



“La educación es un derecho humano con inmenso poder de reforma. En sus cimientos descansan las piedras angulares de la libertad, de la democracia y del desarrollo sostenible... no hay prioridad más alta ni misión más importante que aquella de la Educación para Todos” Kofi Annan (1998)

Edición Especial: Salamanca – Diez años después

Producida en cooperación con UNESCO



En una conferencia reciente en Hong Kong, el académico australiano Roger Stee argumentó que la idea de educación inclusiva está mostrando síntomas de jetlag: no sólo está perdiendo su frescura, sino que está siendo usada para referirse a demasiadas cosas diferentes. Continuó explicando que en sus orígenes la educación inclusiva era en esencia una idea radical, que se rebelaba contra las explicaciones médicas y psicológicas de las dificultades educativas. Para él, muchas de estas explicaciones forman parte de la tradición de la educación especial, que necesita ser cuestionada.

Por consiguiente, para progresar tenemos que tener muy claro qué significa inclusión. Para EENET, inclusión significa un esfuerzo para reformar las políticas y las prácticas educativas con el fin de que respeten el derecho de todos/as los niños/as a participar, independientemente de cuáles sean sus características personales.

En esta edición de Enabling Education continuamos informando acerca de las formas en que muchos amigos y amigas alrededor del mundo están adoptando la educación inclusiva como una idea radical. También celebramos los 10 años de la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Educación y Necesidades Especiales de UNESCO. Durante los últimos siete, de estos 10 años, EENET ha promovido la inclusión en la educación de grupos marginados, compartiendo información y trabajando en red. La edición especial de esta revista ha sido producida en colaboración con UNESCO para promover internacionalmente la reflexión sobre los cambios que, desde Salamanca, han tenido lugar en los sistemas educativos y en las comunidades.

Por medio de la creación de un debate sobre las maneras de desarrollar prácticas inclusivas en un contexto y una cultura particular, aún con muy pocos recursos materiales- EENET ofrece oportunidades para que los profesionales compartan ideas y reflexionen sobre su propia práctica. Esta colección de historias en expansión, tanto en la revista como en el sitio web, es una fuente de inspiración. Si bien las políticas cuidadosamente escritas, la legislación basada en derechos y las declaraciones internacionales son extremadamente importantes, la gente necesita saber cómo se implementa la educación inclusiva. En este sentido, EENET es una iniciativa posterior a Salamanca, cuyo objetivo es proporcionar una guía y un apoyo a los individuos y organizaciones que luchan para promover la inclusión.

Mel Ainscow, GB

Contenidos

La política en el centro: el idioma y la inclusión, Lao PDR	5
Educación inclusiva y la participación de los padres en Mongolia	7
Los Niños y Niñas que Trabajan y la Educación	11
Educación post-primaria, Kenia	15
Foco en Salamanca	17-47
Los padres y madres promueven el cambio en Tanzania	48
La historia de Andrew, Santa Lucía	50
Inclusión de niñas y niños ciegos en Santa Lucía	52
Trabajo en red en el Caribe	54
Política Educativa y Reforma, Vietnam	56
Noticias regionales	60
Sus cartas/e-mails	62
Publicaciones de utilidad	64

Editoras: Susie Miles e Ingrid Lewis

Noticias de EENET

El uso de imágenes para promover la reflexión

Hace tiempo que estamos reflexionando sobre el uso de imágenes asociadas a la inclusión. ¿Cómo se percibe la inclusión? ¿Qué clase de imágenes podrían ayudarnos a reflexionar sobre las prácticas inclusivas? En el último número de la revista presentamos el diagrama de árbol para ilustrar la forma en que las familias pueden tener un rol vital en la promoción de la inclusión en la educación. Los lectores de “Enabling Education” nos han enviado sus propios diagramas de árboles (y de flores), ilustrando la forma en que trabajan en sus contextos. Se ha creado una nueva sección en el sitio de la red de EENET para mostrar estas imágenes de los/as lectores/as y para estimular el debate acerca de la reflexión basada en la imagen.

Talleres de Escritura

Hemos completado este proyecto de investigación en acción (ver la sección sobre “aprendizaje en acción” en la página de internet) y estamos ahora trabajando en una serie de actividades de difusión, financiadas nuevamente por DFID. Hemos comenzado por analizar los archivos de EENET correspondientes de los últimos 7 años para identificar las tendencias de los/as usuarios/as y el éxito de diferentes tipos de difusión. El paso siguiente es producir un CD-ROM interactivo basado en las guías (sobre cómo capturar las experiencias sobre educación inclusiva) que se desarrollaron durante el proyecto de investigación. Durante el año próximo esperamos que este recurso sea usado por diversas personas que trabajan en

educación inclusiva. También esperamos seguir desarrollando el uso de imágenes durante este proceso.

Niños/as que trabajan

En este número presentamos nuestro primer artículo sobre niños/as que trabajan. Éste introduce la necesidad de flexibilidad en los sistemas educativos para adaptarse a los/as niños/as que trabajan, protegerlos del abuso y ofrecer una educación de calidad que desaliente la deserción temprana para pasar a formar parte del mundo laboral. El artículo de ANPPCAN Kenia también expone el tema del trabajo infantil y su relación con los altos números de niños/as que abandonan la escuela.

El Caribe en escena

También por primera vez estamos presentando artículos del Caribe . Nuestro contacto con Santa Lucía se realizó a través de CAMRODD (ver páginas 26-27), una organización en red regional con base en Surinam, América del Sur. EENET fue invitado a colaborar con ellos en la revisión y formación en el módulo sobre educación inclusiva en su curso SCcOPE en Marzo de 2004.

Artículo sobre “Disability World” – “El mundo de la Discapacidad”

“Disability World” es una publicación en la red bimestral con noticias y opiniones sobre discapacidad a nivel internacional. En abril 2004 Susie Miles fue entrevistada acerca del desarrollo de EENET y de los altibajos del trabajo en red con relación a la inclusión. El artículo (así como otras novedades) está disponible en www.disabilityworld.org

International Deaf Children’s Society - Sociedad Internacional de Niños Sordos -

En el último año EENET ha tenido un rol clave en la investigación en el Sur sobre niños/as y jóvenes sordos/as. La investigación se hizo en colaboración con IDCS, como preparación para el lanzamiento de su sitio en internet – www.idcs.info – un valioso nuevo recurso que aspira a ser una fuente integral de información para la sordera a nivel internacional. IDCS continuará colaborando estrechamente con EENET, compartiendo información sobre la educación de los niños/as sordos/as.

Source

Source (fuente) ofrece acceso gratuito online a más de 22.000 fuentes de información sobre temas que incluyen discapacidad, salud, evaluación, comunicación, VIH/SIDA, gestión de la información y pobreza, en el contexto de países en desarrollo. La base de datos de contactos contiene cientos de organizaciones que trabajan en estas áreas. Source desearía realizar alguna investigación para determinar qué centros de recursos y redes existen en todo el mundo y contribuir en el desarrollo de las relaciones entre ellas. Por favor, diríjense a Source en : source@ich.ucl.ac.uk www.asksource.info o a través de ENTE.

EENET desea agradecer a NFU (Noruega) por su apoyo financiero, desde 1997 a 2004.

La política en el centro: el idioma y la inclusión, Lao PDR

Anupam Ahuja

En la República Popular Democrática Lao (Lao PDR) los/as niños/as reciben educación en el idioma oficial, Lao, desde el principio de la escuela primaria. Sin embargo, el 43 % de los/as niños/as están aprendiendo a hablar, leer y escribir en Lao como una segunda lengua. Estos/as alumnos/as están en una gran desventaja y a menudo tienen significativas dificultades lingüísticas que contribuyen a la interrupción del aprendizaje. Las expectativas bajas, la discriminación, y una ausencia de roles que sirvan de modelos y pares culturales implican que los/as niños/as que no hablan Lao como lengua materna tienen más posibilidades de dejar la escuela. Anupam Ahuja demuestra la relación entre la exclusión lingüística y el fracaso en la escuela, y describe la estrategia del Gobierno de Laos para abordar este tema.

Con el fin de promover el Lao como idioma oficial, la política educativa requiere que sea usado como el lenguaje de enseñanza en las escuelas. Esto es problemático, ya que existen 82 lenguas oficialmente reconocidas y muchos dialectos diferentes en Laos PDR. Todos ellos son idiomas en uso efectivo, aunque no todos tienen forma escrita.

A pesar de que las leyes establecen que los idiomas de las minorías pueden ser usados para enseñar, en la realidad se usa el idioma Lao. Utilizar el criterio de enseñar en la lengua materna es difícil, porque no está claro cuál específicamente debería usarse.

Las estadísticas muestran que los/as niños/as que no hablan Lao experimentan con frecuencia el fracaso en la escuela. Ésta es, en parte, la razón de los elevados índices de abandono y repetición, especialmente en primer y segundo grado de primaria. Esto resulta costoso para el Ministerio de Educación, dado que los altos índices de repetición implican que los costos de la educación per cápita también son elevados. El desarrollo socioeconómico del país es dificultoso y los derechos de las minorías están siendo descuidados. Es necesario que se desarrollen estrategias de intervención efectivas para minimizar los problemas inherentes a esta política.

Las dificultades del idioma se intensifican por el uso de los métodos tradicionales de enseñanza. La mayoría de los/as maestros/as tienen una comprensión limitada del desarrollo del lenguaje y la lectoescritura en los/as niños/as, así como de la forma de planificar actividades útiles para el aprendizaje de la lengua. El curriculum y los libros de texto se centran en la cultura y lengua dominante. Sin embargo se están produciendo cambios, y se percibe el desarrollo de un sistema capaz de acoger y atender a la diversidad.

El Ministerio de Educación está tomando las medidas adecuadas para minimizar los efectos negativos de la política y consolidar el idioma nacional. Se prepara a los/as maestros/as de las siguientes maneras:

- reciben capacitación para usar metodologías adecuadas para enseñar el Lao.
- reciben preparación para fomentar el uso del idioma, planificando interacciones en la clase, de manera que los/as niños/as hablen, lean y escriban acerca de cosas familiares para ellos/as.
- son estimulados/as para usar una variedad de ayudas para la enseñanza y aprendizaje (por ejemplo figuras, ayudas visuales y lenguaje corporal) con el fin de dar significado al idioma usado.
- reciben formación en métodos y actividades de aprendizaje, que les permitan a los/as niños/as relacionar lo que ven y escuchan con las experiencias- cosa esencial para el desarrollo del lenguaje.
- aprenden que el trabajo en grupos pequeños es parte integral del aprendizaje activo.

La Dra. Anupam Ahuja es consultora independiente con más de 20 años de experiencia en el campo de la educación y en especial en el desarrollo de prácticas inclusivas. Ha trabajado a nivel nacional e internacional en África y Asia y se le puede contactar en:

A-59 Malviya Nagar

New Dehli – 10 017

India

Tel.: +91 11 26681303

Tel. Celular: +9810652249

Fax: + 91 11 24362798

Email: ahujaa@vsnl.net

La historia de Vieng

“Es tímida porque tiene labio leporino y parece tener dificultades para aprender”, insistían las cuatro maestras de pre-escolar. “Vieng habla Hmong en su casa. No sabe mucho Lao. Se intimida cuando tiene que salir- es por el labio leporino”, me dijo la madre de Vieng.

Cuando pregunté si alguien podía hablar Hmong, dos niñas y un niño se acercaron. Les pedí que me ayudaran a enseñar a la clase a contar en Hmong. Dijimos los números en Lao y en Hmong. Observé a Vieng. De repente ella se enderezó y se unió a nosotros – floreció como una flor de loto en un estanque de barro.

Mientras salíamos sugerí a los maestros que estimularan a los niños y las niñas para que se enseñaran entre ellos algunas palabras y canciones en Lao, Hmong y Khmu. “¿Cree usted que Vieng es discapacitada mental?” me preguntó una maestra. Yo cambié instantáneamente de Lao a Hindi y balbuceé durante casi un minuto. Ellas no me entendieron. “Ustedes están hablándole en un lenguaje extranjero” les dije.

“Pueden hacer que los niños y las niñas Hmong ayuden a los/as demás a aprender algunas palabras en Hmong?” pregunté a la directora. Ella accedió, pero me miro indecisa. De hacerlo, estaría violando las normas.

Educación inclusiva y la participación de los padres en Mongolia

Mongolia y las necesidades educativas especiales

Mongolia está en el corazón de Asia Central, entre China y Rusia. Su población de 2.6 millones está escasamente distribuida. El país se divide en 21 provincias y una municipalidad, dividida a su vez en nueve distritos. Mongolia es un país relativamente joven con un 30.7% de la población de niños/as entre 0 y 14 años.

Antes de 1989, el gobierno socialista de Mongolia tenía una política de institucionalización de personas discapacitadas mediante una red de escuelas especiales y servicios de cuidado residencial. A la vez que este sistema resolvía las necesidades básicas de las personas discapacitadas, las excluía de la vida política y social. Después de los cambios políticos y económicos de la década de 1990, este marco institucional colapsó. Debido a la escasez de fondos y recursos, las escuelas especiales en áreas rurales se cerraron y los beneficios sociales para los niños/as discapacitados disminuyeron drásticamente. El sistema de educación escolar obligatorio se ha debilitado desde el período de transición, y los niños/as discapacitados/as son ahora una parte visible de los porcentajes de deserción escolar. Los niños/as discapacitados/as tienen muy limitado acceso a la educación, especialmente en áreas rurales. Hay muy pocas escuelas especiales para los niños y niñas con discapacidades auditivas y del habla y discapacidad intelectual. Estas escuelas están ubicadas en la capital, Ulaanbaatar. Sólo una ofrece clases para niños/as ciegos.

Retos que enfrentan los niños/as con discapacidades

- 527,000 niños/as asisten a la escuela secundaria. De ellos/as, 40,000 de aquellos son discapacitados/as, un 0.38% asisten a escuelas especiales.
- un 10.3% de niños/as de 8-10 en edad de estudiar en escuelas, y un 66.6% de niños en edad de asistir al Jardín infantil, no pueden recibir servicios educativos.
- un 7.1% de los niños y niñas que asisten a las escuelas son discapacitados
- un 11.6% de las niñas y niños que pueden estudiar en las escuelas no pueden asistir debido a que tienen discapacidades serias, como se estableció en la conclusión del estudio de la Unidad de Educación Inclusiva, del Ministerio de Educación.

De acuerdo a los indicadores de educación, Mongolia es un país con altos niveles educativos donde el 98.5% de la población sabe leer y escribir. La discriminación por género en la educación es relativamente baja y hay un porcentaje más alto de niños y niñas con discapacidad en escuelas comunes en comparación con otros países. Sin embargo, la educación es a menudo poco productiva, con un acceso limitado para los niños y niñas discapacitados. A menudo los programas educativos no son lo suficientemente flexibles para las niñas y niños discapacitados, y los y las docentes carecen de una comprensión adecuada de las necesidades, capacidades y habilidades de los niños y niñas. Algunos/as docentes muestran actitudes

discriminatorias hacia los niños/as discapacitados, los cuales son a menudo invisibles a causa del gran tamaño de las clases. Muchos niños y niñas con discapacidades severas todavía permanecen en sus casas.



Educación Inclusiva

El comienzo de la educación integrada en Mongolia está estrechamente asociado al Proyecto sobre Educación y Necesidades Especiales DANIDA, 1994-98, implementado en tres provincias y en dos escuelas en la capital. El programa de Save the Children Gran Bretaña (SC UK) (1998 hasta el presente) sobre la integración de niños y niñas con discapacidades fue implementado en tres provincias, en escuelas regulares de pre-escolar y más recientemente en escuelas primarias.

La implementación exitosa de programas de educación integrada requiere la participación y el apoyo de los padres de las niñas y niños discapacitados en todos los niveles. Desde 1998, con el apoyo de SC UK, un grupo de familias con hijos/as discapacitados formaron una asociación informal que se asoció estrechamente a SC UK en la implementación de sus actividades educativas integradas. Para el año 2000 esta asociación informal se había transformado en una ONG formalmente constituida – la Asociación de Padres con Niños/as Discapacitados –Association of Parents with Disabled Children (APDC) – dedicada a proteger los derechos de y proveer asistencia a niños/as discapacitados.

Durante el taller internacional sobre 'Prácticas Educativas Inclusivas para Niños/as con Discapacidades', llevada a cabo en Ulaanbaatar en Marzo de 2003, el término 'educación integrada' fue sustituido por 'educación inclusiva', por sugerencia del Director del Programa en Mongolia de SC UK, Mr Karlo Puskarica.

El taller fue organizado por SC UK. Sus objetivos fueron renovar las iniciativas de educación inclusiva en Mongolia; ayudar a los participantes a compartir y aprender

de otros países en términos de desarrollo e implementación de políticas; a identificar temas prioritarios así como recomendaciones para desarrollar e implementar políticas en Mongolia. SC UK cree que influir en la política es la estrategia principal para resolver los problemas.

El MoE ha hecho cambios en su estructura y ha establecido una Unidad de Educación Inclusiva (IEU) con el apoyo técnico y financiero de SC UK.

Colaboración

SC UK ha entablado una colaboración sólida con APDC, y, mediante esta asociación se está desarrollando IEU, un Programa Educativo Inclusivo para niños y niñas discapacitadas. Éste se acordó conjuntamente con el Ministerio de Educación, el Ministerio de Salud, y el Ministerio de Bienestar Social y Trabajo en Diciembre 2003. Actualmente estos ministerios, SC UK, APDC y otras organizaciones relacionadas han formado un Comité de Implementación del Programa para coordinar su implementación.

Importancia de la participación de los padres

Los padres creen que su participación y su voz es un elemento muy importante para la implementación de los programas de educación inclusiva. APDC tiene la capacidad de asistir el desarrollo de más servicios educativos y de mejorar las condiciones de vida de sus hijos/as. Está implementando el Fortalecimiento Institucional del Proyecto de APDC financiado por la Unión Europea y por SC UK.

Los logros de APDC incluyen: relaciones internacionales y flujo de la información, desarrollo de las organizaciones, estrategias y estructuras. Lo que es más importante, ha reunido a más de 700 padres. Esto ha hecho surgir la voz de los niños/as discapacitados/as y hay una conciencia pública creciente de sus derechos.

Recientemente tuvimos la oportunidad de visitar EENET en Gran Bretaña como parte de un viaje de estudio. Nos reunimos con Susie Miles, quien nos dio muchas ideas acerca de la educación inclusiva. La información es esencial para los padres, para otras organizaciones relacionadas y para el público en general. Compartir información y experiencias con otros países sobre educación inclusiva es importante para un país en desarrollo como es Mongolia.

Conclusión

Todo/a niño/a tiene derecho a la educación. A todo/a niño/a le gustaría ir al jardín de infantes y a la escuela, pero en la actualidad no todos los niños tienen esta oportunidad. Creemos que la educación inclusiva es el camino adecuado a seguir para cumplir el derecho del niño/a a la educación. El primer paso hacia la educación inclusiva se está construyendo en nuestro país con el esfuerzo de todas los sectores de nuestra sociedad: los/as niños/as, los padres y madres, así como las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

La Asociación de Padres con Hijos/as Discapacitados/as espera construir redes y compartir ideas e iniciativas con otros miembros de EENET alrededor del mundo.

En colaboración con SC UK, el Gobierno está participando en un número de programas de 'inclusión', como el trabajo con niños/as de la calle, abandonos escolares, familias afectadas por la pobreza y familias divididas. La Unidad de Educación Inclusiva del Ministerio de Educación tiene un enfoque amplio, que incluye a los niños/as de la calle y a otros grupos económicamente en desventaja. El trabajo de APDC con niños/as discapacitados/as, por lo tanto, no debe sostenerse solo. He sido asesor de APDC desde el comienzo y me ha impresionado su trabajo y la dedicación al desarrollo del programa. El personal del equipo ejecutivo tiene entusiasmo y trabajan duro. En un tiempo relativamente corto han logrado crear una organización que es democrática en su estructura y donde participan tanto los padres y madres como los/as niños/as, quienes alzan su voz a través de los espacios más amplios de la sociedad Mongoliana.

Peter Blackley,
Asesor de la ONG de Desarrollo

N.Enkhtsetseg
Oficial Ejecutivo Jefe
Asociación de Padres con Niños y Niñas Discapacitados
5-52, Diplomatic Compound,
6th khoroo, Chingeltei District,
Ulaanbaatar, Mongolia
POB: 460, 46A

Tel: +(97611) 318 060
Fax: +(97611) 327 391
Email: apdc@mongol.net

“Gracias por aceptarnos en la Universidad de Manchester ... nos ha impresionado profundamente. Su revista y sitio en la red es una gran fuente de información sobre aspectos educativos de niños/as con discapacidad y nos está ayudando enormemente en nuestro trabajo ... quisiera expresar que EENET es un valioso y gran recurso de información y me gustaría referirme a él como 'la mejor inversión intelectual'.”

N.Enkhtsetseg

Los Niños y Niñas que Trabajan y la Educación

El tema de los/as niños/as que trabajan es complejo y específico a cada contexto. Este artículo presenta algunos aspectos clave y sugiere algunos pasos importantes para mejorar la inclusión en la educación de los/as niños/as que trabajan. Resalta el desafío clave de asegurar el derecho de los/as niños/as que trabajan a una educación útil, mientras se defienden sus derechos a la supervivencia y protección.

Los/as niños/as trabajan por muchas razones diferentes. Puede deberse a que son pobres que tengan que trabajar para asegurar su supervivencia y la de sus familias. Otros/as niños/as puede que trabajen porque es una norma cultural empezar a trabajar a temprana edad, en vez de pasar la infancia jugando o en la escuela. El trabajo puede ser considerado una parte esencial del desarrollo infantil, mediante el cual se transmiten habilidades vitales de los padres a la próxima generación. Algunos grupos de niños/as – por ejemplo, niñas, niños/as de minorías étnicas o niños/as discapacitados/as – tienen más posibilidades de ser inducidos a trabajar (en actividades más dañinas), debido a las actitudes de la sociedad hacia ellos. Hay factores dentro del sistema educativo – un curriculum irrelevante, métodos de enseñanza inadecuados, discriminación, abuso – que también pueden llevar a los/las niños/as a dejar la escuela y entrar al mercado de trabajo antes de haber completado su educación.

“Una niña de 12 años fue matriculada en una escuela pública pero luego fue retirada para trabajar como empleada doméstica en casa de una pareja pudiente su padre decidió sacarla de la escuela porque no quería ‘gastar’ sus escasos recursos en educar a una niña que eventualmente iba a ser dada en matrimonio.”
Danladi Mamman, docente, Nigeria.

El trabajo infantil puede ser pagado o no, y tener lugar dentro y fuera de la casa. Muchos niños/as (especialmente niñas) hacen tareas domésticas para sus familias o tutores. Otros/as participan en, por ejemplo, tareas agrícolas, en el comercio, trabajo en fábricas o trabajo sexual. El hecho de trabajar tiene efectos profundos sobre la educación de los/as niños/as así como sobre sus vidas en general. Trabajar puede significar una ayuda a las dificultades financieras y puede asegurar la supervivencia básica, pero a menudo implica largas horas y conlleva explotación, abuso, enfermedades o lesiones.

Muchos niños y niñas trabajadores no continúan en la escuela porque no se lo pueden permitir económicamente, o porque les falta el tiempo y la energía para asistir. Su falta de educación a menudo limita sus oportunidades futuras de empleo e ingresos, lo que significa que no pueden salir de la pobreza ni ofrecer la educación necesaria a sus propios hijos/as.

Para otros niños y niñas, el trabajo no implica el abandono total de la escuela, pero puede llevar a una asistencia irregular, pobres resultados académicos y que tengan que repetir las clases varias veces.

El trabajo puede privar a los niños/as de su derecho a una educación significativa de calidad, y negarles el derecho a la protección de formas nocivas de trabajo y de otros abusos.

¿Qué puede hacer?

Todos los niños tienen derecho a una educación significativa, como lo establece la Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas. Ésta incluye a los niños/as que trabajan. Una meta a largo plazo es asegurar que los niños y niñas no tengan que trabajar, pero a corto plazo necesitamos reconocer que muchos niños continuarán trabajando. ¿Cómo se equilibra la necesidad del niño o niña de obtener ingresos con su necesidad/derecho a la educación; y cómo aseguramos que esta educación ofrece las suficientes oportunidades de desarrollo relevantes y beneficiosas para el futuro del niño y niña en el mundo del trabajo?

Investigar y tratar los factores que empujan a los niños al trabajo es muy importante. Es necesario comprender las causas profundas del trabajo infantil en cada contexto particular, antes de que podamos encontrar formas para enfrentar el problema. También necesitamos desarrollar estrategias integradas conjuntamente, no sólo con los que trabajan en el sector educativo, sino con otros sectores que se ocupan de la reducción de la pobreza, del sustento, del trabajo, etc, y con aquellos que están en el gobierno, las ONGs y las empresas.

“A mí me iba realmente bien en la escuela y me llevaba bien con mis maestros”, Melaku, niño trabajador, Etiopía

Sus maestros y trabajadores comunitarios decían que Melaku era un alumno brillante que estaba teniendo buenas notas en sus exámenes. El padre de Melaku murió y su madre los abandonó a él y a sus cinco hermanos/as. Melaku se hizo cargo como único proveedor de la familia, ayudando a un artesano local. Tuvo que dejar la escuela para mantener a su familia.

La vida en su escuela no es fácil para un niño que trabaja. Los maestros/as rara vez comprendieron los desafíos que él enfrentaba en su casa. Memmenasha Haile-Giorgis, Etiopía

La participación de los padres, madres, alumnos/as y comunidad es esencial para crear conciencia y entendimiento sobre estos temas; para desarrollar y gestionar proyectos adecuados, currícula localmente relevante o metodologías de enseñanza aceptables; y para ayudarnos a todos/as nosotros/as a compartir experiencias e ideas sobre la problemática del trabajo infantil.

El trabajo con toda la comunidad, más que solamente con un pequeño número seleccionado de niños y niñas, ha demostrado ser menos costoso y más efectivo para reducir el número de niños y niñas que trabajan.

Girl Child Empowerment Nigeria - GCEN (Emponderamiento de las Niñas Nigeria) trabaja para crear conciencia entre los padres /tutores acerca de los derechos a la educación, especialmente de las niñas (que trabajan). Una actividad novedosa se desarrolló durante una huelga nacional realizada en respuesta a la subida del precio del petróleo:

“...[la manifestación] ha sido una oportunidad para mí de encontrar [en las colas mientras esperaba el transporte] muchos funcionarios/as, padres y madres ... hemos compartido información sobre la educación inclusiva, escuchando los cassettes [de la Revista de EENET] y muchos de ellos comenzaron a tener un claro cambio de actitud hacia la educación. Pude convencer a algunos padres y madres que nunca habían enviado a la escuela antes a los/las que ayudaban en sus casas, y me han asegurado que desde Septiembre los/las van a matricular en la escuela.”

Nene Azubuko, GCEN

Se pueden tratar de varias maneras aquellos factores del sistema educativo que hacen que los niños abandonen la escuela para trabajar. Por ejemplo, algunas situaciones pueden requerir la introducción de políticas y prácticas que eviten la discriminación o el abuso en las escuelas.

Otros contextos pueden centrarse prioritariamente en mejorar la educación de los y las docentes, así como los y las profesionales de apoyo, de manera que los maestros puedan manejar las necesidades diversas e individuales de todos/as los niños/as (incluidos aquellos/as que trabajan), y aplicar metodologías de aprendizaje activo centradas en el niño/a que puedan estimular a los/as niños/as para permanecer en la educación. Asegurar que se les enseñe a los/as niños/as materias y habilidades que serán relevantes para su futura vida laboral, y también que se utilicen habilidades y conocimientos aprendidos en el lugar de trabajo, puede estimular a los/as niños/as a permanecer o retornar a la educación.

El desarrollo de horarios y curricula innovadores y flexibles puede asegurar que los niños y niñas no sean excluidos debido a su trabajo. Se podrían diseñar de manera que se puedan adaptar a ellos compromisos diarios o estacionales de trabajo o que permitan una flexibilidad de asistencia distribuida durante períodos más largos.

Es necesario guiar y regular opciones alternativas, no-formales de educación, de manera que se relacionen adecuadamente, e informen sobre mejoras, en el sistema formal. Se deben usar con cuidado ciertas opciones no formales de educación, como las escuelas nocturnas y los cursos intensivos, porque potencialmente pueden socavar otros derechos de los/as niños/as. Por ejemplo, es posible que no protejan a un/a niño/a del trabajo dañino durante el día o del abuso en el lugar donde vive.

La educación y el trabajo infantil es un asunto complejo que no se puede discutir en profundidad en un artículo corto. No hay una solución única para la cuestión de cómo acabar con el trabajo infantil o para el dilema acerca de cómo brindar educación a los niños que continúan trabajando. Pero si pretendemos lograr una

educación para todos, los/as niños/as que trabajan deben ser parte de todas la iniciativas de educación inclusivas.

Los/as niños/as entrevistados/as por GCEN creyeron que una política de educación gratuita en Nigeria les posibilitaría acceder a la educación, en lugar de ir a trabajar.

“Estoy trabajando aquí porque mis padres no tienen dinero para mandarme a la escuela. Por favor díganle al gobierno que hagan la educación gratuita así podremos volver a la escuela.”

“Mis padres me mandaron a vender en la calle porque somos pobres. No puedo pagar la escuela. Quiero que nuestro Presidente haga la educación gratuita. Quiero empezar la escuela como mis amigos.”

Este artículo fue recopilado por Ingrid Lewis (EENET), basándose en el documento de Save the Children Gran Bretaña ‘Planificando la Educación de los/as niños/as que trabajan: una guía para los planificadores en el sector educativo’, (disponible en el sitio web de EENET) y en artículos cortos de Girl Child Empowerment Nigeria y Memmenasha Haile-Giorgis, Etiopía. Se pueden contactar con GCEN : girlchildemp@yahoo.com o a través de EENET.

“Existe una interacción profunda entre la educación y el trabajo infantil: así como el trabajo puede alejar a los niños/as de la escuela, asimismo la educación de baja calidad puede ser causa de que los/as niños/as abandonen la escuela para comenzar a trabajar a una edad temprana.” GCEN

Educación Post-primaria, Kenia

Hellen Obande

Para llegar a cumplir con los objetivos de EPT, Kenia debe enfrentar el tema de la transición en la educación al terminar la escuela primaria.

El compromiso de Kenia con EPT

Kenia es signatario de la Convención de los Derechos del Niño, así como de la Carta Africana sobre los Derechos y Bienestar del Niño, que proclama que la educación es un derecho básico de todo niño y niña. Reconociendo que la educación gratuita y obligatoria es la llave para llegar a la educación universal, el Gobierno de Kenia introdujo su política de educación primaria gratuita en Enero de 2003. Sin embargo, la Educación para Todos (EPT) seguirá siendo un difícil objetivo, a menos que se resuelva el tema de la transición desde la escuela primaria a la secundaria.

El sistema educativo de Kenia ofrece ocho años de educación primaria, cuatro de secundaria y cuatro de terciaria. Antes de Enero de 2003 había más de tres millones de niños fuera de la escuela. La política de costos repartidos en educación hizo que la escuela fuera imposible de afrontar, y expulsó a muchos niños/as desde la escuela hacia el trabajo. Una estimación indica que 1.3 millones de estos niños/as han vuelto a la escuela como resultado de la aplicación de la nueva política.

La transición del nivel primario al secundario todavía sigue siendo un desafío, y seguramente conspira contra los logros obtenidos. Muchos niños/as, particularmente los que tienen entre 14 y 18, todavía están en riesgo de no acceder a la educación y convertirse en niños/as que trabajan.

El tema de la transición es muy preocupante. Gran número de niños/as no pueden continuar con la educación post primaria. Apenas algo más de medio millón de candidatos rindieron el Certificado de Exámenes Primarios de Kenia a finales de 2003, y sólo el 46% tuvo la posibilidad de llegar a las escuelas secundarias. A pesar de que el número de candidatos/as que se matriculan en los exámenes a nivel primario ha aumentado de manera firme, el número de escuelas secundarias sigue siendo el mismo. A menos que este tema sea solucionado, Kenia va a enfrentarse a una explosión al final de 2010, cuando los niños que se inscribieron en 2003, con la abolición de los aranceles escolares, se presenten a sus exámenes de nivel primario.

Capacitación Vocacional

Actualmente las escuelas secundarias pueden absorber solo 200,000 alumnos, aunque se estima que serán 700,000 los que estarán tratando de obtener un lugar en ellas. Hay alternativas para los niños y niñas que no pueden llegar a la escuela secundaria, tales como la capacitación vocacional. Un simposio realizado recientemente por la Oficina Regional de ANPPCAN identificó algunos de los obstáculos con relación a la capacitación vocacional.

- actitudes negativas hacia la capacitación de habilidades
- falta de una política clara sobre la capacitación técnica y vocacional
- pobre apoyo financiero para la capacitación de habilidades
- los graduados de las escuelas primarias son muy jóvenes para emplearse y no pueden acceder a la asistencia financiera para concurrir a instituciones de capacitación técnica
- pobre dotación de personal en los centros de capacitación

Recomendaciones

- La extensión de la educación básica. Esta podría extenderse de ocho a doce años, lo cual daría al niño/a Keniano/a la oportunidad de adquirir un mínimo de educación secundaria. El país podría trabajar con socios para que esta educación sea gratuita y obligatoria.
- Expansión de la educación secundaria. El gobierno debería expandir la educación secundaria en todo el país y controlar de manera firme los aranceles. En la actualidad es necesario realizar un efectivo monitoreo del cumplimiento del límite máximo de aranceles provisto por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, ya que el mismo no se respeta.
- Oportunidades de capacitación no formales. Las oportunidades de capacitación en el sector no formal necesitan incrementarse y revitalizarse para responder a las necesidades actuales. El gobierno necesita tener una política clara sobre la educación no formal, asegurando la certificación de los graduados y ayudando a cambiar las actitudes hacia la educación no-formal. La participación de niñas y niños con discapacidad necesita resolverse para que todos los niños se beneficien de la capacitación técnica y vocacional. La llave hacia esta realidad es la necesidad de que el gobierno subsidie la educación post primaria para los niños y niñas con discapacidad.

La sociedad civil debe seguir en la lucha para que el gobierno reasigne recursos con el fin de atender al 54 por ciento de los niños y niñas que no pueden acceder a la educación secundaria. Es necesario hacer lobby por una mayor asignación presupuestaria del gobierno destinada a la educación, particularmente a la educación técnica, con el fin de alcanzar los objetivos de Educación para Todos.

Hellen Obande es Encargada de la Defensoría (Advocacy Officer) de ANPPCAN. Para contactarla dirigirse a: ANPPCAN Regional office, PO Box 1768 – 00200 Nairobi, Kenya
Email: anppcan@africaonline.co.ke
Website: www.anppcan.org

Sobre ANPPCAN: ANPPCAN es una organización pan-Africana, cuya misión es proteger a los/as niños/as, evitando toda forma de maltrato – asegurando así que sus derechos se cumplan. ANPPCAN tiene varios programas dedicados a: los derechos de los niños y niñas y protección infantil, la lucha contra las peores formas de trabajo infantil, educación preescolar y organización comunitaria. ANPPCAN tiene el amplio objetivo de contribuir en la construcción de las estructuras del gobierno y la comunidad con el fin de combatir el trabajo infantil mediante la implementación de programas de apoyo a niños y niñas en riesgo de hacer trabajos peligrosos, así como también a aquellos/as que han abandonado el trabajo.



“...ya contamos con suficiente conocimiento para desarrollar escuelas que pueden educar con éxito a todos los niños y niñas. La gran incertidumbre es la siguiente, ¿deseamos hacerlo realidad?”
Mel Ainscow

Edición Especial Salamanca – Diez años después



El décimo aniversario de la Declaración de Salamanca nos brinda la oportunidad de analizar su repercusión en el ámbito internacional. Particularmente, podemos reflexionar sobre el modo en que el liderazgo de UNESCO ha promovido un cambio de enfoque, de uno centrado en las deficiencias de determinados niños y niñas, hacia un concepto más amplio de inclusión. Este concepto se basa en la superación de las barreras que todos y todas las alumnas encuentran dentro de los sistemas educativos.

Desde Salamanca, hace diez años, muchos países han desarrollado un considerable número de actividades para que la política educativa y su práctica sean más inclusivas. No hay duda que se han logrado avances, aunque todavía son muy puntuales, y generalmente se limitan a pequeños proyectos.

Estos avances se ven perjudicados por la confusión generalizada que todavía existe de lo que realmente significa el término “inclusión”. Actualmente es evidente que las reformas educativas son difíciles de llevar a cabo en contextos donde hay una falta de común entendimiento de lo que se quiere lograr. Los artículos de esta sección del boletín ilustran la gran variedad de perspectivas sobre la educación inclusiva, su definición y su implementación. Pretenden aclarar lo que se entiende por educación inclusiva.

Algunos artículos hacen referencia exclusiva a niñas y niños con ‘discapacidad’ o a aquellos/as identificados/as como con necesidades educativas especiales – tal y como Salamanca estipuló. Otros plantean una perspectiva más amplia de inclusión y se centran en todos los grupos vulnerables de niños y niñas en los contextos específicos donde se está trabajando – esto representa el nuevo pensamiento que Salamanca pretende estimular. Particularmente, los artículos nos recuerdan la importancia de ver la inclusión como un camino para lograr la Educación para Todos, tal y como la Declaración de Salamanca recomienda.

La Declaración de Salamanca enfatiza que los sistemas educativos deben responder a todos los alumnos y alumnas – si se pretende lograr la meta de la educación para Todos.

Contenidos

Promoviendo ambientes inclusivos, amigables para los alumnos y alumnas en la región de Asia-Pacífico	20
Una Perspectiva Inclusiva para EPT: el Rol de UNESCO	22
Hacia una educación docente inclusiva	26
Educación inclusiva a través del desarrollo comunitario, Bangla Desh	28
Desarrollando ambientes inclusivos, Oriang, Kenya	30
Incluyendo niños y niñas sordo-ciegos	34
¿Qué es una cultura de la inclusión?	38
Enfoque en el desarrollo político, Sri Lanka	40
C-EMIS como una Herramienta para la Educación Inclusiva para Todos/as	42
Inclusión en Java Central, Indonesia	44
Publicaciones útiles de UNESCO	46



“El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras.”

Promoviendo ambientes inclusivos, amigables para los alumnos y alumnas en la región de Asia-Pacífico

Olof Sandkull

Los principios de la educación inclusiva articulados en la Declaración de Salamanca se reafirmaron en el Marco de Acción del Foro Mundial de la Educación en Dakar en el año 2000 y forman la base de todas las actividades de UNESCO en este área. La Oficina Regional de UNESCO para Asia y el Pacífico, situada en Bangkok, apoya la Educación para Todos (EPT) en los países de la región poniendo un especial énfasis en acabar con las barreras al acceso y al aprendizaje de las niñas y las mujeres, los grupos marginados, los niños y niñas discapacitados y aquellos/as que están fuera de la escuela.



Toda niña o niño tiene el derecho fundamental de una educación *de calidad*. La educación inclusiva se considera como un proceso que se dirige y responde a las diversas necesidades de todos los alumnos y alumnas, y a la mejora de la calidad de la educación. En todo caso, la mayoría de las escuelas de la región del Asia-Pacífico afrontan muchos retos para responder a los niños y niñas con diferentes necesidades educativas.

- muchos y muchas docentes no están preparados/as para acoger a todo niño y niña en sus aulas
- no siempre la comunidad apoya
- la política educativa nacional y la administración escolar no siempre apoyan las tendencias inclusivas.

A pesar de estos retos, muchos países de la región están haciendo verdaderos esfuerzos para llegar a todos los niños y niñas excluidos aplicando enfoques inclusivos en los sistemas educativos regulares.

La Oficina Regional de UNESCO para Asia y el Pacífico proporciona coordinación regional y asesoramiento técnico sobre cómo fomentar la educación inclusiva a las 13 oficinas nacionales y a los 45 Estados miembros de la región del Asia-Pacífico. El

Gobierno Japonés está financiando un proyecto en Bangla Desh, Camboya e Indonesia titulado 'Desarrollando Capacidades y Recursos en la Educación Básica para Combatir la Marginalización y la Exclusión'.

El objetivo del proyecto es generar en los países experiencia en incluir estudiantes que son vulnerables a la exclusión y a la marginalización a través del desarrollo de políticas educativas, prácticas, currículo y culturas acogedoras.

Desarrollando recursos materiales

UNESCO Bangkok publicó un práctico '*Kit de herramientas para Crear Ambientes Inclusivos, Amigables para el Aprendizaje*' en Abril 2004. El Kit ofrece un modo holístico y práctico para que las escuelas y las aulas se vuelvan más inclusivas, amigables para el aprendizaje y sensibles con respecto al género. Está dirigido a los y las docentes, administradores/as escolares y planificadores/as de la educación, y contiene seis cuadernillos con la siguiente información:

- características y beneficios de los ambientes inclusivos y amigables al aprendizaje
- cómo trabajar con las familias y las comunidades
- formas prácticas para incluir niños y niñas excluidos
- herramientas e ideas para hacer aulas más inclusivas, centradas en el niño o niña y sensibles con respecto al género (dos cuadernillos)
- creando políticas y servicios escolares saludables y protectores.

Una versión del Kit en Inglés está disponible en línea en www.unescobkk.org. El Kit se adaptará a las necesidades de los contextos específicos de cada país y se traducirá a diversas lenguas de la región.

Para más información del Kit, por favor, pónganse en contacto con:
gender@unescobkk.org

Conmemorando los diez años desde la Conferencia de Salamanca en 1994, 19-21 Octubre 2004

Se organizará un Seminario Regional sobre Educación Inclusiva en Bangkok junto con la Oficina Central de UNESCO. El objetivo del seminario es intercambiar experiencias de prácticas inclusivas en la región y explorar estrategias y acciones futuras para promoverla dentro del marco de acción de Educación para Todos (EPT). Se dispone de más información en línea: www.unescobkk.org

El Sr. Olof Sandkull es el especialista en educación inclusiva en la Oficina Regional de Educación de UNESCO Asia y Pacífico, situada en Bangkok.

Se le puede contactar en:

UNESCO Bangkok

920 Sukhumvit Road

10110 Bangkok

Tailandia

Tel: +66 2 391 0880 ext. 312

Fax: +66 2 391 0866

E-mail: o.sandkull@unescobkk.org

Una Perspectiva Inclusiva para EPT: el Rol de UNESCO

La inclusión se considera como un proceso que se dirige y responde a la diversidad de las necesidades de todos y todas las alumnas a través del aumento de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y a través de la reducción de la exclusión tanto de la educación como dentro del marco educativo.

UNESCO cree que el concepto de la inclusión debe verse como parte de la amplia gama de actividades internacionales estimuladas por la Declaración de Jomtien sobre la Educación para Todos (EPT) de 1990. En los primeros documentos de EPT, había una breve mención a las 'necesidades especiales'. Esto se ha ido reemplazando de forma gradual por un reconocimiento de que la agenda de la inclusión debe considerarse como un elemento esencial de todo el movimiento de EPT. De esta manera, en vez de enfatizar la idea de la *integración*, (con su hipótesis de que son necesarias provisiones adicionales para acomodar a alumnos y alumnas considerados especiales dentro de un sistema escolar que en su generalidad permanece sin cambios), ahora se observan los avances hacia la *educación inclusiva*, donde el objetivo es reorganizar las escuelas para que respondan a las necesidades de todos y todas sus alumnas.

El Marco de Acción de Dakar y las consiguientes Metas de Desarrollo en Educación para el Milenio, proporcionan el más actualizado marco de referencia para convertir EPT en una realidad para 2015. Sin embargo, la Declaración de Salamanca sobre los Principios, las Políticas y la Práctica en Necesidades Educativas Especiales y su Marco de Acción siguen brindando un valioso punto de referencia para todos y todas aquellas involucradas en la reivindicación política por la educación inclusiva. También proporciona un marco de pensamiento sobre cómo hacer que la política y la práctica avancen. De hecho, es sin lugar a dudas el documento internacional más significativo que ha aparecido nunca con relación a la educación especial.

La declaración concluye que las escuelas regulares con una orientación inclusiva son:

“...el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos.”

Además, sugiere que tales escuelas:

“...proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.”

La Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales – Salamanca, España, 7-10 de Junio 1994

“ Más de 300 participantes, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, se reunieron en Salamanca, España, del 7 al 10 de junio de 1994, a fin de promover el objetivo de la Educación para Todos examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales.”

Prefacio de la Declaración de Salamanca

Apelamos a todos los gobiernos y les instamos a:

- dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales,
- adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario,
- desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios con países que tienen experiencia en escuelas integradoras,
- crear mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con necesidades educativas especiales,
- fomentar y facilitar la participación de padres, comunidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales,
- invertir mayores esfuerzos en la pronta identificación y las estrategias de intervención, así como en los aspectos profesionales,
- garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras.

Artículo 3

Salamanca nos anima a observar las dificultades educativas de distintas formas. Esta nueva manera de pensar se basa en la creencia en que los cambios en la metodología y la organización – realizados en respuesta a los alumnos y alumnas que experimentan dificultades – pueden, bajo determinadas condiciones, beneficiar a todos los niños y niñas. De esta forma, las alumnas y alumnos actualmente categorizados con necesidades especiales comienzan a ser considerados un estímulo que fomenta el desarrollo de ambientes de aprendizaje más ricos.

Planes de Acción Nacionales de EPT

UNESCO ayuda a los países miembros a desarrollar sus Planes Nacionales de EPT. Intenta asegurarse de que estos planes sean realmente inclusivos, es decir, que se preocupen de todos los alumnos y alumnas. Esto significa que el principio de inclusión debe informar y permear las estrategias desarrolladas en todos los niveles

del sistema educativo. Esto es un gran reto y requiere de experiencia profesional que no siempre existe dentro de los países.

UNESCO ha identificado cuatro elementos de asistencia y apoyo técnico que se requieren:

- formulación y revisión de los Planes Nacionales de Acción de EPT
- desarrollo de la capacidad de implementación
- seguimiento y evaluación
- movilización de colaboradores.

La inclusión es un tema transversal en el programa general de UNESCO. Si se quiere lograr EPT, la inclusión también tiene que ser considerada como el principio guía para el trabajo a desarrollar con los gobiernos. Sin embargo, los países deben identificar por ellos mismos los tipos de apoyo técnico necesarios para la implementación de sus Planes de EPT.

Tomando el liderazgo

UNESCO continúa considerando la educación inclusiva como una prioridad y tomará el liderazgo en el fomento de su desarrollo alrededor del mundo. En relación con este objetivo, se ha desarrollado en los últimos tres años el proyecto insignia de EPT *‘El Derecho a la Educación para las Personas con Discapacidad: Hacia la Inclusión’* para garantizar que las metas del Marco de Dakar se logren para aquellas personas con discapacidad. El objetivo más importante es proporcionar acceso a la educación y fomentar la finalización de una educación de calidad para todo niño, niña, joven, adulto y adulta con discapacidad. Esto se logrará garantizando que se incorpore en los Planes Nacionales de EPT a personas con discapacidad, y animando a los/as responsables de políticas a identificar y acabar con las barreras que hay dentro del sistema educativo.

Los objetivos estratégicos del proyecto insignia son:

- proporcionar acceso a la educación y promover que se complete el ciclo académico de una educación de calidad para todo niño, niña, joven, adulto y adulta con discapacidad
- cambiar actitudes hacia los diferentes niños y niñas a través de la formación de una base para una sociedad justa y no discriminatoria que anime a la gente a vivir y a aprender junta.

Este proyecto insignia trabaja en colaboración con otras agencias de Naciones Unidas, organizaciones internacionales y nacionales de discapacidad y donantes.

Compartiendo ideas

UNESCO continuará fomentando el intercambio de experiencias en el ámbito internacional y elaborará materiales que puedan usarse como apoyo para el desarrollo de políticas y prácticas inclusivas. Se puede encontrar información sobre los materiales que actualmente están disponibles en la página 24.

Nuevas direcciones

UNESCO está en proceso de cambio. Las Oficinas Regionales están tomando cada vez más responsabilidad en la implementación de programas y se está avanzando hacia una tendencia orientada a los programas en vez de a los proyectos. Esto

significa que las Oficinas Nacionales y Regionales de UNESCO desarrollarán el programa, dejando a la Sede Central de París un rol centrado más en la coordinación. Menos del 30 por ciento de los presupuestos disponibles se gastan en la Sede en comparación con más del 70 por ciento en las Oficinas Regionales.

Con un financiamiento muy limitado, UNESCO necesita trabajar de diferentes maneras para promocionar cambios reales en la educación. Particularmente, se debe estimular el cambio en el ámbito político y de sistema para que sea sostenible. Trabajando en cooperación con los gobiernos y con las organizaciones de discapacidad locales, nacionales e internacionales, UNESCO trabaja hacia la visión de Salamanca sobre los sistemas educativos para que sean realmente inclusivos.



Para más información sobre la FLAGSHIP, contacte:

Universidad de Oslo,
Facultad de Educación,
Departamento de Necesidades Educativas Especiales, P.O. Buzón 1140
Blindern, 0317 Oslo, Noruega

o

UNESCO, Educación Inclusiva
ED/BAS/EIE
7 place de Fontenoy
75352 París 07 SP, Francia
www.unesco.org/education/inclusive

Hacia una Educación Docente Inclusiva

Windyz B. Ferreira

En 1996 se me invitó a participar en un seminario de educación docente titulado ‘Necesidades Especiales en el Aula’ donde aprendí cómo utilizar estrategias inclusivas para responder a la diversidad de estilos de aprendizaje. En dicho seminario se utilizaron los Materiales de Formación de UNESCO. Desde aquel momento, mis creencias sobre cómo enseñar – en cualquier nivel – han sido cuestionadas con regularidad y mi práctica académica ha sufrido un cambio dramático. Estas nuevas formas son muy distintas a lo que yo misma había experimentado como estudiante universitaria.

Antes, solía tener unas pocas certezas sobre cómo enseñar, tales como: aprenderme el nombre de todos los alumnos y alumnas al principio del año; que un buen docente debe preparar lecciones teóricas interesantes, en las que las y los estudiantes aprendieran mayoritariamente escuchando; que los recursos audiovisuales servían para involucrar a los y las estudiantes; que era útil organizar la clase en un semi-círculo, para que todo el mundo se pudiera comunicar mejor con los/as demás; y que se debía invitar a las y los estudiantes a que participaran en la lección intercambiando sus experiencias.

Yo creía que estaba garantizando la participación, el intercambio de experiencias y de experticia y que mi práctica reflejaba lo mejor que había aprendido a lo largo de mi propia vida como estudiante y profesora. Sin embargo, la Declaración de Salamanca y el movimiento hacia la educación inclusiva me brindó con una nueva dimensión para entender el trabajo de formación docente en la educación superior.

Ahora, creo que:

Los recursos materiales no tienen ningún valor si no se han tenido en cuenta los recursos humanos.

- Actualmente, muchas y muchos estudiantes universitarios son docentes con experiencia – su conocimiento, profesionalidad y habilidades deben tenerse en cuenta en los programas de formación docente.
- El escuchar a las voces y las experiencias de los y las estudiantes debe ser parte integral de la educación universitaria.
- El desarrollo de conocimiento docente debe requerir de la participación directa de los y las estudiantes universitarios en la toma de decisiones sobre el contenido curricular y el estilo de enseñanza.
- Debe haber igual participación de estudiantes y docentes en la construcción del conocimiento colectivo.
- Planificar una única estrategia de enseñanza para todos y todas las estudiantes incrementa la posibilidad de prácticas excluyentes, porque cada estudiante responde de forma diferente.

Aprender haciendo

- Escuchar una lección teórica, desconectada de la realidad, no fomenta el aprendizaje académico significativo.
- Es más eficaz aprender conociendo, reflexionando, debatiendo y escribiendo sobre un contexto educativo concreto que dedicar un año completo en las aulas universitarias leyendo, escuchando y escribiendo sobre esta realidad.
- La teoría educativa debería observarse en el contexto de las experiencias de los y las estudiantes, sus procedencias, intereses y habilidades, y de las escuelas y las comunidades.
- Crear oportunidades para que las y los estudiantes participen en el aula va más allá que 'permitirles que contribuyan en la lección'.

Evaluación

- Los exámenes ni son efectivos ni son herramientas que evalúen el aprendizaje de manera justa. Se aplican a todos los y las estudiantes de la misma forma y están desconectados de los contextos reales y el tiempo real.
- El aprendizaje es un proceso y, por ello, la evaluación debe ser continua, considerando a cada estudiante como un individuo con diferentes estilos de aprendizaje.

Al mismo tiempo que avanzo en el desarrollo de mis prácticas inclusivas en la universidad, me impresiona el hecho que después de diez años de Salamanca, las instituciones de educación superior todavía se resistan al cambio. El debate sobre los avances hacia prácticas más inclusivas permanece al margen de las universidades y de los programas de formación docente. Espero estimular el debate sobre el rol de las instituciones de educación superior en la educación inclusiva, e incitar a los y las profesionales de la universidad a reflexionar sobre sus prácticas académicas. Finalizo este artículo con un testimonio de una de mis estudiantes que ilustra algunos problemas y soluciones:

“ Hace seis meses, fui invitada a ser la Coordinadora Docente (que apoya a los y las docentes en sus prácticas en el aula) en una escuela básica. Verdaderamente necesitaba ese trabajo, pero no podía aceptar la oferta porque me sentía incapaz de ayudar a las y los docentes en la planificación y en su enseñanza. Aunque había sido una profesora por varios años, no pensaba que estaba lo suficientemente preparada para ayudar a otros y otras colegas. Hoy, después de haber aprendido a trabajar con estrategias inclusivas en el aula, a organizar el tiempo, a enseñar a todos y todas las alumnas el contenido curricular y a crear oportunidades para la participación de las y los alumnos, sé que podría aceptar ese trabajo...” Zenaide, estudiante, Programa de Formación Docente.

**La Doctora Windyz Ferreira ha estado enseñando en la universidad por más de 20 años. Es la Presidente de 'Educación para Todos' (Ed-Todos), una ONG Brasileña, y es también miembro del grupo internacional de ENTE.
windyzferreira@edtodos.org.br
Página web: www.edtodos.org.br**

Educación Inclusiva a través del Desarrollo Comunitario en Bangla Desh

Nicolas Heeren

Salamanca señala que la educación inclusiva no es sólo tarea de los Ministerios de Educación y las escuelas – requiere de la cooperación de la comunidad y de las organizaciones voluntarias. Desde 1998, Handicap International (HI) y sus contrapartes locales (incluyendo la Misión Christoffel Blinden) han estado implementando una nueva forma de rehabilitación basada en la comunidad, llamada ‘Propuestas comunitarias a la minusvalía y al desarrollo’ (‘Community Approaches to Handicap and Development’ (CAHD)) en Bangla Desh y Nepal.

En este programa, las contrapartes trabajan con más de cien organizaciones de desarrollo comunitario (CDOs), regularmente activas en actividades de desarrollo macro como asociaciones de micro-créditos, grupos de mujeres, desarrollo agrícola y rural o trabajo con barrios pobres. CAHD cree que trabajando a través de CDOs, no sólo se multiplica el número de promotores y con ello se aumenta su impacto, sino que también ayuda en el trabajo hacia la inclusión. De esta manera, organizaciones que oficialmente no trabajan en este área asumen el tema de la discapacidad. También, idealmente, se asume el tema de la discapacidad dentro de actividades existentes², en vez de en una línea de acción separada.

CAHD tiene un doble objetivo:

- mejorar los servicios de rehabilitación acercándolo e involucrando activamente a los y las cuidadoras, y refiriendo a las personas de una manera más temprana y mejorada.
- inclusión de personas con discapacidad en iniciativas de desarrollo generales.

A través de esta propuesta, ha sido posible incluir a niños y niñas con discapacidad en el sistema educativo existente de un modo eficiente e interesante.

Una evaluación externa concluyó que dos tercios de las CDOs que participaban en este trabajo, tenían efectivamente un marco global sin actividades específicas para, o por, personas con discapacidad. El tercio restante estaba formado por organizaciones orientadas a la discapacidad y organizaciones de personas discapacitadas (DPOs). Me parece que este ratio de dos tercios a un tercio fue una buena mezcla que aseguró que la ‘discapacidad’ permaneciera como un tema fundamental (bajo el escrutinio de las DPOs), mientras que la mayoría de las CDOs globales proporcionaron nuevas ideas, un mayor impacto y una mayor inclusión potencial para las personas con discapacidad dentro de las actividades regulares de estas CDOs.

Los módulos específicos de formación, con cada módulo dirigido hacia diferentes grupos es el punto central de este programa. Se comienza la formación con los

cargos directivos de la CDO. Si se pretende que la inclusión de la discapacidad en estos programas sea un éxito, es necesario que estas personas se sensibilicen en primer lugar. Ésta es una fase crucial en cualquier estrategia inclusiva. Sin la participación activa de los directivos no se podrá materializar la inclusión. Otros módulos están más enfocados en las habilidades de rehabilitación basadas en la comunidad y en la inclusión.

Simplemente, los miembros del equipo de estas CDOs se preguntan la siguiente pregunta: “¿Se benefician de nuestras actividades las personas con discapacidad de las comunidades donde trabajamos?”. Si la respuesta es negativa, entonces se desafía esta exclusión y se trabaja hacia el desarrollo de una propuesta inclusiva.

Trabajando con el equipo existente en cada CDO no implica ningún costo adicional, y además CAHD se beneficia de las habilidades de trabajo comunitario, y de sus conexiones y conocimientos comunitarios. Esta elección ha resultado ser buena. Por ejemplo, en el caso de integrar a niñas y niños discapacitados en la escuela (que no habían asistido antes), o devolverlos a la escuela (después de haber desertado), es necesario hacer un trabajo intensivo con el o la docente de la escuela local, el padre y la madre del niño o niña, y con las otras niñas y niños y padres de la escuela. Un trabajador o trabajadora comunitaria, con buenas habilidades de ‘comunicación comunitaria’, que ya ha sido aceptada como parte de la comunidad, tendrá obviamente menos dificultad en crear conciencia respecto al tema.

HI y sus contrapartes han sido capaz de incluir más de 1.000 niñas y niños con discapacidad en el sistema escolar existente únicamente en Bangla Desh. HI está pensando en utilizar el principio de los CAHD en otros países, especialmente en África, y en aplicar la misma metodología en su trabajo con respecto al VIH/SIDA.

Nick Heeren es Director de Programas de HI.
14 avenue Berthelot
69361 Lyon – cedex 07
Francia
Email: nheeren@handicap-international.org

Para obtener más información de educación,
por favor contacten con Françoise Sauzet.
Email: fsauzet@handicap-international.org

Notas

¹ ‘Minusvalía’ en Francés es un término menos negativo que en Inglés. Se introdujo en la lengua francesa en 1827 con relación a las carreras de caballo. Los jockeys que corrían en caballos más fuertes lo hacían con una ‘mano en (su) gorra’ (‘hand in (their) cap’) y otra en las riendas, por lo que la carrera era más difícil para ellos. En Inglés, por el contrario, se asocia con mendigar: ‘gorra en mano’ (‘cap in hand’).

² Una evaluación mostró que un número de organizaciones comenzaron con actividades para la discapacidad con un equipo de profesionales contratados específicamente para ello – pero no necesariamente abrieron el resto de sus actividades a las personas con discapacidad. El valor añadido – a través de la inclusión en actividades normales – no se logró realmente.

Desarrollando Ambientes Inclusivos, Oriang, Kenia

Orpa Ogot

Salamanca afirma la importancia de los ‘servicios de apoyo externos’ y las ‘perspectivas comunitarias’ para el éxito de la educación inclusiva. En este artículo Orpa destaca los logros en promover ambientes y prácticas inclusivas de las y los docentes, padres, alumnos y alumnas, miembros de la comunidad y el equipo de Leonard Cheshire International en el conjunto de cinco escuelas en Kenia Occidental. Se instauró una estructura de apoyo para asegurar la sostenibilidad de esta iniciativa inclusiva y fomentar la interiorización de dicha iniciativa por parte de la comunidad. Se han establecido centros de recursos en cada escuela para apoyar y documentar el proceso inclusivo.

Leonard Cheshire International (LCI) ha estado dando apoyo a un programa piloto de educación inclusiva en cinco escuelas en Oriang, Kenia Occidental, desde 2001. De este proyecto se benefician 2.200 niños y niñas, de los/as cuales 178 tienen de menores a severas discapacidades (principalmente baja visión, discapacidades físicas, epilepsia, dificultades de aprendizaje, y un pequeño porcentaje tienen dificultades auditivas). Muchos niños y niñas tienen deficiencias intelectuales causadas por la malaria y la falta de acceso a un tratamiento apropiado.

A través de su programa Regional de Formación y Desarrollo, LCI proporciona apoyo técnico y financiero al proyecto. La Estrategia de LCI para África del Este y del Norte destaca el fomento de la educación inclusiva, con un cambio general desde un apoyo a la institucionalización a largo plazo hacia actividades de orientación comunitaria. Dos profesionales técnicos con experiencia en educación inclusiva ofrecen apoyo. Este apoyo incluye: el desarrollo de estructuras; actitudes apropiadas; y el desarrollo de capacidades de docentes, alumnos/as, padres y las comunidades en general para lograr una educación de calidad para las niñas y niños con discapacidades.

Ambientes de aprendizaje inclusivos

Una estrategia fundamental es la mejora de los ambientes en el aula. Esto ha llevado a crear ambientes de aula con un lenguaje rico y la introducción del concepto de centro de aprendizaje. El centro de aprendizaje es un área de la clase planificada cuidadosamente donde los niños y niñas se pueden involucrar en un aprendizaje activo, una interacción, compartiendo y cooperando mutuamente. Se pone énfasis en que los alumnos y alumnas puedan desarrollarse a su ritmo, se vuelvan seguros/as y se motiven. A través de las actividades los niños y niñas se involucran en la enseñanza entre pares para que desarrollen valiosas capacidades de liderazgo. Las niñas y los niños comparten experiencias en vez de competir, se involucran en una evaluación individual y entre pares en un ambiente no amenazador, y desarrollan y exploran sus propios estilos de aprendizaje individuales. El centro de aprendizaje fomenta la elección y la toma de decisiones, al

igual que el manejo del tiempo y el seguimiento en la tarea. A través de actividades de formación en servicio, el proyecto fomenta el cambio del rol del docente, del que imparte conocimiento al que facilita el aprendizaje, convirtiéndose así en un verdadero compañero o compañera en el proceso de aprendizaje.

Se han realizado las siguientes mejoras en los ambientes de aprendizaje – muchos se han logrado a través de la movilización de la comunidad:

- construcción de rampas de acceso a las aulas y a los edificios escolares.
- construcción de letrinas adaptadas para los niños y niñas con discapacidades físicas.
- ampliación de las ventanas de las aulas.
- se han pintado las paredes para mejorar la iluminación en algunas aulas.
- reconstrucción de todas las aulas derrumbadas.
- nivelación de los patios de juego para facilitar la movilidad.

Utilizando todos los sentidos

Se han realizado seminarios de formación para animar a los y las docentes a integrar todos los sentidos en su forma de enseñar, ayudando así a las y los alumnos con necesidades educativas especiales a hacer uso de los sentidos que les quedan. Por ejemplo, a un alumno o alumna que no oye bien se le da la oportunidad de utilizar sonido amplificado, un lugar especial en el aula y ayudas visuales de aula, entre las que se encuentran gráficos y objetos reales. Una o un alumno con deficiencia visual puede utilizar el tacto y los sentidos auditivos.

Propuesta de Lenguaje Completo

La “Propuesta de Lenguaje Completo” ya se ha introducido en Oriang. Se basa en las interconexiones entre las seis habilidades de lenguaje de leer, escribir, hablar, escuchar, observar y dramatizar. Esto promueve el desarrollo físico, emocional, espiritual y cognitivo del niño o niña. También proporciona una plataforma útil para explotar el interés de la niña o niño por la naturaleza, las historias, los poemas, el humor y la música. A la vez que los niños y niñas participan en actividades interesantes pero con objetivos pedagógicos, sus habilidades de lenguaje y de pensamiento se desarrollarán de forma natural.

La Cultura Africana en la instrucción en el aula

Las y los docentes de los primeros años de primaria (y los y las directoras) han contado recientemente con formación en el uso de esta iniciativa de enseñanza del lenguaje. Se les anima a incorporar aspectos positivos de la cultura y la tradición africana en la alfabetización de la escuela primaria y en los estudios de idiomas. Con un enfoque inicial en la cultura oral, los y las docentes pueden hacer que la enseñanza del idioma y la alfabetización sean entretenidos a través de conversaciones artísticas (una persona que interpreta más de un rol al contar el cuento) juegos de palabras, trabalenguas, adivinanzas, proverbios, mitos, leyendas, y canciones. Al incorporar la cultura africana en la instrucción dentro del aula, se pretende que la comunidad se involucre más en la escuela.

Educación docente

Gracias a un acuerdo con el Instituto de Kenia para la Educación Especial (Kenya Institute of Special Education, KISE) se ha desarrollado una formación en servicio

continúa para los y las docentes de Oriang. KISE ofrece calificaciones de certificación y de diploma, que duran uno o dos años respectivamente. Hay enseñanza a distancia durante el semestre escolar, y reuniones con tutores/as durante las vacaciones escolares.

Este modelo de formación, aunque está disponible para otras áreas del currículum como las Matemáticas y el Inglés, es el primero de este tipo en Kenia que incorpora la educación inclusiva. Los resultados de una encuesta base realizada por LCI en 1999 tuvieron un rol muy importante en el diseño del curso. Por el momento, 15 docentes están participando en un curso en servicio de Diploma en Educación Inclusiva, que incluye lenguaje de señas, Braille, y el uso de materiales de apoyo para la enseñanza y materiales educativos adaptables.

Participación de la comunidad

El proyecto se desarrolla por un comité de gestión de la comunidad local, con la intención de que sea sostenible. El comité se ha formado en gestión de proyectos comunitarios, y se ha constituido como una forma permanente de desarrollo de capacidades. El comité, formado por 16 miembros, supervisa el trabajo de los cinco Comités Escolares de Discapacidad (School Disability Committees, SDCs). Un SDC está formado por dos personas de cada uno de los siguientes grupos: personas discapacitadas; padres de niños y niñas discapacitadas; miembros del comité escolar; y trabajadores/as de salud comunitarios/as. Cada SDC trabaja con grupos de apoyo (mayormente organizaciones de personas discapacitadas) para identificar niños y niñas discapacitadas y apoyar su educación y bienestar. A través del SDC los padres reciben formación para la educación y el cuidado de las niñas y niños discapacitados. El proyecto ha dado capacidad y poder de decisión a todos los padres y madres como colaboradores/as en la gestión escolar para que se involucren más en la toma de decisiones.



Niño/a a niño/a

Utilizando los principios de niño/a-a-niño/a, el proyecto ha podido difundir mensajes relevantes a alumnos/as y miembros de la comunidad a través del teatro

participativo, los cuentos, la música y la poesía. Además de la formación docente en la iniciativa de niño/a-a-niño/a, los niños y las niñas están trabajando actualmente con sus padres y madres y con trabajadores/as de salud comunitaria en planes de acción para ayudar a transmitir mensajes sobre discapacidad a la comunidad y promover acciones hacia la discapacidad.

Materiales

Se ha establecido un centro de recursos que proporciona apoyo especializado para las escuelas y las familias. Este centro tiene una biblioteca, facilidades para formación, un área de terapia, y una unidad de comunicación. En el futuro, ofrecerá facilidades de internet. Se ha decidido que un único centro de recursos no es suficiente, por lo que cada una de las cinco escuelas también tiene un pequeño punto de recursos que ofrece una mini-biblioteca, acceso a materiales didácticos y materiales de enseñanza/aprendizaje, que incluye recursos elaborados por los propios alumnos y alumnas y por los y las docentes.

Documentación

Este año tenemos la intención de documentar el proceso de educación inclusiva y cómo ha cambiado las vidas de tantos – no sólo los niños y niñas discapacitados, sino también su comunidad. Pretendemos hacer esto a través del boletín y un vídeo documental. Ambos incluirán historias de interés humano y lecciones aprendidas. Hemos planificado utilizar estos documentos para la educación, sensibilización y movilización de actores relevantes, entre los que se encuentra el Ministerio de Educación. De esta manera esperamos influir en el cambio en el ámbito político, en la educación docente y en la comunidad.

Orpa Ogot es Oficial de Relaciones de Educación Inclusiva de LCI

LCI

PO Box 5575

Kisumu, Kenia

Para más información sobre el trabajo de LCI en la Región Este y Norte de África póngase en contacto con:

Njambi Waciuma

Administrador/ Oficial de Comunicaciones

PO Box 38748 – 00600

Nairobi, Kenia

encheshire@iconnect.co.ke

Incluyendo a Niños y Niñas Sordo ciegos

Sumitra Mishra y Ben Simms

Para los niños y niñas sordo ciegos y sus familias, la Declaración de Salamanca fue un adelanto. Fue la primera gran declaración internacional que hizo referencia a las necesidades específicas de las niñas y niños sordo ciegos.¹ Sin embargo, según la experiencia de Sense International y sus contrapartes, Salamanca ha tenido muy poco o ningún efecto positivo en el gran número de niños y niñas sordociegos² para que accedan a oportunidades educativas formales, y hay poco entendimiento de cómo un niño o niña sordo ciego puede ser apoyado tanto en contextos regulares como especiales.³ Este artículo plantea los problemas que los niños y niñas sordo ciegos enfrentan, dando ejemplos de niños y niñas concretos con quienes Sense International trabaja en India. Plantea dudas sobre nuestro entendimiento del término “inclusión” y cómo está siendo interpretado “en terreno” por los gobiernos nacionales y los activistas de los derechos de los niños y niñas.

Diez años después de Salamanca, la sobrecogedora mayoría de los niños y niñas sordo ciegos permanecen excluidos de los contextos educativos. Aquellos/as que están en la escuela se enfrentan a altos ratios profesor-alumno, y a tendencias educativas que no toman en cuenta las necesidades de comunicación específicas de los niños y niñas sordo ciegos – las tasas de deserción se mantienen altas.

La sordo ceguera no se reconoce como una discapacidad específica; los planes educativos nacionales para el logro de la Educación para Todos no hacen referencia a la sordoceguera; no existen estadísticas para puntualizar la planificación del equipamiento educativo; hay una falta de experiencia en el aula; y se hacen pocas consultas directas a niños y niñas sordociegos y a sus familias.

Vibuti es una niña sordo ciega de ocho años que fue contactada por la Asociación de las Personas Ciegas (Blind People’s Association), Ahmedabad. A pesar de sus habilidades, no se pudo persuadir a ninguna escuela regular para que la aceptaran. En los últimos pocos meses Vibuti fue expulsada de la escuela especial a la que asistía. En ambos casos las escuelas sentían que no contaban con los recursos y con la experiencia necesaria.

Se tratan estos temas en Salamanca, pero se están haciendo pocos esfuerzos en la práctica en el ámbito nacional para implementar su visión sobre estrategias educativas especializadas para los niños y niñas sordo ciegos. Se diría más bien que los gobiernos han utilizado Salamanca como un motivo para reducir tanto el volumen, como el financiamiento disponible para el sector de la educación especial. Las niñas y niños sordo ciegos, cuya sobrecogedora mayoría requieren apoyo educativo especializado, han caído en el lado ‘menos popular’ del debate sobre inclusión. El rechazo resultante de las provisiones educativas especializadas significa que la exclusión de los niños y niñas sordo ciegas sea tan profunda como era en 1994.

Rumi, una niña de 7 años de un pueblo en Orissa, se incorporó a la escuela de su pueblo junto a otros 35 compañeros y compañeras de clase en 2003. Ella se sienta en la parte de atrás, sola, incapaz de participar en las actividades. Su profesor se ha negado a hacer ningún tipo de concesión debido a su discapacidad. “Mis manos están llenas”, dijo el docente a Sense International. “Tengo que atender a toda la clase no a cada individuo”.

Fue típica en nuestra experiencia, y en la de nuestras contrapartes, la actitud del Gobierno Brasileño y de los oficiales del Banco Mundial en la conferencia desarrollada el año pasado en Río de Janeiro: largas discusiones sobre la ‘integración’ de los niños y niñas con dificultades de aprendizaje y aquellos/as con deficiencias físicas, por un lado; y silencio e incompreensión al enfrentarse a preguntas hechas por los padres y madres de niños y niñas sordociegos, por el otro.

En esta situación, ¿qué opciones enfrenta un/a educador/a, o de alguien que trabaja a favor del niño/a sordo ciego? ¿No es mejor mantener al niño en casa, y que un padre o un trabajador/a social le proporcione apoyo especializado individual?

Javed asiste a una escuela internado para niños ciegos en Delhi. Ha ido pasando de nivel en la escuela sin tomar ningún examen. “Él está demasiado débil en sus estudios”, explicaba un docente. La escuela descubrió recientemente que él tiene una deficiencia auditiva. La respuesta de la escuela fue hacer una petición a la familia de Javed para que lo llevaran a una escuela para niños y niñas discapacitados auditivos. Su futuro es aún incierto.



Sense International cree que los niños y niñas sordo ciegos tienen derecho a ser parte del sistema educativo y que deben tener el apoyo apropiado para su acceso. Apreciamos el concepto de la educación que tiene en cuenta las necesidades de cada niño o niña individual, y que proporciona ambientes físicos, de aprendizaje y sociales apropiados para que los niños y niñas puedan aprender. Debido a la especificidad y la complejidad de las necesidades de los niños y niñas sordo ciegos, reconocemos que su educación debiera ser proporcionada más adecuadamente en contextos educativos especializados o en escuelas especiales. Sin embargo, también reconocemos que en algunas ocasiones, con el apoyo especialista

adecuado las niñas y niños sordo ciegos pueden también florecer en contextos regulares.

Con esta finalidad, Sense International está involucrada en una variedad de actividades:

- En Rumania, hemos trabajado en colaboración con el Ministerio de Educación: por primera vez en la historia del país, los niños y niñas sordociegos han accedido a aulas de escuelas especiales financiadas por el Estado; se ha desarrollado un curso acreditado de formación docente en-servicio; una red de docentes encauza el apoyo entre pares, y se ha producido una variedad de publicaciones para apoyar a los y las docentes en el desarrollo de su propia experiencia.
- En India, hemos sido pioneros en las tendencias de rehabilitación con base en la comunidad, que asegura la identificación temprana de los niños y niñas, el apoyo a las familias, y los cambios de actitud en la comunidad más amplia. En los mejores casos, estos programas han permitido que los niños y niñas fueran incluidos dentro de las escuelas locales, apoyados por trabajadores/as sociales capacitados/as.
- En Bolivia, hemos trabajado para mantener a las niñas y niños con el Síndrome Usher⁴ dentro del sistema educativo especial, proporcionando información y capacitación a docentes que se negaban a adaptar su forma de enseñar.

Sense International se siente orgulloso de este trabajo. Sin embargo, con cada paso que damos, nos hacemos más conscientes de cuánto camino nos queda por recorrer.

Es hora de que forjemos cooperaciones más amplias con aquellos/as que trabajan para implementar la visión de Salamanca. No obstante, para que esto ocurra, necesitamos proyectar una interpretación más equilibrada de sus metas. Durante mucho tiempo, los gobiernos y las agencias internacionales se han permitido ignorar el reto que los niños y niñas sordo ciegos presentan a los/as educadores/as y a los/as planificadores/as. Ahora es el momento del cambio.

Sumitra Mishra es la Directora de Programas de Sense International en la oficina de India y se le puede contactar en:

**WZ-33A,
2° Piso - Izquierda
Lane 8, Virender Nagar
Opp LML Workshop
New Delhi, India
Tel +91 11 25618430
sumitra@senseintindia.org**

**Ben Simms es Director de Programa en la oficina de Londres de Sense International:
11-13 Clifton Terrace
Finsbury Park
Londres
N4 3SR
Reino Unido
Tel: +44 207 567 3377
Email: ben.simms@senseinternational.org.uk
Website: www.senseinternational.org.uk**

Notas

¹ "Las políticas educativas (pueden) tener en cuenta las diferencias y las situaciones individuales... (desde el momento en que)... Debido a las necesidades comunicativas específicas de las personas sordas y sordo ciegas, se puede proveer de una educación más adecuada en escuelas especiales o en aulas y unidades especiales en escuelas regulares" (Artículo 21)

² El Gobierno del Reino Unido sólo adoptó una definición formal de la sordo ceguera recientemente, en 1989: "Las personas serán consideradas como sordociegas en caso de que su deficiencia combinada de visión y audición cause dificultades de comunicación, acceso a la información y movilidad." Departamento de Salud (2001) Cuidado Social para los niños, niñas y adultos sordo ciegos, Reino Unido: HM Gobierno. (Department of Health (2001) Social Care for Deafblind Children and Adults, UK: HM Government)

³ No hay estadísticas con relación al número de personas sordo ciegas. La forma de identificación más eficaz de las personas sordo ciegas a la fecha se ha llevado a cabo por la Municipalidad de Bradford en el Reino Unido, donde se identificaron 90 personas sordo ciegas de cada 100,000 (2003).

⁴ El Síndrome Usher es una condición genética que causa sordera o pérdida auditiva parcial desde el nacimiento y pérdida de visión desde la adolescencia. Afecta a un cinco por ciento de la población sorda.

Sense International desearía establecer un diálogo con los lectores u lectoras de EENET para que den una visión fresca al trabajo que estamos realizando con los niños y niñas sordo ciegos y sus familias en los países en desarrollo. ¡Por favor, pónganse en contacto con nosotros/as!

¿Qué es una Cultura de Inclusión?

Judy Kugelmass

La Declaración de Salamanca define la inclusión como una reforma que apoya y acoge a la diversidad de todos los alumnos y alumnas. Su objetivo es eliminar la exclusión social que es una consecuencia de las respuestas a la diversidad de raza, clase social, etnicidad, religión, género y habilidad. Sin embargo, esta definición no se aplica universalmente.

En escuelas a lo largo del mundo, la 'inclusión' se utiliza generalmente para referirse únicamente a la colocación de los niños y niñas con discapacidad en aulas regulares junto con sus pares. Yo estoy interesada en entender cómo las definiciones de educación inclusiva se reflejan en la forma en que las escuelas operan. Esto me ha hecho investigar escuelas públicas en Inglaterra, Portugal y los Estados Unidos que se describen como 'inclusivas'. En este artículo, describo lo que aprendí de estas tres escuelas inclusivas cuya misión articulada públicamente refleja la definición de inclusión definida en la Declaración de Salamanca.

Las escuelas tienen culturas organizativas únicas que reflejan los aspectos de las sociedades en que se encuentran. Hay, sin embargo, también culturas organizativas que representan nuevas ideas. Estos tipos de instituciones progresistas introducen innovaciones y sirven como modelos de lo que puede ser posible dentro de sus respectivas sociedades. Las tres escuelas que estudié representan a estos tipos de organizaciones. Cada una servía a poblaciones de estudiantes de diversas culturas y lenguas con números importantes procedentes de familias de bajos ingresos.

La escuela norte-americana estaba ubicada en una pequeña ciudad del Estado de Nueva York y servía a un cuerpo de alumnos y alumnas que representaban una variada diversidad económica y cultural (Europeos/as, Africanos/as, Asiáticas/os y Latinoamericanas/os). Había a su vez niños y niñas de inmigrantes nuevos y refugiados/as, muchos de los cuales tenían limitadas capacidades para comunicarse en Inglés. La escuela en Portugal servía un distrito de Lisboa en desventaja económica y con una diversidad cultural, que incluía un número en aumento de niños y niñas que no hablaban portugués provenientes de antiguas colonias portuguesas o refugiados de otros países de África, Medio Oriente y Europa del Este. La escuela británica se encontraba en Londres y servía a una población similar con una mayoría de estudiantes bi o multi-lingües. Entre estos/as estudiantes había niños y niñas que fueron inmigrantes y/o en busca de asilo de Asia del Este, Medio Oriente y países africanos. En cada escuela, los niños y niñas con discapacidad y otras necesidades educativas especiales se educaban en aulas de educación general con sus pares.

Todas las culturas operan en niveles múltiples – relacionados con, y que se apoyan, los unos a los otros. Estos niveles incluyen los aspectos visibles, técnicos y artísticos de una organización. Los valores y las creencias que los miembros de la organización comparten entre ellos se reflejan en estas estructuras observables. Esto representa una segunda dimensión de la cultura. El significado implícito de las

conexiones entre estos dos niveles representa una tercera y generalmente escondida dimensión de la cultura. En cada escuela, se establecía y mantenía esta conexión por el compromiso desinteresado a los principios de inclusión que encontré entre todos los/as miembros del equipo entero. Las culturas de estas escuelas se caracterizaban por:

- ver como recursos las diferencias entre los y las estudiantes y el equipo como recursos
- estructuras organizativas que apoyan el trabajo en equipo
- un estilo colaborativo interactivo entre el equipo y los niños y niñas
- un liderazgo que se compartía y se distribuía entre los/as líderes oficiales y el equipo
- un deseo de luchar para mantener prácticas inclusivas
- un entendimiento de la naturaleza social y política de la inclusión
- el uso de un lenguaje y de símbolos para comunicar los ideales y extender los compromisos a través de la escuela y dentro de la comunidad
- un compromiso desinteresado y una creencia en la educación inclusiva.

El desarrollo de prácticas inclusivas no emergió como un proceso mecánico en el que cualquier estructuración organizativa específica, o la introducción de una práctica de instrucción en particular, generó el aumento en los niveles de participación entre los y las estudiantes. Más bien, lo que fue central y común en las tres escuelas fue el enfoque hacia procesos colaborativos. La colaboración era a la vez una forma de práctica y una manifestación de los valores inclusivos articulados por el equipo en su intento de crear una comunidad en la que todos los individuos – profesionales y estudiantes – fueran valorados. En cada escuela, las prácticas de enseñanza colaborativas y las estructuras organizativas se apoyaban en una creencia compartida entre el equipo y los niños y niñas en el valor de cada adulto/a y niño/a.

Esta creencia iba más allá del modo en que se trataba a las niñas y los niños, extendiéndose hacia las formas en que los/as adultos/as interactuaban entre ellos/as, e incluía la celebración de los regalos únicos que cada uno/a proporcionaba a sus comunidades respectivas.

La Doctora Kugelmass es una profesora asociada especializada en la educación docente. Ella ha trabajado en el desarrollo de escuelas inclusivas en el ámbito internacional.

Dra. Judy W. Kugelmass

Escuela de Educación y Desarrollo Humano

Universidad de Binghamton

Binghamton, NY 13902

USA

Email: Jkugelmass@aol.com

Enfoque en el Desarrollo Político, Sri Lanka

Padmani Mendis

Sri Lanka ha puesto su atención en la educación de las niñas y niños que tienen discapacidad. ¡La primera Escuela del Sordo y el Ciego se inauguró en 1912! A principios de 1970 el Ministerio de Educación comenzó a aumentar las oportunidades educativas para los niños y las niñas que tienen discapacidad a través de la integración. Desde la adopción de la Declaración de Salamanca, sin embargo, el énfasis en Sri Lanka ha sido la inclusión.

La mayoría de las niñas y niños que tienen discapacidad asisten a aulas regulares en las escuelas del gobierno. Una minoría asiste a Unidades de Educación Especial adjuntas a escuelas gubernamentales y a escuelas especiales no gubernamentales. En 2001 los niños y niñas que tienen discapacidad en aulas regulares representaban un 2.37 por ciento de la población total de estudiantes por encima de cuatro millones.

Las reformas de la escuela primaria, introducidas en 1997, significaron una explosión hacia la inclusión de los niños y niñas que tienen discapacidad en las escuelas regulares. Un currículo basado en las competencias y una evaluación continua reemplazaron a los exámenes de final de semestre y de final de año. Se introdujeron cambios en la enseñanza en el aula hacia prácticas centradas en el alumno, con una enseñanza de habilidades prácticas y técnicas basada en el trabajo en grupos y a través de actividades. Las actividades extra-curriculares, el asesoramiento psicológico y el asesoramiento en la carrera profesional, beneficiaron a los niños y niñas que tienen discapacidad en la educación inclusiva.

Cuando un niño o niña entra en la escuela primaria, un/a oficial médico y un/a docente de aula realizan la evaluación. Los padres de familia también participan. La evaluación permite al docente practicar los métodos de enseñanza centrada en el alumno que responden a los problemas específicos de cada niño o niña. Esto requiere de una formación de todos los y las docentes efectiva y apropiada, con una frecuencia continuada. Las evaluaciones se realizan de forma periódica hasta que los niños y las niñas completan su escuela primaria.

La formación docente en educación inclusiva ha observado también avances en los últimos años. El Instituto Nacional de Educación proporciona educación preliminar y continua de 'Formadores Generales' en educación inclusiva y en educación primaria. Se ha establecido un curso de tres años para producir docentes de apoyo en educación inclusiva y se forma a los docentes de educación especial en cursos de dos años de duración. Se provee con formación docente continua a través de una red de centros docentes extendida por toda la isla. Los Oficiales Zonales de Educación son formados para preparar el currículo y los materiales de enseñanza y aprendizaje para la capacitación de todos aquellos conjuntos de oficiales, al igual que los y las docentes regulares y los y las docentes de apoyo.

En Agosto 2003 se aprobó la Política Nacional sobre Discapacidad, y en la actualidad se está realizando el borrador de la legislación que haga efectiva dicha política. La Política Nacional sobre Discapacidad contiene una política sectorial especial sobre la educación escolar que se basa en la educación inclusiva. Esta política de educación inclusiva tomó en consideración dos cosas: muchos niños y niñas que tienen discapacidad no han comenzado todavía la escuela, a pesar de que el ratio de matrícula nacional a la escuela primaria es del 92 por ciento; los ratios de deserción de los niños y niñas que tienen discapacidad son excepcionalmente altos.

El alto ratio de deserción puede ser una reflexión de la inadecuada calidad de educación que reciben las niñas y niños que tienen discapacidad. Muy pocos niños y niñas pasan del nivel de primaria y sólo un puñado continúa en el nivel de secundaria.

En Diciembre 2003 la Comisión Nacional de Educación incluyó en su 'Propuestas para un Marco de Política Nacional sobre la Educación General en Sri Lanka', dentro del apartado 'Oportunidad Educativa – Equidad y Excelencia', un área separada, 'Educación para los niños y las niñas con Discapacidad'. Esto acompaña a las recomendaciones de política y de estrategia de la Política Nacional sobre Discapacidad.

La utilización del término 'niños y niñas con discapacidad' es significativa. Una revisión reciente sobre educación inclusiva para niños y niñas que tienen discapacidad mostró que éstos son raramente identificados por las y los docentes como dentro del grupo con 'necesidades educativas especiales'. Es necesario identificar la discapacidad en las niñas y niños para que se responda a sus necesidades específicas, y para que los y las docentes regulares adquieran el conocimiento y las habilidades para afrontarlas. El término no enfatiza la diferencia pero se utiliza en un contexto social, que describe una situación particular.

Las reformas de la escuela primaria han proporcionado las estrategias requeridas para mejorar la calidad de la educación, pero todavía tenemos que ver los resultados para los niños y niñas que tienen discapacidad. Se espera que cuando dentro de la Política Nacional sobre Discapacidad, y en la propuesta Política de Educación General se dé el lugar que corresponde a las recomendaciones de política y de estrategia para fortalecer la educación inclusiva, los niños y niñas que tienen discapacidad disfrutarán de su derecho a la educación.

Padmani Mendis ha trabajado como consultora internacional sobre discapacidad durante 25 años, con una participación amplia en la educación de las necesidades especiales. Se le puede contactar en:

17 Swarna Road

Colombo 06

Sri Lanka

Tel: +94 11 2587853

Fax: +94 11 2587853

Email: mendisnl@sltnet.lk

C-EMIS como una Herramienta para la Educación Inclusiva para Todos/as

Els Heijnen

La Educación para Todos/as (EPT) no es automáticamente inclusiva. Un amplio número de niños y niñas continúan siendo excluidos de la educación regular. Las niñas y los niños que son marginados por las escuelas gubernamentales permanecen 'invisibles' en los procesos de recolección de datos, como resultado hay una falta de información confiable sobre el número de niños y niñas que están fuera de la escuela y las razones de que no se matriculen, que asistan irregularmente, que tengan un aprendizaje pobre y que deserten.

Las razones para la exclusión se basan generalmente en creencias de que ciertos niños y niñas son menos capaces y están menos valorados porque son pobres, trabajan, son niñas, tienen discapacidades, proceden de minorías étnicas o son percibidos como 'diferentes' por otros motivos.

Como parte del compromiso de todos los gobiernos con la Declaración de EPT en Dakar (2000) se han desarrollado sistemas de información nacionales para la gestión educativa con el objetivo de recoger sistemáticamente información estadística para la planificación educativa y su seguimiento y para conseguir que todos los niños y niñas estén en la escuela. Aunque tuvo un buen comienzo, las EMIS de los gobiernos aún no consideran a muchos niños y niñas con respecto a dos aspectos, la matrícula y el programa. Una razón importante de esto es debido a la falta de pensamiento y planificación inclusivos entre los/as planificadores/as de política y los/as que toman las decisiones. Otras razones por las que las EMIS de los gobiernos todavía excluyen a niños y niñas vulnerables y marginados incluyen:

- la recolección de datos se realiza de arriba abajo – los gobiernos centrales determinan la información a recolectar
- los ratios de matrícula están sobre-representados y los ratios de deserción están infra-representados
- hay un énfasis en los números, más que en los motivos
- las medias nacionales no consideran las variaciones locales
- hay un énfasis en la escuela, más que en el niño o niña
- falta de información relativa a los derechos de las niñas y niños
- falta de participación comunitaria y de desarrollo de capacidades
- enfocado únicamente en las escuelas gubernamentales.

No hay, por ello, información confiable en la escala del problema de los niños y niñas que están fuera de la escuela, no hay suficiente información sobre quiénes son estas niñas y niños, y por qué la escuela los hace fracasar. Si se quiere que las escuelas mejoren y que respondan a las necesidades locales, se les debe dar mayor autonomía para evaluar y resolver sus propios problemas.

Debido a que existen tantas limitaciones en los EMIS nacionales, es necesario desarrollar sistemas basados en la comunidad, o C-EMIS. Esto consiste en una recolección descentralizada de los datos, que se implementa con la participación activa de las comunidades, los padres y madres, las y los docentes, los y las oficiales de los gobiernos locales e incluso los niños y las niñas. Se analiza y se utiliza la información en el lugar de recolección. Uno de los objetivos es aumentar el apropiamiento y la responsabilidad con los resultados en el ámbito local – tanto en la educación formal como no formal.

Se ha realizado una prueba piloto de C-EMIS en Asia del Sur y Asia Central Asia (Pakistán, Sri Lanka, Nepal, Bangla Desh, Tayikistán, Kyrgyzstan) con el apoyo técnico de Save the Children o UNICEF en colaboración con los gobiernos nacionales.

La implementación exitosa de C-EMIS contribuye al desarrollo de capacidades en la toma de decisiones de las comunidades para que gestionen sistemas educativos descentralizados diseñados para proporcionar una educación de calidad a todos los niños y niñas. No se plantea como un sistema paralelo, sino que es un complemento del EMIS de los gobiernos que sirve para entender mejor y dar respuestas educativas inclusivas a las niñas y los niños. C-EMIS subraya la importancia de encontrar y hacer visible a todos los niños y las niñas dentro de cada área administrativa, especialmente aquellos/as a quienes se les ha negado previamente sus derechos a la educación. Tiene como objetivo desarrollar las capacidades de las y los sostenedores a usar datos cuantitativos (EMIS) y cualitativos (C-EMIS) para el desarrollo educativo y la mejora escolar en el ámbito local. Por ello, C-EMIS es una herramienta para la planificación y la programación inclusiva.

Además de la recolección y el análisis de los datos, las comunidades hacen un seguimiento del desempeño y la gestión educativa. Los criterios para el monitoreo local son desarrollados en colaboración con el gobierno e incluyen herramientas de medición de la inclusividad, la calidad y el costo efectivo local. Un aspecto específico del C-EMIS es la inclusión de datos sobre los logros educativos, que es OVERLOOKED por la mayoría de los sistemas gubernamentales. Las niñas y niños, los padres y madres y las comunidades tienen el derecho a saber de qué manera la escuela está proporcionando las competencias básicas de aprendizaje.

“¡Las niñas y los niños que aprenden juntos, aprenden a vivir juntos!”

Els Heijnen fue Asesora Senior en Educación Save the Children Suecia-Dinamarca-Reino Unido en Bangla Desh hasta mayo 2004 y en la actualidad es Asesora de Proyectos (Helvetas/SDC) para el proyecto del gobierno de Bhuta para el desarrollo de capacidades en la educación nacional docente. Se le puede contactar en:

Email: els.heijnen@helvetas.org

Inclusión en Java Central, Indonesia

Prof. Moch. Sholeh Y.A. Ichrom y Terje Magnussønn Watterdal

Hace pocos años el Ministerio de Educación Nacional de Indonesia decidió comenzar a implementar la educación inclusiva de manera piloto en un número reducido de escuelas de primaria y secundaria obligatoria a lo largo del país. El principal objetivo en Java Central es incluir niños y niñas con deficiencias visuales. En la primavera de 2003 Pemalang, Java Central fue seleccionada por las autoridades educativas nacionales, provinciales y de distrito para ser una de las principales áreas piloto. Este artículo explora el progreso que se ha realizado hasta el momento en este proyecto piloto.

Java Central es una de las provincias con alta densidad de población en Indonesia, con más de 32 millones de habitantes un área de únicamente 34.000 kilómetros cuadrados. A pesar de la densidad de población, Java Central es predominantemente rural con una economía basada en la agricultura.

Para garantizar que la implementación piloto de la educación inclusiva disfrutara del completo apoyo de las comunidades locales, se desarrolló un programa de sensibilización en cooperación con: las autoridades provinciales y de distrito; la Universidad de Sebelas Maret en Solo; directores/as y docentes de escuelas especiales; y representantes de ONGs. Además, con el objetivo de introducir a los y las oficiales de educación y otros/as sostenedores/as a la visión de la inclusión, también pusimos énfasis en la relación entre inclusión, cultura y religión. Identificamos elementos de inclusión en las culturas y en la religión de diferentes comunidades involucradas, y construimos nuestra estrategia de sensibilización en valores familiares enriquecidos por nuevas ideas.

De esta manera, la respuesta de las y los oficiales provinciales de educación fue positiva. Sin embargo, como actualmente son los distritos los que tienen la mayor responsabilidad por la educación primaria, era de vital importancia conseguir también su apoyo. Su respuesta fue positiva en general, pero algunos/as oficiales en educación manifestaron su preocupación con respecto a las repercusiones presupuestales de la educación inclusiva. Algunos/as directores/as y docentes estaban preocupados en cómo enseñar y organizar a los niños y niñas con necesidades educativas especiales en aulas regulares.

Para responder a la preocupación de los y las oficiales en educación del distrito se acordó encontrar maneras para financiar de forma compartida la implementación piloto, utilizando fondos nacionales, provinciales, de distrito y del proyecto, al igual que se buscó ayuda de las ONGs activas en educación en los diferentes distritos. También UNESCO acordó apoyar algunas de las actividades de sensibilización de dos maneras, a través de financiamiento y materiales docentes. Además se ofreció a los y las docentes de las escuelas piloto designadas en Pemalang una serie de cursos cortos y prácticos de promoción de grado sobre gestión de aula, habilidades

de enseñanza, orientación y movilidad y Braille, ya que la mayoría de los niños y niñas con necesidades especiales en las escuelas piloto tienen deficiencia visual. En 1998 el Directorio de Educación Especial había comenzado a desarrollar un centro de recursos provincial relacionado con las niñas y niños con deficiencia visual en Pemalang, en cooperación con Braillo Noruega (un productor de equipamiento de impresión Braille y coordinador de programas de educación y rehabilitación) y la Universidad de Oslo. El centro de recursos se encuentra localizado en una escuela especial para niños y niñas con deficiencia visual. Muchos de los y las docentes de la escuela especial participaron en programas nacionales y regionales de promoción de grado y actualmente están compartiendo esfuerzos para poner en marcha una prueba piloto de la educación inclusiva en sus comunidades. Los primeros niños y niñas – seis con deficiencia visual y dos con dificultades de aprendizaje – se matricularon en las escuelas piloto en Julio 2003.

Docentes itinerantes (que viajan) del centro de recursos apoyan a los niños, niñas y docentes de las escuelas piloto y el gobierno provincial ha instaurado un o una docente de recursos disponible a tiempo completo para cada una de las cuatro escuelas piloto. El centro de recursos dispone de libros en Braille e impresiones adaptadas. En cooperación con Inverso Baglivo, una organización especializada en baja visión y en salud ocular, se realizan evaluaciones visuales, y si es necesario, operaciones de ojos para los niños y niñas de las escuelas piloto.

A pesar de estos esfuerzos, sólo una minoría de las niñas y niños con discapacidades están en la escuela. La mayoría todavía estudian en escuelas regulares. Sin embargo, ya se ha comenzado el avance hacia la educación inclusiva. Se ha planificado que más escuelas comiencen su implementación piloto en 2004 con un fuerte apoyo de los gobiernos nacionales, provinciales y de distrito. Los esfuerzos realizados por los y las docentes y las y los oficiales en educación nos dan la confianza de que la educación inclusiva ha llegado para quedarse en Java Central, y que pronto todas las niñas y niños de la provincia tendrán una buena educación y se les dará la oportunidad de desarrollar su potencial al completo.

Prof. Moch. Sholeh Y.A. Ichrom está en la Universidad de Sebelas Maret y Terje Magnussønn Watterdal es Director del Proyecto, Braillo Noruega/ Directorio de Educación Especial.

Se les puede contactar en:

La Oficina de Proyectos de Braillo

Komplek Depdiknas

Jl. R.S. Fatmawati

Cipete, Jakarta

Indonesia

Publicaciones Útiles de UNESCO

Documento conceptual:

‘Superar la Exclusión mediante planteamientos integradores en educación: Un desafío y una visión’

Éste es un documento de UNESCO sobre políticas importante sobre educación inclusiva. Se ha traducido recientemente en las seis lenguas oficiales de UNESCO. Junto con el Prospecto del Temario Abierto, también disponible en seis lenguas, proporcionará una buena información básica sobre las ideas y la filosofía que se encuentra detrás del concepto de la inclusión en educación.

Currículo Differentiation Material

Los materiales tienen el objetivo de ayudar a los países en la implementación de políticas de educación inclusiva en sus escuelas en un nivel práctico. Disponible desde Agosto 2004.

Temario Abierto sobre Educación Inclusiva: Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas

Este documento trata sobre la evaluación, el desarrollo profesional, el rol de las familias y las comunidades, y el desarrollo de un currículo inclusivo.

Inclusive Schools and Community Support Programmes (Fase 1 1996-1997 y Fase 2 1998-2001)

Este proyecto de UNESCO se realizó en seguimiento a la conferencia de Salamanca en 1994. Participaron más de 20 países diferentes y permitió contar con un número de ejemplos sobre cómo la educación inclusiva puede convertirse en una parte importante del movimiento de EPT. Evaluadores externos están en este momento evaluando el proyecto y el informe final estará listo durante este año (2004).

Understanding and Responding to Children’s Needs in Inclusive Classrooms: A Guide for Teachers (2001)

Esta guía proporciona información práctica sobre la educación de niños y niñas con dificultades al aprendizaje específicas.

Salamanca – Cinco Años Después (1999)

Proporciona una revisión sobre los desarrollos internacionales hacia sistemas educativos más inclusivos y la contribución de UNESCO a este desarrollo.

Los documentos anteriores están disponibles para ser bajados desde el sitio web de UNESCO.

Las Necesidades Especiales en el Aula: Conjunto de Materiales para la Formación de Profesores (1993)

Proporciona materiales y procesos que pueden ser utilizados en el contexto de los programas de educación docente. Han sido utilizados en 80 países. Se ha realizado recientemente una revisión.

Disponible en la Editorial de UNESCO, se puede consultar en el sitio web:

<http://publishing.unesco.org>

Inclusion in Education: The participation of disabled learners: A thematic study (2001)

James Lynch

Este estudio revisa los desarrollos en la teoría, la política y la práctica de la educación inclusiva desde la Conferencia Mundial en Educación para Todos (1990) e incorpora materiales autorizados y recopilados al igual que textos producidos por el Foro Mundial de Educación.

Poverty Eradication through Education: Breaking the cycle of poverty for children

Ministerio de Educación, Uganda, 2003

Esta publicación aparece con motivo del seminario internacional realizado en Uganda en 2002 titulado, 'Creando un ambiente que permita la erradicación de la pobreza'.

Towards Inclusive Practices in Secondary Education (2003)

Este libro presenta ejemplos de Chile, Hungría, Nepal, Sudáfrica, Ucrania y los EE.UU.

Estos tres documentos están disponibles gratuitamente en:

La División de Educación Básica,

Sección de Educación Primaria

UNESCO

Email: sdi@unesco.org

Para obtener los documentos de la lista (si no se especifica lo contrario) por favor, consulte el siguiente sitio web:

www.unesco.org/education/inclusive,

o contacte con:

Educación Inclusiva

ED/BAS/EIE

UNESCO

7 place de Fontenoy

75352 París 07 SP, Francia

Email: ie@unesco.org

www.unesco.org/education/inclusive

Para obtener los documentos en castellano, por favor consulte el siguiente sitio web:

www.unesco.cl,

o contacte con:

OREALC/UNESCO

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe,

Enrique Delpiano 2058, Providencia

Casilla 127

C.P. 665 1692

Santiago, Chile

Email: unesco@unesco.cl

Los padres y madres promueven el cambio en Tanzania

Beda Mutagahywa



La Asociación de Tanzania para Discapacitados/as Mentales (Tanzanian Association for Mentally Handicapped – TAMH) es una organización de personas discapacitadas formada principalmente, aunque no de manera exclusiva, por personas con discapacidades del desarrollo, sus padres, madres y familiares. Se dedica a defender los derechos de las personas con discapacidades del desarrollo en Tanzania. Se estableció en 1981, llamándose entonces Sociedad de Tanzania para Parálisis Cerebral y Retraso Mental (TSCP & MR). Desde sus comienzos, TAMH contó con la colaboración de la organización hermana NFU de Noruega, una organización de base familiar, dedicada a la defensa de los derechos. En este artículo Beda describe brevemente los desafíos que TAMH ha enfrentado para convertirse en una asociación fuerte, que defiende los derechos de un grupo vulnerable y promueve la inclusión de niñas/os con discapacidades del desarrollo en la educación.

TAMH se formó por grupos de padres, madres y profesionales de la salud y de sectores de bienestar social. La asociación se centró en la provisión de servicios de educación. Construyó, o movilizó fondos para construir, unidades para niñas/os discapacitadas/os y argumentó con éxito para que estas unidades fueran adosadas y formaran parte de escuelas primarias comunes. La colaboración temprana con NFU ayudó a TAMH a dedicarse a la generación de conciencia sobre los derechos y la facilitación de los servicios de educación.

La asociación reunió fondos para pagar a personas de apoyo para asistir a los y las docentes en aquellas unidades y para proveer materiales de enseñanza, así como zapatos y ropa de segunda mano. Se trató de ofrecer servicios de beneficencia y de educación, dado que nadie se había hecho cargo de esta responsabilidad. Estas actividades requerían de mucho tiempo de dedicación.

En estos días iniciales, el liderazgo era de los miembros profesionales (sobre todo de los maestros/as). Los padres, madres y otros miembros de la familia no tenían ningún rol de liderazgo. En los centros urbanos, donde la asociación era más fuerte, se establecieron varias unidades, y lentamente el Gobierno se hizo cargo de la

educación de los niños/as discapacitados/as. A pesar de que habían sido construidas muchas unidades, todavía eran demasiado pocas. Rápidamente quedó claro que la capacidad de los padres y madres para construir unidades por su cuenta era limitada. Los costos de administración de la asociación eran muy elevados y la calidad de la educación que se brindaba en las unidades no era satisfactoria. Pronto los padres y madres comenzaron a cuestionar el liderazgo y se hizo evidente la necesidad de cambio. Sin embargo, los líderes fueron incapaces de enfrentar el desafío y la asociación entró en un período de crisis desde 1994 a 1996.

La crisis de liderazgo fortaleció la resolución de los padres y madres miembros y formaron un grupo de trabajo con el fin de resolverla. Abarcaron tanto los aspectos de liderazgo y administrativos como el control financiero, transparencia y democracia. También revisaron los propósitos y objetivos, las estrategias de trabajo y la orientación general de la asociación. Durante la crisis, la colaboración formal con NFU se interrumpió. Sin embargo continuó la colaboración informal entre la organización y el grupo de trabajo formado por padres y madres.

Las recomendaciones del grupo de trabajo fueron presentadas a la Asamblea General de 1996, lo cual llevó a cambios mayores en la constitución de la asociación y a un cambio de nombre: de "TSCP & MR" a TAMH. El enfoque se trasladó de la prestación de servicios a la defensa de los derechos, y de la caridad a los derechos humanos. El rol central fue ocupado por las personas con discapacidades, sus padres, madres y su familia, en lugar de los miembros profesionales. También quedó claramente separada la conducción del secretariado. La inclusión pasó a ser la estrategia principal.

Se hizo un esfuerzo especial para separar las actividades locales de cada rama de las actividades escolares, así como para establecer nuevas ramas tanto en áreas urbanas como rurales. El papel que jugó nuestro asociado NFU durante la crisis y la recomposición fue trascendente. Se podría decir que la inversión de NFU en la movilización de los padres y madres y en el fortalecimiento de las ramas a nivel local salvó la Asociación e hizo posible que emergiera de la crisis fortalecida en vez de debilitada.

El Profesor Beda Mutagahywa es Presidente de TAMH y padre de un joven con discapacidades del desarrollo.

TAMH PO Box 35062

Dar es Salaam, Tanzania

EMAIL: tamh@ud.co.tz

TAMH tiene 144 ramas básicas, 66 ramas de distritos y 20 ramas regionales/provinciales, con 4200 miembros en todo el país. El Ministro de Educación y Cultura, TAMH y otras oficinas gubernamentales están iniciando un proyecto de educación inclusiva 2004-06, que implicará la revisión del curriculum para los/as estudiantes de magisterio y para los/as profesores/as. Está financiado por una organización de jóvenes de Noruega, a través de NFU.

La historia de Andrew, Santa Lucía

Beverley-Anne Barthelmy y Alma Harris

Andrew va a la escuela en Castries, la capital de Santa Lucía, en el este del Caribe. La inclusión de niños con Síndrome de Down en las escuelas primarias es poco usual en Santa Lucía. A los tres meses los padres de Andrew lo llevaron al programa de estimulación temprana en la Escuela Dunnottar, una de las cuatro que atienden a niños y niñas con discapacidad mental en Santa Lucía. Andrew asistió al programa una vez por semana hasta que fue a pre-escolar. El personal de Dunnottar monitoreó su desempeño durante los años de pre-escolar.

¿Pero dónde iría Andrew luego? La Escuela Dunnottar estaba interesada en comenzar un nuevo programa para incluir niños/as con Síndrome de Down en escuelas comunes. En Septiembre 2001 se identificó una escuela en la que tanto el director como los maestros y maestras tenían interés en participar del programa y se le ofreció un lugar a Andrew. Una maestra de la Escuela Dunnottar daría el apoyo en la escuela común, incluyéndose a cuatro niños con Síndrome de Down en el programa.

Andrew tiene actualmente 8 años y ha completado casi tres años en la escuela, dos de ellos en la clase común con apoyo ocasional para el aprendizaje en el salón compartido de recursos. En este salón la Asociación de Asistencia para Ciegos atiende a los niños/as con impedimentos visuales, mientras que otros/as niños/as con dificultades del aprendizaje reciben apoyo extra.

Discutimos el progreso de Andrew a diario. Su confianza en sí mismo ha ido en aumento, se está volviendo más independiente y puede mezclarse con los demás - no sólo con los miembros de la familia. En la conversación siguiente nosotras (Alma, la maestra de apoyo de Andrew y Beverley, su madre) reflexionamos sobre sus progresos:

Alma: ¿Cómo te sentiste cuando sugerimos por primera vez que podíamos trasladar a Andrew a una escuela primaria común?

Beverley: a pesar de que me sentí eufórica, me preocupaba cómo se iba a sentir en un grupo de 35, con niños y niñas cuya capacidad para aprender era más avanzada.

A: pero te dijimos que iba a estar en un grupo pequeño en el salón de recursos de la escuela. ¿Eso te dio seguridad?

B: sí, ¡eso fue parte de la euforia! Pero aún sabiendo que habría apoyos me preocupaba si los niños y las niñas lo aceptarían y si se entendería con la maestra.

A: cuando conociste a la maestra del salón de recursos y viste la escuela, ¿sentiste que lo podría lograr?

B: él iba para aprender a leer y escribir, pero puede escribir su nombre, leer su libro de lectura, y su lenguaje está evolucionando – no es perfecto, pero lo veo progresar.

A: esto es porque está expuesto a niños y niñas que hablan bien. No hubiera tenido modelos tan positivos si hubiera ido a una escuela especial.

B: también tiene mucha más confianza. Ya no deja que su padre lo acompañe hasta el salón - ¡ahora le dice adiós en la puerta de la escuela!

Esta conversación se desarrolló en Castries durante un curso SCcOPE al cual asistió la madre de Andrew en 2004. Su maestra asistió a un curso en Trinidad en 2003 y llevó a cabo un proyecto de desarrollo comunitario - “Fortaleciendo a los Padres y Madres Mediante la Educación” – antes de graduarse del curso. Los padres de Andrew participan activamente de la Asociación de Personas con Discapacidades del Desarrollo de Santa Lucía (SLADD) que tiene su propio centro de educación, la Escuela Dunnottar.

Contacte SLADD en:

PO BOX 849

Castries

St. Lucía

Email: dunnottar_sch@candw.lc

Inclusión de niñas y niños ciegos en Santa Lucía

Anthony Avril

En 1964, cuando yo era estudiante, teníamos una sola pizarra Braille que compartíamos el maestro y seis alumnos en la Escuela Santa Lucía para Ciegos. Teníamos una escuela y un taller, pero el énfasis estaba en la cestería más que en la educación académica. Mandábamos a nuestros/as niños/as a la escuela para ciegos de Trinidad y Tobago, pero no todos/as podían ir. En 1984 decidimos educar a los/as niños/as en la escuela común. Cuando tomamos esta decisión dejamos de enviarlos/as a Trinidad.

Nos dimos cuenta de que los/as niños/as ciegos/as se van a convertir en adultos, y tendrán que funcionar en la sociedad. Necesitamos cambiar la sociedad para hacerla más adecuada para las personas ciegas. Si exponemos a nuestros/as niños/as al mundo en una etapa temprana de su vida, ellos y ellas desarrollarán las habilidades necesarias para hacer frente a la sociedad en toda su amplitud. Los niños/as que van a la escuela con niños/as ciegos/as también estarán en los lugares de trabajo y van a recordar entonces cómo era ir a la escuela con niño/as ciegos/as. El proceso de cambio será estimulado por este contacto temprano y la población ciega va a estar mejor preparada para esto.

El comienzo de la integración

En 1986 comenzamos a integrar los primeros niños y niñas ciegos en escuelas comunes. Elegimos a los/as niños/as más brillantes porque queríamos demostrar que teníamos razón. Desarrollamos un taller para directores/as de escuela organizado por el Ministerio de Educación y formamos un equipo con las demás escuelas especiales de Santa Lucía. Los/as directores/as identificaban a los/as niños/as con discapacidad visual y convencían a los/as maestros/as.

Ingresaron tres niños en la escuela Anglicana, la primera en admitir niños/as ciegos/as. Luego, unos meses más tarde, recurrimos a la TV e hicimos un gran revuelo en los medios con el fin de convencer a los/as demás directores/as. Actualmente tenemos estudiantes ciegos a nivel universitario – estamos comenzando a ver los frutos del paso que dimos en 1986.

“No teníamos todos los sistemas de apoyo en su lugar cuando empezamos, pero si hubiéramos esperado hasta que todo estuviera allí, no hubiéramos empezado nunca.”

Salas de recursos

No queríamos crear una escuela para ciegos dentro de una escuela de videntes, de modo que comenzamos a formar salas de recursos en escuelas comunes. Aquí los/as docentes preparan a los niños/as, y producen versiones en Braille y

caracteres grandes de los libros de texto. Nos dimos cuenta de que pronto tendríamos la responsabilidad de establecer salas de recursos en toda la isla. Pero ésta es la función del gobierno. Creemos que el mejor rol para la Asociación es luchar por que se instalen las salas de recursos y asegurarnos de que estén preparadas para atender a los/as niños/as con impedimentos visuales. La Asociación de Asistencia para Ciegos de Santa Lucía es un catalizador para el cambio, más que un proveedor de servicios.

Anthony Avril es el Director Ejecutivo de la St Lucia Blind Welfare Association y el Vicepresidente Primero del Caribbean Council for the Blind Puede ser contactado en:

Sansouci

PO Box 788

Castries

St. Lucía

Email: slbwa@candw.lc

Trabajo en red en el Caribe

Marja Themen-Sliggers

CAMRODD – la Asociación para Movilizar Recursos y Oportunidades para Personas con Discapacidades del Desarrollo del Caribe fue lanzada en Jamaica en 1970 por grupos de padres y madres de 8 islas del Caribe. Su nombre era entonces Asociación para el Retardo Mental del Caribe, y trabajaba por, y en nombre de las personas con discapacidades del desarrollo. Tanto la Secretaría como la Oficina del Presidente se manejaban de manera voluntaria y se trasladaban cada dos años a países diferentes.

En sus primeros 20 años, CAMRODD organizó conferencias cada dos años sobre temas relacionados con deficiencias en la provisión de servicios. Su enfoque se centraba en el fortalecimiento y la educación de los padres y madres y en estimular la formación de grupos de padres y madres. Estos grupos estimularon la formación de nuevos servicios y entrenamientos. Los servicios incluyeron: estimulación y detección temprana, guarderías integradas, educación especial, servicios de orientación, apoyo de padres-a-padres, y fonoaudiología. El entrenamiento incluyó orientación y ubicación laboral, desarrollo de las organizaciones, desarrollo de la conciencia pública y de los padres y madres, defensa y entrenamiento de los padres y madres (incluyendo autogestión y padres y madres).

A finales de los '80 CAMRODD cambió su enfoque hacia los derechos, basándose en la Declaración de los Derechos Humanos de NU y en la Convención de los Derechos del Niño de NU. En lugar de luchar por servicios y por mejores tratos, CAMRODD empezó a pelear por los derechos y la inclusión. Lentamente el objetivo se desplazó de los padres y madres trabajando aislados a la colaboración entre las familias, los y las profesionales y los gobiernos. Se desarrolló la formación en liderazgo, que se impartió en muchos de los países miembros, y se llamó SCcOPE. El curso fue diseñado para formar a los padres, madres, miembros de familia, docentes, enfermeros/as y otros/as profesionales de manera que los **Servicios** y la **Comunidades crean Oportunidades para Personas con discapacidades a través de la Equidad** - SCcOPE.

El Libro Azul de Acción de CAMRODD se publicó por primera vez en 1992, como uno de los logros del proyecto de liderazgo. Fue formulado por representantes de 17 asociaciones miembros y aborda 5 áreas principales: educación; vivienda; padres, madres y educación pública; servicios; y empleo. La formación de líderes fue financiado por la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional y la Asociación Canadiense de Vida Comunitaria, y fue conducido por quien era entonces directora del Instituto Roher, Marcia Rioux.

Durante el curso SCcOPE, que es impartido por CAMRODD en los países del Caribe los participantes diseñan e implementan un proyecto de desarrollo comunitario.

Los objetivos de este programa de entrenamiento son:

- explorar una visión común de los derechos humanos basada en la equidad
- relacionar esta visión con las declaraciones de NU y las obligaciones de los países como signatarios
- examinar el desarrollo de la política social y su rol en el cambio social de manera que las nuevas estrategias sean puestas en práctica.

Contacten a Marja Thmen- Sliggers

Presidente de CAMRODD

VerlGemenelandsweg 18d

Aramaribo

Suriname

América del Sur

Fax 597 424602

Email: camroddsuri@yahoo.com

Política Educativa y Reforma, Vietnam

Anat Prag

El compromiso de Vietnam de llegar a los objetivos de Educación para Todos en 2015 es cuestionado por la experiencia de los niños/as con discapacidad de esa nación, quienes a menudo quedan excluidos del sistema educativo formal.

Para mejorar la situación en que están los niños/as discapacitados, el Instituto Nacional de Estrategias Educativas y Currículo de Vietnam (NIESC) comenzó a hacer esfuerzos por la educación inclusiva a fines de los 1980s. NIESC es una institución que depende del Ministerio de Educación y Capacitación (MOET) y tiene la función de desarrollar nueva curricula y practicas de enseñanza y evaluación en Vietnam. Desde principios de los '90s varias organizaciones internacionales se han unido a NIESC para desarrollar modelos de educación inclusiva basados en la comunidad.

La inclusión exitosa requiere conciencia comunitaria, coordinación entre los servicios comunitarios, capacitación de padres y maestros, metodologías de entrenamiento adaptativo, currículo ajustado y materiales didácticos y de tecnologías asistivas de bajo costo. De este modo, el apoyo de base comunitaria para niños y niñas con discapacidad fue parte integral del programa. En su totalidad, el mismo destacaba la necesidad y los beneficios de la educación inclusiva, y esto ayudó en la creación de redes de apoyo locales.

Entre 1992 y 1996, los Servicios de Alivio Católicos (CRS) trabajaron con NIESC, dirigiendo pequeños proyectos para modelar y promover la inclusión en el pre-escolar, en escuelas primarias e institutos de capacitación vocacional. En 1995, CRS comenzó a explorar formas de expandir la educación inclusiva con el apoyo de USAID y MOET. A través del proyecto patrocinado por USAID llamado 'Expansion del apoyo comunitario para los niños con discapacidad' en 1998, CRS y NIESC trabajaron para refinar modelos de educación inclusiva y apoyo comunitario para niños y niñas con discapacidad en tres provincias del norte. Se dedicaron a mejorar los modelos de capacitación de maestros/as y a desarrollar modelos comunitarios para reforzar la educación inclusiva creando lazos entre los grupos de educación, salud y apoyo comunitarios, como las asociaciones de jóvenes y de mujeres. Al relacionar estos grupos entre sí y apoyarlos con insumo técnico, se contribuyó a aumentar rápidamente el interés en la educación inclusiva.

En la evaluación intermedia del proyecto realizada en 2000, se registró que los niños y niñas discapacitados se estaban convirtiendo en miembros plenos de sus comunidades. Cada comunidad encuestada podía señalar en qué formas específicas había aumentado la conciencia pública sobre la discapacidad. Los seminarios y talleres de capacitación ayudaron a mejorar la educación para todos los niños/as en las áreas del proyecto. El proyecto, a su vez, mejoró la cooperación dentro de la comunidad y tuvo una influencia positiva en las vidas de los padres y de los niños/as.

CRS y NIESC, con la asistencia de otras organizaciones internacionales, ayudaron a generar apoyo para la educación inclusiva, basándose en la concepción de que los logros obtenidos eran resultado de la capacitación de los maestros/as y de las iniciativas basadas en la comunidad. Además de fortalecer las habilidades de los maestros/as para integrar social y académicamente a niños con discapacidad, el trabajo de CRS contribuyó a generar un aumento en el apoyo. Dentro de la comunidad, los Comités Directivos Comunitarios (CSCs), formados por líderes locales, maestros/as y agentes de salud, ofrecieron la guía y el apoyo para procurar la participación comunitaria, organizar la capacitación local y el compromiso por la defensoría.

A nivel local, los comités conseguían el equipamiento adaptativo (eg, sillas de ruedas, andadores) y asistían a las familias en relación con las clases. Estos maestros/as de comités y de aula desarrollaron también un programa Círculo de Amigos, para que los niños/as ayudaran a sus pares discapacitados a ir y volver de la escuela, así como en sus actividades académicas y sociales. El Círculo de Amigos es una actividad establecida en todas las clases con niños/as con discapacidad, que provee apoyo de pares en el desarrollo emocional, académico, social y físico.

De esta manera, aumentó el número de niños/as con discapacidad que completaba la escuela primaria. Las buenas prácticas que se lograron durante estas experiencias comunitarias se compartieron con MOET. La reacción de MOET frente a estas experiencias fue hacer de la educación inclusiva un componente central de la estrategia educativa nacional para los próximos diez años

Maestras y Maestros: las claves para el éxito

La madre de Phuong, de 10 años, relata como la Srta. Kien, una maestra de pre-escolar, la visitó muchas veces, tratando de convencerla de que enviara a su hija a la escuela. Phuong no podía caminar ni hablar, y su madre dudaba acerca de dejarla ir; no creía que su hija fuera capaz de aprender. Finalmente la Srta. Kien convenció a la madre de Phuong de que la dejara ir a las clases. La Srta. Kien, trabajando con voluntarios de la comunidad y trabajadores de la rehabilitación, ayudo a Phuong a pararse por si sola y a usar algo de lenguaje.

Cada día, cuando llega la Srta. Kien a la casa para acompañar a Phuong a la escuela, ella grita muy contenta:

“Mama, la maestra esta aquí!”

En Diciembre de 2000, MOET estableció que la educación inclusiva era la estrategia más adecuada para educar a los niños con discapacidad y planificó un plan nacional de implementación. MOET pidió ayuda a CRS para hacer de la educación inclusiva una parte de la Estrategia Nacional Educativa de Vietnam para los niveles preescolar y primario. Se establecieron metas ambiciosas para la inclusión de niños y niñas con discapacidad: el 50% de todos los niños y niñas con discapacidad deberían estar incluidos en 2005 y el 70% en 2010.

CRS apoya la estrategia nacional educativa trabajando con MOET para desarrollar planes de expansión de la educación inclusiva.

Específicamente, CRS ayuda a identificar y capacitar a un grupo central de personal de MOET para trabajar como asesores técnicos dentro de las instituciones gubernamentales y educativas, pudiendo diseminar información sobre educación inclusiva en todo el país. CRS ha desarrollado conjuntamente con MOET, muchos programas de entrenamiento de maestros/as, y ha trabajado con MOET y con institutos nacionales de formación docente para crear un sistema de mentores, en el cual cada maestro/a del programa trabaja con maestros/as dedicados a la educación inclusiva en el ámbito local. Estos mentores proveen asistencia técnica directamente a cada maestro/a y mantienen un registro de obstáculos y buenas prácticas, el cual es usado por CRS para informar la capacitación. Finalmente, CRS y MOET están trabajando en una política de modificación de las pruebas que se usan en todo el país para decidir la ubicación de los niños con discapacidad.

Dado que la educación en Vietnam está proscripta por el estado, de manera que todos/as los maestros/as están literalmente 'en la misma pagina el mismo día', se necesita ajustar la política para incluir medidas para los niños/as con discapacidad. El trabajo de CRS demuestra cómo la política y la práctica operan juntas. Al trabajar con NIESC para crear modelos locales efectivos en apoyo de la educación inclusiva, mientras trabajaba simultáneamente con socios en el ámbito nacional, CRS contribuyó a desarrollar una fuerte vínculo entre política y práctica. Hoy, hay una mayor conciencia nacional acerca de la necesidad de la educación inclusiva. En el ámbito nacional, las personas están más comprometidas para apoyar estos esfuerzos a través de una reforma política, como resultado de los logros en la implementación de los programas a nivel local.

MOET desarrolló un comité ejecutivo sobre educación inclusiva y definió una política completa para alcanzarla, donde constaban objetivos e indicadores. Llegado el momento, se expandieron los recursos para capacitación y la capacidad técnica para sostenerla. Finalmente, los esfuerzos de defensoría aumentaron, como queda demostrado por la aparición en los medios de artículos sobre distintos aspectos de la discapacidad.

El proyecto demuestra la fuerte convicción de la necesidad de desarrollar y mantener asociaciones colaborativas: los socios pertenecientes al gobierno, NIESC y MOET; los prestadores locales y nacionales de salud y los educadores; CRS y otras ONGs internacionales; con programas de formación de maestros/as en Hanoi y en las provincias; y entre y dentro de organismos participantes de proyectos a niveles locales. Fue necesario que los socios trabajaran juntos en todos los niveles para que comenzaran a comprender y apreciar los beneficios de la educación inclusiva, a demostrar las buenas prácticas dentro de la misma e iniciar subsecuentemente el cambio a políticas educativas que apoyaran la educación inclusiva para niños con discapacidad. Comprender cómo mejorar las políticas para que sirvan de mejores apoyos a los programas de educación inclusiva es vital para conseguir el sustento pleno para estos programas. En Vietnam, CRS continua aprendiendo acerca de cuál es la mejor forma de ayudar a las autoridades nacionales, regionales y locales a identificar los obstáculos que dificultan la implementación exitosa de la educación inclusiva, a comunicar rápida y claramente las fallas de la política en la fase de implementación y a eliminar esos obstáculos trabajando con las comunidades y las autoridades educativas nacionales.

El Impacto en la vida de las niñas y los niños

Hoang tiene 10 años y una forma severa de Síndrome de Down. Quería ir a la escuela, pero a sus padres los preocupaba que ni la escuela ni la maestra fueran capaces de ayudarlo. Su maestra Thuy asistió a la capacitación de CRS y aprendió cómo apoyar el desarrollo de las habilidades y destrezas en niños/as con discapacidad intelectual, y esta dedicada a ayudar a Hoang en su desarrollo. Cuando Hoang comenzó la escuela a los cinco hasta la misma, y juntos practicaban el habla en la casa. Su maestra, el agente de salud y los padres se reunían con frecuencia para colaborar en la tarea de apoyar a Hoang a desarrollar nuevas habilidades y a progresar en sus capacidades. Su escuela lo estimuló para que participara en actividades y sus amigos lo ayudaron en la escuela y en la casa con las lecciones y destrezas. Todos los años Hoang se ha graduado orgullosamente con sus compañeros al próximo curso. Ha mejorado su lectura y su escritura, así como sus habilidades para comunicarse, y participa en todas las actividades de la escuela. Hoang tiene buenas relaciones con sus amigos y esta muy motivado para estudiar. Todos los días va caminando a la escuela con sus compañeros y le gusta mucho aprender cosas nuevas.

La Sra. Anat Prag es Directora de Programas de CRS Vietnam y puede ser contactada en:

Binh Minh Hotel, Suite 342

27 Ly Thai To Street

Ha Noi

Vietnam

Tel: +844 934 6916

Email: anat@crs.org

Noticias Regionales

Redes Regionales

EENET desea estimular y apoyar el desarrollo de otras redes destinadas a compartir información en todo el mundo dedicadas a la educación inclusiva. Hemos creado una sección en el sitio web de EENET que ofrece información acerca de redes nacionales/internacionales. Si usted ya está trabajando en la difusión de información o si cree que su organización tiene la capacidad básica requerida para comenzar el trabajo en red acerca de los temas de educación el trabajo en red para compartir información, y puede proveerle documentos básicos y materiales que lo ayuden a desarrollar su red. Pero por favor, tenga en cuenta que EENET no es una agencia que proporcione fondos, por eso no podemos sostener su red financieramente. Redes inspiradas por EENET existen en Latinoamérica (Brasil) y Sudáfrica (Nigeria) y hay grupos de individuos deseosos de comenzar el trabajo en redes en Kenia, Vietnam, Asia del Sur y el Caribe. Si usted quiere participar en estas redes por favor diríjase a EENET.

Ed Todos, la red sobre educación inclusiva con base en Brasil, ha lanzado su propio sitio web en portugués, ofreciendo una amplia variedad de información, enlaces y foros de discusión. Vea www.edtodos.org.br o escriba al C.electrónico; info@edtodos.org.br para obtener más información sobre Ed Todos.

Traducciones

EENET hace un esfuerzo para ofrecer documentos de educación inclusiva en otros idiomas. Por ejemplo, conjuntamente con Save the Children Gran Bretaña y Seti Centre en Egipto, pudimos realizar las traducciones al árabe y promover el trabajo en red en países de habla árabe. Sin embargo, EENET tiene un presupuesto muy pequeño, así que no podemos hacer frente a los gastos de traducción. Dependemos de nuestros lectores y colegas de otras organizaciones para que nos ayuden con las mismas. Si usted o su organización pueden ayudar a traducir esta revista (o las anteriores, así como artículos de la web) a otro idioma, entonces queremos escucharlo! Si usted ya ha traducido revistas anteriores, háganoslo saber- podríamos hacer llegar sus traducciones a cientos más de lectores en su país o región.

El Derecho de los Niños y Niñas con Discapacidad a la Educación, Somalilandia

La República embrionaria de Somalilandia ha estado tratando de superar las dificultades dejadas por doce años de guerra civil que llevó a la destrucción de todas las instituciones educativas. Sin embargo, en los últimos años, se abrieron escuelas públicas y privadas en casi todas las regiones, pero los niños/as con discapacidad no tienen lugar en estas escuelas comunes debido a la falta de capacitación de los docentes, las actitudes desfavorables, el inadecuado nivel de conciencia y, sobre todo, la falta de una política educativa que tome en cuenta los derechos de los niños y niñas con discapacidad.

Es por eso que la Red de Acción en Discapacidad (Disability Action Network – DAN), cuyo objetivo primordial es promover el bienestar de las personas con discapacidad, comenzó a trabajar con el Ministerio de Educación (MoE) para crear un entorno educativo receptivo y propicio para los niños y niñas con discapacidad.

DAN ha invitado a los directivos/as y maestros/as de escuela primaria de 12 escuelas en la capital, padres y madres de niños con discapacidad y funcionarios del MoE a talleres para tratar los siguientes temas:

- conocimientos sobre las discapacidades (tipos de discapacidad)
- experiencias con niños con discapacidad
- obstáculos a la integración de niños y niñas con discapacidad en escuela común (barreras sociales y del ambiente)
- presentación de la educación integrada/ inclusiva
- instrumentos legales regionales e internacionales referidos al derecho de los niños y niñas con discapacidad a la educación.

Desde 1997 DAN se ha comprometido en campañas para elevar la conciencia sobre los derechos de los niños y niñas con discapacidad, incluyendo el derecho a la educación, a través de los medios de comunicación masiva, publicando panfletos y organizando eventos en el Día del Niño y Niña Africanos, y en el Día Internacional de las Personas con Discapacidad. A pesar de que se han hecho muchas modificaciones en las prácticas y conductas hacia los niños con discapacidad en las escuelas comunes, el trabajo realizado por DAN solo puede ser considerado como un punto de partida. Hay todavía una aguda necesidad de que: los componentes de la discapacidad sean incluidos en el sistema educativo nacional, acciones afirmativas a favor del derecho a la educación de los niños y niñas con discapacidad, y la promulgación de leyes anti-discriminatorias.

Jama Mohamed Askar y Abdikarim Mohamoud Sh. Muse de DAN están en Hargeisa, Somaliland y se les puede escribir a dansomland@hotmail.com

Sus cartas/ C.electrónicos

Superando las barreras a la inclusión, Nepal.

Las revistas de EENET son extremadamente útiles para mi trabajo. Es la primera vez que recibo material de utilidad para integrar al sistema común de educación a los grupos marginados de personas, en su mayoría discapacitadas. Mi organización es la primera ONG de personas discapacitadas que trabaja por la inclusión de los niños y niñas discapacitados en las escuelas. Hemos experimentado grandes problemas y barreras para poder enviarlos a la escuela. Sin embargo, leer su revista me hizo sentir mejor. “Habitualmente me sentía muy mal porque no tenía zapatos, un día encontré a un hombre sin pies.” Leí sobre personas que trabajan en condiciones adversas para construir una sociedad mejor. Los materiales de lectura que ustedes difunden son realmente una inspiración y un apoyo para una persona como yo, que trabaja en el sector de la discapacidad en una comunidad subdesarrollada.

Maha Prasad Hadkhale
Coordinadora de Programa
Rehabilitation Center for Disabled
Tanahun, Vyas
Municipality 10,Parasar Tole
Nepal
C. electrónico: ghanakhadka@yahoo.com

“Felicitaciones por el CD-ROM”

El CD-ROM del sitio web de ENTE es muy fácil de instalar, es una herramienta práctica y útil y contiene mucha información. Muchas, muchas gracias de la gente de Sur India.

N. Madhu Balan
351, T.N.H.B., Vennampatti, Dharmapuri.
PO 636705
Tamilnadu
India
C. Electrónico: madhubalan93@hotmail.com

Nota del editor: un CD-ROM actualizado del sitio web de ENTE va a estar disponible en 2005.

El lanzamiento de educación inclusiva en la Liberia de post-guerra

Antes de la guerra civil en 1989 había escuelas para niños discapacitados – se ofrecía educación tanto formal como informal – pero desde la guerra estas no se han reabierto (algunas se demolieron). La falta de estas facilidades han negado a miles de personas discapacitadas el derecho a la educación. MOPAR-Liberia (Movimiento por la Paz y la Reconciliación en Liberia) ha solicitado al gobierno nacional que provea apoyos y promueva la educación inclusiva en toda la nación. El lanzamiento del programa de educación inclusiva tendrá lugar el 26 de Julio de 2004. MOPAR también ha comenzado una serie de encuentros con las autoridades escolares, organizaciones y con el Ministerio de Educación.

Neidoteh B.Torbor

Para conocer más acerca del programa de MOPAR de educación inclusiva, o para contribuir con el mismo, por favor envíe un Correo Electrónico a :
moparliberia@yahoo.com

“Enabling Education” en cassettes de audio.

Gracias por enviarme los números atrasados de la revista de EENET “Enabling Education” . Me impresionó particularmente la alta calidad de los contenidos. Han pensado sacar una edición en audio para personas con impedimentos visuales? En mi trabajo me encuentro a menudo luchando para mantenerme al día con las novedades, revistas, y demás bibliografía seria de interés profesional. Una edición en cassette sería excelente.

Subhash A. Datrange, India

C. Electrónico: subhashdatrange@yahoo.com

Nota del editor: durante 2004-5 EENET hará más ediciones de su revista en formato Braille y de cassette.

Traducción a Telugu, India

Somos de la India, y recibimos regularmente la revista de educación inclusiva de EENET. Podemos decir que los artículos son sencillamente super. Presentan diferentes estrategias adaptadas en el mundo para desarrollar la educación inclusiva. Es una ayuda para nuestra organización seguir algunos de esos buenos ejemplos. Estamos guardando las revistas y las traduciremos a nuestro idioma local, Telugu, para distribuirla, incluyendo a las autoridades gubernamentales.

PG Sundari, Secretario

Relief Organisation for Handicapped, India

C. Electrónico: roh_hdp@yahoo.co.in

Trabajo en red a través de “Enabling Education”

Después de leer el artículo del Sr. Karangwa en el último número de su revista (Nº 7, artículo sobre estudiantes ciegos en Rwanda) lo contacté y él me contó acerca de su proyecto. Finalmente vino a visitarme a mí, y al Grupo para Africa de Stendal (Afrikakreis) que fundé hace años. El Sr. Karangwa presentó el proyecto y nosotros decidimos apoyarlo. Estoy feliz de haber podido ayudar a la gente de allá - y establecimos contacto personal lo cual es muy bueno! Les escribo esta carta para hacerles saber el efecto de un artículo de esa revista. Continúen realizando este buen trabajo!

Gherard Reuther

Ruhla (antes Stendal)

Alemania

C. electrónico: rhodender@yahoo.com

Publicaciones Utiles

An Investigative Study of the Abuse of Girls in African Schools Education. paper no. 54 (2003) [Un estudio investigativo sobre el abuso de niñas en escuelas africanas.]

F. Leach, V. Fiscian, E. Kadzamira, E. Lemani, P. Machakanja

Disponible en:

Sitio Web: www.dfid.gov.uk

C. electrónico: enquiry@dfid.gov.uk

Tel: +44 1355 843132

Education in Emergencies: A toolkit for starting and managing education in emergencies (2003) [La educación en períodos de emergencia: un conjunto de herramientas para iniciar y manejar la educación en situaciones de emergencia.]

Save the Children UK

En esta publicación se pone mucho énfasis en la importancia de incluir la educación como parte fundamental de la respuesta a emergencias. Explora acerca de los niños y niñas que han sido afectados por la emergencia y cómo pueden haber cambiado sus oportunidades de recibir educación. El libro incluye 10 conjuntos de herramientas con temas que van desde evaluación hasta formación de maestros.

www.eenet.org.uk/key_issues/refugees/education_in_emergencies_scuk.pdf

Helping Children Who Are Deaf (2004) [Cómo ayudar a los niños y niñas que son sordos]

S. Niemann, D. Greenstein, D. David

ISBN: 0-942364-44-9

Desarrollado en sociedad con las familias de niños y niñas sordos, adultos sordos, trabajadores dedicados a estimulación que trabajan en la comunidad, trabajadores de la salud y educadores en más de 17 países, es una publicación práctica, accesible y adecuada. Es el Segundo libro de la serie sobre Atención Temprana de Hesperian para niños y niñas con discapacidad entre 0 y 5 años.

Disponible en:

The Hesperian Foundation

PO Box 11577

Berkeley

California 94712-2577

USA

Correo electrónico: bookorders@hesperian.org

Sitio web: ver detalles sobre el sitio de Hesperian

(http://www.hesperian.org/buy_books.htm#deaf)

Precio: \$12

Inclusive Education Initiatives for Children with Disabilities: Lessons from the East Asia and Pacific Region (2003) [Iniciativas de Educación Inclusiva para niños y niñas con discapacidad]

UNICEF

Publicado por Darnsutha Press Co. Ltd, Thailand

Disponible en :

UNICEF

Oficina Regional de Asia del Este y el Pacífico

19 Phra Atit Road

Bangkok 10200

Thailand

Tel: + 66 23569400

Fax: +66 22803563/4

C.Electrónico: eapro@unicef.org

Missing Out on Education (2003) [Desaparecidos en educación]

Save the Children UK

ISBN 1 84187 077 3

Esta publicación se ocupa de cuatro grupos de alumnos vulnerables en Gran Bretaña, cuya educación se ve interrumpida a menudo por períodos considerables de tiempo. Incluyen jóvenes con rótulo de tener dificultades emocionales y de conducta, refugiados y aspirantes a obtener asilo, aquellos afectados por la violencia doméstica, y aquellos con necesidades médicas complejas.

Disponible en:

Plymbridge Distributors

Tel: +44 (0)1752 202301

C. Electrónico: orders@plymbridge.com

Precio: £6.95 +p&p

Para más detalles ver Save the Children's website (www.savethechildren.org.uk)

Planning Working Children's Education. A guide for education sector planners (2004) [Planificar la educación de los niños y niñas que trabajan. Una guía para los encargados de la planificación en el sector]

Save the Children UK

Esta publicación analiza las situaciones de los niños y niñas que trabajan y su relación con las estrategias educativas. Revisa ocho casos de provisión de educación para niños y niñas que trabajan, así como la experiencia propia de SC Gran Bretaña en el apoyo de la educación de estos niños, y ofrece un conjunto de recomendaciones acerca de cómo deberían abordarse las necesidades de los niños y niñas trabajadores dentro de la planificación del sector educativo.

www.eenet.org.uk/key_issues/working_children/PlanWkgChildRights.pdf

Schools for All: Including disabled children in education (2002) [Escuelas para todos: la inclusión de los niños y niñas discapacitados en la educación]

Save the Children UK

Estas son guías útiles dirigidas a los profesionales de la educación que tratan de desarrollar las prácticas de educación inclusiva para niños y niñas discapacitados. Además de la versión impresa, este recurso está disponible en Braille- Inglés y en formatos de audio- contacte EENET por copias. Escuelas para Todos también está disponible en Inglés, Árabe, Francés, Portugués, Ruso y Español.

www.eenet.org.uk/bibliog/scuk/schools_for_all.shtml

Village Learning through Children's Schooling [El aprendizaje del pueblo a través de la escolarización de los niños y niñas]

S. J. Mosko

Este libro atractivo y fácil de leer documenta un programa piloto en la zona de North Gonder, Amhara. Demuestra una ruta alternativa y sostenible para proveer la educación básica a los niños y niñas que viven en esa área. El libro argumenta que la adopción de alternativas a la escolaridad formal es esencial para poder alcanzar los objetivos de Educación para Todos.

Disponible en:

Save the Children Norway

PO Box 6589

Addis Ababa

Ethiopia

C. Electrónico : scne@scne.org

Por favor, háganos saber acerca de publicaciones que usted haya realizado o que recomendaría a otros lectores de EENET.

**The Enabling Education Network (EENET)
c/o Educational Support and Inclusion
School of Education
The University of Manchester
Manchester M13 9PL
GB**

**Tel: +44 (0)161 275 3711
Fax: +44 (0)161 275 3548
Email: info@eenet.org.uk
Web: www.eenet.org.uk**

