación de los padres en los logros escolares de los niños: estudio de las obras sobre este tema]. Nueva York, Columbia University, Teachers College, ERIC Clearinghouse on Urban Education.
- Bloom, B.S. 1976. *Human characteristics and school learning* [Características humanas y aprendizaje escolar]. Nueva York, McGraw-Hill.
- Cooper, H.M. 1983. Communication of teacher expectations to students [Comunicación de las expectativas del docente a los alumnos]. En: Levine, J.M.; Wang, M.C. (comps.). *Teacher and student perceptions: implications for learning* [Las percepciones del docente y del alumno: implicaciones para el aprendizaje]. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, págs. 193-211.
- Corno, L.; Kanfer, R. 1993. The role of volition in learning and performance [El papel de la voluntad en el aprendizaje y los resultados]. *Review of research in education* (Washington, D.C.), vol. 19, págs. 301-41.
- Davis, D. 1991. School reaching out: Family, school, and community partnerships for student success [La escuela se abre al exterior: participación de la familia, la escuela y la comunidad en los logros de los alumnos]. *Phi delta kappa* (Bloomington, IN), vol. 72, n° 1, págs. 376-82.
- Declaración Mundial sobre la Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Nueva York, Comisión interinstitucional de la Conferencia sobre la Educación para Todos, 1990, Artículo 3.5.
- Gartner, A. 1991; Lipsky, D.K. 1987. Beyond special education: toward a quality system for all students [Más allá de la educación especial: hacia un sistema de calidad para todos los alumnos]. *Harvard educational review* (Cambridge, MA), vol. 57, n° 4, págs. 161-90.
- Haynes, M. C.; Jenkins, J. R. 1986. Reading instruction in special education resource rooms [La enseñanza de la lectura en las aulas de educación especial]. *American educational research journal* (Washington, D.C.), vol. 23, n° 2, págs. 161-190.

- Hegarty, S. 1993. *Educación de niños y jóvenes con discapacidades: principios y práctica*. París, UNESCO.
- Iglesias, A. 1993. Parent programs: past, present, and future practices [Programas para los padres: prácticas de ayer, hoy y mañana]. En: Alves-Zervos, K.L.; Shafer, J.R. (comps.). *Syntheses of research and practice: implications for achieving schooling success for children at risk* [Síntesis de la investigación y de la práctica: consecuencias para el logro del éxito escolar de los niños en situación de riesgo]. Filadelfia, Temple University, The National Center on Education in the Inner Cities.
- Reynolds, M.C. (comp.). 1989. *Knowledge base for the beginning teacher* [Conocimientos básicos para el profesor principiante]. Oxford, Pergamon Press.
- Reynolds, M.C.; Ainscow, M. 1994. Education of children and youth with special needs [Educación de los niños y los jóvenes con necesidades especiales]. En: Husén, T.; Postlethwaite, T.N. (comps.). *International encyclopedia of education* [Enciclopedia internacional de educación]. (2ª ed.). Oxford, Pergamon Press.
- Reynolds, M.C.; Wang, M.C.; Walberg, H.J. 1992. The knowledge bases for special and general education [Las bases del conocimiento para la educación especial y general]. *Remedial and special education* (Austin, TX), vol. 13, n° 5, págs. 6-10, 33.
- Saleh, Lena. 1993. *Conjunto de materiales para la formación de profesores: las necesidades especiales en el aula*. París, UNESCO.
- Scardamalia, M.; Bereiter, C. 1989. Conceptions of teaching and approaches to core problems [Concepciones de la enseñanza y enfoques de los problemas esenciales]. En: Reynolds, M.C. (comp.) *op. cit.*, págs. 37-46.
- Schunk, D.H. 1984. Self-efficacy and academic motivation [Eficacia personal e innovación escolar]. *Educational psychologist* (Hillsdale, NJ), vol. 19, págs. 48-58.
- Segal, J.W.; Chipman, S.F.; Glaser, R. (comps.). 1985. *Thinking and learning skills: Vol. 1: relating instruction to research* [Capacidades para el pensamiento y para el aprendizaje: vol. 1: vincular la enseñanza a la investigación]. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanovich, K.E. 1984. The interactive-compensatory model of reading: a confluence of developmental, experimental, and educational psychology [El modelo de lectura interactivo-compensatorio: confluencia de la psicología del desarrollo, experimental y educativa]. *Remedial and special education* (Austin, TX), vol. 5, n° 3, págs. 11-19.
- Sternberg, R.J.; Okagaki, L.; Jackson, A.S. 1990. Practical intelligence for success in school [La inteligencia práctica para el éxito escolar]. *Educational leadership* (Alexandria, VA), vol. 48, n° 1, págs. 35-39.
- Walberg, H.J. 1993. Learning disability revisited [Las dificultades de aprendizaje reconsideradas]. *European journal of special needs education* (Londres), vol. 8, n° 3, págs. 289-302.
- Wang, M.C. 1992. Achieving schooling success for all students [Lograr el éxito escolar de todos los alumnos]. En: Haring, K.A.; Lovett, D.L.; Haring, N.G. (comps.). *Integrated lifecycle services for persons with disabilities: a theoretical and empirical perspective* [Servicios vitalicios integrados para personas discapacitadas: perspectiva teórica y empírica]. Nueva York, Springer-Verlag, págs. 122-52.
- Wang, M.C.; Haertel, G.D.; Walberg, H.J. 1993. Synthesis of research: what helps students learn? [Síntesis de la investigación: ¿qué es lo que ayuda a los alumnos a aprender?]. *Educational leadership* (Alexandria, VA), vol. 51, n° 4, págs. 74-79.

- Wang, M.C.; Palincsar, A.S. 1989. Teaching students to assume an active role in their learning [Enseñar a los alumnos a asumir un papel activo en su aprendizaje]. En: Reynolds, M.C., *op. cit.*, págs. 71-84.
- Wang, M.C.; Reynolds, M.C.; Walberg, H.J. (comps.). 1987/91. *Handbook of special education: research and practice* [Manual de la educación especial: investigación y práctica], vols. 1-4. Oxford, Pergamon Press.
- Wang, M.C.; Reynolds, M.C.; Walberg, H.J. 1994. What works and what doesn't work: the case for an inclusive system [Lo que funciona y lo que no funciona: argumento en favor de un sistema integrador]. En: Wong; K.K.; Wang, M.C. (comps.). *Rethinking policy for at-risk students* [Reconsiderar las políticas para los alumnos en situación de riesgo]. Berkeley, CA, McCutchan.
- Wang, M.C.; Walberg, H.; Reynolds, M.C. 1992. A scenario for better —not separate— special education [Escenario para una educación especial mejor y sin segregación]. *Educational leadership* (Alexandria, VA), vol. 50, n° 2, págs. 35-38.
- Will, M.C. 1986. *Educating children with learning problems: a shared responsibility* [La educación de los niños con problemas de aprendizaje: una responsabilidad compartida]. Washington, D.C., EEUU. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services.

---

# ORGANIZAR LA ESCOLARIZACION:

---

## ACCESO Y CALIDAD

---

### A TRAVES DE LA INTEGRACION

---

*Gordon Porter*

---

#### **Introducción**

Los debates y polémicas acerca de la educación de alumnos con necesidades especiales están a la orden del día entre los educadores del Canadá. Los antiguos métodos y modelos de organización se ven sometidos a una creciente presión para responder a la demanda de mayor integración, igualdad, equidad e integración. La legislación y las políticas en el Canadá incitan cada vez más, cuando no exigen, a que la enseñanza a los alumnos con necesidades especiales se imparta en las aulas de las escuelas ordinarias junto a sus compañeros no discapacitados (Province of New Brunswick, 1986; Porter y Richler, 1990).

Este debate sobre los puntos relacionados con la organización de la escolarización de alumnos con necesidades especiales se basa en la experiencia del autor con dicho modelo de integración en el Canadá.

#### **Contexto**

En el Canadá y en los Estados Unidos, la organización de la escolarización se define a nivel provincial o estatal, instancias donde se elabora la legislación y los

---

#### *Gordon Porter (Canadá)*

Antiguo profesor y director de escuela, Gordon Porter dirige actualmente de los servicios escolares de las escuelas públicas de Woodstock, New Brunswick. Es un conocido defensor de la integración escolar. Ha contribuido al desarrollo de los programas de integración para todos los alumnos de los colegios del área de Woodstock y de la provincia de New Brunswick. El Dr. Porter ha dirigido programas de formación en muchas regiones del Canadá y de Estados Unidos de América. Actualmente, es vicepresidente del Comité de Educación Integrada de la Liga Internacional de Instituciones para los alumnos con discapacidades psíquicas.

objetivos y se establece el marco de las políticas, la estructura de organización y la financiación de la educación. Este mandato pasa al nivel del “distrito”, es decir, un conjunto funcional de escuelas con ciertos elementos de interés mutuo, la mayoría de las veces basados en un criterio comunitario o geográfico. En la provincia canadiense de New Brunswick, donde yo ejerzo, los distritos escolares se configuran en función de criterios geográficos o lingüísticos. En total, la provincia consta de 18 distritos (12 de habla inglesa y 6 de habla francesa), y su población estudiantil oscila entre tres mil y quince mil alumnos.

El distrito 12, donde yo trabajo, tiene 14 escuelas y unos 5.000 alumnos repartidos en un área de 7.200 km<sup>2</sup>. En los pueblos pequeños y aldeas del distrito, suele ser bastante claro a qué escuela de la “comunidad” o del “barrio” pertenece cada estudiante. En los distritos urbanos, que pueden llegar a tener de 90.000 a 100.000 alumnos, no siempre resulta fácil precisar estas diferencias.

La política de nuestra provincia y de nuestro distrito escolar se basa en el principio de la plena integración de todos los alumnos (Province of New Brunswick, 1986; School District 12, 1985). La consecuencia es que todos los escolares, incluidos aquellos que sufren de discapacidades serias, deben tener garantizada una plaza en un aula normal. En ocasiones, puede resultar necesario optar por otras alternativas, pero siempre y cuando se haya hecho todo lo posible para integrarlo en un aula normal y cuando la alternativa favorezca claramente los intereses del alumno. El resultado es que la mayoría de los alumnos con necesidades especiales o discapacidades asisten a la escuela que les correspondería si no sufrieran discapacidades y se integran en una clase ordinaria con compañeros de su edad.

A continuación, abordaremos los factores esenciales necesarios para llevar esta política a la práctica. En general, estos factores inciden en las medidas adoptadas ya sea a nivel provincial/estatal o a nivel del distrito/escuela.

## **Factores provinciales**

### **LA FILOSOFIA**

En primer lugar, una política integradora requiere un empeño por mejorar las estrategias y los programas y por utilizar mejor los recursos disponibles. La cuestión no se plantea en términos de “alumnos deficientes” (Skrtic, 1991a) ni del modo de encontrar un remedio a sus discapacidades, sino en términos de cómo mejorar nuestra práctica en tanto que educadores profesionales.

### **LA FINANCIACION**

Toda la financiación de la educación en New Brunswick proviene directamente del gobierno provincial y no hay impuestos locales especiales para la educación. Esta medida fue implantada hace veinticinco años con el fin de lograr una equidad fiscal

para toda la provincia. El Ministerio de Educación financia una “educación especial” o unos “servicios escolares”, y otorga una cantidad por alumno tomando en cuenta el conjunto de la población estudiantil del distrito. Por ejemplo, con 5.000 alumnos y una ayuda de 3.000 dólares por alumno, el distrito cuenta con un presupuesto de 1,5 millones de dólares para gastar en servicios especializados.

Este sistema tiene varias ventajas. En primer lugar, elimina la necesidad de justificar las subvenciones basándose en las discapacidades de un alumno en particular. Se atenúa, por lo tanto, el problema de las discapacidades y se hace hincapié en los servicios que presten apoyo a los maestros y a todos los alumnos con necesidades especiales. En segundo lugar, ni alienta ni recompensa la designación de una discapacidad. Parte de la base de que todas las escuelas y, por lo tanto, todos los distritos, tendrán necesidad de un cierto nivel de apoyo, sencillamente porque la escuela asume su condición de estar al servicio de una población heterogénea de alumnos.

## **Factores a nivel del distrito**

Una de las ventajas complementarias de este enfoque de las subvenciones es que estimula el sentido de responsabilidad y de transparencia a la hora de rendir cuentas, y ello tanto en la escuela como en el distrito. Los administradores deben justificar la asignación de los recursos e indagar continuamente acerca de la manera más adecuada de satisfacer las necesidades con las subvenciones de que disponen. Además, se requiere una capacidad de liderazgo en el desarrollo de prácticas y de estrategias de elaboración de programas. El espíritu de iniciativa por parte de la administración también requiere una capacidad de visión a largo plazo para elaborar programas y políticas generales. De esta manera, los distritos pueden establecer las bases para una cultura de organización basada en la colaboración y en la solución de los problemas.

### **UNA VISION A LARGO PLAZO: PROGRAMAS Y POLITICAS**

Los administradores con responsabilidades de orden general, así como los que trabajan en el sector de servicios escolares, deben formular una visión clara y coherente del programa educativo del distrito. Deben ser capaces de comunicar esta visión a los docentes, a otros miembros del personal, a los padres, a los alumnos y a la comunidad. Una de las medidas esenciales para lograr la cohesión, en lo que concierne a las políticas y al modo de llevar a cabo el programa, consiste en la elaboración de una declaración de principios sobre la educación de los alumnos con necesidades especiales que sea compartida por las autoridades y los sectores responsables a nivel de distrito. La elaboración de las políticas y los programas, así como su posterior aplicación, serán más eficaces si se cumple este requisito.

En muchas regiones del Canadá y de Estados Unidos, el desarrollo de la educación especial ha tenido como resultado la creación de centros paralelos especializados en la gestión y prestación de servicios educativos ordinarios y especiales



(Skrtic, 1991b). En muchas áreas territoriales que cuentan con servicios de educación especial de carácter global suficientemente experimentados, los servicios de educación ordinaria y de educación especial existen separadamente y sólo se relacionan de una forma meramente teórica. El desarrollo de un sistema paralelo de educación especial ha tenido consecuencias perjudiciales, no sólo porque excluye a los alumnos con necesidades especiales e impide su contacto con sus compañeros no discapacitados, sino también por el efecto que tiene en el sistema educativo ordinario. Un sistema escolar que pone en manos de una estructura educativa paralela a todos los alumnos con dificultades de aprendizaje y discapacidades, mina su capacidad de actuar como un conjunto al servicio de todos los alumnos (Porter, 1986).

El desarrollo generalizado de los sistemas duales ha suscitado en repetidas ocasiones reivindicaciones de reformas que puedan resolver los efectos negativos de esta “desarticulación” en la organización (Stainback y Stainback, 1984; Will, 1986; Reynolds, Wang, Walburg, 1987; Gartner y Lipsky, 1987). Esta desarticulación no se ha producido en el Distrito 12. En parte, esto se puede atribuir al escaso nivel de desarrollo de la gama de programas y servicios de la educación especial en América del Norte durante los últimos decenios (Porter y Richler, 1990). La “educación especial” se denomina actualmente en el Distrito 12 “servicios escolares” y su función consiste en brindar apoyo al programa escolar ordinario —es decir, a los docentes, al director de la escuela y a otros— con vistas a lograr el objetivo de una educación integrada.

Hoy en día, se reconoce que las dificultades de aprendizaje están vinculadas al contexto. Existen dentro del contexto del aula, donde el diseño del currículo y las estrategias pedagógicas utilizadas por el docente influyen en la medida en que pueden beneficiar a los alumnos. El compromiso con una educación integrada o incluyente exige que los maestros, la escuela y la comunidad intenten resolver problemas respetando la integridad de la escuela como organización, y que esto no plantee un riesgo para los alumnos discapacitados que asisten a esa escuela.

Los enfoques tradicionales de la educación especial estimulan a los docentes a informar a los especialistas acerca de las dificultades que observan. Éstos diagnostican, prescriben e invariablemente designan un lugar de educación especial para el alumno (Little, 1985). La idea inherente a este enfoque es que los maestros de escuelas ordinarias no están capacitados o no son lo bastante competentes para transmitir una enseñanza a un alumno que tiene una dificultad de aprendizaje importante.

El punto fundamental de este nuevo enfoque en la educación de alumnos con necesidades especiales consiste en comprender que el director y el equipo docente asumirán la responsabilidad del progreso de todos los alumnos (Perner, 1991). De ahí se desprende que el maestro de cada clase deberá asumir la responsabilidad del progreso escolar de todos sus alumnos. Las investigaciones muestran claramente que las actitudes y las expectativas de los maestros tienen una incidencia significativa en la imagen que el alumno se forma de sí mismo y en su rendimiento escolar (Purkey, 1984).

Un programa para la integración exige un servicio basado en la colaboración y en la consulta para reemplazar el modelo tradicional de “evaluación del alumno → prescripción → educación especial”. El docente debe tener conciencia de que los alumnos con necesidades especiales pertenecen a la educación ordinaria y debe confiar en que serán capaces de aprender en esa situación. Estas ideas aparecen ilustradas en el Cuadro 1.

CUADRO 1. Perspectivas alternativas de la práctica de la educación especial.

Enfoque tradicional	Enfoque de integración
Centrado en el alumno	Centrado en la clase
Alumno evaluado por especialistas	Análisis de los factores de enseñanza/aprendizaje
Resultado diagnóstico/prescriptivo	Solución de problemas mediante colaboración
Programa para el alumno	Estrategias para el docente
Asignación en un programa apropiado	Ambiente de adaptación y de apoyo en aula ordinaria

#### LOS RESPONSABLES DE LA ADMINISTRACION: PRACTICAS Y ESTRATEGIAS

Las funciones administrativas y de coordinación que puede ejercer un distrito en la asignación de recursos presentan varias ventajas por diversos motivos. Esta fórmula de trabajo fomenta la capacidad de dirección y el rendimiento de cuentas en la labor educativa. Los responsables de distrito son administradores experimentados capaces de articular la filosofía y los objetivos de las políticas de los programas y pueden resolver problemas. La capacidad de dirección en la programación es uno de los factores esenciales para llevar a la práctica un programa de integración escolar.

Las estructuras administrativas de distrito también permiten proceder a ciertos ajustes en la asignación de recursos de cada escuela en particular. Aunque el sistema de ayudas por alumno pueda satisfacer las necesidades de los 5.000 alumnos considerados globalmente, puede resultar inadecuado cuando se aplica arbitrariamente a escuelas cuyo tamaño varía entre 70 y 600 alumnos. Esto es especialmente cierto cuando las situaciones se modifican año tras año y los alumnos cambian de colegio tres o cuatro veces durante su formación escolar. Por tanto, es posible que la asignación de una ayuda adicional otorgada a una escuela específica durante un curso tenga que ser concedida a otra escuela en el curso siguiente.

#### LOS EQUIPOS DE DISTRITO

Uno de los componentes importantes en la estructura organizativa de los distritos son los “equipos de apoyo a los alumnos”. Unos educadores de distrito competentes, que desempeñan la función de consultores-colaboradores, proporcionan ayuda y guía a los directores, a los maestros y al resto del equipo. También pueden facilitar el acceso a recursos adicionales y desempeñar un papel importante en el seguimiento y perfeccionamiento de los programas. En muchas ocasiones, se puede requerir el apoyo de los consultores a nivel del distrito, de psicólogos, de logopedas

y de otros especialistas en determinadas áreas de las discapacidades. A menudo, resulta difícil contar con este personal, de modo que es necesario llevar a cabo una contratación activa y un apoyo a este tipo de profesionales.

#### TRABAJO EN COMUN CON LOS SERVICIOS REGIONALES

Numerosos distritos comparten servicios especializados con los distritos vecinos, a menudo debido a factores como una extensión territorial reducida, unas necesidades que sólo se presentan ocasionalmente y a las restricciones presupuestarias. Este método puede revelarse sumamente ventajoso, ya que a menudo permite a un distrito proporcionar un servicio a las escuelas y a los alumnos que en otro contexto no estaría en condiciones de ofrecer. Esto es particularmente cierto con respecto a los servicios destinados a deficientes visuales, auditivos o a los que tienen dificultades graves de aprendizaje. Se envía a especialistas y a maestros itinerantes a los distritos para asesorar en función de las necesidades detectadas y de los recursos disponibles.

Ciertos organismos y servicios comunitarios pueden actuar en colaboración con un distrito escolar para cubrir diversos ámbitos de atención. Por ejemplo, los programas de estimulación precoz e intervención preescolar desempeñan un papel importante en los servicios destinados a los niños discapacitados más pequeños. Estas iniciativas de colaboración con los centros comunitarios pueden desempeñar la misma función en otros ámbitos, como en los programas de orientación profesional y de colocación. Dichos centros pueden colaborar en la planificación y en la eventual transición de los alumnos de la escuela al mercado laboral. Se trata de una forma de colaboración y de reparto de experiencias y conocimientos de un valor incalculable.

## Organización del apoyo escolar

#### UNA NUEVA FUNCION PARA LOS EDUCADORES ESPECIALIZADOS

Este nuevo enfoque de la educación de los niños con necesidades especiales ha modificado considerablemente la función de los equipos de educación especial asignados a la escuela (Porter, 1991). Los maestros de educación especial y los maestros de recursos fueron reclasificados como maestros de Métodos y Recursos (*methods and resources teachers*). Los maestros M y R trabajan como consultores especiales con el maestro de la escuela ordinaria y prestan su apoyo a los maestros en la clase para elaborar estrategias y actividades que fomenten la integración de los alumnos con necesidades especiales en la escuela ordinaria. Estos maestros se encargan de una gran diversidad de actividades, todas ellas destinadas a ayudar a los docentes a solucionar los problemas y a encontrar las mejores alternativas para llevar a cabo su tarea. Las funciones de los maestros M y R incluyen: planificación y desarrollo de los programas; aplicación de los programas; servicios de evaluación

y tratamiento; seguimiento de los programas; comunicación y enlace; y enseñanza propiamente dicha.

Es fundamental que no se considere a los maestros M y R en tanto que expertos que han de asumir la responsabilidad a causa de las dificultades experimentadas por los maestros de escuelas ordinarias. Al contrario, se debe ver en ellos a individuos que pueden ayudar a los docentes a encontrar soluciones adecuadas a los problemas que se dan en la clase. La experiencia en la mayoría de los distritos indica que los maestros M y R que tienen una amplia experiencia como docentes y que son considerados por sus colegas como maestros competentes tienen mucho éxito en esta función (Porter, 1991). En respuesta a una encuesta, la mayoría de nuestros maestros M y R declararon que tener una experiencia como docente en una escuela ordinaria era esencial para su credibilidad ante otros maestros. También es necesario que los maestros M y R tengan un conocimiento específico en el ámbito de la educación de alumnos con necesidades especiales.

Se asigna un maestro M y R a tiempo completo por cada 150 a 200 alumnos matriculados en una escuela, lo que representa un crecimiento modesto de su número durante los últimos ocho años. Se puede asignar personal suplementario a una escuela si hay un número inhabitual de alumnos con necesidades especiales en ella durante un año determinado. Sin embargo, en la mayoría de los casos, se puede paliar la necesidad de mayor apoyo remunerando a un profesor horas extraordinarias, lo que es una práctica más sencilla y más rentable.

#### CUALIDADES Y COMPETENCIAS REQUERIDAS EN LOS MAESTROS DE METODOS Y RECURSOS

Dado que el trabajo de los maestros M y R tiene diversas facetas —entre ellas, el trabajo con los alumnos, los maestros, los administrativos y los padres—, es evidente que deben dar pruebas de flexibilidad y de sensibilidad. Si bien estos maestros tienen horarios normales, deben estar siempre preparados para dedicar tiempo a situaciones difíciles y a problemas inesperados.

Los maestros M y R deben ser capaces de incitar a los equipos docentes a esperar resultados positivos en su trabajo con los alumnos discapacitados. Deben tener confianza en los maestros y asegurarse de que aquellos que carecen de experiencia en la enseñanza a alumnos con necesidades especiales puedan responder positivamente a ese desafío. Deben tener la perseverancia necesaria para seguir buscando estrategias que permitan a los maestros ayudar a sus alumnos. Por encima de todo, los maestros M y R deben tener una actitud positiva y optimista.

Una de las misiones especiales de los maestros M y R es el trabajo en equipo regular e intensivo con los docentes que tengan una experiencia limitada en compartir su responsabilidad y en tomar decisiones en su trabajo. Los maestros M y R poseen unas competencias organizativas específicas y unas competencias de comunicación y decisión para resolver problemas difíciles, lo que constituye un requisito fundamental para ellos. Si posee estas cualidades, un maestro M y R puede desarrollar otras competencias mediante la práctica y la formación, como organizar

reuniones, completar evaluaciones, redactar programas individualizados y familiarizarse con el contenido del currículo. Por lo tanto, una de las cualidades fundamentales de los maestros M y R es la voluntad de progresar y perfeccionarse.

## **Perfeccionamiento del equipo docente en el apoyo de la educación integrada**

### **LA FORMACION PERMANENTE DE LOS MAESTROS : METODOS Y RECURSOS**

Todos los maestros M y R asisten cada dos meses a sesiones de formación de una tarde. Varias veces al año, estas reuniones duran una jornada. Las sesiones incluyen presentaciones realizadas por profesionales especializados en el ámbito de los recursos y discusión de temas que versan sobre cuestiones de interés actual, sobre políticas, o sobre la elaboración de estrategias. Los maestros M y R también pueden abordar la solución de problemas e inquietudes comunes con otros en su trabajo en las escuelas del distrito (Porter y Collicott, 1992). Los maestros M y R sostienen que el resultado más significativo de este proceso es el desarrollo de una visión positiva del cambio, en especial en lo relativo a las prácticas escolares. También es importante señalar que los maestros M y R asumen un papel esencial en la formación de los maestros ordinarios para que éstos adopten estrategias capaces de responder a los alumnos con necesidades especiales.

### **LOS MAESTROS DE ESCUELA**

En New Brunswick, el docente que trabaja en el aula es considerado como el principal recurso en la educación de alumnos con necesidades especiales. Esto exige que los maestros afinen constantemente sus conocimientos y competencias y que adquieran otros nuevos. Por lo tanto, el perfeccionamiento de los equipos docentes a nivel de la escuela y del distrito es crucial para el éxito de la educación integrada.

En mi distrito escolar, hemos procedido, junto con los maestros, a una evaluación de las necesidades con vistas a identificar las prioridades de la formación. Se definió como necesidades prioritarias la enseñanza flexible, el aprendizaje en colaboración, el manejo de la clase y las relaciones con los alumnos. El personal de educación especial también señaló como prioridades la solución de problemas en común y la constitución de grupos de apoyo mutuo, además del recurso a la tutoría entre los propios colegas.

Se consideró indispensable establecer un plan a largo plazo para facilitar el reciclaje profesional de los equipos en estos ámbitos, puesto que se necesitaba una transformación radical de los métodos pedagógicos tradicionales de enseñanza para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos que tienen necesidades especiales.

El perfeccionamiento del personal docente, la solución de los problemas a nivel escolar y la adquisición de las competencias descritas más arriba requieren la

adopción de un enfoque diferente del que se ha venido siguiendo tradicionalmente. Es preciso organizar actividades para el perfeccionamiento de los equipos con objeto de que los maestros se sientan plenamente implicados en las diversas etapas del proceso (Fullan, 1991a). El aislamiento y la competencia entre los docentes deben ser sustituidos por el espíritu de colaboración. El ambiente escolar debe potenciar la labor de los maestros, ayudándoles a considerarse a sí mismos y a los otros como personas capaces de solucionar los problemas. Deben desaparecer las barreras entre los miembros de los equipos, con el fin de crear el ambiente de confianza necesario para adquirir nuevos conocimientos, competencias y prácticas (Skrtec, 1991b).

## Otras estrategias para el apoyo a los docentes

### EQUIPOS PARA LA SOLUCION DE LOS PROBLEMAS

Los equipos de colegas dedicados a la solución de los problemas proporcionan un modelo de apoyo basado en las capacidades individuales de los maestros. Este método estimula a los maestros en las aulas a ayudar a sus colegas a solucionar problemas de orden educativo. Las escuelas pueden recurrir a este procedimiento para garantizar una ayuda eficaz, mientras que, simultáneamente, la iniciativa para la acción pertenece a los maestros que trabajan las aulas.

Existen diversas variantes de este modelo (Chalfant, Pysh y Moultrie, 1979; Porter *et al.*, 1991; Porter, 1994), pero en el fondo todas se articulan en torno a un proceso elaborado para abordar los problemas de los maestros mediante un enfoque estructurado que aprovecha el tiempo con la máxima eficacia. Cuando el profesor expone un problema al grupo, los miembros del equipo proponen una serie de posibles soluciones. El profesor selecciona las que le parecen más prometedoras. Si es necesario, uno o más miembros del equipo pueden apoyarlo con un trabajo de seguimiento. Si bien el modelo puede variar para adaptarse a circunstancias específicas, debería incluir la mayoría de los siguientes elementos: un responsable de servicio pragmático y eficaz; al menos tres miembros del equipo de maestros voluntarios; la capacidad del profesor para elegir las alternativas que va a poner en práctica; un acuerdo en cuanto al seguimiento y la responsabilidad de la tutoría; una reunión de seguimiento para evaluar los logros; el compromiso del equipo para proseguir el trabajo de ser necesario.

El trabajo de los equipos de colegas en la solución de los problemas constituye un instrumento valioso que puede servir para reforzar la capacidad de la escuela para resolver los problemas, y porque permite a los docentes prestar un apoyo directo, práctico y constructivo.

### CURRÍCULO INTEGRADO Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Hay que partir de un enfoque integrador con respecto al currículo, lo que implica que sea el mismo para todos los alumnos, un currículo que ofrezca a todos una

enseñanza flexible y les brinde la oportunidad de participar realmente en las actividades de la clase. Esto sirve de fundamento a la organización de actividades que permiten a los alumnos “aprender haciendo”. Un currículo integrador es un proceso y posee un contenido que facilitará la colaboración entre alumnos y maestros, lo cual redundará en el aprendizaje de todos los alumnos.

Las buenas prácticas pedagógicas benefician al conjunto de los alumnos, puesto que todos tienen capacidades y estilos de aprendizaje personales. Esto es válido tanto para los alumnos con discapacidades como para los demás. Hay pruebas cada vez más fehacientes de que los alumnos con necesidades especiales no necesitan muchas estrategias pedagógicas diferentes. Puede que necesiten más tiempo, más práctica, o un enfoque individualizado, pero no una estrategia diferente de la que utilizan los otros.

#### ENSEÑANZA A NIVELES MÚLTIPLES

“La enseñanza a niveles múltiples” (Schulz y Turnbull, 1984) designa una importante iniciativa pedagógica emprendida en el Distrito 12. Este tipo de instrucción permite a un profesor preparar una sola lección central con variantes que respondan a las necesidades individuales de los alumnos (Collicott, 1991), en lugar de preparar y enseñar varias lecciones en el contexto de una sola clase.

La enseñanza a niveles múltiples significa: identificar los principales conceptos a enseñar; determinar diferentes métodos de presentación adaptados a los distintos modos de aprendizaje de los alumnos; imaginar toda una serie de medios para que los alumnos puedan mostrar que han comprendido la materia; desarrollar un método de evaluación que se adapte a los diferentes niveles de capacidad.

La enseñanza a niveles múltiples constituye una de las actividades principales de perfeccionamiento del personal docente desde 1989. En primer lugar, se inició progresivamente al personal docente en el empleo de este método. Al comienzo, los directores de los colegios designaron a dos o tres maestros que habían utilizado con éxito los programas de educación integrada. Esos docentes eran respetados por el resto de los miembros del equipo y estaban dispuestos a crear un grupo cuyos miembros iban a recibir una formación que transmitirían después a sus colegas. Los maestros M y R, los directores y subdirectores también recibieron una formación en los principios básicos de la instrucción a múltiples niveles.

Posteriormente, se pidió a todos los centros que elaboraran un plan para la formación permanente de todo el personal en este tipo de enseñanza. Éstos fueron formados en pequeños grupos, y luego ayudados y guiados por sus colegas para desarrollar y ampliar estas competencias recién adquiridas. Los directores y subdirectores apoyaron esta iniciativa supervisando y observando a los maestros y dándoles la posibilidad de informarse acerca de los métodos que funcionaban bien con ocasión de las reuniones del personal.

## Conclusión

Michael Fullan, Decano de Educación de la Universidad de Toronto y especialista reconocido en lo relativo al cambio, la reforma y el perfeccionamiento de la educación, ha observado que la reforma de la educación especial “abarca casi todas las cuestiones que se plantean en la reforma educativa”. Su complejidad y el espíritu de iniciativa que requiere son desafíos particularmente difíciles. Fullan añade que “no es fácil realizar la integración. Es un asunto complejo tanto por la índole como por el grado del cambio que se requiere para identificar y ejecutar las soluciones que funcionan. Además de lo que el cambio exige —perseverancia, coordinación, seguimiento, resolver los conflictos, etc.—, se requiere un espíritu de iniciativa a todos los niveles...” (Fullan, 1991b).

Las estructuras de apoyo a la educación integrada deben instaurarse a varios niveles: provincial y estatal, regional y de distrito, y al nivel de la propia escuela. Estas estructuras, programas y políticas deben suministrar el apoyo que necesitan los maestros y sus alumnos. Hemos definido unos procedimientos específicos para conseguirlo, en el marco de las políticas de integración. La equidad, el acceso a la educación y su calidad requieren que se prosigan y se profundicen estos enfoques. De esta manera, podremos conseguir mejores resultados para los que tienen necesidades especiales al tiempo que creamos una escuela más eficaz para todos los alumnos.

## Referencias

- Chalfant, J.; Pysh, M.; Moultrie, R. 1979. Teacher assistant teams: a model for within-building problem solving [Equipos de apoyo al docente : un modelo de solución interior]. *Learning disabilities quarterly* (Overland Park, KS), vol. 2, n° 3, págs. 85-96.
- Collicott, J. 1991. Implementing multi-level instruction: strategies for classroom teachers [Aplicación de la enseñanza a múltiples niveles: estrategias para la enseñanza en el aula. En: Porter, G.L.; Richler, D. (comps.). *Changing Canadian schools: perspectives on disability and inclusion* [Cambiar las escuelas canadienses: perspectivas sobre las discapacidades y la integración]. Downsview, Ontario, G. Allan Roeher Institute.
- Fullan, M. 1991a. *The new meaning of educational change* [El nuevo significado del cambio educativo]. Toronto, OISE Press; Nueva York, Teachers College Press.
- . 1991b. Prólogo. En: Porter, G.L.; Richler, D. (comps.), *op. cit.*, págs. i-ii.
- Gartner, A.; Lipsky, D. 1987. Beyond special education : toward a quality system for all students [Más allá de la educación especial: hacia un sistema de calidad para todos los estudiantes]. *Harvard education review* (Cambridge, MA), vol. 57, n° 4, noviembre, págs. 367-95.
- Little, D. 1985. A crime against childhood — uniform curriculum at a uniform rate: mainstreaming re-examined and redefined [Un crimen contra los niños — un programa uniforme con un ritmo uniforme: la escuela ordinaria reexaminada y redefinida]. *Canadian journal of special education* (Vancouver, B.C.) vol. 2, n° 1, págs. 91-107.
- Perner, D. 1991. Leading the way: the role of school administrators in integration [Tomar la iniciativa: el papel de los administradores escolares en materia de integración]. En: Porter, G.L.; Richler, D. (comps.), *op. cit.*, págs. 65-78.



- Porter, G. L. 1986. School integration: districts 28 & 29 [La integración escolar: distritos 28 y 29]. *Education New Brunswick*, Fredericton, New Brunswick, Departamento de Educación de New Brunswick.
- . 1991. The methods and resource teacher: a collaborative consultant model [Los maestros de métodos y recursos: un modelo de consulta en colaboración]. *En*: Porter, G.L.; Richler, D. (comps.), *op. cit.*, págs. 107-154.
- . 1994. *Teachers helping teachers: problem solving teams that work* [Docentes que se ayudan mutuamente: equipos para resolver los problemas que funcionan bien]. Vídeo. Downsview, Ont., G. Allen Roeher Institute & School District 12.
- Porter, G.L.; Richler, D. 1990. Changing special education practice: law, advocacy and innovation [Cambiar la práctica en materia de educación especial: derecho, alegato e innovación]. *Canadian journal of community mental health* (Waterloo, Ont.), vol. 9, n° 2, otoño, págs. 65-70.
- Porter, G.L.; Collicott, J. 1992. New Brunswick school districts 28 & 29: mandates and strategies that promote inclusionary schooling [Los distritos escolares 28 y 29 de New Brunswick : mandatos y estrategias que alientan la escolarización integradora]. *En*: Villa, R., *et al.* (comps.). *Restructuring for caring and effective education: an administrative guide to creating heterogeneous schools* [Reestructurar para una educación bienhechora y eficaz: guía administrativo para la creación de escuelas heterogéneas]. Baltimore, Brookes Publishing Ltd., págs. 187-200.
- Porter, G.L., *et al.* 1991. Problem solving teams: a thirty-minute peer-helping model [Equipos de solución de problemas: un modelo de ayuda a los colegas de media hora]. *En*: Porter, G.L.; Richler, D. (comps.), *op. cit.*, págs. 219-37.
- Province of New Brunswick. 1986. *Bill 85: an act to amend the schools act* [Proyecto de ley 85: una ley de enmienda a la ley escolar], junio, 4ª sesión, 50ª legislatura.
- Purkey, W. 1984. *Inviting school success: a self-concept approach to learning and teaching* [Favorecer el éxito escolar: un enfoque autoconceptual del aprendizaje y de la enseñanza]. (2ª ed.). Belmont, L.A., Wadsworth Publishing Company.
- Reynolds, M.; Wang, M.; Walberg H. 1987. The necessary restructuring of special and regular education [La necesaria reestructuración de la educación especial y de la ordinaria]. *Exceptional children* (Reston, VA), vol. 53, n° 5, febrero, págs. 391-96.
- School District 12, 1985. *Special educational services: statement of philosophy, goals and objectives* [Servicios educativos especiales: declaración acerca de su filosofía, sus metas y sus objetivos]. Woodstock, New Brunswick, School District 12.
- Schulz, J.B.; Turnbull, A.P. 1984. *Mainstreaming handicapped students* [Alumnos discapacitados en escuelas ordinarias]. Newton, MA, Allyn y Bacon Inc.
- Skrtec, T. 1991a. The special education paradox: equity as the way to excellence [La paradoja de la educación especial: la equidad como camino hacia la excelencia]. *Harvard educational review* (Cambridge MA), vol. 61, n° 2, mayo, págs. 148-206.
- . 1991b. *Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization* [Detrás de la educación especial: análisis crítico de la cultura profesional y de la organización escolar]. Denver, Love Publishing.
- Stainback, W.; Stainback, S. 1984. A rationale for the merger of special and regular education [Defensa de la fusión entre la educación especial y la ordinaria]. *Exceptional children* (Reston, VA), vol. 51, n° 2, octubre, págs. 102-11.
- Will, M. 1986. Educating children with learning problems: a shared responsibility [La educación de los niños con problemas de aprendizaje: una responsabilidad compartida]. *Exceptional children* (Reston VA), vol. 52, n°5, febrero, págs. 411-15.

---

## PROGRAMAS DE REHABILITACION

---

### BASADOS EN LA COMUNIDAD

---

*Brian O'Toole*

---

#### El desafío actual

En el umbral del nuevo siglo, tal vez sea oportuno preguntarse de qué manera caracterizarán los historiadores futuros este período particular del desarrollo. ¿Se dirá acaso que el último decenio del siglo xx fue la edad de los informes, las consignas y los discursos huecos, o se habrá instaurado el Nuevo Orden Mundial? En el campo de la educación especial y la rehabilitación ¿se considerará que hemos seguido, de manera más bien conservadora, a quienes nos precedieron, o que hemos comenzado a formular un nuevo modelo de prestación de servicios?

Aunque no se ha llegado a un acuerdo acerca de los números y porcentajes precisos, es evidente que una parte desproporcionada de la población discapacitada del mundo se encuentra en los países en desarrollo. Y mientras la pobreza, la malnutrición, la guerra, los conflictos, la ignorancia y la superstición aquejen a enormes zonas del globo, esa población irá en aumento. La gran mayoría de los discapacitados vivirán vidas sin dignidad, en la pobreza absoluta, y seguirán siendo víctimas de la creencia generalizada de que están poseídos por los malos espíritus o de que su mera presencia es prueba de un castigo divino.

---

*Brian O'Toole (Reino Unido)*

Doctor en Filosofía y psicólogo de la educación, Brian O'Toole ha trabajado en Guyana durante los dieciséis últimos años. Introdujo el primer programa de formación en educación especial en la Universidad de Guyana y dirigió el programa de rehabilitación basada en la comunidad de ese país. Autor de numerosas obras sobre ese tema y, junto con R. McConkey, de un libro titulado *Innovations in developing countries in disability* [Innovaciones en materia de discapacidad en los países desarrollados]. Ha trabajado como consultor para la Organización Mundial de la Salud y para varias organizaciones no gubernamentales.

## Una respuesta inadecuada

Ningún país puede, desde el punto de vista moral y práctico, hacer caso omiso de los problemas de tantas personas. Se ha llegado a la conclusión de que con el actual modelo de rehabilitación, basado en la atención institucional, se está prestando ayuda a no más del 2% de quienes la necesitan (Mendis, 1988; Arnold, 1986; Miles, 1991). Por otra parte, el problema no sólo afecta a los países menos ricos. Según un informe reciente de la Liga Internacional de Sociedades en favor de las Personas con Deficiencia Mental (ILSMH) titulado *Education for all* [Educación para todos], en todo el mundo se ha excluido a niños discapacitados de las escuelas ordinarias (ILSMH, 1990).

En Guyana, el enfoque inicial de la rehabilitación consistió en establecer escuelas especiales y servicios de rehabilitación dotados de personal altamente capacitado, con miras a su expansión progresiva a medida que se contara con más recursos, hasta abarcar a toda la población destinataria. La realidad ha sido muy diferente.

Los servicios se han concentrado en las zonas urbanas, por lo que son accesibles sólo a un pequeño sector privilegiado de la comunidad. A este respecto, quizás sea útil recordar que la mayor parte de la población del mundo vive en comunidades rurales tradicionales que no han cambiado desde hace siglos. Hasta ahora, esas poblaciones siguen siendo totalmente ajenas a las consignas y declaraciones que se proclaman en su nombre.

La situación actual fue caracterizada por Mike Miles quien, en 1985, escribió que “los gritos de los oprimidos se filtran en forma de estadísticas no sangrientas [...] suscitando una débil respuesta que llega en forma de programas teóricos” (Miles, 1985).

Los gobiernos deben reaccionar. Sin embargo, por razones prácticas, han de explorarse planteamientos más económicos dada la magnitud de la tarea. Es preciso encontrar el medio de que los servicios de rehabilitación y enseñanza resulten pertinentes y accesibles a las poblaciones rurales y a las minorías.

## En busca de un modelo de servicios apropiado

Una de las razones por las cuales no se progresa en el campo de la educación especial y la rehabilitación es que las funciones profesionales que se han adoptado en los países en desarrollo no se ajustan a las necesidades de esas sociedades.

Los países en desarrollo han sido seducidos por el “espejismo de la modernización”, que ha alimentado la ilusión de que las competencias, el conocimiento y las actitudes del Occidente debían transferirse directamente a los países en desarrollo (Arbab, 1984). En algunos casos, el espejismo es tan fuerte que muchos funcionarios y agentes de rehabilitación de los países en desarrollo insisten en que los establecimientos de tipo occidental son la solución y que cualquier otra alternativa resulta humillante por lo mediocre. La observación de Karey (1985) de que “la educación especial en África es profundamente europea en cuanto a origen, prác-

tica y prejuicio, a pesar de la africanización” es aplicable a buena parte del mundo en desarrollo.

En nuestro afán de imitar al Occidente hemos perdido de vista la verdadera magnitud del problema. La justificación de esa actitud es el imperativo de “mantener la norma”. Sin embargo, para el 98% de las familias que en la actualidad reciben escasa o ninguna asistencia, ese argumento no tiene pertinencia alguna y sólo se preguntan si alguna vez recibirán algún servicio eficaz (Mittler y Serpell, 1986). Mejorar el sistema actual no basta, es indispensable un cambio de rumbo completo para responder al reto.

A medida que avanzamos hacia un nuevo siglo, se va entendiendo cada vez mejor la necesidad de un nuevo concepto de desarrollo. El modelo de suministro de servicios “de arriba hacia abajo” se va desacreditando progresivamente. Se reconoce que el cambio será imposible si los destinatarios de las innovaciones no participan activamente en la relación con los que fomentan el proceso de desarrollo. Una de las cuestiones básicas ahora es cómo lograr que las personas que han sido tradicionalmente guiadas por otros se hagan cargo de sus propios asuntos. Tenemos que dejar de ver la rehabilitación como un producto que se distribuye y presentarla como un proceso en el cual todos los participantes están activa e íntimamente interesados (O’Toole, 1990).

## **El origen de la rehabilitación basada en la comunidad**

La identificación de las competencias profesionales es un primer paso importante. En el plano internacional, se ha aceptado el concepto de atención primaria de salud, lo cual, junto con la aceptación de que los no profesionales (con una formación limitada) pueden desempeñar un papel clave para atender a las necesidades, ha hecho posible que surja una nueva doctrina y práctica de la rehabilitación.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha aportado el estímulo para incorporar la rehabilitación en la atención primaria de salud con la publicación de un manual titulado *Training in the community for people with disabilities* [Formar a las personas discapacitadas en la comunidad] (Hellander *et al.*, 1989).

La finalidad de la rehabilitación basada en la comunidad (RBC) es demistificar el proceso de rehabilitación y devolver la responsabilidad al individuo, la familia y la comunidad.

Como la mayor parte de los discapacitados viven en comunidades rurales, es ése el mejor medio para llevar a cabo la rehabilitación, considerando a los que se ocupan de un niño como los principales “agentes de formación”. Cada familia debe aprender qué tiene que hacer para ayudar y contar con un sistema de apoyo y aliento.

En la RBC, se imparte formación a un “supervisor local” proveniente de la comunidad, que puede ser un trabajador de salud, un maestro, un asistente social o un voluntario, cuyo papel es demostrar a un miembro de cada familia cómo emprender un programa de formación especialmente formulado. Así pues, se pro-

mueve un método simplificado de rehabilitación al que la OMS ha dedicado una serie de folletos. La RBC trata de utilizar las organizaciones e infraestructuras existentes para la prestación de servicios. Las tareas simples se delegan en auxiliares o voluntarios, cuyo rendimiento es controlado por un supervisor de nivel intermedio. La premisa básica de la RBC es que el mayor recurso de los países en desarrollo para ayudar a los discapacitados a llevar vidas plenas y productivas es una familia bien aconsejada y apoyada.

La RBC se propone hacer participar a la comunidad en la planificación, ejecución y evaluación de los programas, aunque también hay enlaces con servicios de especialistas para atender a las necesidades más complejas. La rehabilitación ha de llegar a percibirse como parte del desarrollo de la comunidad; una vez que ésta asume la responsabilidad de rehabilitar a sus discapacitados, el proceso puede denominarse auténticamente rehabilitación basada en la comunidad.

## **Diez años de experiencia**

Momm y Konig (1989) observan que rara vez en la historia de los servicios para los discapacitados una iniciativa ha suscitado un apoyo tan incondicional como la RBC. El planteamiento ha sido adoptado y copatrocinado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) como parte de su contribución al Decenio de los Impedidos y cuenta con el apoyo de numerosas organizaciones no gubernamentales, entre ellas Rehab Internacional, el Fondo Mundial de Rehabilitación, el Comité Internacional de la Cruz Roja, la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional (SIDA) y el Organismo Noruego de Desarrollo Internacional (NORAD).

En el último decenio, se ha progresado sensiblemente en la exploración de estos nuevos conceptos de prestación de servicios. Además de las iniciativas de la OMS, se han aplicado varios otros programas de rehabilitación experimentales basados en la comunidad.

El programa Zimcare de Zimbabwe (Mariga, 1986) surgió cuando resultó evidente que los servicios existentes no estaban atendiendo a las necesidades del país. Los 15 centros de servicios de Zimbabwe empleaban a más de 300 personas, pero sólo atendían a 900. Zimcare comprendió que la solución no consistía en abrir más centros e inició un programa de divulgación para ayudar a los discapacitados en sus propias comunidades. El programa Zimcare ofrece un conjunto de material didáctico ya preparado con un currículo de actividades para que los padres lo utilicen en casa.

En Kenya, el servicio de apoyo a las familias fue creado por un grupo local de autoayuda que administraba una pequeña escuela en la capital pero que, además, era consciente de la necesidad de trasladarse a las zonas rurales para atender las necesidades de los discapacitados dentro de la comunidad (Arnold, 1986). Se

enseñó a los padres a facilitar la evolución de sus hijos. Este enfoque empezó a reducir el aislamiento de los discapacitados y sus familias.

El proyecto “Prójimo” de México (Werner, 1986) surgió de las preocupaciones de los trabajadores rurales de salud, conscientes de que no se estaban atendiendo las necesidades de los discapacitados de las zonas rurales. Uno de los grandes objetivos del programa era dotar a los discapacitados y a sus familias de la comprensión y las técnicas necesarias para que los discapacitados pudiesen realizar plenamente su potencial. Tras un decenio de experiencia, se ha producido un excelente manual *Disabled Village Children* [El pueblo de los niños discapacitados] (Werner, 1987).

En Filipinas se logró un elevado nivel de participación local en el programa de rehabilitación mediante un diálogo eficaz con los dirigentes comunitarios y una amplia campaña de publicidad en las comunidades locales (Valdez, 1991). El programa se amplió hasta abarcar varias otras actividades, como una “miniolimpiada”, formación de dirigentes y programas culturales.

El proyecto 3D de Jamaica (Thorburn, 1990) ofrece servicios integrados basados en la comunidad a unos 600 niños de todas las edades y con todo tipo de discapacidad. Prevé la identificación precoz de niños con riesgo de desarrollo lento y servicios de asesoramiento y seguimiento a través de un programa basado en el hogar que realizan los padres. Este programa, que ha resultado eficaz, ha crecido y se ha desarrollado gracias a la movilización de los recursos de la comunidad local.

En la mayor parte de los ejemplos citados, los discapacitados no habrían recibido ayuda alguna de otra fuente de no haberse llevado a cabo las iniciativas de RBC.

Pese a los logros muy reales ilustrados por estos programas, existen otros tantos programas en los que se han puesto de manifiesto las limitaciones del enfoque de RBC. La pobreza, las graves tensiones sociales y el agotamiento de los padres hacen de la participación una propuesta sumamente exigente, tanto en los países en desarrollo (Thorburn, 1990; Miles, 1990) como en los industrializados, donde para los padres de recursos modestos un hijo discapacitado puede constituir una preocupación entre muchas otras (McConkey, 1986).

Tras examinar una década de experiencia con RBC, la OIT ha reconocido la extrema dificultad de introducir programas eficaces de este tipo que perduren una vez retirados los insumos externos (Momm y König, 1989). Según la conclusión de la OIT, no hay ningún ejemplo de un programa de RBC realmente eficaz que pueda demostrar su capacidad de continuar utilizando sólo recursos locales una vez que ha cesado el apoyo externo.

La RBC aún no ha pasado la verdadera prueba. ¿Puede este modelo a escala relativamente pequeña y con base doméstica transformarse en un programa de asistencia comunitaria a escala nacional? ¿Cómo organizar y apoyar a un equipo de trabajadores sumamente dispersos? ¿Qué pasa cuando el impulso y las estructuras de un proyecto nuevo desaparecen y la iniciativa es absorbida dentro de un sistema oficial que se sirve de funcionarios locales que se muestran más indiferentes al enfoque de la RBC?

## Pasos de esperanza: el ejemplo de Guyana

El programa "Hopeful Steps" [Pasos de esperanza] ha tratado de responder a algunas de estas preocupaciones en Guyana. El programa empezó hace ocho años en dos pequeñas regiones del país y en la actualidad más de 400 personas están trabajando para promover el principio de RBC en cuatro zonas costeras y en dos regiones interiores del país.

### UNA INFRAESTRUCTURA APROPIADA

En todo el mundo, la función del sistema escolar para atender las necesidades de los discapacitados está aún por explorar. De los 51 países que respondieron al estudio internacional *Consulta sobre la educación especial* (1988), 34 reconocieron que atendían a sólo 1% de los niños con necesidades educativas especiales. De la misma manera que se han producido cambios radicales dentro de los servicios de salud a raíz del movimiento en pro de la atención sanitaria básica, también ha de haber un cambio fundamental en el criterio que sustenta la educación especial. Sin embargo, aún se cuenta con escasa experiencia internacional en RBC dentro de un contexto educativo.

Durante los cinco primeros años de la iniciativa de Guyana, el programa fue llevado a cabo por voluntarios de las comunidades, principalmente mujeres de las zonas rurales. En cada región se contrató a un grupo de voluntarios quienes, tras haber recibido formación, empezaron a trabajar con una o dos familias donde había niños discapacitados.

El nuevo reto consiste en saber cómo incorporar la RBC en las prestaciones gubernamentales existentes a fin de permitir la expansión de la cobertura a un costo económicamente viable. En colaboración con el Ministerio de Educación de Guyana, varias innovaciones están en preparación.

- En una región se está formando a los maestros del jardín infantil en RBC como parte de su actual programa de talleres. Además, el ministerio libera a los maestros para que una vez por semana trabajen en los hogares de los niños discapacitados.
- En dos regiones, los voluntarios de RBC han recibido formación adicional y están trabajando en equipos de cinco, impartiendo un módulo de diez horas sobre RBC a 250 maestros de jardín infantil y escuelas primarias.
- La Universidad de Guyana ofrecerá próximamente un módulo de 45 horas sobre RBC que será parte de la formación inicial de todos los maestros.
- Se ha creado un equipo de RBC constituido por tres personas en cada una de las 42 aldeas de la remota región de Ruyunni, donde viven los pueblos nativos amerindios de Guyana. Estos equipos, integrados por un maestro, el agente comunitario de salud y un jefe local, están actualmente efectuando un estudio de toda la región y elaborando programas de rehabilitación para cada una de las personas identificadas.

Así pues, un programa que comenzó a escala modesta se ha ido ampliando y ahora está forjando estrechas relaciones con la infraestructura existente.

## LA NECESIDAD DE FORMACION Y APOYO CONSTANTES

El programa "Hopeful Steps" reconoce la necesidad de apoyo y formación permanentes, incluso después de haber concluido las 120 horas de formación iniciales. Las primeras experiencias demostraron que la aceptación de un niño discapacitado en una escuela tradicional no era suficiente, sino sólo el inicio de un proceso. Es evidente que los maestros y los demás niños deben contar con un apoyo constante.

Este programa está también fomentando un examen de lo que constituye una formación eficaz. Como es natural, ha de ejercer influencia sobre las actitudes y las esperanzas de los padres, así como reforzar el convencimiento de que el niño es capaz de aprender y digno de ayuda.

Por lo tanto, la formación suficiente y apropiada es un primer y esencial paso. Igualmente indispensables son el apoyo y la supervisión. Para que la integración sea viable, particularmente en los países en desarrollo, debemos examinar qué apoyo puede prestarse al maestro de la clase tradicional en lo relativo a personal, formación y recursos especiales. El programa "Hopeful Steps" está preparando material de vídeo para formar a los maestros en enfoques simples a fin de contribuir al proceso de integración. Es preciso investigar cómo podría prepararse a todo el personal de una escuela para la tarea de integrar a los niños con necesidades especiales en la enseñanza general. En lugar de depender de la competencia y la iniciativa de cada uno de los maestros, el proceso de integración debería considerarse parte de un programa de base amplia. Las experiencias de Zimbabwe (Mariga, 1986) y de Gaza (Mashal, 1991) muestran cómo pueden prestarse servicios de tipo "Portage" a varios centenares de familias con niños aquejados de dificultades de aprendizaje por conducto de equipos móviles administrados por personal profesional procedente de las escuelas especiales. Portage es un programa sistemático de enseñanza a domicilio en el cual los padres de los niños de edad preescolar con necesidades educativas especiales trabajan con un especialista para enseñar a sus hijos en el hogar.

La clave para obtener mejores servicios es adoptar un enfoque más innovador de la utilización y preparación de los recursos humanos. El programa "Hopeful Steps" ha tratado de proponer un modelo de supervisión con prestación de apoyo cuyo objetivo es promover la confianza del visitador y fomentar la estima de la familia por el voluntario. La función del supervisor es ayudar a los voluntarios, a los discapacitados y a la familia a definir sus propias necesidades y luego a formular respuestas creativas a esos desafíos. Con este modelo, la autoestima de los participantes y su confianza en sí mismos aumentaron a medida que se daban cuenta de que podían aportar algo útil a los demás. Esas personas se convierten así en promotores del cambio, sensibilizando a otros a su potencial y a sus derechos.

## LA FUNCION DE LOS PADRES

Evidentemente, los padres no tienen el mismo grado de capacidad ni la misma disponibilidad de tiempo y de energía para cuidar a sus hijos. En el caso de algunos, es irrealista pensar que puedan asumir un papel de importancia debido al desempleo,



la pobreza, actitudes negativas, o varios factores reunidos. En cambio, hay muchos otros, de medios comparables, que están deseosos de participar una vez que cuentan con el apoyo, la información y la orientación necesarios. Hay que evitar imponer obligaciones suplementarias a una familia ya sobrecargada; la clave es ayudar a mejorar la calidad de la interacción entre los padres y los hijos en el tiempo disponible.

En la evaluación independiente del programa "Hopeful Steps", recientemente realizada por Miles y Pierre (1994), muchos padres mencionaron el apoyo afectivo y psicológico que recibieron de las visitas a domicilio de los agentes de RBC. La utilidad de la RBC puede residir tanto en la relación entre agentes de servicio y miembros de la familia como en la especificidad de la intervención práctica que proponen. Como resultado del programa de RBC, los padres se sintieron menos deprimidos, más esperanzados y relajados, y cada vez más conscientes del potencial del niño. Sus metas pasaron a ser a más largo plazo pero, al mismo tiempo, más realistas. Al variar sus aspiraciones, dejaron de lado el deseo de que su hijo fuese "normal" para buscar ayuda en algunas áreas problemáticas a fin de lograr un progreso real.

Muchas de las necesidades sociales y afectivas de los padres pueden satisfacerse de manera muy eficaz mediante la participación en una asociación voluntaria en la que participen otros padres. "Hopeful Steps" se ha visto reforzado por el establecimiento de una red local de familias que se prestan apoyo recíproco y asumen una función de promoción dentro de las comunidades. Estos grupos han creado ahora comités regionales de RBC que han asumido la gestión del proyecto.

#### PARTICIPACION DE LA COMUNIDAD

En las obras consagradas a la rehabilitación se hace hincapié una y otra vez en la participación de la comunidad. Sin embargo, no hay muchos ejemplos que ilustren el modo en que se manifiesta esa participación en la práctica. Los coordinadores de los programas de rehabilitación, por lo común técnicamente calificados, a menudo no tienen preparación en los aspectos organizativos, sociales y políticos de la labor. Deben desempeñar una función más amplia, ayudando a los miembros de la comunidad a examinar sus propios problemas y a darse cuenta de que la capacidad de satisfacer muchas de sus necesidades está dentro de sí mismos.

#### REHABILITACION CON BASE COMUNITARIA Y ENFOQUES TRADICIONALES

En los primeros tiempos de la RBC, ésta solía considerarse una alternativa del modelo institucional de rehabilitación, mientras que en la actualidad ambos enfoques se tienen por complementarios. Un elemento clave de "Hopeful Steps" ha sido la organización de centros de recursos basados en la comunidad y administrados por los comités regionales de RBC, que constituyen una base de formación muy útil tanto para los padres como para los profesionales. En este momento, exis-

ten en Guyana siete centros de ese tipo que establecen un vínculo entre los trabajadores de la comunidad y los profesionales, así como entre las disciplinas de la salud y la educación. La sostenibilidad y la calidad técnica del programa de rehabilitación quizás dependan, en última instancia, del enlace entre estos centros.

## EVALUACION

La evaluación cualitativa y cuantitativa del programa reveló diversas mejoras significativas en la evolución del niño, según la medición efectuada mediante los tests de Griffiths y Portage realizados antes y después. Se advirtieron cambios sensibles en las actitudes de los padres con respecto al hijo, a la comunidad y a sí mismos (O'Toole, 1991).

Una evaluación ulterior debe referirse a cuestiones más amplias: ¿Funciona la RBC? En caso afirmativo, ¿de qué manera? ¿Para quiénes resulta más eficaz este enfoque? ¿Cómo podría dar mejores resultados la RBC? ¿Qué tipos de padres, qué tipos de hijos, se benefician de qué aspectos del programa? Resulta difícil responder a tales preguntas en este momento, en parte debido a la falta de métodos adecuados para evaluar el "éxito". Existe el riesgo de concentrarse sólo en lo que puede medirse fácilmente. La información cualitativa acerca de los sentimientos de esperanza, las mejores relaciones con los demás y la autosatisfacción a menudo no se tienen en cuenta. Debemos reconsiderar el concepto de éxito y buscar mejores métodos para evaluar la calidad de vida del niño y de la familia. Es preciso comprender el proceso de la intervención, no sólo los resultados.

## Conclusión

Son pocos los programas de RBC que han pasado de proyectos de modesto alcance a innovaciones a gran escala. Son escasos los gobiernos que se han comprometido seriamente y han invertido en el desarrollo de servicios nacionales de RBC. La mayor parte de los programas de este tipo se consideran "programas adicionales". Además, cuando se intenta trabajar dentro de las infraestructuras existentes, los programas se convierten a menudo en poco más que una faceta secundaria del suministro de servicios, faceta a la cual no se asigna especial prioridad.

Sin embargo, a pesar de estas limitaciones, la RBC ha demostrado, mediante varios ejemplos satisfactorios, lo que puede lograrse. Por relativamente poco dinero, la RBC puede crear mejores oportunidades para los niños discapacitados e infundir en los padres la convicción de que pueden desempeñar una función significativa en el proceso de desarrollo. Las comunidades se han sensibilizado más con respecto a los discapacitados que forman parte de ellas y, a veces, han desempeñado un papel de importancia en la planificación de las maneras de atender a sus necesidades.

La RBC propone un nuevo enfoque de la rehabilitación a los encargados de la formulación de políticas, los profesionales, los planificadores, los dirigentes comunitarios y a los propios interesados.

Durante el primer decenio de RBC, los progresos han sido lentos y discontinuos. Resulta significativo que algunos de los ejemplos más creativos de colaboración entre padres y profesionales procedan de algunos de los países más pobres. Ya es hora de que el mundo desarrollado mire hacia los países en desarrollo en busca de enfoques innovadores para hacer frente al desafío que supone trabajar con personas discapacitadas. Es evidente que los enfoques tradicionales sólo pueden surtir un efecto superficial. Se requiere una reevaluación radical de nuestras funciones respectivas en la rehabilitación y la educación de los discapacitados. La RBC ofrece este nuevo enfoque.

Si nos falta la visión y el valor para abrir nuevos caminos, corremos el riesgo de que, pese a todas las conferencias, declaraciones y consignas, el 98% de la población discapacitada siga estando totalmente ajena a la preocupación internacional que suscita.

---

## ESTUDIO DE CASO: GHANA

---

*Preparado por Ofori Addo*

---

### Antecedentes

El programa de rehabilitación basada en la comunidad (PRBC) para discapacitados de Ghana fue creado en junio de 1992. Anteriormente, la mayoría de los discapacitados de ese país (más de un millón de los 15 que constituyen la población del país, según se estima) no se beneficiaban de los servicios existentes, principalmente escuelas especiales en los centros urbanos, formación profesional de mala calidad y oportunidades de formación funcional muy limitadas.

En abril de 1991, el gobierno de Ghana invitó a una misión interinstitucional, en el marco del Programa Interregional de las Naciones Unidas para Personas Discapacitadas, a que lo asesorara acerca de la creación de un PRBC. Una de las recomendaciones esenciales de la misión fue que se utilizaran en la ejecución del PRBC las estructuras gubernamentales y de otras organizaciones ya existentes. Entre esas estructuras se contaban el Ministerio de Empleo y Bienestar Social (incluido el Departamento de Bienestar Social), el Ministerio de Educación y el Servicio de Educación de Ghana (incluida la División de Educación Especial y el Colegio de Educación), el Ministerio de Salud, y asociaciones de discapacitados que trabajaban en el marco de la Federación de Personas Discapacitadas de Ghana (FODA).

El PRBC de Ghana tiene varios objetivos. En primer lugar, se propone fomentar la toma de conciencia y movilizar recursos a nivel comunitario para que los padres ayuden mejor a sus hijos discapacitados a asistir a la escuela, aprender destrezas y participar productivamente en la vida familiar y comunitaria. En segundo lugar, trabaja para establecer vínculos entre los proveedores de servicios en los ámbitos de la salud, la educación, el desarrollo comunitario y el bienestar social a nivel de distrito, a fin de atender mejor a las necesidades de los discapacitados. En

tercer lugar, refuerza las asociaciones de personas discapacitadas para permitirles desempeñar una función en la movilización de la comunidad, la realización de actividades a nivel de aldea y la gestión del PRBC. Por último, el PRBC aspira a promover los derechos humanos de las personas discapacitadas.

## **Preparación y ejecución del programa**

### SELECCION DE LOS DISTRITOS PARTICIPANTES

En cada una de las cinco regiones elegidas en el sur del país para que participaran en el PRBC, se seleccionaron dos distritos. Se designó a 13 funcionarios de bienestar social de distrito, uno de los cuales era representante del FODA, y a 17 especialistas docentes para que iniciaran la ejecución del programa a nivel de distrito.

### FORMACION DE LOS FUNCIONARIOS DE BIENESTAR SOCIAL DE DISTRITO

En junio de 1992, se celebró un curso de formación básica de tres meses de duración destinado a los funcionarios de bienestar social de distrito, a quienes se pedía que introdujeran el PRBC en las comunidades destinatarias, ayudaran a esas comunidades a establecer la estructura apropiada, formaran y apoyaran a los supervisores locales (voluntarios) y colaboraran con los maestros itinerantes en el seguimiento del programa.

### FORMACION DE LOS MAESTROS ITINERANTES

Los 18 maestros itinerantes siguieron un curso inicial de cuatro semanas, al que se añadió más tarde un curso de tres semanas sobre educación orientada a la RBC. Los principales objetivos del curso eran los siguientes:

- orientar a los maestros en relación con diversos tipos de discapacidad, a fin de que ayudaran a los maestros ordinarios a integrar a los niños discapacitados en sus escuelas;
- formar a los maestros para ayudar a los supervisores locales en la formación a domicilio de los niños de edad preescolar; y
- dotarlos de competencias de seguimiento a fin de que pudiesen trabajar con los funcionarios de bienestar social de distrito en el seguimiento del programa.

Además, se dictó un curso de una semana sobre orientación de la educación para los niños con necesidades educativas especiales.

### ORIENTACION EN LAS COMUNIDADES DESTINATARIAS

Los funcionarios de bienestar social de distrito y los maestros itinerantes organizaron un programa de orientación de dos semanas de duración destinado a 84 super-

visores locales, basado principalmente en el manual de la Organización Mundial de la Salud *Training in the community for people with disabilities* [Formación en la comunidad para personas discapacitadas] (Helander *et al.*, 1989). La función de los supervisores locales era identificar y evaluar las necesidades de los discapacitados y, más tarde, apoyarlos.

Los maestros itinerantes organizaron un programa de orientación de tres días para los maestros de enseñanza tradicional de los distritos seleccionados a fin de alentarlos a aceptar y a integrar a niños con necesidades especiales en sus escuelas. El curso se centró en la identificación de niños con necesidades especiales, organización del aula y participación de los padres y las comunidades en la educación de esos niños. Se están creando y dictando otros cursos para el personal participante a medida que progresa el PRBC.

## **Principales lecciones de la ejecución del programa**

### **NIVEL COMUNITARIO**

Se han establecido comités de RBC en los distritos destinatarios y algunos comités están ahora iniciando proyectos. Por ejemplo, en el distrito Akatsi de la región de Volta, la comunidad ha puesto a disposición del proyecto un nuevo edificio escolar y la oficina de educación del distrito se encarga de suministrar los maestros para la escuela. Anteriormente, los niños de esta comunidad debían caminar cinco kilómetros para llegar a la escuela, lo que impedía la asistencia de muchos de ellos.

En Adoraba, en el distrito de Bechem, el comité ha adquirido un terreno que va a utilizarse como patio de recreo. Los supervisores locales se proponen construir ayudas didácticas funcionales tales como barras paralelas, rampas y columpios que podrán ser utilizados por los niños con problemas de motricidad y de otro tipo. Esto favorecerá la integración entre niños discapacitados y no discapacitados.

### **NIVEL INDIVIDUAL**

En marzo de 1994, el PRBC había identificado a 686 personas con diversos tipos de discapacidad. De éstas, 451 necesitaban algún tipo de servicio, desde formación funcional en actividades para la vida diaria hasta asesoramiento para crear ingresos. 89 eran niños en edad escolar. Se están atendiendo muchas de esas necesidades dentro de las comunidades locales y numerosas personas discapacitadas, sus familias y los miembros de la comunidad han expresado satisfacción por el apoyo que reciben.

Por ejemplo, en Atukpai, poblado de James Town de Accra, una niña de seis años con problemas de lenguaje y de aprendizaje que empezó a asistir a una escuela primaria local. Al cabo de dos meses comenzó a articular palabras como “ma-ma”, “ba-ba”, etc. Hasta entonces, había sido incapaz del menor tipo de comunicación.

En otra comunidad, un niño de 12 años con una discapacidad motriz profunda está recibiendo ayuda de maestros a domicilio mientras se le busca una clase adecuada en la escuela comunitaria. El niño parece muy inteligente, pero necesitaría cierta orientación para ingresar en una clase ordinaria.

Las organizaciones de discapacitados, situadas por lo común en las capitales regionales y nacionales, son alentadas a descentralizar sus actividades hacia los distritos. Esto les permitiría prestar apoyo a programas a nivel de distrito y de comunidad y contribuir a infundir confianza entre el elevado número de discapacitados que reciben ayuda del PRBC. También podría movilizarse a los discapacitados adultos para que ayudaran a las comunidades en la educación de los niños y sirvieran de modelos de función.

#### NIVEL NACIONAL

A nivel nacional, se ha creado un comité de asesoramiento del PRBC, integrado por representantes de los servicios oficiales para discapacitados, la organización de discapacitados y la Universidad de Ghana. El comité se ocupa de la coordinación general del programa y de asegurar la continuidad de la participación de la comunidad.

Entre los planes futuros del programa figuran la introducción de la RBC en el currículo de la escuela de asistencia social de Ghana y la inclusión de material sobre la educación de niños con necesidades especiales en los cursos de formación de docentes antes del servicio. El PRBC continuará extendiéndose a nuevos distritos gracias al éxito que ha tenido hasta la fecha.

### Las principales limitaciones

Una de las principales limitaciones ha sido la falta de motivación de algunos supervisores locales con respecto al PRBC. En Ghana, las condiciones socioeconómicas dificultan la labor de los voluntarios y la convierten en una cuestión delicada. Además, existen malentendidos acerca del programa por parte de algunos discapacitados, organizaciones no gubernamentales y profesionales. No obstante, con una mejor comunicación, estas dificultades deberían superarse.

### Referencias y bibliografía

- Arbab, F. 1984. Development: a challenge to Baha'i scholars [El desarrollo: un reto para los sabios de Baha'i]. *Baha'i studies notebook*, págs. 1-19. Ottawa, Association for Baha'i Studies. (Publicación ocasional no 3).
- Arnold, C. 1986. Reaching families in rural area [Llegar a las familias en las zonas rurales]. (Ponencia presentada en la novena Conferencia Internacional de la Liga Internacional de Asociaciones en favor de las Personas con Deficiencia Mental (ILSMH) (Río de Janeiro, Brasil, 21-29 de agosto).
- Consulta sobre educación especial, 1988. *Informe final*. UNESCO, París.

- Helander, E., *et al.* 1989. *Training in the community for persons with disabilities* [Formación en la propia comunidad para las personas discapacitadas]. Ginebra, Organización Mundial de la Salud.
- Karey, K. 1985. Who needs literacy? [¿Quién necesita ser alfabetizado?]. *British journal of visual impairment* (Londres), primavera, vol. 3, n° 1, págs. 14-16.
- Liga Internacional de Asociaciones en favor de las Personas con Deficiencia Mental. 1990. *Education for all* [Educación para todos]. Bruselas, ILSMH.
- Mariga, L. 1986. Promoting a better quality of life for persons with mental handicap [Favorecer la mejor calidad de vida para las personas con discapacidad mental] (Ponencia presentada en la novena Conferencia de la Liga Internacional de Asociaciones en favor de las Personas con Deficiencia Mental, Río de Janeiro, Brasil, 21-29 de agosto de 1986.)
- Mashal, T. 1991. Caring for disabled children in the West Bank and the Gaza strip [Ocuparse de los niños discapacitados en Cisjordania y en la banda de Gaza]. *CBR News* (Londres), abril.
- McConkey, R. 1986. *Working with parents: a practical guide for teachers and therapists* [Trabajar con los padres: guía práctica para los docentes y los terapeutas]. Londres, Croom Helm.
- Mendis, P. 1988. *Evaluation of a community-based rehabilitation project in Tiang Giang and Ho Chi Minh* [Evaluación de un proyecto de rehabilitación con base comunitaria en Tiang Giang y en Ho Chi Minh Ville]. (Policopiado; puede solicitarse al Dr. Padmani Mendis, University of Kelaniya, Faculty of Medicine, DSU, P.O. Box 6, Talagolla Road, Ragama, Sri Lanka).
- Miles, J., Pierre, L. 1994. *An evaluation of the Guyana CBR programme* [Evaluación del programa de Guyana de rehabilitación con base comunitaria]. Guyana, Red Thread Press.
- Miles, M. 1985. *Where there is no rehab plan: a critique of the WHO scheme and some suggestions for future directions* [Allí donde no hay plan de rehabilitación: crítica del plan de la OMS y algunas sugerencias para el porvenir]. Peshawar, Pakistán, Mental Health Centre.
- . 1990. A resource centre developing information-based rehabilitation [Un centro de recursos para desarrollar la rehabilitación basada en la información]. En: Thorburn, M.; Marfo, K. (comps.). *Practical approaches to childhood disability in developing countries: insights from experience and research* [Enfoques prácticos de las deficiencias infantiles en los países en desarrollo: ideas sacadas de la experiencia y de la investigación]. Memorial University of Newfoundland, Department of Educational Psychology/Jamaica, 3D Projects, págs. 261-276.
- . 1991. *Mental handicap services: developmental trends in Pakistan* [Servicios para deficientes mentales: tendencias de su desarrollo en el Pakistán]. Peshawar, Pakistán, Mental Health Centre.
- Mittler, P.; Serpell, R. 1986. Services for persons with intellectual disabilities [Servicios para personas con discapacidades intelectuales]. En: Clarke, A.M.; Clarke, A.B.D. (comps.). *Mental deficiency: the changing outlook* [Deficiencia mental: el cambio de perspectiva]. (4ª ed.). Londres, Methuen.

- Momm, W.; Konig, A. 1989. *From community-based rehabilitation to community integration programmes: experiences and reflections on a new concept of service provision for disabled people* [De la rehabilitación basada en la comunidad a los programas de integración en la comunidad: experiencias y reflexiones sobre un nuevo concepto de la prestación de servicios a las personas discapacitadas]. Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo, División de Rehabilitación Profesional.
- O'Toole, B. 1990. 'Step by step': a community-based rehabilitation programme with disabled children in Guyana. ["Paso a paso": un programa de rehabilitación basada en la comunidad para los niños discapacitados de Guyana]. UNESCO, París. Notes, comments series n° 189.
- . 1991. *Guide to community-based rehabilitation services* [Guía para los servicios de rehabilitación basados en la comunidad]. UNESCO, París. Guides for Special Education n° 8.
- Thorburn, M. 1990. Childhood disability in developing countries [Discapacidades infantiles en los países en desarrollo]. En: Thorburn, M.; Marfo, K. (comps.). *Practical approaches to childhood disability in developing countries*. Memorial University of Newfoundland, Department of Educational Psychology/Jamaica, 3D Projects.
- Valdez, J. 1991. CBR in the Philippines [La rehabilitación con base comunitaria en Filipinas]. *CBR News* (Londres), mayo, págs. 6-7.
- Werner, D. 1986. *Project Projimo, a village-run rehabilitation programme for disabled children in Mexico* [Proyecto Prójimo, un programa de rehabilitación con base comunitaria en curso para los niños discapacitados en México]. Palo Alto, CA, Hesperian Foundation.
- . 1987. *Disabled village children* [Niños discapacitados en aldeas]. Palo Alto, CA, Hesperian Foundation.



---

# TENDENCIAS / CASOS

---

# REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA

---

## TECNICA Y PROFESIONAL PARA

---

## EL DECENIO DE 1990 Y MAS ALLA

---

*Hermann Schmidt*

---

### **Las estructuras tradicionales del mercado laboral**

En el curso del periodo de industrialización, el trabajo quedó dividido en dos grandes categorías. La primera se denomina comúnmente mercado laboral primario y abarca empleos complejos que requieren una capacitación específica. Son empleos que ofrecen perspectivas de ascenso y una relativa seguridad en el empleo. La mayoría de las personas prefieren este mercado, porque se espera de quienes están en él que controlen situaciones y contribuyan creativamente al mejoramiento y la innovación.

El llamado mercado laboral secundario está constituido por empleos que exigen poca o ninguna calificación o capacitación. La remuneración es escasa y el desempleo frecuente. Sigue siendo impopular entre la mayoría de la gente, porque de quienes trabajan en él se espera que cumplan las instrucciones correctamente, sigan los procedimientos con precisión y den pruebas de una cierta sumisión.

A pesar de los cambios acaecidos en todo el mundo laboral, la separación entre ambos mercados ha persistido en la mente de la mayoría de las personas que los controlan y que preparan a quienes van a trabajar en ellos. Esto parece plenamente coherente con el principio de administración científica de Frederick Winslow Taylor, quien dominó durante nueve décadas la organización del trabajo industrial y llevó al convencimiento de que el progreso técnico permanente se traduciría en un aumento de la polarización de las competencias y de las aptitudes

---

*Hermann Schmidt (Alemania)*

Estudió economía, ciencias sociales, educación y administración de empresas en la Universidad de Colonia, antes dirigir varios departamentos educativos en Alemania. Consultor permanente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y del gobierno de Alemania. En tanto que consultor, ha llevado a cabo numerosos proyectos en China, Francia, Hungría, República de Corea, Turquía, el Reino Unido y los Estados Unidos. Es autor de numerosas obras y artículos sobre temas educativos.

entre ambos mercados laborales. En otras palabras, que el mercado laboral primario estaría integrado por personas perfectamente instruidas y competentes en todas las facetas del mundo laboral, en tanto que el mercado secundario estaría ocupado por trabajadores escasamente capacitados y mínimamente competentes.

El sistema educativo ha reflejado la evolución de la organización del trabajo por cuanto ha sido organizado para impartir dos tipos muy diferentes de enseñanza. En el primer tipo de escolarización, se preveía que los alumnos destinados a ser administradores y planificadores del trabajo asistieran a establecimientos que impartieran una sólida base de educación general. En el segundo tipo, se preveía que los alumnos destinados a satisfacer las necesidades del mercado laboral secundario asistieran a escuelas que los formaran en capacidades específicas y limitadas mediante la enseñanza profesional. Tradicionalmente, las declaraciones de los dirigentes políticos han apoyado esta distinción, aunque hace más de 100 años el fundador del Partido Social Demócrata de Alemania, August Bebel, protestó diciendo que “la educación general es la enseñanza profesional de los que gobiernan, y la enseñanza profesional, la educación general de los que son gobernados”<sup>1</sup>.

No es de extrañar, pues, que la consideración por la enseñanza profesional en Alemania y en todas las sociedades industriales, y aún más en los países en desarrollo, haya sido baja en comparación con la de la enseñanza general. Ciertamente, es mucho más fácil vincular la noción de dignidad al trabajo de un académico que al de un obrero de cadena de montaje. Y si bien la industria ha cambiado enormemente en este siglo, la superioridad de la educación general con respecto a la enseñanza profesional en términos del respeto que merece no ha sido afectada, porque aún estamos bien lejos de librarnos de ese mercado laboral secundario. Sin embargo, es posible que las condiciones estén cambiando y que se produzcan pronto acontecimientos que modifiquen la organización tradicional del trabajo y rompan las divisiones tradicionales entre ambos mercados.

## **Los nuevos mercados laborales**

Wolfgang Lempert, del Instituto Max Planck de Berlín, ha realizado estudios de casos en industrias, administraciones y sectores comerciales que pueden considerarse precursores del cambio tecnológico<sup>2</sup>. Estos sectores revelan una imagen mucho más variada del mercado laboral, que refleja que hay perdedores y ganadores en el proceso de racionalización, tanto en los niveles superiores como en los inferiores de la jerarquía. En la industria del automóvil, en la ingeniería mecánica y en la industria química, el taylorismo (la reducción de las tareas a operaciones altamente especializadas, sencillas, controladas externamente y repetitivas) ya no se considera la mejor manera de crear plusvalía. Por el contrario, la administración en esos establecimientos de vanguardia a menudo trata de explotar las capacidades de todos los empleados. Tal tendencia se ve facilitada por los imperativos de las nuevas tecnologías<sup>3</sup>. En la administración y el comercio, los imperativos del mercado también parecen exigir un cambio en las expectativas de los empleados. Baethge y Oberbeck han llegado a la conclusión siguiente:

Por consiguiente, las personas que trabajan en la administración y el comercio se ven reconocidas cada vez más como individuos en sentido literal; sus necesidades, deseos, motivaciones e intereses se consideran más seriamente; la comunicación es intensificada; aumenta la autonomía y la responsabilidad. En suma, se mejoran casi todas las condiciones de razonamiento moral, acción y crecimiento<sup>4</sup>.

¿Son acaso todos estos cambios una efímera fantasía de algunos investigadores, que tal vez impongan sus ideales a la historia industrial? Yo diría que no, y la evolución industrial avala ese punto de vista.

## Una perspectiva mundial en el mercado laboral

Si bien no existe aún una descripción coherente del nuevo mundo laboral, se está empezando a comprenderlo, aunque sea fragmentariamente. El nuevo modelo de producción y trabajo se basa en la noción de un proceso sistémico e integrado (planes con escaso personal, dominio total de la calidad). La mejor aproximación es que la producción en el mundo emergente se ve no ya como un proceso secuencial, reflejado popularmente en la fábrica, sino que es amplio y simultáneo, y cada faceta trabaja en conexión con todas las demás. Los ambientes modernos maduros se encuentran en medio de una transición de sociedades en las cuales la tecnología mecánica ha determinado la organización del trabajo, a sociedades en las cuales los sistemas de información y orgánicos están empezando a determinar la organización del trabajo. En el antiguo modelo, la organización del trabajo era comparable a un mecanismo de relojería, en tanto que el nuevo modelo refleja configuraciones de tipo más biológico en que el todo es diferente de la suma de sus partes. Según la nueva percepción, el individuo como trabajador tiene consecuencias vitales sobre el funcionamiento de todo el sistema, lo cual significa que si los trabajadores, y estoy hablando de TODOS los trabajadores, han de ser eficaces, deben comprender la organización de este todo y saber cómo desempeñar una función activa en él.

La perspectiva global de la empresa industrial individual va acompañada de otro proceso de globalización. Los mercados comerciales están pasando del teatro de operaciones local al mundial, y a las compañías que desean sobrevivir en la competencia mundial de la década de 1990 se les exige que movilicen las energías creadoras de toda su fuerza de trabajo. Esto es especialmente importante para los alemanes, ya que su país es una de las 12 naciones que en 1993 se reunieron para constituir una economía de mercado único integrada por 320 millones de personas, con miras a formar, quizás, una Europa unificada. En 1993, cuatro libertades básicas se realizaron dentro de los 12 países: libre movimiento de capital, intercambio de mercancías y de servicios, libertad de los habitantes de vivir donde deseen y libertad de trabajar donde deseen.

Si las empresas han de lograr el flujo continuo de mejoras e innovaciones (grandes y pequeñas) que serán la piedra de toque del éxito en los mercados europeo y mundial, deben renunciar a algunos de sus antiguos usos y adaptarse a lo que Daniel Bell ha denominado la sociedad postindustrial<sup>5</sup>, y que otros han denominado la sociedad de la información<sup>6</sup>. En esta nueva sociedad, la organización

industrial ya no estará caracterizada tanto por la producción de bienes como por la producción y distribución de conocimiento e información. Es decir, la sociedad postindustrial se basa más en la producción y distribución de conocimiento e información que en la producción y distribución de productos materiales.

Esta evolución entraña consecuencias enormes para el sistema educativo, que debe tratar permanentemente de dar respuestas. Sin embargo, es improbable que éste pueda alguna vez responder convenientemente a los desafíos que plantea la evolución de la economía y la sociedad. Se ha estimado que el sistema educativo va, por lo menos, entre cinco y 10 años a la zaga de los adelantos tecnológicos de las sociedades modernas maduras. Este retraso nunca se superará, ya que no es posible, al parecer, anticipar las grandes evoluciones en el campo tecnológico. Por consiguiente, es imposible normalizar y sistematizar la enseñanza de competencias profesionales en el sistema de formación hasta que una tecnología se considere establecida<sup>7</sup>. Pero a fin de modificar las estructuras tradicionales, los objetivos de la enseñanza general y profesional deben reformularse de manera que participen en el proceso de cambio, incluso para ayudar a formar la nueva perspectiva y poder hacer frente a la incertidumbre. En la sección siguiente exploraremos la capacidad del sistema de enseñanza profesional de Alemania para responder a las exigencias que plantean los nuevos acontecimientos.

## La enseñanza profesional en Alemania

La enseñanza profesional en Alemania se basa en acuerdos entre el gobierno por una parte y los sindicatos y los empleadores por la otra, y son éstos los principales actores en el proceso de planificación de la enseñanza y la formación profesionales. De hecho, una de las características esenciales del sistema de enseñanza profesional de Alemania radica en la participación colectiva en las decisiones. Griffin, al examinar la relación entre sindicatos, empleadores y escuelas profesionales, afirma:

Esta participación debe fundarse en el principio de la responsabilidad y la inversión compartidas, así como en el de igual beneficio. Cada parte debe obtener un beneficio de la participación, o de lo contrario no prosperará. El mundo de los negocios tiene una palabra para este tipo de participación: *joint venture*, o empresa conjunta.

Esta expresión tiene un significado especial cuando se aplica a la educación. Su finalidad es contribuir al desarrollo económico elevando el nivel de educación de la fuerza de trabajo actual y planificando con miras a futuras necesidades de formación. Para ello, se requiere una participación que haga caso omiso de las barreras tradicionales y establezca entre las empresas y los centros de enseñanza relaciones a largo plazo<sup>8</sup>.

Daremos un solo ejemplo de la manera en que se desarrolla esta relación. En 1978, la organización patronal de la industria metalúrgica y la unión de trabajadores metalúrgicos negociaron nuevos objetivos para la formación de trabajadores capacitados en esa industria. Los empleadores y los sindicatos estaban de acuerdo en que el antiguo sistema de descripción de empleos y los requisitos para obtener

diplomas estaban perdiendo validez. Se propusieron establecer un conjunto de principios sobre los cuales se basaría un nuevo sistema y convinieron en que el trabajador capacitado debería poder:

1. desempeñar tareas independientemente;
2. desempeñar una gran variedad de tareas en diferentes ambientes de trabajo;
3. mediar eficazmente entre los procesos de planificación, ejecución y control<sup>9</sup>.

Estos principios sirvieron de base de orientación durante el período de ocho años que requirió la reestructuración de las descripciones de empleo y las exigencias para el otorgamiento de diplomas. En 1986, la labor preliminar estaba realizada. En el curso de este proceso, las 37 profesiones vinculadas a la ingeniería metalúrgica que habían existido en la República Federal fueron agrupadas en seis nuevas y más generales, que se dividieron en un total de 17 perfiles profesionales diferentes. El gobierno federal promulgó las ordenanzas jurídicas para oficializar el sistema revisado. Un proceso análogo ha tenido lugar en otros sectores del mundo laboral, y hacia 1993, las 600 profesiones reconocidas que existían previamente (1970) habían sido reducidas a 370.

En virtud de estas nuevas ordenanzas federales, fueron redefinidos los currículos de los programas de formación y de aprendizaje. Anteriormente, el programa de formación contenía una descripción de conocimientos y competencias más bien limitados que habían de transmitirse en la formación y la enseñanza profesional. En el nuevo marco, se agregaron objetivos más generales, relacionados específicamente con los principios citados. Por ejemplo, con respecto a la ingeniería metalúrgica, el programa no sólo incluía una orientación educativa más general, sino que muchos de los objetivos de la formación estaban directamente vinculados a los principios que habían guiado el proceso de deliberación en su conjunto. Con respecto al primer principio mencionado más arriba, el programa de formación tenía que ser reestructurado con miras a dotar al neófito de la capacidad de trabajar independientemente, demostrar confianza en sí mismo y comunicarse con los demás. Con respecto al tercer principio, los sindicatos, los empleadores y el gobierno estuvieron de acuerdo en que las competencias y el conocimiento definidos en esta reglamentación vinculante debían impartirse de tal manera que el educando fuese capaz de realizar una actividad profesional competente, lo cual incluye, en especial, planificación, ejecución y control independientes<sup>10</sup>. Por supuesto, la reglamentación toma en cuenta las demandas de los empleos de que se trate, y las competencias descritas han de probarse en un examen.

En Alemania hay dos grandes mecanismos para llegar a ser un obrero calificado. En primer lugar, existe un sistema de escuelas comerciales y profesionales técnicas que son centros de enseñanza profesional de tiempo completo. Estas escuelas preparan sobre todo a empleos comerciales, economía doméstica y trabajo social. El segundo mecanismo se conoce generalmente como sistema de aprendizaje o sistema doble de enseñanza y formación. Puesto que éste es, con mucho, el mecanismo más popular, nos interesaremos particularmente en él.

## Aprendizaje de los jóvenes: un ejemplo que viene al caso

En 1993, casi un 67% de todos los egresados que terminaron la *Hauptschule* (9 años), la *Realschule* (10 años) o el *Gymnasium* (13 años) en Alemania pasaron por un sistema de enseñanza y formación profesional que denominamos el sistema doble, en el cual la formación profesional se imparte en el lugar de trabajo, en tanto que la formación teórica y la enseñanza general se imparten en escuelas de formación profesional. Se trata de una realización conjunta de la empresa privada y de los centros públicos de enseñanza profesional (*Berufsschulen*). El sistema doble, que es una extensión de la enseñanza pública, está supervisado por las Cámaras de Oficios e Industria, financiado por la empresa privada y puesto en práctica en gran medida por el sector privado.

Durante los tres años de aprendizaje, un joven recibe formación en el empleo tres o cuatro días por semana y dedica el día o los dos días restantes a la enseñanza formal sobre los aspectos teóricos del empleo escogido. La formación en el empleo es impartida por instructores diplomados de conformidad con un currículo definido por el Instituto Federal de Enseñanza Profesional en cooperación con las organizaciones patronales y sindicales, y publicado por el Ministerio Federal de Comercio. En el plano local, la responsabilidad de garantizar la calidad del aprendizaje incumbe a las organizaciones comerciales, es decir, las Cámaras de Comercio, Industria y Oficios, cuyos comités de educación y formación son tripartitos, es decir, integrados por empleadores, sindicalistas y docentes. Las Cámaras inscriben a los aprendices y organizan los exámenes intermedios y finales que se celebran al concluir el programa de aprendizaje.

Los egresados de cada una de las tres ramas de la enseñanza general mencionadas se comprometen a realizar un aprendizaje en una de las 370 profesiones actuales. Durante los dos últimos decenios, la edad media del inicio del aprendizaje se ha elevado significativamente, pasando de 15 a 18 años. Esto se debe a que un número creciente de jóvenes permanecen en la enseñanza general de tiempo completo, e incluso en la escuela profesional de tiempo completo, antes de pasar al sistema doble. Entre ellos hay cada vez más jóvenes que han terminado el *Gymnasium* (13 años), al cual han asistido hasta ahora los que querían continuar en la universidad. Hasta no hace mucho (1970), más del 70% de todos los aprendices sólo habían terminado la *Hauptschule*, que entonces sólo duraba 8 años. Entre los jóvenes que habían terminado el *Gymnasium* y obtenido un *Abitur* (bachillerato), que permite cursar estudios universitarios, eran muy escasos los que se inscribían en un cursillo de aprendizaje (2%). La situación ha variado radicalmente. En la actualidad, aproximadamente un tercio de los aprendices sólo han completado la *Hauptschule*, alrededor del 15% de los 1,7 millones de aprendices han egresado del *Gymnasium*, y un tercio de todos los estudiantes universitarios han concluido un aprendizaje antes de iniciar sus estudios universitarios. Es posible que el mercado laboral restringido, con su elevado índice de desempleo en el último decenio, haya contribuido a este fenómeno, pero es evidente que los que

ingresan en el mercado laboral secundario han recibido una educación general mucho mejor que en el pasado. También es evidente que los que pasan por la universidad provienen cada vez más de las filas de la clase trabajadora, que tiene una experiencia real en el mundo laboral.

El sistema alemán está haciendo auténticos progresos en su intento de superar la antigua visión del trabajo, y está adoptando una orientación que prepara a los jóvenes para participar en el mundo laboral emergente. Sería tentador sugerir que otros países aprendieran del modelo alemán, e incluso que trataran de emularlo. Prevenimos en contra de todo intento de adoptar un sistema, pero recomendamos debatir y adoptar los principios en los que se ha de basar el sistema que se trata de construir. Todo país puede aprender de la práctica de otro y considerar la adaptación de su propio sistema como resultado de esta investigación. En la última sección ofrecemos un ejemplo de trabajo comparado ya realizado.

### **Enseñanza profesional en Alemania: una evaluación comparada**

El sistema doble ha sido objeto de numerosos análisis y estudios comparados por parte de economistas y educadores extranjeros. Uno de los estudios más importantes, que ha conservado su interés, fue realizado por Chris Hayes (Reino Unido), quien escribe:

El sistema alemán de formación profesional se basa en un consenso acerca de los objetivos fundamentales de asegurar el éxito económico de las empresas y de la nación y conferir estatus e identidad a todos los ciudadanos. Todos los participantes principales tienen funciones claramente definidas en el sistema, con objeto de que cada persona que ingrese en el mercado laboral sea competente y esté capacitada desde el punto de vista del empleo, ya sea como trabajador calificado o como egresado de la enseñanza superior<sup>11</sup>.

Finegold y Soskice, tras haber estudiado el sistema doble alemán, llegaron a la conclusión de que los británicos deberían guardarse de introducir una división en dos ramas a los 16 años, como se hace en Alemania, entre la enseñanza académica y el aprendizaje basado en el empleo durante tres o cuatro años. La participación del empleador en la formación siempre comporta riesgos, ya que cuanto mayor sea su participación (a menos que esté restringida por sindicatos y organizaciones patronales poderosas, como ocurre en Alemania) más reflejará el aprendizaje las necesidades de ese empleador a corto plazo. Los autores señalan, además, las dificultades para adoptar el sistema alemán en Gran Bretaña, que son entre otras:

1. pocos empleadores del Reino Unido están en condiciones de ofrecer aprendizajes de calidad de tres años de duración;
2. si los jóvenes se dedicaran al aprendizaje, quedarían *de facto* excluidos de la enseñanza superior;
3. no se aprovecharía la oportunidad de reducir las diferencias de clase<sup>12</sup>.

En los Estados Unidos, Paul Osterman, economista del trabajo del Instituto de Tecnología de Massachusetts, que emprendió un estudio de los sistemas de forma-



ción y enseñanza profesional europeos, escribió en un artículo publicado en *Transatlantic perspectives*:

1. Se habla mucho de la capacidad del sistema (alemán) para crear competencias, pero existe una desproporción considerable entre los tipos de empleo para los que se forma a los jóvenes y aquellos en que los jóvenes encontrarán eventualmente empleo permanente. En 1980, las pequeñas empresas artesanales constituían el 40% de las plazas de formación del sistema doble, que sin embargo emplearon a sólo el 17% de la mano de obra. Además, se imparte formación en profesiones para las cuales hay escasa demanda y más de la mitad de los aprendices abandonan la empresa en la que han recibido formación antes de que se cumpla el año de haber recibido la calificación del sistema doble.
2. El sistema doble alemán crea trabajadores excesivamente calificados para sus empleos iniciales. Este fenómeno ha contribuido a facilitar la incorporación de nueva tecnología en la producción.
3. El sistema alemán está orientado a formar el “núcleo” de la mano de obra, en tanto que en los Estados Unidos un componente significativo de la formación está dirigido a los que se encuentran al final de la cola del empleo. A menos que queramos dejar de lado nuestro compromiso con respecto a estos grupos estigmatizados, la cuestión es saber si algún programa o sistema estadounidense que los incluya en grandes cantidades puede obtener el tipo de utilidad o aceptación que caracteriza a los esfuerzos europeos. En otras palabras, lo que queremos hacer es diseñar un sistema de empleo que sirva al núcleo de la mano de obra y atienda las necesidades de las empresas, pero que sea accesible a la gente pobre<sup>13</sup>.

Críticos como Finegold, Soskice y Osterman indican algunas razones por las cuales el sistema alemán tal vez no sea muy apropiado al contexto británico, estadounidense o de otros países. De hecho, tropieza con dificultades en su propio medio. Indudablemente, el sistema tiene deficiencias, pero estimamos que se está progresando y que hay que reconocerle cierto mérito por su capacidad para adaptarse a las nuevas condiciones con miras a hacer frente a los desafíos del futuro.

A mediados del decenio de 1980, mientras los alemanes estaban formulando la nueva orientación en la enseñanza profesional, los franceses y los británicos también estaban reelaborando sus currículos según sus sistemas de enseñanza profesional. Los educadores de los tres países descubrieron, sin gran sorpresa, que los nuevos objetivos de los tres países eran análogos. ¿Significa esto que los europeos tienen una definición común de las competencias que serán necesarias y objetivos de formación comunes? Hasta la fecha, no es así. En cambio, hay sistemas sumamente diferentes de enseñanza profesional, de calificación, de duración de la formación, etc. Cada país de la Comunidad Económica Europea tiene su propio sistema para dotar a los jóvenes de competencias básicas y para integrarlos en el mundo del trabajo. Sin embargo, a pesar de estas condiciones históricas, estamos haciendo un esfuerzo al menos por describir nuestras diversas calificaciones profesionales a fin de lograr que el mercado laboral europeo se vuelva más permeable.

## Conclusiones

Los educadores europeos están cooperando cada vez más a fin de organizar un sistema de educación y formación con miras a un futuro incierto. Prevemos lo siguiente:

1. Una enseñanza profesional básica de base amplia en la que más lenguas (materna y extranjera) y las matemáticas ocupen un lugar esencial. En otras palabras, a nuestro parecer, la separación entre enseñanza general y profesional está perdiendo actualidad.
2. La colaboración de los partícipes sociales en la formulación de los fines y el contenido de la enseñanza profesional; el diálogo social y el consenso siguen siendo cruciales para la aceptación de las reformas.
3. Se preferirá el principio de aprender haciendo al de aprender escuchando, porque al conocimiento sobre un tema debe añadirse la capacidad de hacer.
4. El gobierno debe costear la integración de los alumnos de escaso rendimiento en la mano de obra a través de la enseñanza y la formación profesionales en las empresas y escuelas.
5. El establecimiento de una equivalencia entre diplomas de enseñanza profesional y certificados de enseñanza general; así se abrirá lo que es actualmente un callejón sin salida en la formación profesional para tender un puente hacia la enseñanza superior.

Las experiencias europeas muestran que tenemos posibilidades de afianzar la dignidad del individuo mediante el trabajo calificado. Creemos que esto puede convertirse en realidad para todos.

## Notas

1. Uno de los análisis más completos de su orientación hacia la enseñanza profesional se encuentra en A. Babel, *Die Frau und der Socialismus* [Las mujeres y el socialismo], Berlín, Dietz Verlag, 1977.
2. W. Lempert, Individual morality and industrial work [Moralidad individual y trabajo industrial], *Economic and industrial democracy* (Londres), vol. 8, 1988, pág. 487.
3. H. Kern y M. Schumann, *Das Ende der Arbeitsteilung?* [¿El fin de la división del trabajo?], 2ª ed. Munich, Beck, 1985.
4. M. Baethge y H. Oberbeck, *Zukunft der Angestellten: Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung* [El futuro de los empleados: nuevas tecnologías y perspectivas profesionales en las oficinas y la administración], Francfort del Meno, Campus, 1986.
5. D. Bell, *The coming post-industrial society* [La sociedad postindustrial venidera], Nueva York, Basic Books, 1973.
6. N. Bjorn-Anderson et al. (comps.), *Information society: for richer, for poorer* [Sociedad de la información: en la riqueza, en la pobreza], Nueva York, Oxford, 1982.

7. H. Schmidt, Technological change, employment and occupational qualifications [Cambio tecnológico, empleo y calificaciones profesionales], *Vocational training information bulletin* (Luxemburgo), n° 11, junio de 1983, pág. 11.
8. D. Griffin, Joint ventures: a new agenda for education [Empresas conjuntas: una nueva agenda para la educación], *Vocational journal* (Alexandria, VA), vol. 64, n° 3, 1989.
9. *Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen vom 15 Januar 1987* [Ordenanzas sobre la enseñanza profesional en la industria metalúrgica del 15 de enero de 1987], Bonn, BGBL, enero de 1987, pág. 274.
10. *Ibid.*
11. C. Hayes, *Competence and competition, training and education in the Federal Republic of Germany, the United States and Japan* [Competencia y competición, formación y educación en la República Federal de Alemania, los Estados Unidos y el Japón], Londres, National Economic Development Office, 1984.
12. D. Finegold y D. Soskice, The failure of training in Britain: analysis and prescription [El fracaso de la formación en Gran Bretaña: análisis y remedios], *Oxford review of economic policy* (Londres), vol. 4, 1988.
13. P. Osterman, Training for real jobs [Formación para verdaderos empleos], *Transatlantic perspectives* (Washington, DC), n° 19, 1989.

# Boletines de suscripción **PERSPECTIVAS**

Para suscribirse a la edición francesa, inglesa, árabe o española de *Perspectivas*, basta llenar el formulario que se encuentra a continuación y enviarlo por correo, acompañado de un cheque o giro postal en su moneda nacional, al agente de ventas de su país cuya dirección figura en la lista que se da al final del número.

También puede usted enviar el boletín de suscripción al Servicio de Ventas, Ediciones de la UNESCO, 1, rue Miollis, 75352 PARIS Cedex 15 (Francia), adjuntando la cantidad correspondiente bajo forma de bonos internacionales de libros UNESCO, de un envío postal internacional o de un cheque en una moneda convertible cualquiera.

Al agente de venta de mi país (o al Servicio de Ventas, Ediciones de la UNESCO, 1, rue Miollis, 75352 PARIS Cedex 15, Francia):

Deseo suscribirme a *Perspectivas* (4 números por año).

- ☐ Edición árabe
- ☐ Edición española
- ☐ Edición francesa
- ☐ Edición inglesa

*Precios suscripción anual:*

- ☐ Instituciones: 150 FF
- ☐ Particulares: 112,50 FF
- ☐ Instituciones de países en desarrollo: 90 FF
- ☐ Particulares de países en desarrollo : 90 FF

Adjunto la cantidad de \_\_\_\_\_ (gastos de envío incluidos).

(Para conocer la tarifa en moneda local, consulte usted al agente de venta de su país)

Nombre \_\_\_\_\_

Dirección \_\_\_\_\_

(Se ruega escribir a máquina o con letra de imprenta)

Firma

Al agente de venta de mi país (o al Servicio de Ventas, Ediciones de la UNESCO, 1, rue Miollis, 75352 PARIS Cedex 15, Francia):

Deseo suscribirme a *Perspectivas* (4 números por año).

- ☐ Edición árabe
- ☐ Edición española
- ☐ Edición francesa
- ☐ Edición inglesa

*Precios suscripción anual:*

- ☐ Instituciones: 150 FF
- ☐ Particulares: 112,50 FF
- ☐ Instituciones de países en desarrollo: 90 FF
- ☐ Particulares de países en desarrollo : 90 FF

Adjunto la cantidad de \_\_\_\_\_ (gastos de envío incluidos).

(Para conocer la tarifa en moneda local, consulte usted al agente de venta de su país)

Nombre \_\_\_\_\_

Dirección \_\_\_\_\_

(Se ruega escribir a máquina o con letra de imprenta)

Firma

---

## Agentes distribuidores de las publicaciones de la UNESCO

---

**AFRICA DEL SUR:** Van Schaik Bookstore (Pty) Ltd, P.O. Box 2355, Bellville 7530.

**ALBANIA:** "Ndermarrrja e perhapjes se librit", Tirana.

**ALEMANIA:** UNO-Verlag, Poppelsdorfer Allee 55, D-53115 Bonn 1, tel.: (0228) 21 29 40, fax: (0228) 21 74 92; S. Karger GmbH, Abt. Buchhandlung, Lörracher Strasse 16A, D-W 7800 Freiburg, tel.: (0761) 45 20 70, fax: (0761) 452 07 14; LKG mbH, Abt. Internationaler Fachbuchversand, Prager Strasse 16, D-O 7010 Leipzig. *Para los mapas científicos:* Internationales Landkartenhaus GeoCenter, Schockenriedstr. 44, Postfach 800830, D-70565 Stuttgart, tel.: (0711) 788 93 40, fax: (0711) 788 93 54. *Para "El Correo de la UNESCO":* Deutscher UNESCO-Vertrieb, Basaltstrasse 57, D-W 5300 Bonn 3.

**ANGOLA:** Distribuidora Livros e Publicações, Caixa postal 2848, Luanda.

**ANTIGUA Y BARBUDA:** National Commission of Antigua and Barbuda, c/o Ministry of Education, Church Street, St Johns, Antigua.

**ANTILLAS NEERLANDESAS:** Van Dorp-Eddine N.V., P.O. Box 3001, Willemstad, Curaçao.

**ARGELIA:** Entreprise nationale du livre (ENAL), 3, boulevard Zirout Youcef, Alger.

**ARGENTINA:** Librería "El Correo de la UNESCO", EDILYR S.R.L., Tucumán 1685, 1050 Buenos Aires, tel.: 40 05 12, 40 85 94, fax: (541) 956 19 85.

**AUSTRALIA:** Educational Supplies Pty Ltd, P.O. Box 33, Brookvale 2100, N.S.W., fax: (612) 905 52 09; Hunter Publications, 58A Gipps Street, Collingwood, Victoria 3066, tel.: (3) 417 53 61, fax: (613) 419 71 54; Gray International Booksellers, 3/12 Sir Thomas Mitchell Road, Bondi Beach, New South Wales 2026, tel./fax: (61-2) 30 41 16. *Mapas y atlas científicos:* Australian Mineral Foundation Inc., 63 Conyngham Street, Glenside, South Australia 5065, tel.: (618) 379 04 44, fax: (618) 379 46 34.

**AUSTRIA:** Gerold & Co., Graben 31, A-1011 Wien, tel.: 55 35 01 40, fax: 512 47 31 29.

**BAHREIN:** United Schools International, P.O. Box 726, Bahrain, tel.: (973) 23 25 76, fax: (973) 27 22 52.

**BANGLADESH:** Karim International, G.P.O. Box 2141, 64/1 Monipuri Para, Tejgaon, Farmgate, Dhaka 1215, tel.: 32 97 05, fax: (880-2) 81 61 69.

**BARBADOS:** University of the West Indies Bookshop, Cave Hill Campus, P.O. Box 64, Bridgetown, tel.: 424 54 76, fax: (809) 425 13 27.

**BÉLGICA:** Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1060 Bruxelles, tel.: 538 51 69, 538 43 08, fax: 538 08 41.

**BENIN:** Librairie Notre Dame, B.P. 307, Cotonou.

**BOLIVIA:** Los Amigos del Libro, Mercado 1315, Casilla postal 4415, La Paz, y Avenida de las Heroínas E-3011, Casilla postal 450, Cochabamba, tel.: 285 17 79, fax: (5912) 285 25 86, (59142) 616 14 08.

**BOTSWANA:** Botswana Book Centre, P.O. Box 91, Gaborone.

**BRASIL:** Fundação Getúlio Vargas, Editora, Diviso de Vendas, Caixa postal 9.052-ZC-02, Praia de Botafogo 188, 22253-900 Rio de Janeiro (RJ), tel.: (21) 551 52 45, fax: (5521) 551 78 01; Livraria Nobel, S.A., Divisao Biblioteca, R. Maria Antonia, 108, 01222-010 São Paulo (SP), tel.: 257 21 44/876 28 22, fax: (55-11) 257 21 44/876 69 88.

**BULGARIA:** Hemus, Kantora Literatura, Boulevard Rousky 6, Sofija.

**BURKINA FASO:** SOCIFA, 01 B.P. 1177, Ouagadougou.

**CABO VERDE:** Instituto Caboverdiano do Livro, Caixa postal 158, Praia.

**CAMERÚN:** Commission nationale de la République du Cameroun pour l'UNESCO, B.P. 1600, Yaoundé; Librairie des Éditions Clé, B.P. 1501, Yaoundé.

**CANADÁ:** Renouf Publishing Company Ltd, 1294 Algoma Road, Ottawa, Ont. K1B 3W8, tel.: (613) 741-4333, fax: (613) 741-5439. *Bookshops:* 71 1/2 Sparks Street, Ottawa, y 12 Adelaide Street West, Toronto. *Oficina de ventas:* C.P. 291 Montreal, P.Q. H9H 4K0, tel/fax: (514) 624-5314.

**COLOMBIA:** ICYT - Información Científica y Técnica, Ave. 15 n° 104-30, Oficina 605, Apartado aéreo 47813, Bogotá, tel.: 226 94 80, fax: (571) 226 92 93. Infoenlace Ltda., Carrera 6, n° 51-21, Apartado 34270, Bogotá, D.C., tel.: (57-1) 285 27 98, fax: (57-1) 310 75 85.

**COMORAS:** Librairie Masiwa, 4, rue Ahmed-Djoumoi, B.P. 124, Moroni.

**CONGO:** Commission nationale congolaise pour l'UNESCO, B.P. 493, Brazzaville; Librairie Raoul, B.P. 160, Brazzaville.

**COREA, REPÚBLICA DE:** Korean National Commission for UNESCO, P.O. Box Central 64, Seoul, tel.: 776 39 50/47 54, fax: (822) 568 74 54; *Librería:* Sung Won Building, 10th Floor, 141, SamSung-Dong, KangNam-Ku, 135-090 Seoul.

**COSTA RICA:** Distribuciones dei LTDA, Apartado postal, 447-2070 Sabanilla, San José, tel.: 25 37 13, fax: (50-6) 253 15 41.

**CÔTE D'IVOIRE:** Librairie des Éditions UNESCO, Commission nationale ivoirienne pour l'UNESCO, 01 B.P. V 297, Abidjan 01; *Centre d'édition et de diffusion africaines* (CEDA), B.P. 541, Abidjan 04 Plateau; *Presses universitaires et scolaires d'Afrique* (PUSAF), 1, rue du docteur Marchand, Abidjan Plateau 08 (*dirección postal:* B.P. 177 Abidjan 08), tel.: (225) 41 12 71, fax (att. Cissé Daniel Amara): (225) 44 98 58.

**CROACIA:** Mladost, Ilica 30/11, Zagreb.

**CUBA:** Ediciones Cubanas, O'Reilly n.º 407, La Habana.

**CHILE:** Editorial Universitaria S.A., Departamento de Importaciones, María Luisa Santander 0447, Casilla postal 10220, Santiago, fax: (562) 209 94 55, 204 90 58.

**CHINA:** China National Publications Import and Export Corporation, 16 Gondti E. Road, Chaoyang District, P.O. Box 88, Beijing, 100704, tel.: (01) 506 6688, fax: (861) 506 3101.

**CHIPRE:** "MAM", Archbishop Makarios 3rd Avenue, P.O. Box 1722, Nicosia.

**DINAMARCA:** Munksgaard Book and Subscription Service, P.O. Box 2148, DK-1016, København K, tel.: 33 12 85 70, fax: 33 12 93 87.

**ECUADOR:** Librería FLACSO - Sede Ecuador, av. Patria y Ulpiano Páez (esquina), Quito, tel.: 542 714/231 806, fax: (593-2) 566 139.

**EGIPTO:** UNESCO Publications Centre, 1 Talaat Harb Street, Cairo, fax: (202) 392 25 66; **Al-Ahram Distribution Agency**, Marketing Dept., Al-Ahram New Building, Galaa Street, Cairo, tel.: 578 60 69, fax: (20-2) 578 60 23, 578 68 33, y Al-Ahram Bookshops: Opera Square, Cairo, Al-Bustan Center, Bab El-Look, Cairo.

**EL SALVADOR:** Clásicos Roxsil, 4ª Av. Sur 2-3, Santa Tecla, tel.: (50-3) 28 12 12, 28 18 32, fax: (50-3) 228 12 12.

**EMIRATOS ÁRABES UNIDOS:** Al Mutanabbi Bookshop, P.O. Box 71946, Abu Dhabi, tel.: 32 59 20, 34 03 19, fax: (9712) 31 77 06; **Al Batra Bookshop**, P.O. Box 21235, Sharjah, tel.: (971-6) 54 72 25.

**ESLOVAQUIA:** Alfa Verlag, Hurbanovo nam. 6, 893-31 Bratislava.

**ESLOVENIA:** Cancarjeva Založba, Kopitarjeva 2, P.O. Box 201-IV, 61001 Ljubljana.

**ESPAÑA:** Mundi-Prensa Libros S.A., Apartado 1223, Castelló 37, 28001 Madrid, tel.: (91) 431 33 99, fax: (341) 575 39 98; **Ediciones Liber**, Apartado 17, Magdalena 8, Ondárroa (Vizcaya), tel.: (34-4) 683 0694; **Librería de la Generalitat de Catalunya**, Palau Moja, Rambla de los Estudios 118, 08002 Barcelona, tel.: (93) 412 10 14, fax: (343) 412 18 54; **Librería de la Generalitat de Catalunya**, Gran Via de Jaume I, 38, 17001 Girona; **Librería de la Generalitat de Catalunya**, Rambla d'Arago, 43, 25003 Lérida, tel.: (34-73) 28 19 30, fax: (34-73) 26 10 55; **Librería Internacional AEDOS**, Consejo de Ciento 391, 08009 Barcelona, tel.: (93) 488 34 92; **Amigos de la UNESCO - País Vasco**, Alda. Urquijo, 62, 2.º izd., 48011 Bilbao, tel.: (344) 427 51 59/69, fax: (344) 427 51 49.

**ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA:** UNIPUB, 4611-F Assembly Drive, Lanham, MD 20706-4391, tél. toll-free : 1-800-274-4888, fax : (301) 459-0056 ; **United Nations Bookshop**, New York, NY 10017, tél. : (212) 963 76 80, fax : (212) 963 4970.

**ETIOPÍA:** Ethiopian National Agency for UNESCO, P.O. Box 2996, Addis Ababa.

**FILIPINAS:** International Book Center (Filipinas), Suite 1703, Cityland 10, Condominium Tower 1, Ayala Ave., corner H.V. Dela Costa Ext., Makati, Metro Manila, tel.: 817 96 76, fax: (632) 817 17 41.

**FINLANDIA:** Akateeminen Kirjakauppa, Keskuskatu 1, SF-00101 Helsinki 10, tel.: (358) 01 21 41, fax: (358) 01 21 44 41; **Suomalainen Kirjakauppa OY**, Koivuvaarankuja 2, SF-01640 Vantaa 64, tel.: (358) 08 52 751, fax: (358) 085-27888.

**FRANCIA:** Grandes librerías universitarias y Librairie de l'UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 PARÍS 07 SP, tel.: (1) 45 68 22 22.

*Pedidos por correspondencia:* **Ediciones UNESCO**, División de Promoción y Ventas, 7, place de Fontenoy, 75352 PARÍS 07 SP, fax: (1) 42 73 30 07, telex: 204461 París. *Para las revistas:* Servicio de Suscripciones, UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 PARÍS Cedex 15, tel.: 45 68 45 64/65/66, fax: (1) 42 73 30 07, telex: 204461 París. *Mapas científicos:* CCGM, 77, rue Claude Bernard, 75005 París, tel.: (33-1) 47 07 22 84, fax: (33-1) 43 36 76 55.

**GHANA:** Presbyterian Bookshop Depot Ltd, P.O. Box 195, Accra; **Ghana Book Suppliers Ltd**, P.O. Box 7869, Accra; **The University Bookshop of Ghana**, Accra; **The University Bookshop of Cape Coast**; **The University Bookshop of Legon**, P.O. Box 1, Legon.

**GRECIA:** Eleftheroudakis, Nikkis Street 4, Athens, tel.: (01) 3222-255, fax: (01) 323 98 21; **H. Kauffmann**, 28 rue du Stade, Athens, tel.: (03) 322 21 60, (03) 325 53 21, (03) 323 25 45; **Greek National Commission for UNESCO**, 3 Akadimias Street, Athens; **John Mihalopoulos & Son S.A.**, 75 Hermou Street, P.O. Box 73,

Thessaloniki, tel.: (031) 27 96 95 y (031) 26 37 86, fax: (031) 26 85 62.

**GUATEMALA:** Comisión Guatemalteca de Cooperación con la UNESCO, 3ª avenida 10-29, zona 1, Apartado postal 2630, Guatemala.

**GUINEA:** Commission nationale guinéenne pour l'UNESCO, B.P. 964, Conakry.

**GUINEA-BISSAU:** Instituto Nacional do Livro e do Disco, Conselho Nacional da Cultura, Avenida Domingos Ramos n.º 10-A, B.P. 104, Bissau.

**HAÍTÍ:** Librairie La Pléiade, 83, rue des Miracles, B.P. 116, Port-au-Prince.

**HONDURAS:** Librería Navarro, 2ª avenida n.º 201, Comayagüela, Tegucigalpa; Librería Guaymuras, Avenida Cervantes, Tegucigalpa, tel.: 22 41 40, fax: (504) 38 45 78.

**HONG KONG:** Swindon Book Co., 13-15 Lock Road, Kowloon, tel.: 366 80 01, 367 87 89, fax: (852) 739 49 75.

**HUNGRÍA:** Librorade KFT, Pesti UT 237, 1173 Budapest.

**INDIA:** UNESCO Regional Office, 8, Poorvi Marg, Vasant Vihar, New Delhi 110057, tel.: (91-11) 67 73 10, 67 63 08, fax: (91-11) 687 33 51; Oxford Book & Stationery Co., Scindia House, New Delhi 110001, tel.: (91-11) 331 58 96, 331 53 08, fax: (91-11) 332 26 39; UBS Publishers Distributors Ltd, 5 Ansari Road, P.O. Box 7015, New Delhi 110002, fax: (91-11) 327 65 93; The Bookpoint (India) Limited, 3-6-272, Himaynagar, Hyderabad 500 029, AP, tel.: 23 21 38, fax: (91-40) 24 03 93, y The Bookpoint (India) Limited, Kamani Marg, Ballard Estate, Bombay 400 038, Maharashtra, tel.: 261 19 72.

**INDONESIA:** PT Bhratara Niaga Media, Jalan. Oto Iskandardinata III/29, Jakarta 13340, tel./fax: (6221) 81 91 858; Indira P.T., P.O. Box 181, Jl. Dr Sam Ratulangi 37, Jakarta Pusat, tel./fax: (6221) 629 77 42.

**IRÁN, REPÚBLICA ISLÁMICA DE:** Iranian National Commission for UNESCO, Shahid Eslamieh Bldg, 1188 Enghelab Avenue, P.O. Box 11365-4498, Tehran 13158, tel.: (9821) 640 83 55, fax: (9821) 646 83 67.

**IRLANDA:** TDC Publishers, 28 Hardwicke Street, Dublin 1, tel.: 74 48 35, 72 62 21, fax: 74 84 16; Educational Company of Ireland Ltd, P.O. Box 43A, Walkinstown, Dublin 12.

**ISLANDIA:** Bokabud, Mals & Menningar, Laugavegi 18, 101 Reykjavik, tel.: (354-1) 242 42, fax: (354-1) 62 35 23.

**ISRAEL:** Steimatzky Ltd, 11 Hakishon Street, P.O. Box 1444, Bnei Brak 51114, tel.: (9723) 579 45 79, fax: (9723) 579 45 67; R.O.Y. International, 31 Habarzel Street, 3rd floor, Ramat Hayal, Tel Aviv 69710 (dirección postal: P.O. Box 13056, Tel Aviv 61130), tel.: (9723) 49 78 02, fax: (9723) 49 78 12; TERRITORIOS Y PAÍSES VECINOS: INDEX Information

Services, P.O.B. 19502 Jerusalem, tel.: (972-2) 27 12 19, fax: (972-2) 27 16 34.

**ITALIA:** LICOSA (Libreria Commissionaria Sansoni S.p.A.), via Duca di Calabria, 1/1, 50125 Firenze, tel.: (055) 64 54 15, fax: (055) 64 12 57; via Bartolini 29, 20155 Milano; FAO Bookshop, via delle Terme di Caracalla, 00100 Roma, tel.: 57 97 46 08, fax: 578 26 10; ILO Bookshop, Corso Unità d'Italia 125, 10127 Torino, tel.: (011) 69 361, fax: (011) 63 88 42.

**JAMAICA:** University of the West Indies Bookshop, Mona, Kingston 7, tel.: (809) 927 16 60-9, ext. 2269 y 2325, fax: (809) 997 40 32.

**JAPÓN:** Eastern Book Service Inc., 3-13 Hongo 3-chome, Bunkyo-ku, Tokyo 113, tel.: (03) 3818-0861, fax: (03) 3818-0864.

**JORDANIA:** Jordan Distribution Agency, P.O. Box 375, Amman, tel.: 63 01 91, fax: (9626) 63 51 52; Jordan Book Centre Co. Ltd, P.O. Box 301, Al-Jubeiha, Amman, tel.: 67 68 82, 60 68 82, fax: (9626) 60 20 16.

**KENYA:** Africa Book Services Ltd, Quran House, Mfangano Street, P.O. Box 45245, Nairobi; Inter-Africa Book Distributors Ltd, Kencom House, 1st Floor, Moi Avenue, P.O. Box 73580, Nairobi.

**KUWAIT:** The Kuwait Bookshop Co. Ltd, Al Muthanna Complex, Fahed El-Salem Street, P.O. Box 2942, Safat 13030, Kuwait, tel.: (965) 242 42 66, 242 46 87, fax: (965) 242 05 58.

**LESOTHO:** Mazenod Book Centre, P.O. Box 39, Mazenod 160.

**LÍBANO:** Librairie Antoine A. Naufal et Frères, B.P. 656, Beyrouth.

**LIBERIA:** National Bookstore, Mechlin and Carey Streets, P.O. Box 590, Monrovia; Cole & Yancy Bookshops Ltd, P.O. Box 286, Monrovia.

**LUXEMBURGO:** Librairie Paul Bruck, 22, Grand-Rue, Luxembourg. Revistas: Messageries Paul Kraus, B.P. 1022, Luxembourg.

**MADAGASCAR:** Commission nationale de la République démocratique de Madagascar pour l'UNESCO, B.P. 331, Antananarivo.

**MALASIA:** University of Malaya Co-operative Bookshop, P.O. Box 1127, Jalan Pantai Bahru, 59700 Kuala Lumpur, fax: (603) 755 44 24; Mawaddah Enterprise Sdr. Brd., 75, Jalan Kapitan Tam Yeong, Seremban 7000, N. Sembilan, tel.: (606) 71 10 62, fax: (606) 73 30 62.

**MALAWI:** Malawi Book Service, Head Office, P.O. Box 30044, Chichiri, Blantyre 3.

**MALDIVAS:** Asrafee Bookshop, 1/49 Orchid Magu, Malé.

**MALÍ:** Librairie Nouvelle S.A., Avenue Modibo Keita, B.P. 28, Bamako.

**MALTA:** L. Sapienza & Sons Ltd, 26 Republic Street, Valletta.

**MARRUECOS:** Librairie "Aux belles images", 281, avenue Mohammed-V, Rabat;  
**SOCHEPRESS**, angle rues de Dinant et Saint-Saëns, B.P. 13683, Casablanca 05, fax: (212) 224 95 57.

**MAURICIO:** Nalanda Co. Ltd, 30 Bourbon Street, Port-Louis.

**MAURITANIA:** Société nouvelle de diffusion (SONODI), B.P. 55, Nouakchott.

**MÉXICO:** Correo de la UNESCO S.A., Guanajuato n.º 72, Colonia Roma C.P. 06700, Deleg. Cuauhtémoc, México D.F., tel.: 574 75 79, fax: (525) 264 09 19; **Librería Secur**, Av. Carlos Pellicer Cámara s/n, Zona CICOM, 86090 Villahermosa, Tabasco, tel.: (93) 12 39 66, fax: (5293) 12 74 80/13 47 65.

**MÓNACO:** *Revistas: Commission nationale pour l'UNESCO*, Compte périodiques, 4, rue des Iris, MC-98000 Monte Carlo.

**MOZAMBIQUE:** Instituto Nacional do Livro et do Disco (INLD), Avenida 24 de Julho, n.º 1927, r/c, e 1921, 1.º andar, Maputo.

**MYANMAR:** Trade Corporation No. (9), 550-552 Merchant Street, Rangoon.

**NEPAL:** Sajha Prakashan, Pulchowk, Kathmandu.

**NICARAGUA:** Casa del Libro, Librería Universitaria - UCA, Apartado 69, Managua, tel./fax: (505-2) 78 53 75.

**NÍGER:** M. Issoufou Daouda, Établissements Daouda, B.P. 11380, Niamey.

**NIGERIA:** UNESCO Sub-Regional Office, 9 Bankole Oki Road, Off. Mobolaji Johnson Avenue, Ikoyi, P.O. Box 2823, Lagos, tel.: 68 30 87, 68 40 37, fax: (234-1) 269 37 58; **Obafemi Awolowo University, Ile Ife; The University Bookshop of Ibadan**, P.O. Box 286, Ibadan; **The University Bookshop of Nsukka; The University Bookshop of Lagos; The Ahmadu Bello University Bookshop of Zaria.**

**NORUEGA:** Akademika A/S, Universitetsbokhandel, P.O. Box 84, Blindern 0314, Oslo 3, tel.: 22 85 30 00, fax: 22 85 30 53; Narvesen Info Center, P.O. Box 6125, Etterstad, 06002 Oslo, tel.: 225 73 300, fax: 226 81 901.

**NUEVA ZELANDIA:** GP Legislation Services, 10 Mulgrove Street, P.O. Box 12418, Thorndon, Wellington, tel.: 496 56 55, fax: (644) 496 56 98. **Librerías:** Housing Corporation Bldg, 25 Rutland Street, P.O. Box 5513 Wellesley Street, Auckland, tel.: (09) 309 53 61, fax: (649) 307 21 37; 147 Hereford Street, Private Bag, Christchurch, tel.: (03) 79 71 42, fax: (643) 77 25 29; Cargill House, 123 Princes Street, P.O. Box 1104, Dunedin, tel.: (03) 477 82 94, fax: (643) 477 78 69; 33 King Street, P.O. Box 857, Hamilton, tel.: (07) 846 06 06, fax: (647) 846 65 66; 38-42 Broadway Ave., P.O. Box 138, Palmerston North.

**PAÍSES BAJOS:** Roodvelt Import b.v., Brouwersgracht 288, 1013 HG Amsterdam, tel.: (020) 622 80 35, fax: (020) 625 54 93; **INOR Publikaties**, M. A. de Ruyterstraat 20 a, Postbus 202, 7480 AE Haaksbergen, tel.: (315) 42 74 00 04, fax: (315) 42 72 92 96. **Revistas: Faxon-Europe**, Postbus 197, 1000 AD Amsterdam; **Kooyker Booksellers**, P.O. Box 24, 2300 AA Leiden, tel.: (071) 16 05 60, fax: (071) 14 44 39.

**PAKISTÁN:** Mirza Book Agency, 65 Shahrah Quaid-E-Azam, P.O. Box 729, Lahore 54000, tel.: 66839, telex: 4886 ubplk; **UNESCO Publications Centre**, Regional Office for Book Development in Asia and the Pacific, P.O. Box 2034A, Islamabad, tel.: 82 20 71/9, fax: (9251) 21 39 59, 82 27 96.

**POLONIA:** ORPAN-Import, Palac Kultury, 00-901 Warszawa; **Ars Polona-Ruch**, Krakowskie Przedmiescie 7, 00-068 Warszawa.

**PORTUGAL:** Dias & Andrade Ltda, Livraria Portugal, rua do Carmo 70-74, 1200 Lisboa, tel.: 347 49 82/5, fax: (351) 347 02 64 (*dirección postal:* Apartado 2681, 1117 Lisboa Codex).

**QATAR:** UNESCO Regional Office in the Arab States of the Gulf, P.O. Box 3945, Doha, tel.: 86 77 07/08, fax: (974) 86 76 44.

**REINO UNIDO:** HMSO Publications Centre, P.O. Box 276, London SW8 5DT, fax: 0171-873 2000; *pedidos por teléfono:* 0171-873 9090; *informaciones generales:* 0171-873 0011. **Librerías HMSO:** 49 High Holborn, London WC1V 6HB, tel.: 0171-873 0011 (*solamente venta directa al público*); 71 Lothian Road, Edinburgh EH3 9AZ, tel.: 0131-228 4181; 16 Arthur Street, Belfast BT1 4GD, tel.: 0123-223 8451; 9-21 Princess Street, Albert Square, Manchester M60 8AS, tel.: 0161-834 7201; 258 Broad Street, Birmingham B1 2HE, tel.: 0121-643 3740; Southey House, Wine Street, Bristol BS1 2BQ, tel.: 0117-926 4306. *Mapas científicos:* **McCarta Ltd.**, 15 Highbury Place, London N5 1QP; GeoPubs (Geoscience Publications Services), 43 Lammas Way, Ampthill, MK45 2TR, tel.: 01525-40 58 14, fax: 01525-40 53 76.

**REPÚBLICA ÁRABE SIRIA:** Librairie Sayegh, Immeuble Diab, rue du Parlement, B.P. 704, Damas.

**REPÚBLICA CHECA:** SNTL, Spalena 51, 113-02 Praha 1; **Artia Pegas Press Ltd**, Palac Metro, Narodni trida 25, 110-00 Praha 1; **INTES-PRAHA**, Slavy Hornika 1021, 15006 Praha 5, tel.: (422) 522 449, fax: (422) 522 449, 522 443.

**REPÚBLICA UNIDA DE TANZANIA:** Dar es Salaam Bookshop, P.O. Box 9030, Dar es Salaam.

**RUMANIA:** ARTEXIM Export-Import, Piata Stiintei, No. 1, P.O. Box 33-16, 70005 Bucuresti.



**RUSIA, FEDERACIÓN DE:** Mezhdunarodnaja Kniga, Ul. Dimitrova 39, Moskva 113095.

**SAN VICENTE Y LAS GRANADINAS:** Young Workers' Creative Organization, Blue Caribbean Building, 2nd Floor, Room 12, Kingstown.

**SENEGAL:** UNESCO, Bureau régional pour l'Afrique (BREDA), 12, avenue Roume, B.P. 3311, Dakar, tel.: 22 50 82 y 22 46 14, fax: 23 83 93; Librairie Clairafrique, B.P. 2005, Dakar.

**SEYCHELLES:** National Bookshop, P.O. Box 48, Mahé.

**SINGAPUR:** Chopmen Publishers, 865 Mountbatten Road, No. 05-28/29, Katong Shopping Centre, Singapore 1543, fax: (65) 344 01 80; Select Books Pte Ltd, 19 Tanglin Road No. 3-15, Tanglin Shopping Centre, Singapore 1024, tel.: 732 15 15, fax: (65) 736 08 55.

**SOMALIA:** Modern Book Shop and General, P.O. Box 951, Mogadiscio.

**SRI LANKA:** Lake House Bookshop, 100 Sir Chittampalam Gardiner Mawata, P.O. Box 244, Colombo 2, fax: (94-1) 43 21 04.

**SUECIA:** Fritzes InformationCenter and Bookshop, Regeringsgatan 12, Stockholm (dirección postal: Fritzes Customer Service, S-106 47 Stockholm), tel.: 468-690 90 90, fax: 468-20 50 21. *Revistas:* Wennergren-Williams Informationsservice, Box 1305, S-171 25 Solna, tel.: 468-705 97 50, fax: 468-27 00 71; Tidskriftscentralen, Subscription Services, Norrtullsgatan 15, S-102 32 Stockholm, tel.: 468-31 20 90, fax: 468-30 13 35.

**SUIZA:** ADECO, Case postale 465, CH-1211 Genève 19, tel.: (021) 943 26 73, fax: (021) 943 36 05; Europa Verlag, Rämistrasse 5, CH-8024 Zürich, tel.: 261 16 29; United Nations Bookshop (venta directa al público solamente), Palais des Nations, CH-1211 Genève 10, tel.: 740 09 21, fax: (4122) 917 00 27. *Revistas:* Naville S.A., 7, rue Lévrier, CH-1201 Genève.

**SURINAME:** Suriname National Commission for UNESCO, P.O. Box 3017, Paramaribo, tel.: (597) 618 65, 46 18 71, fax: (597) 49 50 83 (attn. UNESCO Nat. Com.).

**TAILANDIA:** UNESCO Principal Regional Office in Asia and the Pacific (PROAP), Prakanong Post Office, Box 967, Bangkok 10110, tel.: 391 08 80, fax: (662) 391 08 66; Suksapan Panit, Mansion 9, Rajdamnern Avenue, Bangkok 14, tel.: 281 65 53, 282 78 22, fax: (662) 281 49 47; Nibondh & Co. Ltd, 40-42 Charoen Krung Road, Siyaeg Phaya Sri, P.O. Box 402, Bangkok G.P.O., tel.: 221 26 11, fax: 224 68 89; Suksit Siam Company, 113-115 Fuang Nakhon Road, opp. Wat Rajbopith, Bangkok 10200, fax: (662) 222 51 88.

**TOGO:** Les Nouvelles Éditions Africaines (NEA), 239, boulevard du 13 Janvier, B.P. 4862, Lomé.

**TRINIDAD Y TABAGO:** Trinidad and Tobago National Commission for UNESCO, Ministry of Education, 8 Elizabeth Street, St Clair, Port of Spain, tel./fax: (1809) 622 09 39.

**TÚNEZ:** Dar el Maaref, Route de Tunis km 131, B.P. 215, Sousse RC 5922, tel.: (216) 35 62 35, fax: (216) 35 65 30.

**TURQUÍA:** Haset Kitapevi A.S., Istiklâl Caddesi No. 469, Posta Kutusu 219, Beyoglu, Istanbul.

**UGANDA:** Uganda Bookshop, P.O. Box 7145, Kampala.

**URUGUAY:** Ediciones Trecho S.A., Avenida Italia 2937, Montevideo, y Maldonado 1090, Montevideo, tel.: 98 38 08, fax: (598-2) 90 59 83. *Libros y mapas científicos solamente:* Librería Técnica Uruguaya, Colonia n.º 1543, piso 7, oficina 702, Casilla de Correos 1518, Montevideo.

**VENEZUELA:** Oficina de la UNESCO en Caracas, Av. Los Chorros Cruce c/ Acueducto, Edificio Asovincar, Altos de Sebuacán, Caracas, tel.: (2) 286 21 56, fax: (58-2) 286 03 26; Librería del Este, Av. Francisco de Miranda 52, Edificio Galipán, Apartado 60337, Caracas 1060-A; Editorial Ateneo de Caracas, Apartado 662, Caracas 10010; Fundación Kuai-Mare del Libro Venezolano, Calle Hípica con Avenida La Guairita, Edificio Kuai-Mare, Las Mercedes, Caracas, tel.: (02) 92 05 46, 91 94 01, fax: (582) 92 65 34.

**YUGOSLAVIA:** Nolit, Terazije 13/VIII, 11000 Beograd.

**ZAIRE:** SOCEDI (Société d'études et d'édition), 3440, avenue du Ring - Joli Parc, B.P. 165 69, Kinshasa.

**ZAMBIA:** National Educational Distribution Co. of Zambia Ltd, P.O. Box 2664, Lusaka.

**ZIMBABWE:** Textbook Sales (Pvt) Ltd, 67 Union Avenue, Harare; Grassroots Books (Pvt) Ltd, Box A267, Harare.

#### BONOS DE LA UNESCO

Los bonos de la UNESCO se pueden utilizar para adquirir todas las publicaciones de carácter educativo, científico o cultural. Para mayor información sobre este sistema dirigirse a: Programas de Bonos de la UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, Francia.

# NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: ACCESO Y CALIDAD

## *Un nuevo documento vídeo de la UNESCO*

Este nuevo documento vídeo, de sesenta minutos, presenta a los principales ponentes de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca en junio de 1994.

- La primera parte ofrece un panorama global de los “Nuevos ejes de reflexión sobre las necesidades educativas especiales”, y su presentación corre a cargo del Director General de la UNESCO, Federico Mayor.
- En la segunda parte se sintetizan las principales recomendaciones que favorecen el cambio y que podrían adoptarse a nivel nacional. Esta parte del documento se articula en torno a cinco secciones que tratan, entre otros puntos, acerca de los vínculos con los servicios de rehabilitación basada en la comunidad (RBC), la formación del personal docente y las necesidades en materia de legislación y recursos.

Entre los participantes, mencionaremos a N.K. Jangira (India), Deng Pufang (China), Brian O'Toole (Guyana), Peter J. Mittler (Reino Unido), Joseph Kisanji (República Unida de Tanzania) y Lena Saleh (UNESCO). El documento muestra también experiencias que se realizan en distintas regiones del mundo en lo relativo a escuelas, programas comunitarios y ayuda a las familias.

Este programa puede ser igualmente de interés para los administradores de la educación, el personal escolar, los programas de formación y los grupos comunitarios. La banda sonora está en inglés, pero está previsto presentarlo también en versión española y francesa. (En formato VHS PAL.)

Para mayor información, pueden dirigirse a:

Educación especial  
División de la educación fundamental  
UNESCO  
7, place de Fontenoy  
75352 PARIS 07 SP  
Francia  
Fax: (33-1) 40.65.94.05

# CORRESPONSALES DE PERSPECTIVAS

## ALEMANIA

**Profesor Wolfgang Mitter**  
Deutsches Institut für Internationale  
Pädagogische Forschung

## ARGENTINA

**Sr. Daniel Filmus**  
Facultad Latinoamericana de Ciencias  
Sociales (FLACSO)

## AUSTRALIA

**Profesor Phillip Hughes**  
Universidad de Tasmania

## AUSTRALIA

**Dr. Phillip Jones**  
Universidad de Sydney

## BELGICA

**Profesor Gilbert De Landsheere**  
Universidad de Lieja

## BOLIVIA

**Sr. Luis Enrique López**  
Ministerio de Desarrollo Humano

## BOTSWANA

**Sra. Lydia Nyati-Ramahobo**  
Universidad de Botswana

## BRASIL

**Sr. Walter E. García**  
Oficina de la UNESCO en Brasilia

## CHILE

**Sr. Ernesto Schiefelbein**  
Oficina Regional de la UNESCO  
para la Educación en América  
Latina y el Caribe

## CHINA

**Dr. Zhou Nanzhao**  
Instituto Nacional Chino  
de Investigación Pedagógica

## COLOMBIA

**Sr. Rodrigo Parra Sandoval**  
Fundación FES

## COSTA RICA

**Sra. Yolanda Rojas**  
Universidad de Costa Rica

## EGIPTO

**Profesor Abdel-Fattah Galal**  
Centro Nacional para el Desarrollo  
y la Investigación Pedagógica

## ESPAÑA

**Sr. Alejandro Tiana Ferrer**  
Instituto Nacional de Calidad  
y Evaluación

## ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

**Sr. Fernando Reimers**  
Harvard Institute for International  
Development

## ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

**Sr. Jorge Werthein**  
Oficina de la UNESCO, Nueva York

## HUNGRIA

**Dr. Tamas Kozma**  
Instituto Húngaro de Investigación  
Pedagógica

## MEXICO

**Dra. María de Ibarrola**  
Patronato del Sindicato Nacional  
de Trabajadores de la Educación  
para la Cultura del Maestro  
Mexicano A.C.

## MOZAMBIQUE

**Sr. Luis Tiburcio**  
Oficina de la UNESCO de Maputo

## POLONIA

**Profesor Andrzej Janowski**  
Comisión Nacional Polaca para  
la UNESCO

## REINO UNIDO

**Sr. Raymond Ryba**  
Universidad de Manchester

## REPUBLICA CENTROAFRICANA

**Sr. Abel Koulaninga**  
Secretario General de la Comisión  
Nacional para la UNESCO

## REPUBLICA DE COREA

**Dr. Kyung-Chul Huh**  
Korean Educational Development  
Institute (KEDI)

## RUMANIA

**Dr. Cesar Birzea**  
Instituto de Ciencias de la Educación

## SUECIA

**Profesor Torsten Husén**  
Universidad de Estocolmo

## SUIZA

**Sr. Michel Carton**  
Institut universitaire d'études  
du développement, Ginebra

## TAILANDIA

**Sr. Vichai Tunsiri**  
Secretario General de la Comisión  
Nacional para la UNESCO

## TRINIDAD Y TOBAGO

**Sr. Lawrence Carrington**  
Universidad de las Antillas de lengua  
inglesa