



Libro del docente

Curso de

Inclusión Educativa

PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA DEL MAGISTERIO FISCAL

DISTRIBUCIÓN GRATUITA

SEGUNDA
EDICIÓN

PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA

Rafael Correa Delgado

MINISTRA DE EDUCACIÓN

Gloria Vidal Illingworth

Viceministro de Educación

Pablo Cevallos Estarellas

Subsecretaria de Desarrollo Profesional Educativo

Cinthia Chiriboga Montalvo

Director de Formación Continua

José Luis Ayala Mora

Autoras del curso

Marcela Santos J.

Gina Portaluppi B.

Coordinación Técnica del SÍPROFE

Alexandra Higgins Bejarano

Diseño y diagramación

Ana Cristina Ochoa S.

Impresión

Centro Gráfico Ministerio de Educación - DINSE

©Ministerio de Educación del Ecuador

Primera edición mayo de 2009

Segunda edición junio de 2011

Quito – Ecuador

La reproducción parcial o total de esta publicación está prohibida, en cualquier forma, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo fotocopia, microfilmación, mimeógrafo o cualquier otro medio mecánico, electrónico, informático o magnético. Cualquier reproducción que no haya sido autorizada por escrito por el Ministerio de Educación viola los derechos reservados, es ilegal y constituye un delito.

**DISTRIBUCIÓN GRATUITA - PROHIBIDA SU VENTA O REPRODUCCIÓN.
LIBRO PARA USO EXCLUSIVO DE DOCENTES E INSTRUCTORES DE LOS
CURSOS DE FORMACIÓN CONTINUA ORGANIZADOS POR EL
MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR.**

ADVERTENCIA

Un objetivo manifiesto del Ministerio de Educación es combatir el sexismo y la discriminación de género en la sociedad ecuatoriana y promover, a través del sistema educativo, la equidad entre mujeres y hombres. Para alcanzar este objetivo, promovemos el uso de un lenguaje que no reproduzca esquemas sexistas, y de conformidad con esta práctica preferimos emplear en nuestros documentos oficiales palabras neutras tales como “las personas” (en lugar de “los hombres”) o “el profesorado” (en lugar de “los profesores”), etc. Sólo en casos en que tales expresiones no existan, se usará la forma masculina como genérica para hacer referencia tanto a personas del sexo femenino como del masculino. Esta práctica comunicativa, que es recomendada por la Real Academia Española en su Diccionario Panhispánico de Dudas, obedece a dos razones: (a) en español es posible “referirse a colectivos mixtos a través del género gramatical masculino”, y (b) es preferible aplicar “la ley lingüística de la economía expresiva”, para así evitar el abultamiento gráfico y la consiguiente ilegibilidad que ocurriría en el caso de utilizar expresiones tales como “las y los”, “os/as”, y otras fórmulas que buscan visibilizar la presencia de ambos sexos.

Curso de Inclusión Educativa

Programa de Formación
Continua del Magisterio
Fiscal

LA REVOLUCIÓN
CIUDADANA
Avanza!

ministerio de
educación
Ecuador



Índice



	pág.
Presentación	5
Objetivos generales del Módulo	6
Sesión 1: Los estudiantes y su bienestar	7
Sesión 2: Nuestras percepciones y nuestra práctica docente	13
Sesión 3: Los estereotipos y prejuicios en la práctica docente	17
Sesión 4: Educación para todos: un compromiso de calidad en la educación	20
Materiales de apoyo	29
Bibliografía	30
Anexos 1: Modele como Pigmalión	31
Anexos 2: Foro mundial sobre la Educación Marco de acción de Dakar	32
Anexos 3: La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy	44
Matrices:	59

Presentación



El Módulo de Inclusión Educativa forma parte del Programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal, que el Ministerio de Educación desarrolla a partir del año 2008.

El tema ha sido incluido en el Programa, para ser abordado con los maestros y maestras de todos los niveles de educación, por ser sustancial el enfoque de derecho a una educación de calidad que el Principio de Educación para Todos plantea. Este es el punto central de la Educación Inclusiva, y nos compromete a todos los involucrados en el sistema educativo, a responder a las necesidades de educación de todos los niños, niñas y jóvenes, sin exclusión de ninguna clase.

¿Cómo hacerlo, si cada vez más parece que la diversidad es la norma y los niños y niñas “normales” son solo unos pocos? Este Módulo plantea la importancia de que la escuela o centro educativo se oriente no solo a la enseñanza-aprendizaje como el aspecto central de su deber ser, sino también hacia la socialización de sus estudiantes, atendiendo a su bienestar emocional y creando un clima escolar favorable.

La inclusión educativa está abordada en este Módulo en su sentido más amplio, como ha sido planteado por la UNESCO desde el año 2005, definición que acoge el Ministerio de Educación:

“Inclusión es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los

estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, en las culturas y en las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación.

“Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas” (Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. UNESCO. 2005)

La Inclusión Educativa es inherente al principio de Educación para Todos, y demanda un cambio radical tanto en la forma de concebir y desarrollar la educación en sus aspectos curriculares, como en la actitud de los maestros y maestras frente a los estudiantes.

Somos concientes de que tal cambio requeriría de una capacitación y una práctica mucho más extensa y profunda que lo que un Curso de 10 horas puede plantear, por lo tanto, este Módulo se orienta sobre todo a que los maestros, tanto si estamos en funciones dentro del aula o en funciones directivas, reflexionemos y propongamos algunas acciones que nos encaminen a convertir en realidad la Educación para Todos en nuestros centros educativos.

Las Autoras

Objetivos generales del módulo



El Módulo se desarrollará con los maestros y maestras en un tiempo de 10 horas y se pretende cumplir los siguientes objetivos:

- Sensibilizar a los maestros y maestras en el tema de la *inclusión educativa*, al reconocer y analizar sus propias *percepciones* sobre su *rol como maestros y maestras* y sobre la *diversidad* de sus estudiantes, y cómo estas se manifiestan en su *práctica docente* (objetivo actitudinal).
- Favorecer en los maestros y maestras la aplicación y creación de acciones para incluir a los *estudiantes con necesidades educativas especiales* de forma respetuosa y eficaz en el aula, con énfasis en la función de *socIALIZACIÓN* de la escuela (objetivo procedimental).
- Familiarizar a los docentes con el *principio Educación para Todos* de la *Inclusión Educativa* que compromete a los maestros y maestras en la tarea de reconocer, respetar y valorar la *diversidad* en los estudiantes sin exclusión de ninguna clase por causa de ella, en el marco de una *educación de calidad* (objetivo cognitivo).

1 | Los estudiantes y su bienestar emocional

■ SESIÓN 1

Objetivos

- Reconocer el impacto que la *práctica docente* e interacción tienen en el *aprendizaje* y *bienestar emocional* de los estudiantes en las aulas escolares y centros educativos.
- Reflexionar y analizar sobre el impacto que la propia *práctica docente* e interacción que establecen tiene en los estudiantes.

Contenidos

- Impacto de las experiencias escolares en la *práctica docente*.
- El *clima escolar* en el centro educativo. Elementos que lo conforman.
- *Bienestar emocional* en los estudiantes.

Actividad personal y grupal: “Experiencias escolares”

- Recuerde una experiencia significativa positiva que haya tenido como estudiante, y describa esa experiencia en la Matriz 1.
- Luego recuerde una experiencia negativa que haya tenido como estudiantes, y descríbala en la misma matriz.
- En grupos de 6, durante 10 minutos, comparta sus experiencias con sus colegas.
- A continuación, en la matriz 2, conteste de manera individual las siguientes preguntas:
 - a. ¿Qué consecuencias tuvo esa experiencia para usted en su vida escolar (en el aprendizaje o en la vida social)?
 - b. ¿Qué efectos han quedado de esa experiencia en usted como profesor?
- A continuación comparta sus respuestas en el grupo
- Respondan en grupo las siguientes preguntas:
 - a. ¿Cree usted que las experiencias positivas y negativas como estudiante repercuten en la vida, después de la escuela?
 - b. ¿Cómo impactan las experiencias escolares en la práctica docente? ¿Se repiten estas prácticas o se las supera?

Impacto de las experiencias escolares en la práctica docente

Antes de hablar de nuestros estudiantes, vamos a hablar de nosotros, maestros y maestras. Vamos a recordar nuestra propia experiencia como estudiantes, vamos a ubicarnos como estudiantes frente a los maestros y maestras que teníamos, recordaremos nuestros sentimientos, vivencias escolares, compañeros, etc. y ese será el “material afectivo” con el que trabajaremos en diferentes momentos de este Módulo.

El bienestar emocional de los estudiantes es muy importante como veremos en las 4 Sesiones, pero como maestros y maestras, solo podremos generar experiencias de bienestar emocional si nosotros mismos somos capaces de sentirlo.

Nuestra práctica docente está bastante determinada por las experiencias que tuvimos como estudiantes, tanto por las positivas como por las negativas. Es importante realizar el trabajo de identificar aquellas experiencias que dejaron huellas en nuestra práctica docente actual, identificar las que no podemos ni debemos repetir porque son contrarias a una educación de calidad en esta década, y reforzar aquellas que nos reportan un beneficio por ser favorables a la educación que queremos impartir desde el enfoque de la inclusión educativa.

Para favorecer un trabajo de reflexión personal usted tendrá una libreta en la que realizará sus apuntes en diferentes momentos del curso y así llevará un registro de sus pensamientos, emociones, recuerdos y sentimientos y podrá evaluar sus propios cambios en este curso. El bienestar de los maestros y maestras es muy importante.

El clima escolar en el centro educativo. Elementos que lo conforman.

En este Módulo vamos a partir de la consideración de que la escuela o centro educativo cumple una doble función:

- la función académica: que consiste en cumplir con los componentes del currículo, de manera sistemática y planificada, esto es fines, objetivos, contenidos, métodos, recursos didácticos y evaluación de resultados en la educación, y
- la función de socialización: que consiste en favorecer en los estudiantes los espacios y aprendizajes que les permitan formarse y desenvolverse socialmente, acorde con su entorno, que es lo que algunos autores denominan “el currículo oculto”.

Durante todo el Módulo vamos a hablar sobre esta doble función que cumple la escuela, y trataremos el tema con detenimiento en la Sesión 4. Por lo pronto en esta Sesión empezaremos hablando del clima escolar.

El clima escolar se refiere a la percepción que los estudiantes tienen de los distintos ambientes en que desarrollan sus actividades habituales y que favorecen o no su aprendizaje y su permanencia en la escuela, tiene que ver con el nivel de bienestar colectivo de un grupo, por lo tanto, el clima escolar también es percibido por los maestros y directivos y demás actores de la escuela o centro educativo, incluso por sus visitantes. Todos podemos percibir si el ambiente es

tenso y bullicioso, o si es relajado, alegre, amable; podemos percibir si hay humor entre estudiantes y maestros o no; podemos ver si hay relaciones rígidas, excesivamente formales, o hay relaciones distendidas, espontáneas.

Hay ambientes escolares que permiten al estudiante sentirse acompañado, seguro, querido, tranquilo y que posibilitan un desarrollo socio-afectivo positivo y por lo tanto son generadores de autoestima lo que predispone favorablemente al aprendizaje; es lo que llamaríamos un ambiente escolar positivo.

Contrariamente, hay climas escolares negativos, que producen estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés, agotamiento físico y mental, y por tanto son generadores de baja autoestima en los alumnos, lo que los predispone negativamente al aprendizaje. Si bien no va a ser tratado en este Módulo, sí es preciso indicar que los ambientes negativos también generan los mismos sentimientos en maestros y maestras, quienes se sienten agobiados al sentir que no cumplen como ellos quisieran con la tarea de enseñar a sus alumnos.

Vamos a tomar como referencia a Neva Milicic y a Ana María Arón (1999) y a PROMEBAZ (2008), para plantear las dimensiones que componen el clima escolar:

- *Ambiente físico* es el estado físico del local, la lógica con que están organizados los espacios en el centro y la estética que muestra.
- *Las relaciones entre los estudiantes*, se refiere al tipo de vínculos que tienen los estudiantes entre sí, se sienten en confianza, respetados y valorados, o cohibidos, rechazados, amenazados.
- *Las interacciones en las experiencias de aprendizajes* que tienen que ver con el desarrollo del currículo y que pueden ser de cooperación o de competencia frente al aprendizaje, los estudiantes cooperan o dificultan el trabajo los unos a los otros, se apoyan o se muestran intolerantes los unos a los otros.
- *La interacción maestro-a-estudiante* dentro y fuera de la clase y que puede manifestarse de cercanía y confianza o distante y de desconfianza, miedo; de valoración al maestro-a o de desvaloración y ridiculización del maestro.
- *La forma en que los estudiantes responden a las reglas y normas de convivencia*: es revelador del clima en el aula el acatamiento de las reglas, si se da de forma participativa o impuesta, si es motivo permanente de conflicto, o si estando claras los alumnos les encuentran significado y están más dispuestos a respetarlas.
- *La sensibilidad del personal docente para dar apoyo emocional oportuno* a los estudiantes que por alguna razón se sienten vulnerables dentro del ambiente escolar; esto tiene que ver con una actitud de empatía.

Estas dimensiones se las puede percibir conjuntamente en la vida cotidiana de un centro educativo y del aula y es importante ser conscientes de ellas para decidirnos a construir un clima positivo para que los estudiantes puedan disfrutar de estar juntos en las experiencias recreativas, en las experiencias de aprendizaje y en la interacción con el maestro-a, es decir para que los estudiantes y nosotros como maestros podamos tener bienestar emocional dentro de la escuela.

En la construcción del clima escolar, sea este positivo o negativo, es clave la función de la directora-or, su estilo, sus actitudes hacia los maestros y maestras, hacia los estudiantes, hacia los padres de familia, hacia el personal administrativo y de servicio; su concepción de la educación y de su rol y del

rol del maestro-a en la escuela; su concepción sobre lo que es un niño o una niña y cómo se constituyen psíquica y afectivamente; su apertura o no a las distintas fuentes de conocimiento; en definitiva, su concepción sobre el rol de la escuela y de la educación en el desarrollo de una sociedad.

Es importante que tengamos presente el liderazgo que un maestro-a en funciones de director-a ejerce en la comunidad educativa y en el clima escolar sea en sentido positivo o negativo.

Bienestar Emocional en los Estudiantes

El bienestar de los estudiantes indica cómo les va social y emocionalmente, se refiere “al estado de la vida interior del niño o niña, a su estado sentimental o emocional” (PROMEBAZ I, 2008 pág. 43), se trata de un estado básico que, en situaciones normales, no cambia de un momento a otro, es el resultado de su experiencia en las diferentes situaciones de su vida y las diferentes relaciones que tiene, con sus padres, maestros, compañeros, vecinos, otros. Si entendemos el bienestar como un estado básico tenemos que diferenciarlo de sentimientos momentáneos como estar tristes, estar alegres, estar enojados.

Los estudiantes muestran que se sienten bien o no en su actuar, en su actitud, en su forma de relacionarse con el entorno, en sus palabras y sus gestos.

El bienestar, como estado básico de los estudiantes es el resultado de las experiencias positivas o negativas que diariamente viven tanto en sus relaciones con la familia (padres, hermanos, otros) como en sus relaciones en la escuela (maestros, directivos, compañeros, otros).

Este bienestar produce efectos significativos en el desarrollo socio-afectivo, es una condición básica para el aprendizaje y desarrollo cognitivo, y es un requisito para que los estudiantes se desarrollen bien como personas.

La definición y descripción de bienestar que nos da PROMEBAZ, es que es “un estado especial en la vida interior que se reconoce por señales de satisfacción, de disfrute, de diversión” (pág. 49), que presenta unas señales en que la persona:

- está relajada y muestra tranquilidad interna,
- siente una corriente de energía e irradia vitalidad,
- adopta una actitud abierta y sensible hacia su entorno,
- manifiesta espontaneidad y tiene confianza de ser él mismo

Para que se dé el bienestar hay unas *condiciones*:

- la situación satisface las necesidades básicas
- él/ella tiene una autoestima positiva
- tiene buen contacto con él/ella mismo/a
- está vinculado con los otros

Y tiene un efecto:

- la persona se desarrolla social y emocionalmente en forma satisfactoria con su entorno

Los estudiantes necesitan sentirse a gusto para poder comprometerse con las actividades de aprendizaje. Lograr un buen clima y buenas relaciones en el aula influye decisivamente en lo que queremos conseguir con nuestro trabajo educativo, pues paralelamente al desarrollo de destrezas y conocimientos académicas, es importante y necesario aportar al mejoramiento del bienestar de los estudiantes.

Los maestros-as sensibles o empáticos con las necesidades y emociones de sus alumnos favorecen la formación de estudiantes sanos emocionalmente, seguros y capaces de desarrollar sus propias potencialidades en relaciones de igualdad con su entorno.

En cambio, la falta de respuesta y despreocupación por parte de la maestra-o no aportan condiciones de desarrollo emocional en los estudiantes, los dejan expuestos a riesgos, y con dificultades de desarrollar mecanismos de defensa, estos estudiantes pueden convertirse más tarde en adultos con baja autoestima, despreocupados consigo mismos

Con frecuencia los maestros nos comportamos poco sensibles frente a las emociones de nuestros alumnos. Por ejemplo, frente a claras señales de cansancio y aburrimiento, que impedirán un buen aprendizaje, continuamos con la clase en lugar de generar un espacio de distensión y entretenimiento. O sabiendo que un estudiante tiene dificultades para leer, insistimos en que lo haga públicamente, exponiéndolo al error y a las burlas de sus compañeros.

Video foro: “Cuando los chips están bajos”, de Richard Lavoe.

Analice el contenido del video a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué comentarios les provoca este video?
- ¿Podemos recordar una circunstancia en que como maestros o maestras quitamos fichas de póker a nuestros estudiantes? ¿Era un estudiante que ya contaba con pocas fichas?
- ¿Y cuándo dimos muchas? ¿Era un estudiante con muchas o pocas fichas?
- Pensemos cuántas fichas de póker teníamos nosotros mismos cuando éramos estudiantes.



Decidámonos a construir un clima escolar positivo en nuestra aula y en nuestra escuela para que los estudiantes y nosotros podamos tener bienestar emocional y disfrutar de las experiencias de aprendizaje.

Actividad personal:

- A partir de lo visto en la sesión, reflexione sobre la siguiente pregunta y escriba su respuesta en su libreta personal:

¿Qué le diría a la maestra o maestro de mi experiencia negativa para que no vuelva a hablar o a actuar de la manera en que lo hizo?

2 | Nuestras percepciones y nuestra práctica docente



■ SESIÓN 2

Objetivos

- Reconocer las *percepciones* que están detrás de nuestra práctica docente frente a los estudiantes.
- Identificar la diversidad de los estudiantes y sus implicaciones en el acceso a la educación formal y regular.

Contenidos

- La diversidad en el aula y las percepciones en la práctica docente.
- Cómo influyen las percepciones en nuestras interacciones con los estudiantes.

2.1 La diversidad en el aula y las percepciones en la práctica docente

Es posible que en nuestras aulas nos encontremos con estudiantes que:

- tienen una discapacidad,
- tienen disfunción en alguna o varias áreas del aprendizaje,
- pertenecen a una cultura diferente a la de la mayoría de los estudiantes de la escuela,
- tienen enfermedades como VIH u otras,
- usan lenguas diferentes,
- trabajan en el día y tienen menos tiempo para el estudio,
- pertenecen a una religión de minoría,
- viven en una estructura familiar diferente,
- no poseen una estructura de comportamiento mínima para acatar normas y reglas de convivencia e integrarse al sistema educativo

Es a este tipo de diferencias a las que nos referimos cuando hablamos de “diversidad en las aulas” o “diversidad en los estudiantes”. Esta lista de la diversidad posible en los estudiantes no está completa. Lo importante para nosotros,

los maestros y maestras, no es la diferencia en sí sino las tareas que esta diversidad nos genera tanto a nivel de la enseñanza-aprendizaje dentro del aula y en relación al currículo, como en lo socio-afectivo, en relación con las actitudes e interrelaciones que debemos desarrollar y modelar frente a toda la clase, para favorecer el bienestar emocional de nuestros estudiantes en el marco de un clima escolar positivo.

Actividad personal:

- Recuerde una situación de algún grado de primaria o secundaria sobre un “niño/a diferente en la clase”.
- Relate, en no más de 10 líneas, una situación o anécdota sobre él o ella, en que esté de manifiesto esta diferencia. El protagonista puede ser usted o cualquier compañero o grupo de compañeros.
- Describa lo que decían o hacían profesores/as y compañeros/as.
- Comparta esta historia con otro/a participante.

Las percepciones que tenemos sobre las personas afectan al éxito y al fracaso de lo que hacen esas personas. Esto es particularmente cierto cuando se trata de las percepciones de personas significativas, como los padres y los maestros.

Lo que las personas tienen en su mente “crea” el mundo a su alrededor. Un padre que está convencido de que su hijo con discapacidad va a salir adelante (como ocurrió en la vida de Tony Meléndez*) va a crear las situaciones para que esto llegue a suceder.

Por el contrario, una madre que cree que su hijo no puede aprender, va a actuar en consecuencia y no promoverá que su hijo aprenda.

Un maestro que se desentiende de las diferencias culturales de su estudiante, le está enviando el mensaje de que sus creencias o prácticas culturales no tienen valor y lo ubicará en un lugar de desventaja frente al aprendizaje.

Una maestra que no se interesa por conocer la lengua o las expresiones verbales de la lengua de alguno de sus alumnos que sea diferente, envía el mismo mensaje de desinterés o descalificación.

Una maestra que cree que una estudiante con discapacidad será un problema y hará que su clase se atrase, transmitirá esa idea tanto a su estudiante, como a su madre, a sus demás alumnos y a las demás madres, etc. y estará “programando” el fracaso de la niña en la clase.

Por el contrario, una maestra que confía en la capacidad y en las fortalezas de sus estudiantes va a encontrar el camino para el éxito.

Creer bajo la mirada de los otros, negativa, desalentadora, indiferente, benevolente, censuradora, en fin, excluyente, no le permite a un niño o niña

* Tony Meléndez: Cantautor nicaragüense criado en Estados Unidos. Ofrece conciertos en diferentes partes del mundo. Casado, con dos hijos. Nació sin brazos como consecuencia de la talidomida, medicina que ingirió su madre durante el embarazo. Su padre ha sido su apoyo durante toda su vida.

descubrir las propias potencialidades ni le permite experimentar su capacidad creadora.

En las personas con alguna característica particular que implica una diferencia con la mayoría, el impacto de las percepciones de los otros, negativas o positivas, es determinante pues muchas veces no pueden encontrar otras vías de reconocimiento, que las que les ofrece su entorno más inmediato, esto es su familia y su medio escolar.



La forma como nos relacionamos con los estudiantes, nuestros gestos, miradas y palabras, están siempre determinados por nuestras percepciones, las que determinan nuestras actitudes y práctica docente.

Video foro: análisis en base a la película “Los Coristas”.

- Luego de ver los fragmentos de la película, reflexione en base a las siguientes preguntas:
 - a) ¿Qué características tenía el grupo de estudiantes?
 - b) ¿En qué consistía la propuesta de enseñanza del profesor?
 - c) ¿Qué percepciones sobre su rol como profesor y sobre sus estudiantes estaban detrás de la propuesta?
 - d) ¿Qué efectos produjo en el aprendizaje y en el bienestar de los estudiantes?

Cómo influyen las percepciones en nuestras interacciones con los estudiantes

A través de los procesos de socialización –en el hogar, en la escuela y demás entornos– todos vamos formando nuestras ideas, opiniones, convicciones, creencias y supuestos que determinan nuestra manera de ver el mundo y de actuar frente a él; es a esto a lo que también llamamos esquemas o modelos mentales y que en toda situación se ponen en juego casi siempre de forma inconsciente.

Nuestras percepciones están impregnadas de prejuicios, esto es, de opiniones previas, acerca de algo que se conoce superficialmente. También nos manejamos con estereotipos que son imágenes mentales muy simplificadas y con pocos detalles acerca de un grupo de gente que comparte ciertas cualidades, características y habilidades. El término se usa a menudo en sentido negativo. Así todas nuestras ideas estereotipadas sobre género, culturas, razas, clases sociales, religiones son heredadas de la cultura y aprendidas familiar y socialmente, e influyen tanto en nuestra forma de interactuar con las personas, como en la forma en que nos concebimos frente a ellas.

¿Por qué tratamos el tema de “las percepciones sobre las personas” en este Módulo de Inclusión Educativa?

- Porque es importante que podamos identificar nuestras propias percepciones sobre las personas diferentes, pues en nuestras aulas encontramos todo el tiempo niños, niñas y jóvenes diferentes.
- Porque si tenemos percepciones negativas y somos concientes de ello, podemos decidir cambiarlas.
- Porque ya conocemos el impacto que tienen en el bienestar y en el aprendizaje de nuestros estudiantes y queremos producir un efecto positivo en ellos y ellas.
- Porque hemos decidido transitar el camino de la inclusión educativa.

De acuerdo a cómo nosotros percibimos a los niños con discapacidad o a los niños indígenas o a los niños testigos de Jehová, por poner solo unos pocos ejemplos de niños “diferentes” de la mayoría de la clase, así vamos a actuar con ellos. Dependiendo de nuestras altas o bajas expectativas frente a nuestros alumnos, vamos a lograr altos o bajos resultados de ellos. Y más allá del tema del rendimiento académico, está el impacto que a nivel emocional provocamos en nuestros alumnos de acuerdo a cómo los percibimos. (Para ahondar en el tema podemos leer al final el Anexo 1 sobre el experimento del “efecto Pig-maleón”).

Nuestra práctica docente se ve impregnada de nuestras percepciones, creencias, supuestos y expectativas, muchas veces más fuertes que los aprendizajes teóricos adquiridos en nuestra formación profesional. De esta manera, en muchos casos, nuestra práctica se vuelve contraria tanto a los principios pedagógicos y fines de la educación, como a nuestros ideales personales y profesionales que nos llevan a ejercer la docencia.

Por ejemplo, pensemos en la actitud hostil, insistente, presionadora, amenazadora de un maestro o maestra, frente a estudiantes a quienes se les dificulta aprender: en su afán de hacerlos que cumplan, que entiendan, que rindan, entran en juego sus percepciones, supuestos y creencias sobre su rol como maestro-a y sobre la capacidad de ese estudiante, y, aunque esté animado por el genuino deseo de enseñar, el efecto que logra es realmente el opuesto.

La psicología nos explica que el niño o el adolescente define su éxito con relación al adulto en quien deposita su estima y admiración. Esta relación es más importante que una disciplina intelectual o escolar. Se trata de una identificación del estudiante con el maestro-a quien se convierte en un referente importante al que desea imitar. En esto consisten las interacciones positivas entre las maestras-os y los estudiantes: por amor hacia el educador-a y por el deseo de ser apreciado por aquél, el estudiante se adecua a sus exigencias; estos son los resortes o trampolines que se ponen en juego en la educación. Es importante que todo método de enseñanza que quiera tener éxito, tome en cuenta dicha relación. (Ortega, 1986)

No podemos cambiar la percepción de todas las personas del entorno, pero somos responsables de nuestras propias percepciones: de identificarlas, de analizarlas, de contrastarlas con la realidad, de cambiarlas o de mantenerlas.

3 | Los estereotipos y prejuicios en la práctica docente



■ SESIÓN 3

Objetivos	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer cómo los <i>estereotipos</i> y <i>prejuicios</i> forman parte de nuestras <i>percepciones</i> e <i>interacciones</i> con nuestros estudiantes. • Analizar de qué manera los estereotipos y prejuicios nos impiden dar atención a la diversidad de nuestros estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estereotipos y prejuicios en nuestra práctica docente.

Estereotipos y prejuicios en nuestra práctica docente

Como ya hemos visto, nuestras percepciones y modelos mentales son el resultado de todas las experiencias que hemos vivido u observado en los diferentes ambientes por los que pasamos desde que nacemos, de lo que escuchamos decir a nuestros padres sobre las personas y grupos, así como de lo que nos llega desde los medios de comunicación. De forma inconsciente, muchas veces nuestras percepciones están impregnadas de prejuicios, que son ideas y opiniones fijas, casi siempre negativas, sobre algo o alguien antes de conocerlo bien; así tenemos ideas preconcebidas que nos hacen atribuir a la ligera ciertas características a los hombres, a las mujeres, a las diferentes culturas, a las distintas razas, a las clases sociales; y luego actuamos e interactuamos con los otros de acuerdo a las características que asumimos que tienen: “las mujeres son quisquillosas”; “los ricos son prepotentes”, “los alemanes son fríos”.

Si como maestros-as nos detuviéramos a pensar un poco en nuestras interacciones con nuestros estudiantes y lo que verdaderamente experimentamos en esas interacciones con cada uno de ellos, nos encontraríamos con nuestros propios prejuicios, y nos daríamos cuenta de que a todos o a muchos de nuestros estudiantes les hemos atribuido, sin mucho argumento, una característica a veces positiva y muchas veces negativa y, de acuerdo a esta característica atribuida a la ligera, los hemos tratado permanentemente.

Así tenemos estudiantes a quienes les hemos colocado consciente o inconscientemente una etiqueta: él es “tonto”, este es “agresivo”, la otra es “vaga”, el otro es “miedoso”, “ella es generosa”. Todas estas etiquetas que ponemos a nuestros estudiantes y en base a las cuales interactuamos con ellos-as, limitan

nuestra mirada hacia un solo aspecto del estudiante, a veces ceñido a circunstancias bien específicas y de esta manera perdemos de vista otras características pues nadie es solamente “vago” o solamente “agresivo”, o solamente “generosa”, etc., y menos a la edad de nuestros estudiantes, que están en proceso de estructuración tanto física como psíquica, sean de primaria o secundaria.

Con frecuencia también estas etiquetas no nos permiten ver los cambios en los comportamientos de nuestros estudiantes, y los dejamos sin el reconocimiento que esperarían y que necesitan para su bienestar emocional y para reforzar sus cambios; así favorecemos, por un lado, a que la etiqueta puesta a la ligera, se vuelva permanente y posiblemente hasta real y, por otro lado, favorecemos la reproducción y perpetuación de esos prejuicios a nivel social.

Actividad grupal: “Prejuicios más comunes”:

Para esta actividad utilice la Matriz 3. En grupos de 6, completen las oraciones inconclusas con los prejuicios o estereotipos más comunes frente a esos tipos de estudiantes. No reflexionen mucho, sino que siguiendo el orden de las manecillas del reloj, cada uno escriba la primera idea que se le venga a la mente.

- El primer grupo que termina, gana y lee su lista.
- Analice en base a la siguiente pregunta:
 - ¿Esas respuestas reflejan la realidad de esos grupos de estudiantes?

Actividad personal:

- Piense ahora en los prejuicios o estereotipos que con mayor frecuencia aparecen en sus percepciones.
- Escríbalos en la Matriz 4 en relación con:
 - a) Mi rol como maestro o maestra
 - b) La forma en que los estudiantes aprenden
 - c) Algún tipo de diversidad en los estudiantes (por discapacidad, por pertenecer a otras etnias o regiones, género, opciones sexuales, hijos/as de migrantes, religiones, apariencia física, otros)
- Escriba luego las consecuencias que esos prejuicios o estereotipos tienen en su práctica docente e interacciones con los estudiantes: favorecen o limitan el aprendizaje de mis alumnos y su bienestar emocional.

Video foro: análisis sobre el tema a partir de las películas La sociedad de los Poetas muertos y Billy Elliot.

- Luego de ver los fragmentos de la película, reflexione en base a la siguiente pregunta:
 - ¿Qué estereotipos y prejuicios están presentes en estas escenas?

Actividad grupal:

- Recuerden a un alumno o grupo de alumnos que han vivido el peso de los estereotipos en la escuela y cómo los han sobrellevado. ¿Intervino algún maestro? ¿cómo y con qué resultados?
- Pensar en un alumno o grupo de alumnos que han logrado superar los estereotipos del medio. ¿Intervino algún maestro-a? ¿Cómo?



Nuestras percepciones están impregnadas de prejuicios, que son ideas y opiniones fijas, casi siempre inconscientes y negativas, sobre algo o alguien antes de conocerlo bien que en nuestra práctica docente resultan nocivas para el aprendizaje y el bienestar emocional de nuestros estudiantes en formación.

4 Educación para todos: un compromiso de calidad en la educación



■ SESIÓN 4

Objetivos	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> Reconocer las funciones de enseñanza-aprendizaje y socialización que tiene la escuela y el rol que juegan el maestro y maestra en esas dos funciones. Relacionar el concepto de calidad con el principio de Educación para Todos como base de la educación inclusiva. 	<ul style="list-style-type: none"> La doble función de la escuela La función de socialización de la escuela y el rol de maestros y maestras La función académica de la escuela y el rol de maestros y maestras Calidad en la educación como base del principio Educación Para Todos

4.1. La doble función de la escuela

Veamos en el siguiente cuadro qué compete a ambas funciones de la escuela:

<i>Función Académica</i>	<i>Función de Socialización</i>
<p>Está expresada en el currículo planteado formalmente en el centro educativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Para qué enseñar? - objetivos ¿Qué enseñar? contenidos ¿Cuándo enseñar? Secuencias ¿Cómo enseñar? método ¿Cómo y cuándo evaluar? Evaluación 	<p>Está expresada en el clima escolar y las interacciones que se dan en el centro educativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Entre los estudiantes Entre estudiantes y maestros-as En las experiencias de aprendizaje En el manejo de las reglas En las relaciones cotidianas

El centro educativo es un lugar donde se construyen y adquieren conocimientos y técnicas que nos permiten ampliar nuestro pensamiento y nuestras acciones y, en este sentido, cumple una función de enseñanza-aprendizaje, una función académica. De forma inherente a dicha función, la escuela cumple

además una función de socialización: la escuela es un lugar privilegiado para los procesos de socialización, si bien esto también ocurre a través de las múltiples redes de interacción que puedan tener los estudiantes en su círculo familiar, barrio, iglesia u otros espacios. Según Vásquez y Martínez la escuela ofrece modelos de normas sociales y de normas de actuar que provienen no tanto de las normas explícitas como de las interacciones entre maestros y estudiantes y entre pares. Esto quiere decir que más que el Reglamento de la escuela o las Normas de Convivencia escritas o expuestas en carteleras o archivadas entre los documentos importantes, lo que determina cómo actúan los estudiantes proviene del modelo que los maestros-as, y sobre todo los directores-as ofrecen a sus estudiantes.

4.2. La función de socialización de la escuela y el rol de maestros y maestras

Es poco probable que una maestra o maestro sea percibido por los estudiantes como alguien afectivamente neutral, generalmente las relaciones maestro-a-estudiante tienen una carga y valor positivo o negativo.

Los maestros que alientan y favorecen un clima cooperativo e interacciones de calidez y cercanía, constituyéndose en apoyo para los estudiantes dentro del contexto escolar logran mejores niveles de autoestima, rendimiento académico y sentido de pertenencia a la escuela y colegio en sus estudiantes, lo que favorece la permanencia de los estudiantes en el centro educativo, que es indicativo de que la educación es verdaderamente para todos.

Es importante y necesario dar especial atención al área del desarrollo social de los estudiantes a través de:

- permitirles experiencias y el desarrollo de destrezas para crear y mantener relaciones interpersonales satisfactorias
- favorecer el manejo de conflictos desde una posición a favor de la paz
- propiciar encuentros e intercambios sociales favorecedores de desarrollo personal y social

Lamentablemente es posible constatar que esta área está muy poco atendida y cultivada en la práctica educativa; los mejores esfuerzos políticos del sistema educativo y los esfuerzos pedagógicos de los maestros a nivel de los centros educativos y del aula han apuntado al conocimiento y destrezas académicas, y muy poco al desarrollo de la vida emocional y relacional de los estudiantes, como si los primeros no tuviesen ninguna relación con lo segundo, o como si la vida emocional y relacional de los estudiantes se desarrollara únicamente por intuición.

De diversas fuentes podemos conocer la importancia de la afectividad y los sentimientos en el aprendizaje. Ana Vásquez e Isabel Martínez, entre otros autores, nos hablan de la necesidad de tomarlos en cuenta en la vida escolar cotidiana. Agregan que el centro educativo funciona “como si las emociones de los niños no tuvieran ningún eco sobre su bienestar ni ninguna influencia en su proceso de aprendizaje” (1996, pág. 96)

Al interior de las escuelas surgen diariamente interacciones positivas y negativas entre los estudiantes y en la relación maestro-estudiante a las que generalmente no ponemos atención, sin embargo son estas interacciones las

bases para la educación social. Los maestros deberíamos estar conscientes de ellas, y trabajar con ellas de forma intencional, de manera que no caigamos en las contradicciones entre el discurso escolar de los valores, y las prácticas que las desdican. Recordemos que los maestros somos modelos frente a nuestros estudiantes y que ellos y ellas, más que recordar las “lecciones” que les damos, o los discursos que ofrecemos los días cívicos, recordarán nuestras acciones y nuestras palabras espontáneas en clase o fuera de ella.

Siendo concientes de la importancia de las interacciones, y cuidando nuestros gestos, palabras y miradas estaremos modelando ante nuestros estudiantes para que puedan elegir y vivir los valores de los que siempre hablamos en los centros educativos a través de los discursos, las clases, las materias de orientación, las carteleras, etc.

Existen diferentes maneras de estar más conscientes de los valores sociales y de ayudar a los estudiantes a desarrollarlos y vivirlos. Exponemos aquí algunas propuestas tomadas y adaptadas de PROMEBAZ y de Arón y Milicic:

- *Ayudar a los estudiantes a detectar y así conocer y/o reconocer sus propias emociones.* Partir de situaciones y sucesos reales que se dan en el aula o en los espacios recreativos de la escuela para generar reflexión y diálogo:
 - ¿Cómo se sintieron realizando esta actividad?
 - ¿Disfrutaron de hacerla juntos?
 - ¿Qué fue lo que provocó tal o cual reacción?
 - ¿Cómo se sienten después de esta disputa?
- *Ayudar a los estudiantes a conocer y/o reconocer la propia motivación,* esto les permite prestar atención a lo que de verdad los moviliza y anima en tal o cual situación, y facilita el dominio y la creatividad. Partiendo de situaciones concretas:
 - ¿Qué es lo que desean expresar con este trabajo? pintura, redacción, etc.
 - ¿Por qué les gusta el fútbol, o tal o cual equipo?
 - ¿Por qué le dijiste eso al compañero?
 - ¿Qué los lleva a elegir FIMA o Sociales o Administración?
- *Ayudarlos a reconocer los valores y antivalores en situaciones concretas y a través de historias y testimonios:* cuentos de la Biblia, historias de personajes como Gandhi, Che Guevara, Manuela Sáenz, Dolores Veintimilla de Galindo, Simón Bolívar, Luther King, Nelson Mandela, la Madre Teresa de Calcuta; lo importante no es tanto conocer datos de ellos sino aspectos como:
 - ¿Qué valor está en juego en este testimonio?
 - ¿Valió la pena que esta persona o este grupo de personas atravesaran las dificultades que se le presentaron?
- *Ayudar a los estudiantes a reconocer las emociones de los demás,* lo que tiene que ver con la empatía, esto es, reconocer, detectar, captar señales sociales de los otros que indican lo que quieren y necesitan, lo que los molesta o incluso ofende, mediante preguntas como:

- ¿Cómo creen que se sentía la gente en la minga, en el concierto, en las olimpiadas? ¿Estaban felices?
- ¿Cómo creen que se sienten los compañeros después de haber perdido en el intercolegial de fútbol?
- ¿Cómo creen que se sienten Kevin y Adela, cada vez que ustedes se ríen de ellos por su forma de hablar el español?
- ¿Cómo se sentirán sus padres cuando son citados a veces para informarles de una mala conducta o un acto indebido?

Si aprovechamos las manifestaciones de compañerismo, solidaridad, o de indisciplina e incluso de violencia que se dan al interior de la escuela para enfatizar desde esas vivencias de los estudiantes, lo satisfactorias y constructivas que son las situaciones donde están presentes la interculturalidad, la equidad, la solidaridad, los derechos humanos, etc., y por otro lado, lo desagradable, denigrante y empobrecedoras que son las situaciones cargadas de discriminación, segregación, competitividad, individualismo, etc., estaremos despertando, fortaleciendo y orientando el latente e intuitivo sentido social de los estudiantes, y cumpliendo con la función de socialización de la escuela.

Si aprovechamos igualmente de los errores que cometen los estudiantes tanto de cara a su aprendizaje académico como al aprendizaje social –promoviendo y orientando a que sean ellos mismos quienes los descubran y los analicen–, para retroalimentarlos y hacerlos más conscientes de lo correcto y de lo incorrecto, o de lo acertado y desacertado, sobre lo pertinente y no pertinente, sobre lo adecuado y lo inadecuado, lo conveniente y no conveniente, etc., estaremos guiándolos en lugar de juzgarlos, estaremos reconociendo y ayudándolos a que ellos reconozcan la posibilidad que todos tenemos en un momento dado –maestros y estudiantes– de equivocarnos en vez de pretender una perfección o infalibilidad que no existe y que es generadora de culpas y baja autoestima.

En definitiva, el éxito de una escuela y de los maestros y maestras en el área de socialización, depende substancialmente de lo consecuente, coherente y positiva que sea la figura del maestro-a y del director-a, y del estilo de interrelaciones que construyan con sus estudiantes y que sean capaces de generar entre ellos.

Para terminar vamos a dar un ejemplo que cita Niva Milicic y Ana María Arón (1999) sobre el efecto que puede producir una maestra o maestro en el desarrollo personal de sus estudiantes: se trata de Gabriela Mistral, quien cuando era profesora en Temuco-Chile, acogió a un alumno con intereses poéticos, le prestó libros y lo alentó a escribir. Este alumno fue Pablo Neruda, posteriormente Premio Nóbel de Literatura.

Video foro: “Cuando los chips están bajos”, de Richard Lavoe.

- Observe nuevamente el video, con la perspectiva que le han dado las experiencias y reflexiones de este curso y responda la siguiente pregunta:
 - ¿Cómo va a aumentar las fichas de póker de sus alumnos?

4.3. La función académica y el rol del maestro y maestra

La función de enseñanza-aprendizaje de la escuela está mediada por el currículo cuyos componentes: objetivos, contenidos secuencia, métodos, técnicas, recursos didácticos y evaluación, se espera que respondan a las siguientes preguntas:

- ¿Para qué enseñar? Objetivos
- ¿Qué enseñar? Contenidos y destrezas
- ¿Cuándo enseñar? Secuencia de contenidos y destrezas
- ¿Cómo enseñar? Métodos y técnicas
- ¿Cómo y cuándo evaluar? Evaluación del aprendizaje

Al ser la diversidad una realidad y un derecho, desde un enfoque de atención a la diversidad, la escuela y nosotros como maestras y maestros debemos dar respuestas a estas preguntas, para asegurarnos de favorecer realmente una educación para todos. Podríamos personalizar las preguntas, por ejemplo, de la siguiente manera:

- ¿Para qué vamos a enseñar normas sociales a los niños con síndrome de Down que nos han llegado este año lectivo?
- ¿Qué enseñar a una joven que parece que ya sabe todo y que además se aburre en la clase?
- ¿Cómo enseñar a un niño o niña que llega desde otra región del país, con otro lenguaje y con otros códigos culturales?
- ¿Cómo evaluar a una niña que participa muy bien en clase pero que por un problema motriz no puede coger el lápiz y no puede rendir una prueba escrita?

Como respuesta a estas varias preguntas, tendríamos varios niveles de objetivos, varios niveles de contenidos, varias propuestas metodológicas, varias técnicas, varios recursos didácticos y varios tipos y niveles de evaluación. En definitiva, las respuestas a esas preguntas atendiendo a la diversidad de nuestros estudiantes, nos obligan a manejar un currículo flexible y susceptible de acomodaciones y/o modificaciones que permita y favorezca en los estudiantes experiencias exitosas y gratificantes en lugar de experiencias que los lleven a la frustración, al fracaso y a la deserción escolar.

“La falta de interés en el aprendizaje se traduce en un fracaso escolar. No se trata solo de ensayar nuevas técnicas para “motivar” a que el niño-a aprenda. El problema puede ser más de fondo, a saber, si lo que se enseña se encuentra entre las preguntas del niño, entre sus inquietudes, entre sus intereses. Es innegable que todos ellos surgen del ámbito en que el niño vive, de su nivel social y económico, del tipo de familia del que proviene y de las expectativas que se tienen en la enseñanza. Lo que hace imposible de homologar un plan de estudios para todos los ecuatorianos.” (Ortega, 1984, pág. 56)

En la escuela, el fracaso escolar puede empezar por “no trae los deberes”, “no copia bien”, “trae el cuaderno sucio”, “falta mucho”, etc., que puede ser interpretado por maestros y maestras como “la familia no apoya” u otra variante por el estilo. Los niños de este grupo (que puede ser una buena cantidad de los niños de la clase) corren el riesgo de ser objeto de discriminación o

descalificación por parte de los y las docentes, al ser percibidos como no aptos para la escuela, o al considerar a sus familias como “no preocupadas” por sus hijos, o al considerar que por ser hijos de migrantes no hay quién se ocupe de ellos, etc. En el mejor de los casos los maestros y maestras pudieran pensar que esos estudiantes tienen derecho a la educación y, por lo tanto, no los excluyen de la escuela (es decir, los pasan de año) pero sí los excluyen del aprendizaje, de experiencias significativas, de interacciones constructivas al ubicarlos en el lugar de “no puede”, de “no lo logrará”, “va a perturbar la clase”.

A veces ese que “no trae los deberes”, ese “que falta mucho”, esa que “no copia bien”, esa que “no habla bien”, tanto como el “bien callado-a” aunque no llame nuestra atención porque no perturba la clase, pueden en realidad estar nos revelando una necesidad educativa como las siguientes:

- *de orden académico*: cuando los estudiantes necesitan apoyo en un tema o unidad o en alguna materia específica
- *de orden social*: cuando los estudiantes requieren apoyo para comprender y acatar las normas y reglas de convivencia.
- *de orden instrumental*: se da cuando los estudiantes requieren apoyo en tareas prácticas, por ejemplo, en el uso del compás o el graduador, o en el manejo correcto de la tijera, o en el uso eficiente del diccionario
- *de orden afectivo*: cuando los estudiantes requieren apoyo para integrarse con sus compañeros, sea por una dificultad inherente al propio estudiante o sea porque el entorno le es adverso o desconocido,
- *de orden motriz* cuando los estudiantes requieren de apoyo para mover o usar alguna parte de su cuerpo o para movilizarse como por ejemplo los estudiantes que presentan alteraciones motrices,
- *del orden de la comunicación*, cuando los estudiantes requieren de formas alternativas de comunicación por alteraciones fisiológicas (sordos, autistas), o por pertenecer a otras etnias y no manejar adecuadamente la lengua predominante en la escuela
- *de orden cognitivo*, cuando los estudiantes requieren de apoyo para asimilar, elaborar y /o sistematizar los conocimientos como por ejemplo los estudiantes con discapacidad intelectual, o cuando requieren estímulos cognitivos adicionales como en el caso de los niños talentosos o superdotados.

Todas estas necesidades educativas requieren la realización de acomodaciones y /o modificaciones en el currículo, las mismas que son una tarea inherente al principio de Educación para Todos, son la base de la calidad en la educación que se exige en las escuelas que practican la inclusión y que ameritarían procesos prolongados y sostenidos de capacitación teórica y práctica.

Los estudiantes con necesidades educativas especiales esperan que sus maestros y maestras demos respuestas oportunas y de forma amable a sus necesidades, para no quedarse excluidos o segregados del aprendizaje y del entorno.



4.4. Calidad educativa y Educación para Todos

Vamos a cerrar este Módulo con el concepto de inclusión que presentamos al inicio del documento, concepto que ha sido nuestro referente en el desarrollo de todas las sesiones:

“Inclusión es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, en las culturas y en las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación.

“Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas” (Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. UNESCO. 2005).

En la actualidad hablamos de la inclusión educativa para referirnos al derecho que tienen los niños, niñas y adolescentes a acceder a una educación de calidad, en igualdad de oportunidades. Los ámbitos de la inclusión abarcan la educación, recreación, la vida laboral, el uso del tiempo libre, la cultura, la vida política, etc. Para los maestros y maestras lo importante es el ámbito de la educación y el de la recreación, sin dejar de tener presentes los otros ámbitos que de alguna manera están presentes en su quehacer educativo cotidiano.

El concepto de inclusión educativa –que hoy es amplio y abarca a todos los niños, niñas y jóvenes, que por alguna razón de diversidad puedan ver amenazado o negado su acceso a la escuela–, en su origen era restringido a quienes tenían una discapacidad, como un tema de derechos de ellos y ellas a acceder también a los mismos espacios educativos, recreativos y sociales que los estudiantes que no tenían discapacidad. Fueron las propias personas con discapacidad y las organizaciones vinculadas con ellas, las que en los foros educativos internacionales lideraron el movimiento de defensa de sus derechos a favor de una escuela que los integrara; así se empezó a hablar en estos espacios sobre educación inclusiva y sobre atención a las necesidades educativas especiales, desde el año 1990, como sucedió en Jomtien en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos.

En el Foro Mundial sobre Educación, celebrado en Dakar en el 2000, se avanzó en el postulado de Educación para Todos, al ampliarse el planteamiento de inclusión educativa, como lo podemos ver en su compromiso número 3:

“Nos reafirmamos en la idea de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, de que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad.”

(Para conocer más sobre el tema, ver el Anexo 2 Declaración Mundial sobre Educación para Todos, de Jomtien 1990, Marco de Acción de Dakar, 2000, de la UNESCO, y otros textos relacionados de la misma fuente. Ver Anexo 3 La Equidad y la Inclusión Social)

Hablar de inclusión educativa es hablar de diversidad, y hablar de educación para todos es hablar de calidad en la educación. Hemos tratado ya el tema de la diversidad en los estudiantes en páginas anteriores, y hemos visto cómo la diferencia nos puede volver vulnerables si el entorno no es sensible a las necesidades que esa diferencia genera.

Estamos habituados a medir la calidad y excelencia en educación por los conocimientos académicos y/o por la cantidad de contenidos académicos que transmitimos en cada uno de los niveles de la educación, y a evaluar, el aprendizaje y/o retención de los contenidos en la memoria de los estudiantes, mediante las pruebas o exámenes finales que los acreditan para pasar de un nivel a otro o no. Es importante reconocer que dichas pruebas nos aproximan apenas a un aspecto del aprendizaje de los alumnos y que no llegan a medir la calidad de la educación.

Consideramos que el Código de la Niñez y Adolescencia (2003) recoge el espíritu de los principios y planteamientos realizados en las Convenciones de la UNESCO, por lo cual presentamos a continuación el Artículo 37 sobre el Derecho a la Educación:

Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. Este derecho demanda de un sistema educativo que:

1. Garantice el acceso y permanencia de todo niño y niña a la educación básica, así como del adolescente hasta el bachillerato o su equivalente;
2. Respete las culturas y especificidades de cada región y lugar;
3. Contemple propuestas educacionales flexibles y alternativas para atender las necesidades de todos los niños, niñas y adolescentes, con prioridad de quienes tienen discapacidad, trabajan o viven una situación que requiera mayores oportunidades para aprender;
4. Garantice que los niños, niñas y adolescentes cuenten con docentes, materiales didácticos, laboratorios, locales, instalaciones y recursos adecuados y gocen de un ambiente favorable para el aprendizaje. Este derecho incluye el acceso efectivo a la educación inicial de cero a cinco años, y por lo tanto se desarrollarán programas y proyectos flexibles y abiertos, adecuados a las necesidades culturales de los educandos; y,
5. Que respete las convicciones éticas, morales y religiosas de los padres y de los mismos niños, niñas y adolescentes.

Para no quedarnos en las palabras y en los discursos, vamos a tomar determinaciones sobre la práctica docente que queremos desarrollar. Recordemos una de las ideas importantes de la sesión 2:

“No podemos cambiar la percepción de todas las personas del entorno, pero somos responsables de nuestras propias percepciones: de identificarlas, de analizarlas, de contrastarlas con la realidad, de cambiarlas o de mantenerlas.”

Materiales de apoyo



- Matriz 1: Trabajo Individual: Experiencias positivas y negativas en la escuela
- Matriz 2: Trabajo Grupal: Impacto de las experiencias en nuestra vida
- Matriz 3: En la escuela... (niños diferentes)
- Matriz 4: Reflexión personal: mis prejuicios y/o estereotipos acerca de...
- Matriz 5: Mi declaración de cambio
- Análisis de Casos. La diversidad en el aula.
- Video: *When the chips are down*, de Richard Lavoie (con traducción al español)
- Fragmentos de películas
 - *Los coristas*
 - *Billi Elliot*
 - *La sociedad de los poetas muertos*

Bibliografía



- Arón, Ana María y Neva Milicic. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Editorial Andrés Bello.
- Blanco, Rosa “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy” en REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2006, Vol. 4, No. 3
- Congreso Nacional del Ecuador (2003). *Código de la Niñez y Adolescencia*. Quito.
- López, Néstor y Juan Carlos Tedesco. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación (2003). *Marco Teórico. Instrumentación Técnico Pedagógica de la Educación Especial en el Ecuador*. Quito.
- Ministerio de Educación (2007). *Plan Nacional de Inclusión* Quito.
- Ministerio de Educación (2005). *Reglamento de Educación Especial*. Quito.
- Ministerio de Educación (2008). *Plan Decenal de Educación*. Quito.
- Ortega, Piedad. (1984). *Tratamiento de la denominada “inadaptación escolar”*. *Tratamiento y perspectivas*. Tesis previa a la obtención del doctorado en Psicología Clínica. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.
- PROMEBAZ. (2008). *Con Nuevos Lentes. Módulo 1*. Primera Reimpresión. Quito.
- PROMEBAZ. (2008). *El Aula: Un lugar de Encuentro. Módulo 2*. Primera Reimpresión. Quito.
- Puigdellívol, I. (1999). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona, Editorial Grao.
- Torres, Rosa María (1994). *¿Qué (y cómo) es necesario aprender?* Quito.
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos*. París.
- Universidad de Vanderbilt (2007). *Módulos Iris. Las percepciones*.
- Vásquez Bronfman, Ana e Isabel Martínez (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona, Editorial Paidós.

Anexo I



Modele como Pigmalión

A fines de la década del sesenta, un profesor de psicología llamado Robert Rosenthal, realizó el siguiente experimento: reunió a los maestros de una escuela y les mostró un test realizado entre los estudiantes, que indicaba que algunos eran más “brillantes” que otros. “De estos alumnos pueden esperar grandes resultados”, les aseguró. En realidad -y respondiendo a los objetivos del experimento- ese test fue simulado por Rosenthal, para inducir a los maestros a pensar que determinados alumnos tenían más potencial que el resto. Sin embargo, al cabo de ocho meses, esos alumnos efectivamente obtuvieron mejores calificaciones que el promedio de la clase.

Como los maestros creían en los alumnos supuestamente “brillantes”, les brindaron más atención, más apoyo, más tiempo y más retroalimentación. Esta abundancia de condiciones, se tradujo en un mejor aprendizaje y -luego- en mejores calificaciones. Aquellos niños no se destacaron por ser inteligentes, sino porque sus maestros creyeron que lo eran.

A través de su experimento, Rosenthal descubrió que las expectativas de los maestros se reflejaban en el desempeño de los alumnos. Su conclusión fue la siguiente: mientras más altas son las expectativas que tiene una persona respecto a otra, más probable será que ésta última logre resultados positivos. Este descubrimiento puso en evidencia un fenómeno que se conoce con el nombre de “Efecto Pigmalión”.

Según la mitología clásica, Pigmalión fue un rey de Chipre, apasionado por la escultura. Durante mucho tiempo, trabajó con tanta dedicación una figura de marfil con forma de mujer que -según él- no existía ninguna mujer viva tan bella y perfecta como la que él modelaba con sus manos. Todos los días trabajaba para darle toques de perfección a su escultura y todas las noches suspiraba para que fuese de carne y hueso. Tan enamorado estaba Pigmalión de su escultura, que hubiese dado todo lo que tenía para que cobrara vida.

Un día, los dioses se compadecieron de Pigmalión y dieron vida a su creación, convirtiéndola en la hermosa mujer que el rey creía que era.

La lección de este mito es que si creemos que alguien es de determinada manera, puede convertirse en aquello que creemos que es.

www.paginadigital.com/articulos/2005/2005prim/tecnologia/efecto-pigmalion-12305.asp.
(bajado en marzo 2009.)

Anexo 2



Foro Mundial sobre la Educación



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Dakar, Senegal

26-28 de abril de 2000

Marco de Acción de Dakar

EDUCACIÓN PARA TODOS: CUMPLIR NUESTROS COMPROMISOS COMUNES

1. Nosotros, los participantes en el Foro Mundial sobre la Educación, reunidos en Dakar, Senegal, en abril de 2000, nos comprometemos a cumplir los objetivos y metas de la educación para todos, para todos los ciudadanos y todas las sociedades.
2. El Marco de Acción de Dakar representa un compromiso colectivo para actuar. Los gobiernos tienen la obligación de velar por que se alcancen los objetivos y metas de la educación para todos, con resultados duraderos. Para asumir eficazmente esta responsabilidad, han de establecerse asociaciones con una base amplia dentro de cada país, apoyándolas con la cooperación de los organismos e instituciones internacionales y regionales.
3. Nos reafirmamos en la idea de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, de que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad.
4. Nos congratulamos por los compromisos contraídos por la comunidad internacional con la educación básica durante los años 90, en particular en la Cumbre Mundial en favor de la Infancia (1990), la Conferencia sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1992), la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (1993), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994), la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (1994), la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (1995), la cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995), la Reunión de mitad del decenio del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos (1996), la Quinta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos (1997) y la Conferencia Internacional sobre el Trabajo Infantil (1997). Se trata ahora de llevar a la práctica esos compromisos.
5. La Evaluación de la Educación para Todos en el año 2000 muestra que se ha avanzado considerablemente en muchos países. Sin embargo, resulta inaceptable que en el año 2000 haya todavía más de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria y 880 millones de adultos analfabetos; que la discriminación entre los géneros siga impregnando los sistemas de educación; y que la calidad del aprendizaje y la adquisición de valores humanos y competencias disten tanto de las aspiraciones y necesidades de los individuos y las sociedades. Se niega a jóvenes y adultos el acceso a las técnicas y los conocimientos necesarios para encontrar empleo remunerado y participar plenamente en la sociedad. Si no se avanza rápidamente hacia la educación para todos, no se lograrán los objetivos de reducción de la pobreza, adoptados en el plano nacional e internacional, y se acentuarán aún más las desigualdades entre países y dentro de una misma sociedad.
6. La educación es un derecho humano fundamental y un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar eficaz-

mente en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI, afectados por una rápida mundialización. Ya no se debería posponer más el logro de los objetivos de la Educación para Todos. Se pueden y deben atender con toda urgencia las necesidades básicas de aprendizaje.

7. Por consiguiente, nos comprometemos colectivamente a alcanzar los siguientes objetivos:
 - i) extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos;
 - ii) velar por que, de aquí a 2015, todos los niños, y sobre todo las niñas, los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen;
 - iii) velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje y de preparación para la vida diaria;
 - iv) aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de las mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente;
 - v) suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con las mismas posibilidades de obtener buenos resultados;
 - vi) mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir para todos resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria.
8. Para alcanzar estos objetivos, nosotros, los Gobiernos, organizaciones, organismos, grupos y asociaciones representados en el Foro Mundial sobre la Educación nos comprometemos a:
 - i) promover un firme compromiso político nacional e internacional en favor de la educación para todos, elaborar planes nacionales de acción y aumentar de manera considerable la inversión en educación básica;
 - ii) fomentar políticas de educación para todos en el marco de una actividad sectorial sostenible y bien integrada, que esté explícitamente vinculada con la eliminación de la pobreza y las estrategias de desarrollo;
 - iii) velar por el compromiso y la participación de la sociedad civil en la formulación, la aplicación y el seguimiento de las estrategias de fomento de la educación;
 - iv) crear sistemas de buen gobierno y gestión de la educación que sean capaces de reaccionar rápidamente, suscitar la participación y rendir cuentas;
 - v) atender a las necesidades de los sistemas educativos afectados por conflictos, desastres naturales e inestabilidad y aplicar programas educativos de tal manera que fomenten el entendimiento mutuo, la paz y la tolerancia y contribuyan a prevenir la violencia y los conflictos;

- vi) aplicar estrategias integradas para lograr la igualdad entre los géneros en materia de educación, basadas en el reconocimiento de la necesidad de cambiar las actitudes, los valores y las prácticas;
 - vii) poner rápidamente en práctica programas y actividades educativas para luchar contra la pandemia del VIH/SIDA;
 - viii) crear un entorno educativo seguro, sano, integrador y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer la excelencia del aprendizaje y niveles bien definidos de resultados para todos;
 - ix) mejorar la condición social, el estado de ánimo y la competencia profesional de los docentes;
 - x) aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para contribuir al logro de los objetivos de la educación para todos;
 - xi) supervisar sistemáticamente los avances realizados para alcanzar los objetivos de la educación para todos, así como sus estrategias, en el plano nacional, regional e internacional; y
 - xii) aprovechar los mecanismos existentes para acelerar el avance hacia la educación para todos.
9. Utilizando el material acumulado en las evaluaciones nacionales y regionales de la educación para todos y aprovechando las estrategias sectoriales nacionales existentes, se pedirá a todos los Estados que elaboren o fortalezcan los planes nacionales de acción a más tardar antes del año 2002. Esos planes se deberían integrar en un marco más amplio de reducción de la pobreza y de desarrollo y se deberían elaborar mediante procesos más transparentes y democráticos en los que participen los interesados, en particular representantes de la población, líderes comunitarios, padres de familia, alumnos, ONG y la sociedad civil. Los planes abordarán los problemas vinculados a la financiación insuficiente con que se enfrenta de modo crónico la educación básica, estableciendo prioridades presupuestarias que reflejen el compromiso de lograr los objetivos y metas de la educación para todos lo antes posible y a más tardar en 2015. Asimismo fijarán estrategias claras para superar los problemas especiales con que se ven confrontados quienes en la actualidad se encuentran excluidos de las oportunidades educativas, con un claro compromiso con la educación de las jóvenes y la igualdad entre los géneros. Tales planes darán sustancia y forma a las metas y estrategias expuestas en el presente Marco y a los compromisos de las distintas conferencias internacionales celebradas en los años 90. Las actividades regionales destinadas a respaldar las estrategias nacionales se basarán en organizaciones, redes e iniciativas regionales y subregionales más consolidadas.
10. Si se quieren aplicar con éxito los planes nacionales en cada uno de los países interesados, se requieren voluntad política y un mayor liderazgo en el plano nacional. Ahora bien, la voluntad política deberá estar sustentada por los recursos. La comunidad internacional reconoce que en la actualidad muchos países no cuentan con los recursos necesarios para lograr la educación para todos en un plazo aceptable. Por consiguiente, los organismos bilaterales y multilaterales de financiación, entre ellos el Banco Mundial y los bancos regionales de desarrollo, así como el sector privado, deberán movilizar nuevos recursos financieros, de preferencia en forma de subsidios y asistencia en condiciones favorables. Afirmamos que ningún país que se comprometa seriamente con la educación para todos se verá frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr esa meta.

11. La comunidad internacional cumplirá este compromiso común adoptando inmediatamente una iniciativa mundial encaminada a elaborar las estrategias y movilizar los recursos que se necesiten para proporcionar un apoyo eficaz a los esfuerzos realizados en el plano nacional. Entre las posibilidades que se podrían examinar en el marco de esta iniciativa, figuran:
 - i) aumentar la financiación externa de la educación, y en particular de la educación básica;
 - ii) lograr que pueda preverse mejor el flujo de la ayuda externa;
 - iii) coordinar la actividad de los donantes con más eficacia;
 - iv) consolidar los enfoques sectoriales;
 - v) intensificar y ampliar la adopción de medidas tempranas encaminadas a reducir la deuda o suprimirla a fin de luchar contra la pobreza, y adoptar una posición firme en pro de la educación básica;
 - vi) proceder a un seguimiento más eficaz y regular de los avances realizados en el cumplimiento de los objetivos y metas de la educación para todos, recurriendo entre otros medios a evaluaciones periódicas.
12. Muchos países han proporcionado la prueba de lo que se puede realizar con estrategias nacionales sólidas que se apoyan en una cooperación eficaz para el desarrollo. En el marco de esas estrategias, se pueden y se deben acelerar los progresos merced a una intensificación de la ayuda internacional. Al mismo tiempo, a los países con estrategias menos elaboradas -comprendidos los países afectados por conflictos, los países en transición y los que acaban de salir de una crisis- se les debe proporcionar el apoyo necesario para que avancen más rápidamente hacia la meta de la educación para todos.
13. Reforzaremos los dispositivos internacionales y regionales de rendición de cuentas para dar una clara expresión a los compromisos contraídos y velaremos por que el Marco de Acción de Dakar figure en los programas de todas las organizaciones internacionales y regionales, todos los Parlamentos nacionales y todos los foros responsables de la adopción de decisiones en el plano local.
14. La Evaluación de la Educación para Todos en el Año 2000 pone de relieve que donde más grave es el problema es en África Subsahariana, en Asia Meridional y en los países menos adelantados. Por lo tanto, aunque no se deba negar asistencia internacional a ningún país necesitado, se deberá dar prioridad a esas regiones y a esos países. Se deberá prestar también especial atención a los países en conflicto o en curso de reconstrucción, a fin de que puedan establecer sistemas educativos que respondan a las necesidades de todos los educandos.
15. El logro de los objetivos y la aplicación de las estrategias arriba mencionados exigen impulsar inmediatamente los mecanismos nacionales, regionales e internacionales. Para conseguir la máxima eficacia, esos mecanismos deberán tener un carácter participativo y apoyarse en las estructuras existentes, en la medida de lo posible. Deberán participar en ellos representantes de todas las partes interesadas y de todos los interlocutores, y su funcionamiento ha de caracterizarse por la transparencia y la rendición de cuentas. Deberán aportar una respuesta global al espíritu y la letra de la Declaración de Jomtiem y del presente Marco de Acción de Dakar. Esos mecanismos deberán desempeñar, en distintos grados, funciones de defensa e ilustración de la

educación para todos, así como de movilización de recursos, seguimiento y creación y aprovechamiento compartido de conocimientos en relación con ella.

16. La médula de la educación para todos es la actividad realizada en el plano nacional. Se crearán Foros Nacionales sobre Educación para Todos, o se consolidarán los ya existentes, para prestar apoyo al logro de los objetivos de la educación para todos. Todos los ministerios interesados y las organizaciones de la sociedad civil estarán representados sistemáticamente en esos foros, que deben revestir un carácter transparente y democrático y servir de marco para la realización de los objetivos a escala subnacional. Hasta el año 2002 a más tardar los países prepararán planes nacionales globales de educación para todos. La comunidad internacional proporcionará asistencia técnica especial a los países que tropiecen con serios problemas, por ejemplo crisis complejas o catástrofes naturales. Los planes nacionales de educación para todos.
 - i) se prepararán bajo la dirección de los gobiernos, en consulta directa y sistemática con los representantes de la sociedad civil de sus respectivos países;
 - ii) canalizarán el apoyo coordinado de todos los asociados en el desarrollo;
 - iii) definirán precisamente las reformas relacionadas con los seis objetivos de la educación para todos;
 - iv) establecerán un marco financiero que se pueda mantener;
 - v) fijarán un calendario preciso y estarán orientados hacia la acción;
 - vi) comprenderán indicadores de los resultados obtenidos a mediados de su ejecución; y
 - vii) realizarán una sinergia de los esfuerzos realizados en pro del desarrollo humano al integrarse en los marcos y procesos de planificación del desarrollo de cada país.
17. Los miembros de la comunidad internacional participantes en la cooperación se comprometen a actuar de forma coherente, coordinada y consecuente dondequiera que se pongan en marcha procesos de educación para todos dotados de planes fiables. En función de sus ventajas comparativas, cada interlocutor prestará ayuda a los planes nacionales de educación para todos para subsanar la escasez de recursos.
18. Las actividades regionales de apoyo a los esfuerzos realizados en cada país se basarán en las organizaciones, redes e iniciativas regionales y subregionales existentes, que se reforzarán si fuera necesario. Las regiones y subregiones decidirán cuál será la red de educación para todos que se convertirá en Foro Regional o Subregional sobre Educación para Todos con un mandato explícito. Es esencial que todas las organizaciones pertinentes representativas de la sociedad civil, así como las de índole regional o subregional, participen sistemáticamente en las actividades de esos foros y su coordinación. Los Foros Regionales y Subregionales sobre Educación para Todos mantendrán vínculos orgánicos con los foros nacionales y les rendirán cuentas. Su funciones serán: coordinar todas las redes pertinentes; establecer los objetivos regionales y subregionales y efectuar el seguimiento de su cumplimiento; encargarse de la defensa e ilustración de esos objetivos; fomentar el diálogo sobre políticas; promover las asociaciones de colabo-

ración y la cooperación técnica; sacar provecho conjuntamente de las prácticas ejemplares y de sus enseñanzas; efectuar el seguimiento de las actividades e informar para rendir cuentas; y por último, promover la movilización de recursos. Se prestará un apoyo regional e internacional para consolidar los Foros Regionales y Subregionales y las capacidades pertinentes en materia de educación para todos, sobre todo en Africa y el Asia Meridional.

19. La UNESCO seguirá desempeñando el mandato que se le ha asignado de coordinar las actividades de los que cooperan en la educación para todos y mantener el dinamismo de su colaboración. En consonancia con esto, el Director General de la UNESCO convocará anualmente la reunión de un grupo restringido y flexible de alto nivel, que servirá para impulsar el compromiso contraído en el plano político y la movilización de recursos técnicos y financieros. Ilustrada por un informe de seguimiento preparado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), la Oficina Internacional de Educación (OIE), el Instituto de la UNESCO para la Educación (IUE) y en particular el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), así como por las aportaciones de los foros regionales y subregionales de la educación para todos, esa reunión representará una oportunidad para que la comunidad mundial rinda cuentas de los compromisos contraídos en Dakar. El grupo estará integrado por los más altos dirigentes de los gobiernos y la sociedad civil de los países desarrollados y en desarrollo y de los organismos de desarrollo.
20. La UNESCO cumplirá las funciones de Secretaría. Dará un nuevo enfoque a su programa de educación para que las conclusiones y prioridades del Foro de Dakar pasen a ser un elemento esencial de su labor. Esto supondrá la creación de grupos de trabajo sobre cada uno de los seis objetivos aprobados en Dakar. Esta Secretaría trabajará en estrecha relación con otras organizaciones y podrá contar con personal que éstas adscriban.
21. La realización de los objetivos de la educación para todos exigirá un apoyo financiero complementario por parte de los países, una mayor asistencia al desarrollo y una reducción de la deuda en favor de la educación por parte de los donantes bilaterales y multilaterales; de lo que se trata es de conseguir, con este fin, un monto estimado en 8.000 millones de dólares anuales. Por eso es esencial que los gobiernos nacionales, los donantes bilaterales y multilaterales, el Banco Mundial, los bancos regionales de desarrollo, la sociedad civil y las fundaciones adopten nuevos compromisos concretos en el plano financiero.

28 de abril de 2000
Dakar, Senegal

Objetivos



“Las necesidades básicas de aprendizaje abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje como los contenidos básicos del aprendizaje necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.”

(Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Artículo 1, párrafo 1).

Las estrategias y los objetivos que se exponen a continuación establecen un marco de acción destinado a que todos los individuos puedan ejercer su derecho a aprender y cumplir su obligación de contribuir al desarrollo de la sociedad. Son de índole universal y están tomados de los resultados de las conferencias regionales sobre Educación para Todos y los objetivos internacionales de desarrollo con los que ya se han comprometido los países. Tras un proceso de consulta entre las partes interesadas en educación y con la asistencia de una amplia comunidad internacional y los mecanismos de seguimiento de la EPT, cada país debe fijar, dentro de los planes nacionales de educación ya existentes o nuevos, sus propias metas, objetivos intermedios y calendario.

Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.

Todo niño debe ser criado en un ambiente seguro y atento para que pueda ser sano, despierto, seguro y capaz de aprender. En el último decenio se aportaron nuevas pruebas de que la buena calidad de la atención y educación de la primera infancia, tanto en la familia como en programas más estructurados, tenía consecuencias positivas en la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el potencial de aprendizaje. Esos programas han de ser integrales, estar centrados en todas las necesidades del niño y abarcar la salud, la nutrición y la higiene, además del desarrollo cognoscitivo y psicosocial. Deberán impartirse en la lengua materna del niño y contribuir a determinar y enriquecer la atención y educación de los niños con necesidades especiales. Las alianzas entre gobiernos, ONG, comunidades y familias pueden contribuir a que se imparta a los niños una buena atención y educación, sobre todo a los más pobres, mediante actividades centradas en el niño y la familia, basadas en la comunidad y respaldadas por políticas nacionales multisectoriales y recursos adecuados.

Por medio de los ministerios correspondientes incumbe a los gobiernos la función primaria de formular las políticas de atención y educación de la primera infancia en el contexto de los planes nacionales de EPT, movilizar apoyo político y popular y promover programas flexibles y adaptables, destinados a los niños, que sean adecuados a su edad y no simplemente una extensión del sistema escolar formal. La educación de los padres y educadores en materia de atención infantil tomando como base las prácticas tradicionales, así como la utilización

sistemática de los indicadores de la primera infancia, son elementos importantes para lograr este objetivo.

Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.

Todos los niños han de tener la oportunidad de ejercer su derecho a una educación de calidad en la escuela o mediante programas alternativos, sea cual fuere el nivel de educación considerado "básico". Todos los Estados deberán cumplir la obligación de ofrecer una educación primaria gratuita y obligatoria, de conformidad con la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y otros compromisos internacionales. El acuerdo internacional sobre la fecha límite de 2015 para lograr la educación primaria universal (EPU) en todos los países requerirá el compromiso y la voluntad política de todos los niveles del gobierno. En cuanto a los millones de niños que viven en la pobreza y adolecen de múltiples desventajas, deberá haber un compromiso inequívoco de que la enseñanza sea totalmente gratuita y de que se hará todo lo posible para reducir o eliminar gastos como los relacionados con material didáctico, uniformes, cantina escolar y transporte. Se deberán aplicar políticas sociales más generales, intervenciones e incentivos con objeto de disminuir los costos indirectos de la asistencia regular a la escuela. No se deberá negar a nadie la oportunidad de terminar una enseñanza primaria de buena calidad so pretexto de que no puede pagarla. El trabajo de los niños no deberá ser un obstáculo para la educación. La inclusión de los niños con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y aisladas o tugurios urbanos, así como de otros excluidos de la educación, deberá ser parte integrante de las estrategias para lograr la EPU antes del año 2015.

33. Aunque el compromiso de lograr la matrícula universal es esencial, es igualmente importante mejorar y sostener la calidad de la educación básica si se quieren lograr buenos resultados de aprendizaje. Con objeto de atraer y retener a los niños pertenecientes a grupos marginados y excluidos, los sistemas educativos deberán atender con flexibilidad a sus necesidades, facilitando contenidos adecuados de manera accesible y atractiva. Los sistemas educativos deberán ser integrales, buscando activamente a los niños que no estén matriculados y atendiendo con flexibilidad a la situación y necesidades de todos los educandos. La Evaluación de la EPT en el año 2000 propone múltiples maneras para que la escuela atienda a las necesidades del educando, por ejemplo, programas en favor de la discriminación positiva, destinados a las niñas que tratan de vencer los obstáculos que se oponen a su matrícula, enseñanza bilingüe para los niños de minorías étnicas y toda una gama de enfoques imaginativos y diversos para abordar y comprometer activamente a los niños que no estén matriculados en la escuela.

Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y programas de preparación para la vida activa

34. Todos los jóvenes y adultos han de tener la oportunidad de asimilar el saber y aprender los valores, actitudes y conocimientos prácticos que les servirán para mejorar su capacidad de trabajar, participar plenamente en la sociedad, dirigir su vida y seguir aprendiendo. No se puede esperar que un país se convierta en una economía moderna y abierta si determinada propor-

ción de su fuerza de trabajo no ha terminado la enseñanza secundaria. En la mayoría de los países esto exige la expansión del sistema de secundaria.

35. Los jóvenes, en particular las adolescentes, se ven enfrentados a riesgos y amenazas que limitan las oportunidades de aprendizaje y constituyen un reto para los sistemas de educación, por ejemplo, un trabajo explotador, el desempleo, los conflictos y la violencia, el uso indebido de drogas, el embarazo en edad escolar y el VIH/SIDA. Hay que elaborar programas destinados a los jóvenes que faciliten la información, las técnicas, la orientación y los servicios necesarios para protegerlos de esos peligros.
36. Se deberá dar a todos los jóvenes la oportunidad de recibir una educación permanente. Para los que dejan la escuela o la terminan sin adquirir la competencia necesaria en lectura, escritura, aritmética y habilidades prácticas, deberá haber múltiples opciones para que prosigan su aprendizaje. Esas oportunidades deberán ser interesantes y adecuadas a su medio y sus necesidades, ayudarlos a ser activos para forjar su futuro y transmitirles aptitudes útiles para la vida laboral.

Aumentar en 50% de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente

37. Todos los adultos tienen derecho a la educación básica, empezando por la alfabetización, que les sirve para integrarse de manera activa en el mundo en el que viven y transformarlo. En la actualidad hay en el mundo unos 880 millones de personas que no saben leer ni escribir, dos terceras partes de las cuales son mujeres. Complica el problema el bajo nivel de alfabetización de muchas personas alfabetizadas recientemente. Sin embargo, la educación de adultos sigue estando aislada, a menudo en la periferia de los sistemas y del presupuesto nacional de educación.
38. Se deberá ampliar y diversificar de manera considerable la educación continua y de adultos e integrarla en todas las estrategias nacionales de educación y reducción de la pobreza. Deberá haber un mayor reconocimiento del papel esencial que desempeña la alfabetización en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, unos ingresos sostenibles, la buena salud, una ciudadanía activa y una mejor calidad de vida para los individuos, las comunidades y las sociedades. La alfabetización y la educación permanente son primordiales para lograr la emancipación de la mujer y la igualdad entre los géneros. Si se quiere atender a las diversas necesidades y situaciones de los adultos, se deberán estrechar los nexos entre el enfoque formal, no formal e informal de la educación.
39. Recursos suficientes, programas de alfabetización bien orientados, profesores mejor formados y una utilización innovadora de las tecnologías son fundamentales para promover esas actividades. Es muy importante una mayor utilización de las metodologías prácticas y participativas elaboradas por organizaciones no gubernamentales que vinculan la alfabetización a la emancipación de la mujer y el desarrollo local. La reducción sustancial de la desigualdad entre los índices de alfabetización de hombres y mujeres y de zonas urbanas y rurales demostrará en el próximo decenio el éxito de la educación de adultos.

Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes de 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un

acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento

40. La discriminación basada en el género sigue siendo uno de los obstáculos más pertinaces que se oponen al derecho a la educación. Si no se supera, no se podrá lograr la Educación para Todos. Las niñas constituyen la mayoría de la población infantil y juvenil que no asiste a la escuela, aunque los niños están en situación de desventaja en un número cada vez mayor de países. Si bien la educación de las muchachas y mujeres tiene un poderoso efecto transgeneracional y es determinante para el desarrollo social y la emancipación de la mujer, se ha aumentado poco la participación de las niñas en la educación básica.
41. Ya se ha llegado a un acuerdo internacional para eliminar las desigualdades fundadas en el género en la enseñanza primaria y secundaria antes de 2005. Para ello es necesario que las cuestiones correspondientes se incluyan en todo el sistema educativo, con el apoyo de recursos suficientes y un decidido compromiso político. No basta con garantizar simplemente el acceso de las niñas a la educación. En efecto, un entorno escolar inseguro y los prejuicios en la conducta y formación de los profesores, el proceso didáctico y los manuales y planes de estudio suelen tener como consecuencia un índice más bajo de terminación de estudios y de rendimiento para las niñas. Creando un ambiente escolar sano y atento a las cuestiones relacionadas con el género, se podría eliminar un poderoso obstáculo a la participación de las niñas en la educación. Mejorar la alfabetización de la mujer es otro factor esencial para promover la educación de las niñas. Por consiguiente, hay que hacer un esfuerzo general en todos los niveles y en todos los ámbitos para eliminar la discriminación basada en el género y promover el respeto mutuo entre niñas y niños y entre mujeres y hombres. Para que ello sea posible se requiere cambiar actitudes, valores y comportamientos.

Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales

42. La calidad constituye el centro de la educación y lo que tiene lugar en el aula y otros entornos de aprendizaje es de importancia fundamental para el bienestar de los niños, jóvenes y adultos en el futuro. Una educación de calidad ha de atender a las necesidades básicas de aprendizaje y enriquecer la existencia del educando y su experiencia general de la vida.
43. Según muestra el último decenio, a los esfuerzos por ampliar la matrícula deberán sumarse actividades para mejorar la calidad de la educación, si se quiere atraer a los niños a la escuela, retenerlos en ella y lograr que obtengan resultados satisfactorios. Los escasos recursos asignados a la educación se han utilizado generalmente para ampliar los sistemas educativos sin prestar la debida atención a mejorar la calidad de ciertos aspectos como la formación de docentes y la preparación de material didáctico. Según evaluaciones recientes de los logros obtenidos en algunos países, un alto porcentaje de niños adquiere únicamente parte de los conocimientos y competencias que se supone deben asimilar. Con frecuencia no se ha definido claramente lo que deben aprender o bien no se ha enseñado en la debida forma ni evaluado con precisión.
44. Los gobiernos y todos los demás asociados con la EPT deberán colaborar para garantizar una educación básica de calidad para todos, con indepen-

dencia del género, la riqueza, el lugar, la lengua o el origen étnico. Para que un programa de educación tenga éxito hace falta: i) alumnos sanos, bien alimentados y motivados; ii) docentes bien formados y técnicas didácticas activas; iii) locales adecuados y material didáctico; iv) un plan de estudios que se pueda enseñar y aprender en una lengua local y aproveche los conocimientos y la experiencia de profesores y alumnos; v) un entorno que no sólo fomente el aprendizaje, sino sea, además, agradable, atento a las cuestiones del género, sano y seguro; vi) una definición clara y una evaluación precisa de los resultados esperados, entre ellos, los conocimientos, las competencias, las actitudes y los valores; vii) un gobierno y una gestión participativos; y viii) el respeto por la comunidad y la cultura local y participación en ellas.

Educación para Todos

Marco de Acción para las Américas

Adoptado en la Conferencia de las Américas sobre Educación para Todos
Santo Domingo, República Dominicana, 10-12 de febrero de 2000

Compromiso sobre la Educación Inclusiva

Teniendo en cuenta que:

- La educación básica para todos implica asegurar el acceso y la permanencia, la calidad de los aprendizajes y la plena participación e integración, de todos los niños, niñas y adolescentes, especialmente indígenas, con discapacidad, de la calle, trabajadores, personas viviendo con VIH/SIDA, y otros.
- La no discriminación por motivos culturales, lingüísticos, sociales, de género e individuales, es un derecho humano irrenunciable y que debe ser respetado y fomentado por los sistemas educativos.

Los países se comprometen a:

- Formular políticas educativas de inclusión, que den lugar a la definición de metas y prioridades de acuerdo a las diferentes categorías de población excluida en cada país y a establecer los marcos legales e institucionales para hacer efectiva y exigible la inclusión como una responsabilidad colectiva.
- Diseñar modalidades educativas diversificadas, currículos escolares flexibles y nuevos espacios en la comunidad que asuman la diversidad como valor y como potencialidad para el desarrollo de la sociedad y de los individuos, recuperando las experiencias formales y no formales innovadoras, para atender las necesidades de todos: niñas, niños y adolescentes, jóvenes y adultos.
- Promover y fortalecer la educación intercultural y bilingüe en sociedades multiétnicas, plurilingües y multiculturales.
- Implementar un proceso sostenido de comunicación, información y educación de las familias, que resalte la importancia y beneficios para los países de educar a la población.

Anexo 3



REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2006, Vol. 4, No. 3

La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy

Rosa Blanco G.

1. ¿Por qué hablamos de inclusión en educación?

América Latina se caracteriza por tener sociedades muy desintegradas y fragmentadas debido a la persistencia de la pobreza y a la gran desigualdad en la distribución de los ingresos, lo cual genera altos índices de exclusión. Como señala Tedesco, una de las tendencias más fuertes de la nueva economía, es el aumento de las desigualdades, la segmentación espacial y la fragmentación cultural de la población.

Durante la década de los noventa los países de América Latina iniciaron una serie de reformas educativas orientadas a lograr el acceso universal a la educación básica y al mejoramiento de su calidad y equidad, sin embargo todavía persisten importantes desigualdades educativas. Es urgente el desarrollo de políticas decididas de equidad para que la educación cumpla con una de sus funciones fundamentales; contribuir a superar las desigualdades de origen de los alumnos para avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y democráticas.

La mayoría de los países adoptan en sus políticas y leyes los principios de la Declaración de Educación para Todos, pero en la práctica existen distintos factores que excluyen y discriminan a numerosos alumnos del sistema educativo. A pesar del gran avance alcanzado en el acceso a la educación aún no se ha logrado la universalización de la educación primaria, y persisten problemas de equidad en la distribución y calidad de la oferta educativa y en el acceso al conocimiento. En aquellos países en los que se cuenta con datos desagregados, los colectivos más excluidos son precisamente los que más necesitan la educación para superar su situación de desventaja o de vulnerabilidad; niños de zonas rurales aisladas o de extrema pobreza, niños indígenas y desplazados, y niños y niñas con discapacidad.

Las bases de una mayor igualdad se sientan en la primera infancia. Hay suficientes evidencias respecto de los beneficios que tiene la educación en los primeros años de vida para el desarrollo humano, y sus efectos preventivos y

de equiparación de oportunidades. En América Latina existe una mayor conciencia sobre la importancia de la educación de la primera infancia que se refleja en un mayor desarrollo de políticas y en el aumento de la cobertura, aunque hay problemas de desigualdad en el acceso que afecta a los niños y niñas de medios socioeconómicos más desfavorecidos, del sector rural, de pueblos originarios o con discapacidad.

En muchos países se ha incluido el tramo de 5 años, incluso el de 4 años en algunos casos, dentro de educación básica obligatoria y se ha incrementado la oferta educativa para los niños de 3 a 5 años. En el año 2000, la tasa neta promedio en la región de matrícula de niños y niñas entre 3 y 5 años era del 48% y no hay diferencias de acceso en función del género. Este promedio regional no refleja las grandes diferencias que existen entre los países.

Un mayor número de años de estudio es un factor que puede contribuir, aunque no es el único, a superar el círculo vicioso de la pobreza, ya que ofrece mayores posibilidades para acceder al mundo laboral y tiene una influencia positiva en la educación de los hijos. En todos los países ha disminuido el número de analfabetos absolutos aunque todavía hay 36 millones, de los cuáles el 56% son mujeres, y hay un alto porcentaje de personas entre 15 y 24 años con primaria incompleta. Es decir hay un alto contingente de personas en América Latina que no cuenta con las competencias mínimas necesarias para insertarse en la sociedad actual del conocimiento y acceder a puestos de trabajo dignos y productivos.

El aumento logrado en el acceso a la educación secundaria, fundamental para asegurar mayores oportunidades de acceso al mundo laboral, también refleja inequidad. La cobertura en este nivel educativo ha sufrido avances en los últimos años pero todavía es baja en la mayoría de los países de la región, y la culminación de los estudios en secundaria muestra más desigualdades entre grupos sociales que la educación primaria.

Si bien aún no se ha logrado el pleno acceso a la educación básica, el mayor desafío en la región de América Latina y el Caribe es superar la desigualdad en la calidad de la oferta educativa y en los logros de aprendizaje. El aumento de la cobertura no ha sido acompañado de medios efectivos que garanticen la permanencia en el sistema escolar y la satisfacción efectiva de las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes. Aunque han disminuido los índices de repetición y deserción, éstos siguen siendo altos, y afectan en mayor medida a los niños y niñas que viven en situación de vulnerabilidad; zona rural, pueblos originarios y contextos socioeconómicos desfavorecidos. Los recursos que se invierten en el alto contingente de alumnos que repiten cada año, alrededor de 5 mil 700 millones de dólares, podrían constituir un recurso muy valioso para mejorar la calidad de la educación para todos, especialmente si se considera el escaso impacto de la repetición en el nivel de logros de los alumnos y su efecto negativo en la autoestima de éstos.

Los estudios internacionales comparativos sobre logros de aprendizaje también muestran una grave inequidad en la distribución del conocimiento. Estas evaluaciones pusieron de manifiesto que los niveles de aprendizaje de todos los alumnos en lenguaje y matemáticas son en general bajos, pero según los datos de la evaluación realizada por UNESCO los logros son aún menores en el caso de los alumnos que provienen de las escuelas públicas, ya sean urbanas o rurales.

Desde la década de los noventa se vienen desarrollando estrategias y programas de discriminación positiva para favorecer el acceso y la permanencia de los alumnos y alumnas en situación de vulnerabilidad, sin embargo son aún

muchas las personas que, por diferentes causas, se encuentran en situación de desigualdad y que experimentan barreras para su pleno aprendizaje y participación.

Las desigualdades en función del origen socioeconómico son las más significativas en los países de América Latina, y la pobreza está asociada a otros tipos de desigualdad como vivir en la zona rural o pertenecer a pueblos originarios, lo cual sitúa a un buen porcentaje de la población en una posición de gran vulnerabilidad. Según datos de CEPAL (1998) las personas que provienen de hogares con escasos recursos suelen cursar 8 o menos años de estudio, y en general no superan la condición de obrero u operario, mientras quienes crecen en hogares de mayores recursos suelen cursar 12 o más años de educación y se desempeñan como profesionales, técnicos o directivos. Las nuevas generaciones tienen más niveles de estudio en todos los estratos socioeconómicos, pero esto no se ha traducido en mayor movilidad social; las ocupaciones de mayor productividad exigen mayores niveles de estudio que se concentran en los estratos socioeconómicos más altos (Reimers, 2002).

La zona rural también se encuentra en una situación de desigualdad, mostrando mayores tasas de repetición y deserción que la zona urbana. El promedio regional de personas entre 15 y 24 años que tiene por lo menos 10 años de educación es del 50% en las zonas urbanas mientras que en las zonas rurales el promedio llega aproximadamente al 20%. En el medio rural muchas escuelas no imparten la enseñanza obligatoria completa, son de difícil acceso y en muchos casos cuentan con docentes menos calificados.

Los niños y jóvenes provenientes de pueblos originarios o afro-descendientes también se encuentran en situación de desigualdad educativa y social. Estos colectivos suelen vivir en la zona rural o zonas aisladas, donde como ya se ha visto también hay mayores índices de pobreza, por lo que son objeto de diferentes tipos de discriminación. En los países que cuentan con datos desagregados, los índices de repetición, abandono y analfabetismo son mayores en el caso de los pueblos originarios. En los últimos años ha habido un mayor avance en la educación intercultural y bilingüe, pero este es aún muy insuficiente.

Los niños y niñas con necesidades educativas asociadas a una discapacidad es el colectivo que se encuentra más excluido. En muchos países no existen estadísticas confiables, pero cuando las hay queda de manifiesto que un alto porcentaje de estos alumnos no recibe ningún tipo de educación, especialmente los que tienen discapacidades más severas. Aunque la tendencia de las políticas de los países es promover la integración de estos alumnos en la escuela común, la gran mayoría está escolarizada en centros de educación especial, por lo que también son los más discriminados.

En relación con el género, salvo algunos países, no existen diferencias significativas en el acceso a la educación inicial y básica, pero sí en la permanencia y la finalización de estudios. En los países de América latina son mayores las tasas de abandono y reprobación de las niñas de zona rural y comunidades indígenas. Por el contrario, en los países del caribe y algunos latinoamericanos los varones abandonan antes la escuela y tienen un menor nivel de desempeño académico. En cuanto a los niveles de aprendizaje, las diferencias de género son significativas tan sólo en algunos casos. En general, las niñas alcanzan mejores logros en lenguaje y ligeramente menores en matemáticas.

A la desigualdad que sufren los colectivos mencionados, es preciso añadir el debilitamiento de la escuela pública en muchos países de la región como consecuencia de una creciente privatización y la presencia de mecanismos de regulación del mercado en la educación. La desigualdad entre escuelas públi-

cas y privadas, en términos de recursos, docentes cualificados y resultados de aprendizaje tiende a ampliarse en muchos países, especialmente en los más pobres, aumentando la brecha social y reproduciendo la estratificación y fragmentación presentes en nuestras sociedades.

2. ¿Es lo mismo integración que inclusión? el movimiento de la inclusión, un paso más allá de la integración escolar

El movimiento de la inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo. Tal como se ha visto en el anterior apartado la educación no está siendo capaz de contribuir a superar las desigualdades ni de reducir la brecha social, por lo que es preciso realizar mayores esfuerzos para que realmente se convierta en un motor de mayor equidad social.

Una relatora de Naciones Unidas para el derecho a la educación, Katarina Tomasevsky, señala que normalmente los países pasan por tres etapas fundamentales para avanzar hacia el pleno ejercicio del derecho a la educación:

- La primera consiste en conceder el derecho a la educación a todos aquellos que, por diferentes causas, están excluidos (pueblos indígenas, personas con discapacidad, comunidades nómadas, etc), pero con opciones segregadas en escuelas especiales, o, programas diferenciados para dichos colectivos que se incorporan a la educación.
- La segunda etapa enfrenta el problema de la segregación educativa promoviendo *la integración* en las escuelas para todos. En los procesos de integración los colectivos que se incorporan se tienen que adaptar a la escolarización disponible, independientemente de su lengua materna, su cultura o sus capacidades. El sistema educativo mantiene el “status quo” y son los alumnos quienes se tienen que adaptar a la escuela y no ésta a los alumnos.
- La tercera etapa exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses. Desde esta perspectiva, ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponible, sino que éstas se adaptan a sus necesidades para facilitar su plena participación y aprendizaje. Esta es la aspiración del movimiento de la inclusión.

En muchos países existe cierta confusión con el concepto de inclusión o educación inclusiva, ya que se está utilizando como sinónimo de integración de niños y niñas con discapacidad, u otros con necesidades educativas especiales, a la escuela común. Es decir, se está asimilando el movimiento de inclusión con el de integración cuando se trata de dos enfoques con una visión y foco distintos. Esta confusión tiene como consecuencia que las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la educación especial, limitándose el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de los sistemas educativos, e impidiendo el desarrollo de políticas inclusivas integrales.

En primer lugar, es importante señalar que *el foco de la inclusión es más amplio que el de la integración*. Esta última, en los países de América Latina y en otras partes del mundo, está ligada al colectivo de los alumnos con necesida-

des educativas especiales, y aspira a hacer efectivo el derecho de estas personas ha educarse en las escuelas comunes, como cualquier ciudadano, recibiendo las ayudas necesarias para facilitar su proceso educativo y su autonomía. El movimiento de la inclusión, representa un impulso fundamental para avanzar hacia la educación para todos, porque aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, ya que como hemos podido observar hay muchos niños y niñas, además de aquellos con discapacidad, que tienen negado este derecho. *La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados, por diferentes razones.* Desde esta perspectiva, la inclusión es una política del ministerio de educación en su conjunto y no de las divisiones de educación especial.

En segundo lugar, *el foco de atención es de naturaleza distinta.* La preocupación de la integración ha estado más en transformar la educación especial, para apoyar los procesos de integración, que cambiar la cultura y práctica de las escuelas comunes para que sean capaces de atender la diversidad del alumnado, y eliminar los diferentes tipos de discriminación que tienen lugar al interior de ellas. Se da la paradoja de que muchas escuelas integran niños y niñas con discapacidad y simultáneamente están expulsando o discriminando a otro tipo de alumnos, por lo que se podría afirmar que estas escuelas no son verdaderamente inclusivas.

Aunque en muchas escuelas se han producido procesos de cambio como consecuencia de la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales, el movimiento de la integración no ha logrado alterar los sistemas educativos de forma significativa. En general, se ha transferido el modelo de atención propio de la educación especial a las escuelas comunes, centrándose más en la atención individualizada de estos alumnos (programas individuales, estrategias y materiales diferenciados, etc.) que en modificar aquellos factores del contexto educativo y de la enseñanza que limitan la participación y el aprendizaje no sólo de los niños y jóvenes integrados, sino de todo el alumnado.

La situación anteriormente señalada nos muestra la persistencia de una visión individual de las dificultades de aprendizaje, en la que éstas se atribuyen solamente a variables del individuo (sus competencias, su origen social, el capital cultural de su familia, etc), obviando la gran influencia que tienen los entornos educativo, familiar y social en el desarrollo y aprendizaje de las personas. En el enfoque de la inclusión, por el contrario, se considera que el problema no es el niño sino el sistema educativo y sus escuelas. El progreso de los alumnos no depende sólo de sus características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se le brindan o no se le brindan, por lo que el mismo alumno puede tener dificultades de aprendizaje y de participación en una escuela y no tenerlas en otra. La escasez de recursos, la rigidez de la enseñanza, la falta de pertinencia de los currículos, la formación de los docentes, la falta de trabajo en equipo o las actitudes discriminatorias son algunos de los factores que limitan el acceso, permanencia y el aprendizaje del alumnado en las escuelas.

Según Tony Boot (2000), las barreras al aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. En este sentido, las acciones han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los estudiantes en las actividades educativas.

Superar la situación anteriormente señalada justifica sobradamente la preocupación central de la inclusión; *transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas comunes para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado, que son el resultado de su origen social y cultural y de sus características personales en cuanto a competencias, intereses y motivaciones. En este caso, a diferencia de lo ocurrido con las experiencias de integración, la enseñanza se adapta los alumnos y no éstos a la enseñanza.* Desde esta perspectiva la atención de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales se enmarca en el contexto más amplio de la atención a la diversidad, ya que todo el alumnado y no sólo aquellos con alguna discapacidad, tienen diferentes capacidades y necesidades educativas. Esto no significa perder de vista que estos alumnos requieren una serie de recursos y ayudas especiales para optimizar su proceso de aprendizaje y desarrollar plenamente sus potencialidades.

3. El significado de la inclusión en educación

A continuación se señalan las principales finalidades que persigue la educación inclusiva y que constituyen sus principales señas de identidad. Al respecto, es importante señalar que la inclusión es un proceso que nunca está acabado del todo, ya que constantemente pueden aparecer diferentes barreras que excluyen o discriminan a los alumnos y alumnas, o, que limitan su aprendizaje y su pleno desarrollo como personas.

3.1. La inclusión es una cuestión de derechos

La educación inclusiva aspira a hacer efectivo para todas las personas el derecho a una educación de calidad, que es la base de una sociedad más justa e igualitaria. La educación es un bien común específicamente humano que surge de la necesidad de desarrollarse como tal, por ello todas las personas sin excepción tienen derecho a ella.

El derecho a la educación va mucho más allá del acceso, aunque es un primer paso, ya que exige que ésta sea de calidad y logre que todas las personas desarrollen al máximo sus múltiples talentos y capacidades.

La enorme importancia de la educación también radica en que nos abre las puertas para aprovechar otros beneficios que ofrece la sociedad y hace posible el ejercicio de otros derechos y de la ciudadanía, lo cual es el fundamento de una sociedad más democrática. El pleno ejercicio del derecho a la educación pasa necesariamente por educar en y para los derechos humanos, proporcionando al alumnado, desde los primeros años de la vida escolar, la oportunidad no sólo de conocer dichos derechos sino de vivenciarlos. Los niños y niñas necesitan oportunidades de comprender cuáles son sus derechos y deberes, cuáles son los límites que imponen a su libertad los derechos y libertades de los demás y como sus acciones pueden afectar los derechos de otras personas.

Un aspecto clave de la inclusión es conseguir la plena participación de todas las personas en las diferentes esferas de la vida humana. Actualmente, existe cierto consenso respecto a que la exclusión va más allá de la pobreza, ya que tiene que ver con la dificultad de desarrollarse como persona, la falta de un proyecto de vida, la ausencia de participación en la sociedad y de acceso a sistemas de protección y de bienestar.

Una mayor inclusión social pasa necesariamente, aunque no únicamente,

por asegurar la plena participación en la educación, para lo cual los niños y niñas no deben ser objeto de ningún tipo de discriminación por razones de origen social, étnico, religioso u otros. Todas las personas tienen más posibilidades de desarrollarse como tales si tienen la oportunidad de participar junto con los otros en las distintas actividades de la vida humana. Como señala Fernando Savater (2005) la relación con otros seres humanos es fundamental para desarrollar la humanidad. La humanidad es una forma de relación simbólica, y los seres simbólicos estamos destinados a desarrollar nuestras posibilidades en relación con los otros.

En el ámbito educativo la participación tiene varios significados. En primer lugar, alude a la necesidad de que todos los alumnos y alumnas, sea cual sea su condición, se eduquen juntos en la escuela de su comunidad, y participen lo máximo posible del currículo y de las actividades educativas. Desde el punto de vista de la participación, la escolarización en escuelas o grupos especiales, con carácter permanente, debería ser una excepción, y habría que asegurar que el currículo y la enseñanza que se ofrezca equivalga lo más posible a los que se imparten en las escuelas para todos.

Tony Booth y Mel Ainscow (2000) definen la inclusión como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas. Para estos autores, la inclusión implica que los centros realicen un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos.

La participación también está relacionada con el derecho de los niños a ser escuchados y a tener en cuenta sus opiniones sobre los diferentes aspectos que afectan sus vidas. En el artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño se establece que los adultos han de proporcionar a los niños las condiciones y estímulos necesarios para que puedan manifestar su opinión sobre todos los asuntos que les conciernen, así como de administrarles informaciones adecuadas a su edad, en base a las que puedan elaborar sus propios puntos de vista.

La participación, finalmente, involucra los procesos democráticos de toma de decisiones en los que están implicados diferentes actores de la comunidad educativa, incluyendo a los alumnos. Para Mel Ainscow (2004), La participación tiene que ver con experiencias compartidas y negociaciones que resultan de la interacción social al interior de una comunidad que tiene un objetivo común.

3.2. La inclusión en educación es un medio para avanzar hacia una mayor equidad y el desarrollo de sociedades más inclusivas y democráticas

Uno de los factores que genera desigualdad en los sistemas educativos de América Latina es la segregación social y cultural de las escuelas, que reproduce la fragmentación presente en las sociedades y limita el encuentro entre distintos grupos.

Una de las señas de identidad de la educación inclusiva es precisamente el acceso a escuelas más plurales que son el fundamento de una sociedad democrática.

La escuela tiene un papel fundamental en evitar que las diferencias de origen de los alumnos se conviertan en desigualdades educativas, y por esa vía de nuevo en desigualdades sociales. Hoy en día la escuela no es ni mucho menos el único espacio para acceder al conocimiento, pero todavía es la única instancia que puede asegurar una distribución equitativa del mismo si se dan ciertas condiciones.

Avanzar hacia una mayor equidad en educación sólo será posible si se asegura el principio de *igualdad de oportunidades*; dando más a quien más lo necesita y proporcionando a cada quien lo que requiere, en función de sus características y necesidades individuales, para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas. No es suficiente ofrecer oportunidades educativas hay que crear las condiciones para que todos y todas puedan aprovecharlas.

El principio de equidad significa tratar de forma diferenciada lo que es desigual en su origen para alcanzar una mayor igualdad entre los seres humanos. El horizonte de la igualdad en el ámbito educativo tiene diferentes niveles; la igualdad en el acceso, para lo cual es necesario que haya escuelas disponibles y accesibles para toda la población; la igualdad en la calidad de la oferta educativa, lo cual requiere que todos los alumnos y alumnas tengan acceso a escuelas con similares recursos materiales, humanos y pedagógicos; y la igualdad en los resultados de aprendizaje, es decir que todos los alumnos alcancen los aprendizajes establecidos en la educación básica, sea cual sea su origen social y cultural, desarrollando al mismo tiempo las capacidades y talentos específicos de cada uno.

Hay que tener especial cuidado en que la igualdad de resultados no conlleve la exclusión; un sistema educativo no se podría considerar igualitario si logra similares resultados en el alumnado a costa de excluir a una parte del mismo. Desde la perspectiva de la inclusión tiene que haber un *equilibrio entre aprendizaje y participación*, esto es importante ya que muchas veces las experiencias de integración han dado más importancia a la socialización de los alumnos que a los logros de aprendizaje. Por el contrario, otras veces se segrega a los alumnos de distintas maneras con el único fin de lograr los resultados de aprendizaje esperados.

La educación inclusiva también puede ser una vía esencial para superar la exclusión social que resulta de ciertas actitudes y respuestas ante las diferencias socioeconómicas, culturales, o de género, por nombrar algunas de ellas, y que lamentablemente muchas veces se reproducen al interior de las escuelas.

El principio rector del Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades especiales (Salamanca, 1994) es que “todas las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales, lo cual plantea un reto importante para los sistemas escolares. Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la completa participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la solidaridad entre todos los alumnos y mejoran la relación costoeficacia de todo el sistema educativo”.

No cabe duda, que la educación es un instrumento fundamental para superar la exclusión social, pero no es menos cierto que la educación por sí sola no puede compensar las desigualdades sociales ni eliminar las múltiples formas de discriminación presentes en nuestras sociedades. Es necesario desarrollar en paralelo políticas económicas y sociales que aborden los factores que generan desigualdad y exclusión fuera del ámbito educativo. Como muy bien señala Reimers, 2000, las políticas educativas por sí solas no crean las oportunidades para acceder al capital social y cultural necesario. No hacen que los estados sean más democráticos, aunque preparen a las personas para ello, ni que las sociedades sean más cohesivas o pacíficas, aunque formen en habilidades de acción colectiva y resolución de conflictos, y por sí mismas no igualan la distribución social de recursos, diferentes de los recursos educativos.

3.3. La educación inclusiva aspira a proporcionar una educación de calidad para todos, dando respuesta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado

Una educación no puede ser de calidad si no logra que todos los alumnos, y no sólo parte de ellos, adquieran las competencias necesarias para insertarse activamente en la sociedad y desarrollar su proyecto de vida en relación con los otros. Es decir no puede haber calidad sin equidad, aunque no faltan aquellos que piensan que una educación inclusiva no es compatible con el logro de buenos resultados por parte todos los alumnos.

La UNESCO en el informe de monitoreo de Educación para Todos del año 2005, establece tres elementos para definir una educación de calidad: el respeto de los derechos de las personas; la equidad en el acceso, procesos y resultados; y la pertinencia de la educación. Dado que los dos primeros aspectos ya han sido desarrollados anteriormente vamos a detenernos en la pertinencia. Esta hace referencia a una educación que promueve aprendizajes que son significativos para todos y no sólo para aquellos que pertenecen a las clases sociales y culturales dominantes, o, para quienes tienen un determinado nivel de competencia (el supuesto alumno medio). Una educación pertinente es aquella que tiene al alumno como centro, adecuando la enseñanza a sus características y necesidades, partiendo de lo que “es” “sabe” y “siente”, lo cual está mediatizado por su contexto sociocultural, y promoviendo el desarrollo de sus distintas capacidades, potencialidades e intereses. “Si los alumnos no perciben la pertinencia del contenido en relación consigo mismos y con su contexto, se desmotivarán y el aprendizaje se resentirá en la práctica”.

Lo anteriormente expresado nos remite a la idea de que una educación es de calidad si da respuesta a la diversidad del alumnado, es decir si se ajustan la enseñanza y las ayudas pedagógicas a la situación y características de cada uno, y si se les proporcionan los recursos necesarios para progresar en su aprendizaje. Muchos alumnos experimentan dificultades de aprendizaje y de participación en las escuelas, como consecuencia de la rigidez y homogeneidad de la respuesta educativa. Esta uniformidad explica en gran medida los altos índices de repetición y deserción, que afectan mayormente a las poblaciones cuyo capital cultural es diferente al predominante en las escuelas.

Los grupos sociales más desfavorecidos, los pueblos originarios o los hijos de emigrantes, entre otros, tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos que en general no forman parte de la cultura de las escuelas, lo cual influye de manera importante en el menor progreso de estos alumnos y en el abandono de la escuela. Como expresan Marchesi y Martín (1998), los alumnos que pertenecen a grupos sociales y culturales con menor vinculación a la cultura escolar pueden generar menos expectativas en los profesores y tener menor autoestima y seguridad en las actividades escolares. La percepción de estos alumnos de que se espera poco de ellos refuerza su sensación inicial de que son poco competentes para las tareas escolares.

La ampliación de la educación obligatoria en un buen número de países de América Latina y el gran aumento logrado en la cobertura han tenido como consecuencia que una mayor diversidad de alumnos acceda a la educación, especialmente en la enseñanza secundaria. Sin embargo, a pesar de la evidente diversidad presente en las escuelas y en las aulas, la mayoría de los sistemas educativos se caracteriza por proporcionar respuestas homogéneas a necesidades, situaciones y contextos muy distintos.

La educación inclusiva implica una transformación radical en los paradigmas educativos vigentes pasando desde un enfoque basado en la homogenei-

dad a una visión de la educación común basada en la heterogeneidad. Las diferencias son una condición intrínseca a la naturaleza humana, como especie todos tenemos ciertas características que nos asemejan y otras que nos diferencian, de tal forma que no hay dos personas idénticas, sin embargo, existe una tendencia a considerar la diferencia como aquello que se distancia o desvía de la “mayoría”, de lo “normal” o “frecuente”, es decir, desde criterios normativos. La valoración negativa de las diferencias y los prejuicios conllevan a la exclusión y la discriminación.

La larga tradición de considerar las diferencias desde criterios normativos ha conducido a la creación de programas o modalidades educativas diferenciadas para aquellos que, por diferentes razones, se alejan de dicha norma. En América Latina se vienen desarrollando múltiples programas orientados a diferentes colectivos (niños de la calle, pueblos originarios, género, etc) que normalmente no están articulados entre sí ni forman parte de una política integral sobre inclusión, lo que limita sus resultados e impactos.

La diversidad en el ámbito educativo nos remite al hecho de que cada alumno tiene sus propias necesidades educativas y se enfrenta de distinta manera a las experiencias de aprendizaje. Todos los niños y niñas son distintos en cuanto a capacidades, estilo y ritmo de aprendizaje, motivaciones e intereses, y estas diferencias están a su vez mediatizadas por contexto sociocultural y familiar, haciendo que los procesos de aprendizaje sean únicos e irrepetibles en cada caso. Desde la inclusión se considera que *la diversidad está dentro de “lo normal”* y el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social, y como un medio para enriquecer los procesos educativos.

La educación inclusiva y la atención a la diversidad demandan una mayor competencia profesional de los docentes, un trabajo en equipo, y proyectos educativos más amplios y flexibles que se puedan adaptar a las distintas necesidades del alumnado. Requiere una mayor diversificación de la oferta educativa que asegure que todos logren las competencias básicas, establecidas en el currículum escolar, a través de distintas alternativas, equivalentes en calidad, en cuanto a las situaciones de aprendizaje, horarios, materiales y estrategias de enseñanza, por citar algunos aspectos. Exige también el desarrollo de un currículum que sea pertinente para todos los niños y niñas, y un clima escolar en el que se acoja y valore a todos por igual, brindando más apoyo a quien más lo necesite.

En definitiva, el desafío de la inclusión es avanzar hacia una educación para todos, con todos y para cada uno.

3.4. La educación inclusiva es un medio fundamental para “aprender a ser” y “aprender a vivir juntos”

La educación no sólo tiene la finalidad de socializar a los individuos a través de la apropiación de los contenidos de la cultura en la que están inmersos, sino que también ha de contribuir a la individuación de cada sujeto en la sociedad con su propia identidad, favoreciendo la autonomía, el autogobierno y la construcción del propio proyecto de vida. Aprender a ser, que es uno de cuatro pilares de la educación establecidos en el Informe de la Comisión Delors, es fundamental para conocerse y valorarse a sí mismo y construir la propia identidad, para actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal en las distintas situaciones de la vida.

Aprender a ser demanda hacer efectivo *el derecho a la propia identidad respetando a cada uno como es*. Este derecho supone un conjunto de atributos, de cualidades, tanto de carácter biológico como los referidos a la personalidad, que permiten precisamente la individuación de un sujeto en la sociedad. Atributos que facilitan decir que cada uno es el que es y no otro.

Desde la educación se ha de promover de forma intencional la aceptación y valoración de las diferencias de cualquier tipo para “aprender a vivir juntos”, lo que implica la comprensión y valoración del otro, “como un otro válido y legítimo”, la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz.

La educación en la diversidad es un medio fundamental para el desarrollo de nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas. La percepción y la vivencia de la diversidad nos permite, además, construir y reafirmar la propia identidad y distinguirnos de los otros. El ser humano se realiza plenamente como miembro de una comunidad y una cultura, pero también en el respeto a su individualidad, por lo que otro aspecto fundamental de la educación ha de ser “aprender a ser”.

Es preciso avanzar hacia escuelas más inclusivas que eduquen en la diversidad y favorezcan el desarrollo de actitudes de solidaridad y cooperación y el respeto y valoración de las diferencias, lo cual facilitará el desarrollo de una cultura de paz y de sociedades más justas, inclusivas y solidarias.

4. ¿Cuál es el rol de la educación especial en el enfoque de la inclusión?

La perspectiva de la inclusión demanda avanzar hacia un único sistema educativo que sea más diversificado para atender de forma adecuada las necesidades los distintos colectivos y personas, con el fin de lograr, por distintas vías equivalentes en calidad, aprendizajes equiparables para toda la población. Esto supone superar la actual separación entre la educación para todos y la educación para aquellos que por diferentes razones son considerados “diferentes”. Así lo expresaron los ministros de educación de la región en el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe:

“Es urgente proporcionar diferentes opciones, caminos y modalidades, equivalentes en calidad, para atender la diversidad de necesidades de las personas y de los contextos en los que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La diversificación de la oferta educativa debe acompañarse de mecanismos y estrategias que contribuyan a fortalecer la demanda por una educación de calidad de aquellas personas que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad”.

Los grandes fines de la educación y los aprendizajes establecidos en el currículo escolar han de ser el referente fundamental para la educación de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades, y la educación debe proporcionar a cada uno las ayudas y recursos que necesite para aprender y desarrollarse plenamente como persona. Algunos alumnos van a requerir más ayudas y/o ayudas distintas para atender sus necesidades educativas, que como ya se ha señalado son fruto de su origen social y cultural y de sus características personales.

Desde la perspectiva señalada, la educación especial debería atender aquellas necesidades educativas que requieren sus conocimientos, técnicas y recursos humanos especializados, sea quien sea que las presente. En muchos países existe un buen porcentaje de alumnos que requieren los recursos y ayu-

das que puede proporcionar la educación especial y, por el hecho de no estar etiquetados como alumnos con necesidades educativas especiales, no las reciben, con lo cual se está vulnerando su derecho a recibir una educación de calidad. Muchos de ellos, al no recibir oportunamente los apoyos necesarios, tienen dificultades de aprendizaje, se van desfasando cada vez más de su grupo de edad, y muchas veces terminan abandonando la escuela.

El progresivo avance de la inclusión hará que los límites entre la “educación común” y la “educación especial” sean cada vez menos nítidos y precisos y que el rol de las escuelas especiales cambie substancialmente. La tendencia mundial es que estas escuelas se conviertan en centros de recursos a la comunidad y a las escuelas comunes y que tan sólo escolaricen alumnos gravemente afectados.

5. El rol de los docentes en el desarrollo de escuelas inclusivas

La atención a la diversidad es sin duda uno de los desafíos más importantes que enfrentan las escuelas y los docentes hoy en día. Si queremos que los docentes sean inclusivos y capaces de educar en y para la diversidad es imprescindible que tengan la oportunidad de vivenciar estos aspectos, lo cual requiere cambios profundos en su propia formación. En primer lugar, las instituciones de formación docente deberían estar abiertas a la diversidad y formar docentes representativos de las distintas diferencias presentes en las escuelas. En segundo lugar, se les debería preparar para enseñar en diferentes contextos y realidades y; en tercer lugar, todos los profesores, sea cual sea el nivel educativo en el que se desempeñen, deberían tener unos conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales, estrategias de atención a diversidad en aula, la adaptación del currículum, y la evaluación diferenciada, por señalar algunos aspectos.

La atención a la diversidad requiere un trabajo colaborativo entre los y las docentes de la escuela, en el que cada cual aporte sus conocimientos y perspectiva responsabilizándose de la educación de todo el alumnado. No obstante, por muy buena actitud y capacidad que tengan los docentes, éstos necesitan apoyo para dar respuesta a la diversidad del alumnado, por lo cual es necesario contar también con otros profesionales que puedan colaborar con los docentes para atender ciertas necesidades educativas de los alumnos, especialmente aquellas derivadas de las distintas discapacidades. Para ello es preciso avanzar en la creación de centros de recursos comunitarios que incluyan diferentes perfiles profesionales con funciones complementarias, ya que el apoyo de los profesionales que provienen de la educación especial no es suficiente para atender plenamente la diversidad del alumnado.

Estos profesionales de apoyo deberían colaborar, nunca sustituir, con los docentes en el análisis de los procesos educativos, identificando y promoviendo los cambios necesarios para optimizar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas. De esta forma se beneficiará el conjunto de la escuela y se reducirá la aparición de dificultades de aprendizaje que tienen su origen en una enseñanza inadecuada. Para lograr el entendimiento y trabajo conjunto con los docentes, sería sumamente deseable que la formación de carácter especializado se realice “a posteriori” de la formación general, e incluso después de tener cierta experiencia de trabajo en el aula.

Como señala Cesar Coll (1996) la actividad de los profesionales que apoyen a las escuelas tiene que ver con la manera en como aprenden y se desarrollan

las personas, con las dificultades y problemas que encuentran cuando llevan a cabo nuevos aprendizajes y con las intervenciones dirigidas a ayudarles para que superen dichas dificultades y aprendan mejor. Es decir, han de colaborar con los docentes en el análisis, la planificación, el desarrollo y la modificación de los procesos educativos. Desde esta perspectiva, según este autor, su formación debería incluir al menos cuatro grandes núcleos:

- Formación básica sobre los procesos educativos: currículum, organización escolar, estrategias de enseñanza y aprendizaje, organización del aula, etc.
- Formación en los procesos psicológicos básicos que subyacen al aprendizaje y en las bases sociales y culturales que influyen en los procesos de educativos.
- Formación sobre aspectos específicos para abordar las diferencias en educación y las dificultades de aprendizaje y de participación que puedan experimentar los alumnos y alumnas.
- Formación sobre las estrategias y herramientas necesarias para la propia labor de asesoramiento a las escuelas.

En cuanto a la formación continua, dado que la educación inclusiva implica un cambio profundo de la cultura y el funcionamiento de las instituciones educativas, la modalidad de formación centrada en la escuela como totalidad puede ser una estrategia muy válida para transformar las actitudes y prácticas educativas, y lograr que los docentes tengan un proyecto educativo inclusivo compartido. Hay además suficiente evidencia respecto a que la formación de docentes aislados no consigue que se produzcan cambios ivos en la cultura de las escuelas.

Referencias bibliográficas



- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?. Documento preparado para la revista *Journal of Educational Change*, Octubre de 2004.
- Booth, T (2000). Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos. París: UNESCO.
- Booth, T. y Ainscow, M (2004). Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 48, pp 55 -72. UNESCO/OREALC.
- Blanco, R. (2000). La Educación Inclusiva en América Latina. Ponencia presentada en el Foro Mundial de Educación para Todos, Dakar, Senegal.
- Blanco, R. y Cussato, S. (2004). Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables. En *Escuelas de calidad en condiciones de pobreza*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado/Banco Interamericano de desarrollo.
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista PRELAC*, 1 pp. 174-177.
- Coll, C. (1996). Psicopedagogía: Confluencia disciplinar y espacio profesional. En Monereo, C. y Solé, I. (coords). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Psicología y Educación. Madrid: Alianza Editorial.
- Halfdan, F. (2004). Las competencias para la vida y sus repercusiones en la educación. Una Educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades. 47ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, Ginebra, 8-11 Septiembre 2004.
- Lansdow, G. (2001). Promoting children's participation in democratic decision-making. *Serie Innocenti Insight*, n° 6. New York: UNICEF.
- Marchesi, A. y Martín, M. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ministerio de Educación de Chile (2004). Nueva perspectiva y visión de la educación especial: Informe de la Comisión de expertos. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Peña, C. (2005). Igualdad educativa y sociedad democrática. En *Políticas educativas y calidad*. Reflexiones del Seminario Internacional pp. 21-311. Santiago de Chile: Fundación Ford, Universidad Alberto Hurtado, UNICEF, UNESCO.
- Reimers, F. (2002) La lucha por la igualdad de oportunidades en América Latina como proceso político. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXII(1), pp. 9-70.

- Savater, F. (2006) Fabricar humanidad en los Sentidos de la Educación. Revista PRELAC, 2, pp. 26-30.
- Tedesco, J.C. (2004) Igualdad de oportunidades y política educativa. En Políticas educativas y calidad. Reflexiones del Seminario Internacional pp 21-31. Santiago de Chile: Fundación Ford, Universidad Alberto Hurtado, UNICEF, UNESCO.
- UNESCO (1994). Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca.
- UNESCO (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. México: UNESCO.
- UNESCO/OREALC y Ministerio de Educación de Chile (2003). Informe del Proyecto Regional de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- UNESCO/OREALC (1998). Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- UNESCO/OREALC (2001). Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- UNESCO (2004). Educación para Todos en América Latina: Un objetivo a nuestro alcance. Informe Regional de Monitoreo de Educación para Todos 2003. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- UNESCO-SEP (2005). Panorama educativo 2005: Progresando hacia las metas. Informe Preliminar del Proyecto Regional de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas. Santiago de Chile: UNESCO-SEP.
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusión: Ensuring Acces to education for All. Paris: UNESCO.

Recibido: 17 de abril de 2006

Aceptado: 24 de mayo de 2006

MATRIZ 1



■ SESIÓN 1

TRABAJO INDIVIDUAL:

“Experiencias positivas y negativas en la escuela”

<p>Narre una experiencia positiva y significativa de su vida escolar.</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>¿Quiénes participaron?</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>¿Por qué fue significativa?</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

<p>Narre una experiencia negativa de su vida escolar.</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>¿Quiénes participaron?</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>¿Por qué la recuerda como negativa?</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

MATRIZ 2



■ SESIÓN 1

TRABAJO GRUPAL:

“Impacto de las experiencias en nuestra vida”

<p>¿Qué consecuencias tuvo en su vida escolar?</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>¿Qué efectos han quedado de esa experiencia en usted como profesor?</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

<p>¿Qué consecuencias tuvo en su vida escolar?</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>¿Qué efectos han quedado de esa experiencia en usted como profesor?</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

MATRIZ 3



■ SESIÓN 2

En la escuela...

los hijos de migrantes son ...	.....
los niños que vienen del campo ...	.....
en las clases de matemáticas, las niñas...	.....
los niños hiperactivos ...	.....
los mejores deportistas son ...	.....
los niños con síndrome de Down aprenden...	.....
los niños ciegos ...	.....
los niños sordos de nacimiento ...	.....
los niños que tienen VIH sida...	.....
los hijos de padres analfabetos...	.....
los niños que trabajan en la calle...	.....
los niños indígenas en clases de mestizos...	.....
los hijos o hijas de profesoras ...	.....
los chinos...	.....
un estudiante con silla de ruedas...	.....

MATRIZ 4



■ SESIÓN 3

REFLEXIÓN PERSONAL:

	Mis prejuicios y/o estereotipos acerca de:	¿Qué consecuencias tiene o ha tenido en mi práctica docente e interacciones con mis estudiantes? (¿Los favorece o los perjudica?)
Mi rol como maestro /a		
La forma en que los estudiantes aprenden		
Algún tipo de diversidad en los estudiantes (por discapacidad, por pertenecer a otras etnias o regiones, opciones sexuales, hijos/as de migrantes, religiones, apariencia física, otros) Elegir solo uno.		

MATRIZ 5



■ SESIÓN 4

REFLEXIÓN PERSONAL:

	Mi declaración de cambio
Mi rol como maestro /a	
La forma en que los estudiantes aprenden	
Algún tipo de diversidad en los estudiantes (por discapacidad, por pertenecer a otras etnias o regiones, opciones sexuales, hijos/as de migrantes, religiones, apariencia física, otros) Elegir solo uno.	



El portal educativo **www.educarecuador.ec** es una potencial herramienta para lograr la atención, el interés y el dinamismo de tus estudiantes en cada clase. Conoce de cerca la diversidad de material que te apoyará en el día a día de tu labor.

REVOLUCIONA TU CLASE *y prepárala en un click*

www.educarecuador.ec



- **MÁS DE 30.000 RECURSOS DIDÁCTICOS**
- **MATERIAL INTERACTIVO**
- **ESTRATEGIAS PARA APOYO EN EL AULA**
 - **VIDEOS**
- **BIBLIOTECA VIRTUAL**
- **EXPERIENCIAS Y PROYECTOS INNOVADORES**
- **PLANIFICACIONES DIARIAS**
- **INSTRUMENTOS CURRICULARES PARA CADA NIVEL Y ÁREA**



el portal de la innovación

educarecuador



ISBN 978-9978-92-991-9



Educamos para tener Patria



Av. Río Amazonas, entre Av. Atahualpa y Juan Pablo Sanz.
Quito, Ecuador.

Información: 1800 33 82 22 o info@educación.gob.ec

www.educacion.gob.ec