

Educación de niños y Jóvenes con discapacidades

Principios
y práctica

Seamus Hegarty

UNESCO

Educación de niños y jóvenes con discapacidades

Principios y práctica

Educación de niños y Jóvenes con discapacidades

**Principios
y práctica**

Seamus Hegarty

1994



Índice

Prefacio	7
Introducción	9
Parte A	
Una Declaración de Principios	11
Principios básicos	15
Estrategias para mejorar la oferta de educación especial	17
Legislación	17
Apoyo de la administración	18
Servicios educativos	20
Educación para la primera infancia	23
Preparación para la vida adulta	24
Participación de los padres	25
Capacitación	26
Investigación y desarrollo	27
Referencias	29
Parte B	
Estructura para una auditoría de las prestaciones	31
Legislación	33
Administración	38
Educación en la primera infancia	42
Prestaciones especiales en materia de educación	47
Transición desde la escuela a la vida adulta	53
Desarrollo profesional	58
Servicios de apoyo	62
Otras lecturas	64



Prefacio

Las estimaciones obtenidas de una serie de informes internacionales indican que al menos un niño de cada diez nace con una disminución grave, o la adquiere posteriormente, de tal modo que, en ausencia de los cuidados apropiados, el desarrollo del niño puede verse obstaculizado.

Aproximadamente el 80% de los 200 millones de niños del mundo que, según las estimaciones, sufren discapacidades viven en países en desarrollo; muy pocos de entre ellos reciben una atención sanitaria y una educación adecuadas, y menos de un 2% reciben algún tipo de servicios especiales.

Esta sombría evaluación internacional está basada en una serie de informes que abarcan los cinco continentes. Para comprender estas realidades, basta con visitar un pueblo cualquiera de Asia, África, América Latina o el Medio Oriente, o cualquiera de los barrios míseros que circundan las ciudades en esas partes del mundo. En ellos puede uno comprobar que por todas las carreteras y caminos, en cada aglomeración de viviendas, hay niños cuyos impedimentos, y la falta de acceso a los conocimientos y técnicas existentes, constituyen un veto a sus posibilidades de desarrollo personal.

Los valores exactos de estas estimaciones pueden ser más o menos controvertidos, pero la necesidad está ahí, y es real. Es una necesidad agravada por la pobreza y el subdesarrollo, pero también por guerras que son causa de devastación y que entrañan un considerable coste social, económico y emocional para las personas discapacitadas, para sus familias y para la comunidad que las rodea.

La mejora de esta situación requerirá tiempo, pero también, ante todo, un compromiso y una voluntad política de introducir cambios, transformando las actitudes y el comportamiento de los seres humanos, integrando conceptos nuevos en los programas de servicios destinados a las personas, y modificando las estrategias de desarrollo.

Desde una perspectiva más optimista, es demostrable la posibilidad de dispensar muchos de los tipos de asistencia necesaria si se sabe utilizar adecuadamente recursos al alcance de muchas de las familias y comunidades de los países en desarrollo.

Una modesta mejora de los programas de formación y de los servicios sanitarios, de asistencia social y de educación básicos que ya existen permitirá beneficiarse de ellos a los niños con discapacidades. Esa

mejor utilización de los recursos humanos existentes es, de hecho, la única esperanza de ayuda para los millones de niños que sufren ya o están en peligro de verse afectados por discapacidades.

Consciente de la magnitud de esas necesidades y de la limitación de recursos, teniendo presentes los principios de normalización, integración y participación preconizados por el Programa Mundial de Acción sobre los Discapacitados, los participantes en la Consulta sobre Educación Especial de la UNESCO (1988) reconocieron en la educación integrada y en la rehabilitación de base comunitaria dos puntos de vista complementarios para conseguir una educación y formación reales y económicamente eficaces de las personas discapacitadas. Ambos enfoques tienen por objeto beneficiar al mayor número posible de personas discapacitadas y a sus familias, y constituyen dos componentes esenciales de una estrategia mundial en todos los órdenes.

La discrepancia entre necesidades y prestaciones a nivel mundial ha suscitado un reexamen de las estrategias en materia educativa. Gran número de países han respaldado el marco de actuación de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, y están ya adoptando medidas para aplicar sus recomendaciones y para, en la medida de lo posible, mejorar los servicios destinados a los niños con necesidades de educación especiales (niños discapacitados) en el contexto de la educación ordinaria.

En el presente documento se plantean cuestiones importantes sobre este particular, y se examinan diferentes posibilidades de solución.

Este proceso de transformación conseguirá sus mejores logros si puede contar con la iniciativa de los gobiernos, y con la participación de organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales de ámbito internacional, programas bilaterales de ayuda, organismos voluntarios y grupos comunitarios de los países concernientes.

UNESCO

Las opiniones reflejadas en este documento son las del autor y no necesariamente las de la UNESCO

Introducción

La educación de los ciudadanos jóvenes con discapacidades plantea en cada país un esfuerzo de considerable dificultad. La estructura escolar de los países desarrollados experimenta una presión cada vez mayor tendiente a elevar los niveles de enseñanza, ampliar los programas de estudios, incorporar tecnologías, desarrollar aptitudes sociales y personales, tener más en cuenta la igualdad de oportunidades y, en conjunto, preparar a los jóvenes para un mundo en rápida evolución. No es, pues, de extrañar que la educación de los alumnos con discapacidades no sea una de las principales prioridades de los educadores.

Todas estas presiones existen también en los países pobres, muchas veces con el desesperante apremio de una situación en que el tiempo se escapa, pero con dos agravantes. En primer lugar, la exigüidad de recursos en esos países alcanza unos niveles que los educadores de los países desarrollados difícilmente pueden concebir. En segundo lugar, la meta de una educación para todos dista de haber sido lograda en muchos países, y ha de recibir máxima prioridad. Tanto menos será, pues, de extrañar que la educación de los discapacitados se vea postergada hasta no haber alcanzado antes otros objetivos de mayor urgencia.

Sean cuales sean las demás presiones que pesen sobre el sector educativo o sobre los gastos estatales, es esencial que cada país pueda hacerse cargo de sus jóvenes discapacitados. Una amplia experiencia ha demostrado que incluso los más discapacitados pueden beneficiarse de una educación; ningún niño puede ser ya considerado ineducable. Desde una perspectiva económica, además, la educación de un discapacitado hace de él una persona productiva que no tiene, por consiguiente, que depender de su familia o del Estado durante toda su vida. Al igual que para las demás personas, la educación del discapacitado lleva aparejada una mejora de la calidad de vida; en todo caso, su dependencia de la educación es aún más acentuada, ya que la necesita para sobreponerse a las limitaciones del presente.

Pero la razón fundamental para educar a los jóvenes con discapacidades es de orden moral: como ciudadanos, tienen derecho a ser educados. La educación no es privilegio de unos pocos, sea en términos de riqueza, de clase social o de aptitud. No es, tampoco, justificable vincularla a la prosperidad económica, por mucho que ésta contribuya a hacerla realidad. Es un derecho inalienable de todo ciudadano que a ningún joven puede serle negado por razones de discapacidad, del mismo modo que no puede serle negado por razones de sexo o de raza.

El presente documento responde a una doble finalidad: enunciar los principios esenciales en que se basa

la educación de los niños y jóvenes discapacitados; y definir una estructura que permita revisar las disposiciones que se adopten.

La Parte A comienza con una estimación de las carencias existentes en todo el mundo en cuanto a prestaciones destinadas a las personas discapacitadas. Se exponen después los principios básicos en que deberían inspirarse dichas prestaciones, y se describen estrategias clave que permitirían a los responsables de políticas desarrollar y potenciar las prestaciones destinadas a la educación de niños y jóvenes discapacitados.

La Parte B constituye un repaso general de esas prestaciones, y en ella se explican los elementos principales de las mismas (legislación, administración, educación en la primera infancia, escuelas, transición de la escuela a la vida adulta, desarrollo profesional, servicios auxiliares) y se comentan las preguntas más importantes a plantearse en ese respecto. Estas preguntas están formuladas forzosamente en términos generales, ya que las estructuras de los distintos países varían considerablemente. No obstante, cada pregunta va acompañada de un comentario que centra el tema y suscita posibles respuestas. Es de esperar que esas preguntas ayuden a los más altos responsables de políticas y administradores a asumir su responsabilidad con respecto a unas prestaciones educativas especiales que a ellos competen.

Seamus Hegarty

PARTE A

Una Declaración de Principios

Los niños y jóvenes con discapacidades necesitan tanta educación como sus pares. Sin embargo, en todo el mundo muchos discapacitados reciben poca o ninguna educación.

La Parte A recoge una estimación de las carencias en materia de servicios educativos adecuados, expone los principios básicos en que deberían inspirarse los servicios de educación especial y describe las estrategias clave que permitirían a los responsables de políticas desarrollar y potenciar las prestaciones destinadas a la educación de niños y jóvenes discapacitados.



Todos los niños tienen derecho a la educación. Una de las tragedias de nuestro tiempo es que son muchos los niños que no reciben educación y no tienen oportunidad de ir a la escuela. Esto se agrava por la escasez de oportunidades educacionales en la adultez.

El fracaso en ofrecer educación a todos los niños corre a parejas con el hambre y la guerra como una de las mayores denuncias que se hacen al presente orden político. También constituye un desafío de importancia para éste. Un mundo que dispone de los recursos económicos y tecnológicos que permiten la comunicación global instantánea, así como poner gente en el espacio, difícilmente puede decir que es imposible educar a todos sus niños.

Este desafío alcanza todo su vigor moral al referirse a los niños con discapacidades. ¹ Quienes sufren discapacidades -aquellos que tienen la mayor necesidad de educación- son, irónicamente, quienes menos posibilidad de recibirla tienen. Esto es válido tanto para los países desarrollados como para los en desarrollo. En los países desarrollados muchos niños con discapacidades son excluidos formalmente del sistema educativo o bien reciben dentro de éste un tratamiento menos favorable que los otros alumnos, en tanto que en muchos países en desarrollo la lucha por impulsar la educación obligatoria para la mayoría de los niños precede a la de satisfacer las necesidades educativas especiales de quienes enfrentan discapacidades.

Las cifras exactas, particularmente en el caso de los países en desarrollo, son difíciles de establecer; sin embargo, existen algunos estudios disponibles que ilustran la aflictiva magnitud del problema. Ross (1988) resumió los datos obtenidos en trece países de Africa oriental y del sur. El cuadro 1 muestra que

1. Una definición precisa de discapacidad no se ofrece en este trabajo. La terminología y categorización varía ampliamente de país a país. El grupo objetivo incluye a quienes tienen impedimentos físicos o sensoriales, a aquellos que comparados con los pares de su edad tienen dificultades en su aprendizaje o al comunicarse, como también a aquellos cuya conducta no puede ser aceptada sin problemas en las aulas o escuelas regulares. Lo que estos niños tienen en común es una mayor o menor necesidad de que se les brinde una oferta educacional especial que esté por encima de la que la generalidad de las escuelas ofrecen a la mayoría de los estudiantes. Las estimaciones respecto al tamaño de este grupo de niños varían entre el 10% al 20% de la población en edad escolar.

virtualmente todos los países tenían matrículas en educación especial correspondientes, aproximadamente, al 0.1% o menos de la población en edad escolar.

Cuadro 1: Matricula en educación especial, como porcentaje de la población en edad escolar, en trece países africanos

Porcentaje	N° de países
Menos del 0.1	7
Entre 0.1 y 0.2	4
Más del 1%	1
Sin datos	1
	13

(Adaptado de Ross, 1988)

Una encuesta más amplia, realizada por la UNESCO entre 1986-87, encontró que 34 de 51 países que habían suministrado información (de todos los continentes), tenían menos del 1% de alumnos matriculados en programas de educación especial (UNESCO, 1988a). El cuadro 2 señala que 10 de estos 34 países disponían de programas en educación especial para menos del 0.1 % de los estudiantes.

Tabla 2: Cantidad de alumnos matriculados en la educación especial, como porcentaje de la población en edad escolar

Variación (%)	N° de países
Menos del 0.1	10
0.1 - 0.4	13
0.5 - 0.9	9
1.0- 1.9	6
2.0 - 2.9	6
3.0 - 3.5	5
Más de 3.5	2
No se proporcionó información	7
	58

Para apreciar la real significación de estos cálculos se requiere contrastarlos con las estimaciones de las necesidades por educación especial. Un señero informe del gobierno del Reino Unido (DES, 1978) recomendó -con propósitos de planeamiento- asumir que «alrededor de uno entre seis niños en cualquier momento y hasta uno entre cinco durante su período escolar, requerirá alguna forma de educación especial». Estas estimaciones concuerdan con estudios previos (le las Naciones Unidas que estiman que un 15% de los niños requerían educación especial o medidas rehabilitadoras de algún tipo y que esta proporción era mayor en los países en desarrollo (N.U., 1976).

La severa realidad que subyace en estas cifras es que la gran mayoría de niños y de jóvenes con discapacidades no recibe una atención apropiada, si es que en verdad se les ofrece alguna. En muchos países, menos de un niño entre cien recibe la oferta de educación especial que necesita.

La UNESCO ha tenido desde comienzos de la década de los años 70 un compromiso serio para mejorar la entrega de educación especial en todo el mundo. En 1971 publicó su primer estudio respecto a la situación de la educación especial, trabajo que fue puesto al día a fines de la década de los ochenta (UNESCO, 1988a). Este compromiso se ha dirigido principalmente a acciones en los países en desarrollo, y los principales proyectos han correspondido a países africanos y asiáticos.

El programa para el bienio 1990-91 se propone enfrentar las necesidades educativas de los niños y jóvenes discapacitados mediante el enfoque de la educación integrada y los programas basados en la comunidad. La acción que se ha propuesto cubre tres áreas principales: planificación, organización y administración de la oferta de educación especial; perfeccionamiento de profesores para la educación integrada de niños discapacitados; identificación, evaluación e intervención de las discapacidades en la niñez temprana.

El propósito de este trabajo es contribuir al mejoramiento de la oferta de educación especial estableciendo los principios básicos que orienten la educación de los discapacitados y llamando la atención hacia estrategias que los políticos puedan adoptar para garantizar su entrega.

PRINCIPIOS BASICOS

15

Los principios básicos que sustentan a la educación especial son muy simples. Llevarlos a la práctica puede estar lejos de ser fácil, pero hay un amplio acuerdo respecto a lo que deberían ser. Estos principios pueden formularse de diversas maneras, pudiendo establecerse en términos de tres derechos: el derecho a la educación; el derecho a la igualdad de oportunidades; el derecho a participar en sociedad.

EL DERECHO A LA EDUCACION

El derecho de todos los niños a la educación se encuentra consagrado en la Declaración de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas y reiterado en muchos planteamientos de políticas nacionales. Lamentablemente, millones de niños no tienen acceso a este derecho. Esto no debilita el derecho ni reduce su relevancia: en realidad, contribuye a hacer más urgente toda acción destinada a asegurar la universalidad de su aplicación. Los niños discapacitados constituyen un grupo importante para el cual este derecho aún tiene que ser ganado en términos efectivos. Muchos países -y conductores de políticas educacionales aceptan simultáneamente la Declaración que garantiza la educación para todos y excluyen a los niños con discapacidades del servicio educacional. Lo que es, por decir lo menos, ilógico. O bien se acepta la Declaración con su absoluta simplicidad y se incorporan a la educación a todos los niños con cualquier tipo de discapacidad o se modifica la Declaración remendándola para que satisfaga las exigencias de las prácticas vigentes.

Es importante tener presente que el derecho a la educación constituye un derecho humano fundamental, algo que cada persona posee en virtud del hecho de ser un ser humano. En otras palabras, no es depen

diente de consideraciones laborales o económicas. Desde luego, la educación otorga en general, a las personas una mayor competencia para el empleo y puede mejorar su capacidad para contribuir al bienestar económico de la comunidad, pero ninguna de estas es la razón por la cual tiene derecho a la educación. En una época en la cual el gasto público se observa incesantemente dirigido por las fuerzas del mercado y prevalecen las visiones instrumentales de la educación, resulta fácil perder de vista la naturaleza inherente del derecho a la educación, lo que es particularmente significativo en lo que se refiere a personas discapacitadas. La educación puede no tener éxito en proporcionar capacidad de empleo a las personas o en hacerlas autosuficientes, pero ello, en manera ninguna, reduce los derechos de éstas a los recursos que requiere su educación.

EL DERECHO A LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

La igualdad de oportunidad genera preguntas muy difíciles. Al igual que el derecho a la educación, el derecho a la igualdad de oportunidades educacionales es ampliamente aceptado en su condición de principio general y considerablemente ignorado en la práctica.

El problema es mayor que la habitual brecha entre la retórica y la realidad que se impone por limitados recursos y limitada visión. Aun cuando exista un compromiso por llevar adelante este derecho, resulta difícil establecer lo que se requiere en la práctica.

La igualdad de oportunidades no significa tratar a todas las personas de la misma manera. De allí que en educación un idéntico tratamiento educativo no sea la respuesta. Los niños no son iguales y no debieran ser tratados como si lo fueran. Lo que en realidad requiere el principio de justicia es que no sean tratados de manera igual. Como ejemplo, considérese la educación de los niños ciegos: si un tratamiento igual significara ser expuestos, junto con sus pares, a una enseñanza con alto contenido visual, obviamente que no se les estaría proporcionando un tratamiento igualitario en sus oportunidades educativas. Lo necesario es transformar este principio general de igualdad de oportunidades en derechos concretos que sean significativos a nivel de la propia oferta educativa. Es lo que en parte se proporciona con la noción de tratamiento educativo diferenciado. Toda vez que los niños son distintos unos de otros, se les debe tratar en forma diferente para llegar a las mismas metas. Esto lleva al principio general al dominio de las decisiones prácticas relacionadas con la pedagogía y la ubicación de recursos. Estas decisiones pueden ser extraordinariamente difíciles en la práctica, particularmente cuando la competencia profesional y los recursos son escasos. Sin embargo, algo de tal marco de referencia resulta esencial tanto para desplazar las demandas por educación especial más allá de las plácidas generalidades como para asegurarle un lugar significativo en el nivel de los actuales servicios educacionales.

EL DERECHO A PARTICIPAR EN SOCIEDAD

Este derecho a menudo se expresa en forma negativa ; las personas no deberían ser discriminadas o experimentar restricciones en sus vidas más allá de aquéllas comunes a otras personas. En educación, ha llegado a ser común referirse a que hay que enseñar a los niños en el «ambiente menos restrictivo». La abundancia de estas formulaciones negativas se debe a que las barreras y los obstáculos a la participación son más evidentes y mas fáciles de destacar que la propia participación.

Con referencia a la educación, el derecho a participar quiere decir que los niños no deberían sufrir restricciones innecesarias en su acceso a ella, en el currículo que se les ofrezca o en la calidad de la ense-

ñanza que reciban; en ningún caso deberían, salvo buenas razones para ello, ser educados separadamente de sus pares de la misma edad. Expresado en términos positivos, esto quiere decir que los niños tienen derecho a asistir a escuelas comunes y a participar en las actividades normales con sus compañeros de la misma edad, salvo que existan razones específicas para recomendar otra cosa. Cuando se juzgue necesario educar al niño segregadamente en una escuela especial, deberá cuidarse asegurar que la naturaleza de la enseñanza que ofrezca equivalga al currículo común tanto como sea posible y que su calidad sea a lo menos tan buena como la que se ofrece en las escuelas para todos.

ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA OFERTA DE EDUCACION ESPECIAL

Esta sección presenta una serie de estrategias que los políticos y líderes educativos pueden adoptar para mejorar la oferta de educación especial en sus países. Los tópicos que se consideran son: legislación, apoyo administrativo, servicios educativos, educación para la primera infancia, preparación para la vida adulta, participación de los padres, capacitación, e investigación y desarrollo

La mayor parte de la información sobre las prácticas presentes en el nivel nacional se obtuvo de una encuesta conducida por la UNESCO durante 1986-87 (UNESCO, 1988a), a la que se hará referencia como «revisión de la UNESCO».

LEGISLACION

Puede parecer raro comenzar señalando a la legislación como una estrategia clave para mejorar la oferta de educación especial. La legislación se expresa en términos genéricos y puede estar bastante alejada de su aplicación. Sin embargo, existen varias razones por las que una legislación apropiada resulta de primerísima importancia. En primer lugar, permite articular y reforzar una política nacional sobre educación especial. Las políticas educacionales y sociales son habitualmente más detalladas y flexibles que la legislación que las apoya, pero un marco legal puede unificar elementos de una política, clarificar ambigüedades y resolver las tensiones entre ellos.

En segundo término, la legislación permite asegurar recursos o la apropiada canalización de éstos. Es así como puede emplearse para enfocar gastos en ciertos grupos de niños, para requerir que la oferta sea apoyada por determinadas estructuras administrativas, para que se insista en ciertos niveles de capacitación de los profesores y para obligar a que se ofrezca educación especial en las escuelas comunes.

Aprobar leyes, en sí mismo no significa nada; legislar en torno a estos laudables resultados no es garantía de que serán realidad. Esto conduce a dos funciones adicionales de la legislación; llamar la atención respecto a cualquier discrepancia entre la teoría y la práctica y dar municiones a quienes procuran el cambio. Como ejemplo puede indicarse a la participación de los padres en la toma de decisiones; existe bastante retórica respecto a considerar las opiniones de los padres, pero en la práctica son a menudo ignorados. Una legislación que garantice sus derechos a ser consultados respecto a la evaluación de sus hijos y en cualquier decisión adoptada en consecuencia, puede contribuir a estrechar la brecha entre retórica y práctica al asegurar a los padres que son verdaderos participantes en el proceso de toma de decisiones. Sin este apoyo legislativo los padres se convierten en dependientes de la buena voluntad de los profesionales

y carecen de efectiva compensación en caso de desacuerdo. Por último, la legislación puede contribuir al cambio de actitudes; lo que se demanda con el peso de la ley tiene mayor status que lo opcional. Un país que legisla en favor de la oferta de educación especial le confiere legitimidad a ésta, haciendo más probable que los profesionales, los padres y el público la observen de forma positiva.

Resulta de importancia destacar que la mayoría de los países considerados en la revisión de la UNESCO tenían algún tipo de legislación referida a la educación de los discapacitados. (en algunos pocos casos los alumnos discapacitados se incluían en la legislación común atinente a todo los estudiantes). En dos tercios de los países se aludía a legislaciones en etapa de discusión o de puesta en práctica; estas comprendían desde iniciativas libremente formuladas en diversos proyectos legislativos hasta planes definitivos destinados a incorporar regulaciones destinadas a aspectos específicos de la oferta educativa, cubriendo una amplia variedad de tópicos: intervención temprana, apoyo a las familias, nuevos currículos, desarrollos en la educación general para favorecer la integración, perfeccionamiento de profesores y responsabilidades administrativas frente a los niños mentalmente retardados.

La revisión consideró la presencia de diferentes esquemas legislativos en diversos países, no obstante lo cual identificó a dos tendencias: el reconocimiento generalizado respecto a la necesidad de apoyar mediante acciones legislativas el desarrollo de la oferta educativa y una orientación hacia marcos de referencia para la educación especial y para la general tendientes, si bien lentamente, al encuentro de ambas.

La legislación educacional no constituye una panacea y no sería difícil encontrar ejemplos en los que ha tenido un impacto negativo. Hay pocas dudas, sin embargo, que una adecuada legislación constituye una herramienta especial para mantener y desarrollar un efectivo sistema educacional para los niños y los jóvenes discapacitados.

Los elementos claves de una apropiada legislación han estado implícitos precedentemente: un claro planteamiento de las políticas, un coherente marco de referencia para la oferta, canalización de recursos y garantías para los derechos de los usuarios. Adicionalmente, la legislación en educación especial debería basarse en una correcta comprensión de las discapacidades y de sus implicancias educacionales. Existen aún muchas ideas que ya han sido superadas sobre las discapacidades y la educación especial; en tal sentido resulta muy lamentable que tales erróneas interpretaciones puedan incorporarse en las legislaciones. Es de toda conveniencia que los legisladores consideren el estado de desarrollo del país, sin dejar de tener en cuenta que la limitación de los recursos no justifica adoptar leyes que conducirán a un callejón sin salida y a una oferta inadecuada.

Por último, la legislación debe ponerse en práctica. Cualquier instrumento es un mero adorno si no se usa; de la misma forma, los recursos legislativos deben alimentarse aplicándolos. Esto es, si se desea que la legislación tenga efecto, deben proveerse los medios y recursos para el efectivo control de su aplicación.

APOYO DE LA ADMINISTRACION

La administración y la organización de la educación especial presentan una serie de problemas particulares. Estos van desde la multiplicidad de tareas que deben atenderse, la dispersión de responsabilidades en torno a ellas y, en muchos países, la diversidad de fuentes de financiamiento. La educación especial, más allá de la educación, se extiende hacia la salud, el bienestar social y la rehabilitación; tanto como a profesores involucra a psicólogos, trabajadores de la salud y terapeutas.

La revisión de la UNESCO encontró que los ministerios de educación eran los responsables por la educación especial en la mayoría de los casos, siendo los ministerios de bienestar social la alternativa más usual. Sin embargo, frecuentemente esta no tenía carácter de responsabilidad exclusiva, dado que varias eran asignadas a otros ministerios o bien compartidas con ellos. Así es como los ministerios de salud aparecen a menudo responsables de la oferta al nivel preescolar, en tanto que la capacitación laboral y la rehabilitación se radica en los ministerios del trabajo. En algunos casos, ciertos grupos especiales de niños fueron la responsabilidad de ministerios ajenos a la educación, como es el caso de los retardados mentales -del de salud o de bienestar social- o de los delincuentes -del de justicia.

El ordenamiento administrativo más común era tener dentro del ministerio de educación un departamento separado a cargo de la educación especial. Por lo general, el sistema de educación especial corre paralelamente al encargado de la educación común -con las modificaciones estimadas necesarias- siendo la función del departamento de educación especial proveer la estructura para este sistema paralelo. En algunos casos se encontró que el rango de edades se dividía de manera diferente en los dos sistemas; en otros, que la educación especial se prolongaba en períodos extraordinarios. Se detectaron también otros modelos de organización. En determinados casos la educación especial apareció integrada al departamento de educación primaria, reflejando la mayor fuente de reclutamiento. También hubo casos en los que la educación especial era administrada como parte del sistema general, sin la existencia de estructuras separadas.

Alrededor de un tercio de los países presentaban un organismo coordinador para la educación especial, ubicado en el nivel nacional. Estos organismos integraban representantes de varios departamentos gubernamentales y de agencias no gubernamentales y se encontraban a cargo de mantener una visión general de los desarrollos relacionados con los niños y jóvenes -en algunos casos también de los adultos - con discapacidades.

La importancia del apropiado apoyo de la administración a la educación especial es doble: configura la naturaleza de los servicios ofrecidos y provee la coordinación que es necesaria.

El impacto de los arreglos administrativos con respecto a la naturaleza de la oferta pueden observarse claramente en relación con la integración. Cuando la educación especial

es administrada en forma notoriamente separada del sistema de educación general, resulta difícil lograr una buena dosis de integración en el nivel práctico. Aun cuando la política tienda a favorecer la integración, el financiamiento, el nombramiento de los profesores y el currículo -todos los cuales son impuestos por diferentes instancias administrativas- son los que generan los mayores obstáculos en el momento de aplicarse la política. Este ejemplo es indicativo de que las estructuras administrativas no son neutrales en sus efectos. Son las que crean el marco dentro del cual se realiza la oferta educativa, pero en cierto modo determinan también su naturaleza. Este marco puede facilitar u obstruir el establecimiento de ciertos tipos de servicios y determinar que se cumplan o no ciertos objetivos de política educacional.

Las funciones coordinadoras de la administración cubren un amplio campo en lo que se refiere a la educación especial, pudiendo abarcar la planificación, la asignación de recursos, la oferta y la capacitación de personal, edificios, materiales y transportes, además de coordinar los elementos de los diversos servicios. En muchos países estas funciones incorporan actividades y sus correspondientes estructuras administrativas en los niveles nacional, regional y local.

Las adecuaciones financieras imponen otro tipo de complejidad. En tanto el Estado constituye la fuente predominante de financiamiento para la educación especial, también existen fondos provenientes de organismos voluntarios, de los padres y, en algunos países en desarrollo, de programas de ayuda y de organizaciones internacionales. En muchas naciones las organizaciones voluntarias, si bien ya no constituyen una fuente sustancial de financiamiento, mantienen -merced a su legado de pasadas iniciativas - un papel destacado en organizar servicios educativos y de similar naturaleza para quienes sufren discapacidades.

Todos estos factores se combinan para destacar la importancia de disponer de una estructura administrativa fuerte y coherente. Cuando los servicios educacionales básicos se pasan por alto o son inadecuados, existe la tentación de desconsiderar al apoyo administrativo como algo necesario. Debe tenerse en cuenta que los gastos en administración, desde luego, deben ser proporcionados y sujetos a controles regulares pero sería caer en la miopía escatimarlos indebidamente. Una efectiva y apropiadamente dotada gama de servicios administrativos resulta valiosísima para obtener lo mejor de los recursos disponibles y para asegurarse que se emplean en conformidad con los objetivos establecidos.

La consulta de la UNESCO sobre Educación Especial (1988b) otorgó destacada importancia, en todos los países, al desarrollo de un plan nacional realista basado en la clara formulación de los recursos incluyendo al personal y respaldado por un compromiso nacional al más alto nivel decisional. Particularmente en los países en desarrollo, es improbable que hayan recursos disponibles para llevar a cabo todo lo que pueda desearse. Tienen que adoptarse decisiones que afectarán a diferentes grupos de discapacitados, a grupos de edades, a minorías lingüísticas y culturales, a pobladores urbanos y rurales, así como a tantos otros. Un importante aspecto del plan nacional es su función de establecer prioridades entre demandas competitivas. Cuando los recursos son limitados, una justicia aproximada es todo lo que puede hacerse, pero es mejor que los criterios sobre los cuales se adoptan las decisiones estén explícitos de tal modo que se puedan justificar o discutir, según corresponda.

SERVICIOS EDUCATIVOS

Lo esencial de la oferta de educación especial radica en asegurar que los niños y jóvenes discapacitados reciban una atención apropiada y todo lo que subyace en el sistema debe orientarse hacia esa meta. Esto puede considerarse en términos del currículo y de la enseñanza, así como las otras estructuras necesarias para traducir el currículo en prácticas. Subyaciendo ambos conjuntos de consideraciones se encuentra el principio central de la integración.

Consideremos en primer término a la escuela y a otras estructuras requeridas para entregar educación. La forma predominante de la oferta es, habitualmente, a través de escuelas especiales. Esto resulta evidente del cuadro 3 que ilustra un resumen de la oferta informada en la revisión de la UNESCO.

Tabla 3: Numero de países que ofrecen diferentes modalidades de atención educacional

Modalidades	Países	Total
Escuelas especiales diurnas	54	58
Internados especiales	53	58
Clases especiales en escuelas regulares	44	58
Docencia de apoyo en clases regulares	37	58
Escuelas en hospitales	31	58
Escuelas en otras instituciones	28	58

Cuando esta información se contrapone con las cifras que se señalan en la primera parte del artículo y que indican cuán escasos niños discapacitados reciben una educación apropiada, las limitaciones de las existentes estructuras educacionales resaltan nítidamente haciendo muy difícil ver cómo ellas podrían satisfacer los tremendos déficits existentes en la oferta. Estas consideraciones condujeron a la siguiente cruda conclusión por parte de la Consulta de la UNESCO (UNESCO, 1988b):

«Dado el tamaño de la demanda y los limitados recursos disponibles, las necesidades de educación y capacitación de la mayoría de las personas discapacitadas no pueden ser satisfechas por las escuelas y centros especiales».

Si se acepta, esta conclusión tiene implicancias mayores tanto para las escuelas especiales así como para la escuelas comunes. Las escuelas especiales no son la respuesta para el déficit en la oferta de educación especial. Más aún, los recursos habitualmente dedicados a escuelas especiales que atienden a un número relativamente pequeño de niños necesitan ser revisados a la luz del fracaso ampliamente experimentado de ofrecer cualquier tipo de educación especial a un gran número de niños. Las escuelas comunes también deberían ser objeto del mismo escrutinio. La razón por la cual se crearon las escuelas especiales es atender a los estudiantes para los cuales las escuelas comunes fallan; de allí que si estas escuelas continúan siendo inadecuadas, difícilmente podrían constituirse en una seria alternativa a las escuelas especiales.

La forma de progresar tiene que ser mediante un cambio tanto en las escuelas especiales como en las comunes. Estas últimas tienen que desarrollar su docencia y sus currículos de tal forma que puedan atender una mayor cantidad de necesidades de sus alumnos que en este momento; por su parte, las escuelas especiales deben desarrollar una postura que mire al exterior de sus murallas y asumir papeles significativamente nuevos.

En un mundo ideal no existirían escuelas especiales, toda vez que cada niño recibiría una educación apropiada en la escuela de su comunidad; ningún país se encuentra cerca de cumplir esta meta -con excepción quizás de Italia- por lo que es procedente asumir que las escuelas especiales figurarán en el mapa de la educación especial por algún tiempo más. Sin embargo, ello no significa que deberán continuar sin cambiar.

Las escuelas especiales presentan muchas ventajas: concentración de experiencia en la enseñanza de niños con diversas discapacidades, currículos y programas de trabajo especialmente adaptados, edificios y equipos especialmente diseñados, oportunidades de capacitación para el personal, vínculos con los empleadores locales así como con agencias de capacitación post-escolares. Estas constituyen los verdaderos elementos cuya ausencia en las escuelas comunes las hacen inefectivas en su trabajo educando a niños discapacitados. El desafío para las escuelas especiales, en consecuencia, es encontrar maneras de compartir sus experiencias, experticia y recursos, incorporándolos en un contexto educacional más amplio.

Algunas escuelas especiales ya han comenzado a desarrollar programas hacia afuera tales como establecer vínculos de trabajo con las escuelas comunes del vecindario, compartiendo tanto personal como estudiantes. En otros casos, las escuelas especiales funcionan como Centros de Recursos entregando información y servicios de consultoría a las escuelas locales, organizando servicios de apoyo para las familias y contribuyendo a las actividades de capacitación en servicio.

Cumplir estas funciones con éxito requiere considerables cambios dentro del personal de la escuela especial; es necesario desarrollar nuevas destrezas y adoptar nuevas actitudes. Transmitir una destreza a otros no es igual que ejercitarla uno mismo, y desempeñarse en diversas escuelas de la comunidad es bastante diferente que trabajar en los cerrados confines de una sola escuela especial. Los cambios más importantes que son requeridos corresponden a las actitudes: los miembros del personal que sean celosos de su autonomía e intenten conservar sus líneas demarcatorias profesionales no contribuirán a una colaboración muy efectiva. Por ello deberá crearse un deseo por moverse más allá de las bases institucionales existentes y de cualquier status que vaya con ellas para trabajar cooperativamente en las nuevas estructuras que puedan diseñarse.

El resultado final de todo esto es que las escuelas especiales del futuro podrán ser muy diferentes de las actuales. El énfasis dejará de estar en educar a un número limitado de muchachos en un relativo aislamiento, para cambiarse a otro en que actúen como Centros de Recursos; este último podrá ofrecer desarrollo curricular, capacitación en servicio, compilación y evaluación de equipos y programas de computación, asesoría especializada, a la vez que consejería y consultoría en todas las materias relacionadas con la enseñanza de niños discapacitados.

Las funciones de estos centros de recursos son importantes para mejorar el estándar de la oferta de educación especial, haciendo caso omiso de dónde se le ofrezca. Capitalizar la experiencia disponible y establecer un banco de información, de materiales y de experiencia, ofrece un poderoso modelo para hacer el mejor uso de los recursos frecuentemente limitados.

Si las escuelas especiales tienen que hacer cambios, las escuelas comunes deben pasar por una revolución. Las escuelas comunes, generalmente han hecho fracasar a los niños discapacitados y una reforma sustantiva de ellas se hace necesario antes que puedan brindarles una oferta educativa que les resulte adecuada. Esta reforma debe operar en dos niveles: en su organización académica y oferta curricular, por un lado; en el desarrollo profesional de su personal, por el otro. El primero de estos niveles implica repensar las formas en las cuales los estudiantes son agrupados con propósitos educativos, las adecuaciones que las escuelas pueden efectuar para una enseñanza suplementaria y las modificaciones a los currículos que deberán plantear los profesores para que los estudiantes discapacitados tengan acceso a ellos, todo lo cual fuerza cambios sustantivos en la conducta docente. Actitudes, conocimientos y destrezas deben ser desa-

rolladas para crear y mantener una nueva clase de escuela donde a aquellos -previamente privados de sus beneficios- se les otorgue un trato igualitario y en la cual se descarten los estrechos conceptos sobre normalidad.

EDUCACION PARA LA PRIMERA INFANCIA

La experiencia lograda en diversos ambientes ha demostrado la importancia de la educación en la primera infancia. La ausencia de una estimulación apropiada en la infancia y en la niñez temprana corre a parejas con la desnutrición y pobreza como fuentes principales de desventajas y desarrollo retrasado; esto es válido para todos los niños, pero especialmente para aquellos con discapacidades. Así, por ejemplo, si se daña la percepción sensorial se requiere una estimulación adicional para poder compensarla; pero frecuentemente lo que se ofrece es aún menos estimulación, no más. En verdad, las interrupciones de los modelos normales de desarrollo que surgen de una discapacidad son a menudo más desventajosos para el niño que las consecuencias directas de la propia discapacidad.

A pesar de esto, la oferta de educación temprana es aún muy restringida; la mitad de los países considerados en la revisión de la UNESCO reconocieron tener una limitada o ninguna oferta preescolar para niños discapacitados. Cuando se dispone de alguna oferta, ésta tiende a enfocarse en impedimentos físicos o sensoriales evidentes y concentrada en las áreas urbanas, de tal modo que quienes viven en las zonas rurales tienen escaso acceso a ella.

Las formas de oferta más corrientemente informadas fueron programas de intervención temprana relacionados con entrenamiento en el hogar, grupos preescolares adjuntos a las escuelas especiales y asignaciones en jardines infantiles y en salas para niños normales.

Dada la escasez de la oferta, prácticamente cualquier forma de ubicación o de apoyo brindado a la educación de la primera infancia debe ser bienvenida. Sin embargo, hay dos principios a los que se les debe otorgar destacada importancia: la normalización y la participación de la comunidad y de los padres.

Aun cuando el desarrollo de los niños sea muy retardado, la brecha entre ellos y los pares de sus grupos de edad en esta etapa, es relativamente pequeña -ciertamente en comparación con más tarde- por lo que deberían realizarse esfuerzos para atenderlos juntos y en el contexto de un marco de organización común. La necesidad de que esto involucre a los padres y a la comunidad nunca será lo suficientemente enfatizada; los padres y la familia constituyen la principal -y en algunos casos la única- forma de estimulación estructurada que pueden recibir estos niños. Lo poco que pueda lograrse mediante una intervención formal, sólo se supera estrechando y reforzando las actividades familiares y las relaciones comunitarias.

Un desafío particular se presenta del hecho que la mayoría de la estimulación temprana no está estatuida legalmente. Cuando se ofrece apoyo estatal existe el problema adicional de la coordinación, dada la cantidad de agencias participantes. En virtud de estas circunstancias, es importante que todos los involucrados -organismos voluntarios, personal profesional, padres y autoridades estatales- desarrollen un enfoque y políticas que sean comunes. Sobreponerse a las dificultades provenientes de la discapacidad debiera constituir el interés principal de todos ellos, de tal modo que los limitados recursos asignados a la educación en la primera infancia tengan el mayor efecto benéfico que sea posible alcanzar.

PREPARACION PARA LA VIDA ADULTA

La educación constituye para todos los jóvenes una forma de preparación para la vida adulta; los conocimientos y destrezas adquiridos en la escuela les ayudan a ganarse la vida cuando finalizan sus estudios. Para muchos jóvenes, el currículo normal de las escuelas no constituye una preparación suficiente, para el mundo del trabajo o para un vivir adulto independiente, por lo cual la preparación específica que se adquiriera durante los últimos años de escolaridad y los subsecuentes resulta altamente beneficiosa.

Todo lo que de esto sea cierto, lo es en mayor medida para quienes tienen discapacidades. Muchos de ellos aprenden más lentamente que sus compañeros y presentan limitados logros académicos a la edad en que normalmente se deja la escuela. Más significativamente aún, una gran cantidad de ellos no se encontrará preparado para una vida adulta independiente. La conclusión que debe sacarse de esto no es la tradicional respecto a lo poco que puede hacerse, sino que esas mayores necesidades requieren ser atendidas precisamente debido a que los presentes esfuerzos y apoyos han convertido a esa meta en algo tan remoto.

Lamentablemente el monto de la oferta disponible para ayudar a las personas discapacitadas al logro de una vida adulta independiente es -hasta ahora- demasiado escasa, lo que es válido tanto para los países desarrollados como para los en desarrollo. Algo de mayor atención se le ha dado en algunas naciones en los últimos años y ha habido una cantidad de iniciativas ampliamente documentadas; pero la oferta ha sido generalmente esporádica -en el mejor caso- y, frecuentemente, no existente. La revisión de la UNESCO encontró que una mayoría de países respondió que tenían una limitada o ninguna oferta educativa post-escolar para los discapacitados.

Las metas compartidas de acción, en esta área, son ayudar a los jóvenes a ser económicamente activos y a dirigirlos a formas de vida que sean tan plenas e independientes como sea posible.

Cuando la oferta educativa se encuentra bien desarrollada en el nivel escolar, deben adoptarse medidas para asegurar una adecuada preparación para la vida después de la escuela, lo que debe cubrir tanto el trabajo como la vida diaria. La preparación para el trabajo puede incluir educación exploratoria y orientación, capacitación pre-vocacional y experiencia laboral. En algunos casos, las escuelas proveerán directamente la capacitación vocacional, si bien los programas sustantivos en esta área normalmente deberían ser responsabilidad de instituciones post-escolares. La tarea esencial de las escuelas es proporcionar a los jóvenes -independientemente de si tienen o no discapacidades- un amplio rango de destrezas vitales, en lugar de capacitarlos para trabajos específicos.

La capacitación técnica y vocacional debe tomar en cuenta el mercado de trabajo local así como la infraestructura industrial. Debe, sin embargo, prever los desarrollos tecnológicos que puedan expandir significativamente las oportunidades para las personas discapacitadas. La capacitación puede ser ofrecida en centros especializados dedicados exclusivamente a la capacitación de discapacitados, muchos de los cuales ya han sido establecidos. Existe, sin embargo, una creciente toma de conciencia respecto a que los discapacitados pueden beneficiarse (le las oportunidades de capacitación disponibles para la población en general, lo que está conduciendo a iniciativas para incorporar a personas con discapacidades en los sistemas comunes de la educación técnica y vocacional. Esto supone sustanciales alteraciones en esta última, tanto como cambios sustantivos en las actitudes, pero constituye un paso hacia la normalización de la experiencia para los discapacitados.

PARTICIPACION DE LOS PADRES

Los padres de los niños discapacitados pueden jugar un papel principal en su educación, si se les facilita y permite. Este papel puede incluir la colaboración en las actividades de la escuela, contribuir a la evaluación, a la planificación del currículo, apoyar programas en el hogar y controlar el progreso de los estudiantes.

Esta acción constituye primero y por sobre todo, una materia de principio: los padres tienen el derecho de involucrarse en la educación de sus hijos. Es también, particularmente en los países en desarrollo, asunto de asegurar los mejores intereses para los niños discapacitados. Un informe sobre un programa de apoyo familiar en Kenia se inicia señalando que «el mayor recurso en un país en desarrollo para ayudar a los discapacitados a llevar vidas que sean tan plenas y productivas como sea posible, es una familia bien aconsejada y apoyada» (Arnold, 1988). Los padres constituyen los primeros y naturales profesores del niño, por lo que tiene sentido ayudarles a desempeñar este papel con lo mejor de sus potencialidades.

La revisión de la UNESCO reunió información sobre participación de los padres en procedimientos evaluativos y en el proceso de toma de decisiones sobre colocaciones. Por lo general, la práctica malogró el ideal de trabajar con los padres como compañeros. En algunos países los procedimientos de evaluación incluyeron interrogar a los padres acerca de detalles sobre el desarrollo inicial del niño, pero en la mayoría de los casos no se informó sobre ningún papel para ellos. En lo que se refiere a su participación en la toma de decisiones, lo más que generalmente se podía esperar, era el papel reactivo de estar de acuerdo u oponerse a la asignación educacional propuesta por los profesionales para sus hijos.

En general, no se ha discutido la factibilidad de involucrar a los padres en la educación de sus hijos. El desafío actual consiste en trasladar la retórica en acciones prácticas. Las estrategias que pueden adoptarse variarán de país en país y deben articularse teniendo en cuenta las condiciones y los recursos locales. Hay tres condiciones fundamentales que deben ser consideradas en todos los casos:

Dar poder a los padres. Si los padres van a desempeñar un papel efectivo en la educación de sus hijos después de haber sido excluidos durante tanto tiempo- deben ser habilitados para hacerlo. Esto supone compartir información con ellos respecto a las condiciones de sus hijos, a los programas y a las facilidades disponibles. Los profesores y otros profesionales deben valorar lo que los padres hacen y adoptar medidas para ganarse su confianza, ofreciéndoles programas apropiadas y otras formas de estructurar la experiencia de sus niños. Asimismo deben facilitarles el acceso a las escuelas y a su propio santasantórum profesional; pero por sobre todo, deben reconocerles sus derechos a participar en las decisiones que afecten a sus hijos.

Cambiar los papeles de los profesionales. Nada de lo anterior puede llevarse a cabo sin cambios sustantivos en las percepciones de su papel por parte de los profesionales. Si en realidad se va a dotar de poder a los padres, los profesionales tienen que estar convencidos de la necesidad de desmitificar sus dominios; deben estar deseosos de ceder sus destrezas o, a lo menos, desplegar sus destrezas mediante manos menos expertas. A su vez, esto reclama nuevas destrezas de su parte: ser capaces de dialogar, de colaborar, de trabajar en equipo y de aceptar la revisión. Por sobre todo, requerirá de los profesionales un concepto diferente del ámbito de sus dominios y una actitud diferente para ejercitar sus capacidades profesionales.

Procurar la participación comunitaria. Los enfoques basados en la comunidad -en los campos de la salud, el bienestar social y la rehabilitación- han traído bastante atención durante los últimos años, observándose que tienen particular relevancia en los países en desarrollo donde existe un vasto conjunto de recursos humanos que permanecen sin conocerse. Hasta ahora, los enfoques basados en la comunidad no han sido desarrollados extensivamente en educación especial, pero el modelo probablemente le resulte justo y apropiado toda vez que ofrece un contexto natural para la participación. Los padres y las familias son parte de una comunidad y el involucramiento holístico de ellos también enrola a la comunidad mayor en su apoyo y responsabilidad.

CAPACITACION

Los desarrollos en el campo de la oferta de educación especial son críticamente dependientes de la calidad de la enseñanza disponible. Esta, a su vez, depende de las oportunidades de capacitación y desarrollo profesional abiertas a los profesores. La capacitación de los docentes, especialmente en servicio, adquiere una significación extra en tiempos de cambio. Cuando las conceptualizaciones de discapacidad están siendo revisadas y la integración significa que se espera que los profesores de las escuelas comunes enseñen a los niños discapacitados, el perfeccionamiento que previamente resultaba adecuado puede que ahora necesite ser suplementado o reestructurado. En el hecho, esto constituye un desafío particular en aquellos países donde -de todos modos- el perfeccionamiento de los docentes es limitado.

La revisión de la UNESCO pintó un lóbrego cuadro respecto al perfeccionamiento; sólo una minoría de los 58 países informaron cobertura de tópicos en discapacidad en los programas de perfeccionamiento disponibles para todo tipo de profesores. Las oportunidades de perfeccionamiento en servicio para los profesores de las escuelas comunes se encontraban igualmente limitadas. Un amplio rango de oportunidades de capacitación fue informado para aquellos profesores especializados en educación especial -un curso de cinco años en una institución universitaria, en un extremo, hasta instrucción en el trabajo ofrecida en términos ad-hoc, en el otro. Un estudio posterior de la UNESCO, específicamente sobre capacitación de docentes, entrega información más detallada sobre programas de capacitación, en 14 países (Bowman y otros, 1985; Bowman, 1986). Este muestra la diversidad de programas ofrecidos, que corren desde extensos cursos a tiempo completo e instituciones especializadas de capacitación, hasta aprendizaje a distancia ofrecido en base a módulos para los profesores en servicio.

En tanto resulta difícil generalizar en torno a tantos países con diversos grados de desarrollo, parece claro que la principal embestida de capacitación en el momento actual, est dirigida a los especialistas que se desempeñan en escuelas especiales segregadas. Resulta importante disponer de estos especialistas y cualquier proyecto de capacitación para el futuro debiera permitir una continua oferta de personal especializado. Pero también existe una importante necesidad por personal no tan altamente capacitado; son bastante numerosos los niños discapacitados que pueden ser ayudados en las escuelas comunes con ajustes relativamente menores a la enseñanza que en ellas se imparte. De esta forma, una modesta inversión en capacitación de nivel elemental podría significar mejoras sustanciales en la oferta de educación especial ofrecida por las escuelas.

Un plan nacional para el perfeccionamiento de profesores debe empezar con capacitación inicial. Un objetivo principal de los países debiera consistir en asegurarse que todos los docentes en cursos de capacitación aprendan algo acerca de las discapacidades y que estén conscientes de algunas de sus implicancias educacionales. No se trata de que se conviertan en expertos en la enseñanza de niños discapacitados,

pero deberían aprender cómo modificar el contenido curricular y el enfoque docente de las aulas comunes de manera que puedan tener acceso a ellas cantidades sustanciales de niños discapacitados. Del mismo modo, debieran adquirir algunas destrezas en la identificación y evaluación de estudiantes con discapacidades, apreciar la importancia de trabajar con los padres y de desarrollar destrezas apropiadas. También deberían saber hasta dónde alcanza su capacidad y de qué forma podrían beneficiarse trabajando con especialistas. Un plan nacional tendría también que considerar provisiones para el perfeccionamiento en servicio de los profesores de aula y de los directores en temas relacionados con las discapacidades. Aun si se lograran sustanciales mejorías con la capacitación inicial, este enfoque se encuentra en el centro del problema y lo mejor es considerarlo una inversión a futuro. La mayor parte de los profesores en servicio durante muchos años por venir- no serán afectados por las innovaciones en capacitación inicial. Es más, aquellos profesores experimentados y con varios años de servicio serán los que ocupen las posiciones de liderazgo en las escuelas; ellos adoptan las decisiones cruciales sobre currículo y controlan efectivamente el progreso de cualquiera reforma educativa.

El perfeccionamiento en servicio puede ser ofrecido mediante una gran variedad de formas. En su nivel más elemental, cursos generales de concientización pueden ser ofrecidos individualmente a cada profesor o, lo que es más usual, para todo el personal de una escuela. El último procedimiento puede ser organizado bastante económicamente mediante capacitación ocasional durante aquellos días en que el personal se reúne sin estudiantes para labores técnicas. El insumo de capacitación para esta actividad con base en la escuela, puede provenir de un miembro del personal del propio plantel que haya asistido a algún curso sobre el tema, del personal de escuelas especiales o de algún experto en discapacidades que pertenezca a la localidad. Un perfeccionamiento más sustancial puede ofrecerse haciendo adecuaciones para que los miembros del personal puedan asistir individualmente a los cursos que les sean pertinentes.

Los programas de capacitación también pueden considerar una oferta de especialistas en discapacidad; varios son los países que disponen de cursos diseñados para profesores comunes y para aquellos que se estén especializando en discapacidades. Esta última opción puede conducir a un grado alto de experticia, pero no favorece a la educación integrada. En muchos países se incorpora la capacitación de especialistas dentro del marco de perfeccionamiento de todos los profesores, requiriéndose en algunos casos que quienes intenten especializarse en niños discapacitados primero adquieran alguna experiencia enseñando en escuelas comunes. Cualquiera que sea la forma como se organice la capacitación especializada inicial, es importante que se ofrezca a este profesorado oportunidades de renovación profesional mientras se encuentra en servicio.

INVESTIGACION Y DESARROLLO

Educar a estudiantes discapacitados es una materia compleja, que probablemente pueda ser significativamente mejorada si se basa en buena información acerca de la naturaleza de las necesidades de aprendizaje de estos niños y respecto a cómo satisfacerlas en mejor forma.

Al respecto pueden identificarse cuatro amplias áreas de relevante actividad en investigación y desarrollo:

Estudios diseñados para separar distintas formas de discapacidad, profundizando en su comprensión y clarificando sus implicancias educacionales que debieran abordarse en diversas áreas de estudio -médica, psicológica, sociológica- además de la educación.

Encuestas incidentales para establecer la extensión de las necesidades locales.

Actividades de desarrollo dirigidas a los currículos, a los enfoques docentes y a los recursos; esta área es muy amplia e incluye actividades tan diversas como desarrollo del lenguaje de signos, diseño de programas de aprendizaje individual y la movilización de recursos comunitarios para propósitos educacionales.

Evaluación. Esta área también resulta excesivamente amplia pero al mismo tiempo extraordinariamente esencial. Los programas educacionales, especialmente en una época de cambios, requieren ser evaluados formativamente para asegurarse que están logrando sus objetivos y que los recursos están siendo usados para maximizar su beneficio.

La revisión de la UNESCO encontró que un tercio de los países respondieron que destinaban fondos nacionales especiales para la investigación y el desarrollo en educación especial, pero el monto de las asignaciones no fue señalado. Los tópicos de investigación que aparecían citados con mayor frecuencia fueron: la integración, la intervención temprana, la organización de la educación especial, la transición de la escuela a la vida adulta y las encuestas incidentales. Resulta importante destacar la importancia asignada a la investigación y al desarrollo, esperándose que este modesto aporte no sea visto como un lujo en vista de las inexorables presiones sobre los servicios presupuestarios sino relacionado con una mayor necesidad de información e intercambio. La revisión de la UNESCO destacó que «mucho es lo que puede aprenderse de las investigaciones de otros, de sus prácticas legislativas, de la forma en que organizan y entregan servicios». No menos importante que mantener una capacidad de investigación y desarrollo para el servicio de las necesidades locales, es tener un medio eficiente de intercambiar información con otros países y capitalizar su información de base.

Referencias

ARNOLD, C. (1988). «Family and parent support programmes: the community-based approach». En: Ross, D.H. (1988), *Educating Handicapped Young People in Eastern and Southern Africa*. Paris.

BOWMAN, I. (1986). «Teacher training and the integration of handicapped pupils: some findings from a 14 nation UNESCO study», *European Journal of Special Needs Education*, 1,1, 29-38.

BOWMAN, I., WEDELL, N. y WEDELL, K. (1985). *Helping handicapped pupils in ordinary schools: strategies for teacher training*. Paris: UNESCO.

DES (Department of Education and Science) (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (Warnock Report). Londres: HMSO.

Ross, D.H. (1988). *Educating handicapped young people in Eastern and Southern Africa*. Paris: UNESCO.

NU (1976). *Obstacles limiting the access of disabled children to rehabilitation services*. Nueva York: Naciones Unidas.

UNESCO (1988a). *Review of the present situation in special education*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1988b). UNESCO CONSULTATION ON SPECIALEDUCATION. Paris: UNESCO.

PARTE B

Estructura para una auditoría de las prestaciones

Esta parte del documento presenta un marco de trabajo que podría ayudar a los funcionarios a supervisar la experiencia de los servicios de educación especial. Se identifican los principales elementos de estos servicios y se plantean una serie de preguntas, cada una de las cuales va acompañada de un comentario que centra el tema y suscita posibles respuestas.

Legislación *

1 . La educación de los niños y jóvenes discapacitados, ¿esta reglamentada por la legislación?

La legislación desempeña un papel importante en la adopción y mantenimiento de prestaciones educativas para los niños y jóvenes con discapacidades. Contribuye a clarificar e incluso articular políticas, establece un marco para las prestaciones, estipula derechos y canaliza recursos. Por supuesto, legislación y prestaciones no son sinónimos, y unas leyes acertadas no pueden servir como sustituto de unas prestaciones efectivas. Pero una legislación apropiada es un buen punto de partida, sin el cual los servicios a crear serían más difíciles de conseguir.

33

2. ¿Es la legislación adecuada?

La idoneidad de una legislación nacional tiene que ser valorada en el contexto de cada país. Como es natural, algunos países tendrán una legislación más amplia que otros, y probablemente esta circunstancia reflejará la diversidad y sofisticación de las instituciones de una sociedad, por una parte, y el nivel de recursos disponible, por otra. Esta idoneidad es, por lo tanto, un concepto relativo. Algunos elementos son tan básicos que serán siempre esenciales -la amplitud de las atenciones a dispensar a los niños, la relación entre necesidades y prestaciones, o la asignación de recursos-, mientras que otros podrán ser aplazados hasta una fase posterior. Al evaluar la idoneidad de la legislación de un país, es importante tener en cuenta la situación actual del mismo, sin por ello perder de vista los objetivos pendientes.

* En el presente estudio los términos «legislación», «disposición legislativa» o «ley» designan los textos oficialmente promulgados después de haber sido adoptados por un órgano legislativo y la documentación suplementaria utilizada normalmente para interpretarlos y aplicarlos.

3. En los casos en que la legislación es limitada, ¿se han identificado lagunas importantes? ¿Se están adoptando medidas para cubrirlas?

La mayoría de los países poseen algún tipo de legislación educacional para niños y jóvenes con discapacidades. En algunos, el alcance de la legislación es muy limitado, y en muchos otros la cobertura deja bastante que desear (no se tiene en cuenta, por ejemplo, a ciertos grupos, o bien la legislación abarca sólo aspectos limitados de las prestaciones).

Cuando la legislación básica es escasa, hay que asumir que para mejorarla se necesitará tiempo. La promulgación de nuevas leyes es un proceso laborioso, tanto en países desarrollados como en desarrollo, y no es mucho lo que se ganará legislando con prisas, sin tener en cuenta las necesidades y el estado de desarrollo de un país. Sí que es factible, en cambio, establecer un calendario para la introducción de nuevas leyes, delimitando de ese modo la escala de las tareas a realizar, y permitiendo movilizar los recursos necesarios para desempeñarlas adecuadamente.

4. La legislación sobre niños y jóvenes con discapacidades, ¿forma parte de la legislación general en materia educativa, o es independiente de ésta?

En su mayoría, los países con legislación en la materia definen ésta en textos diferenciados. Históricamente, esta circunstancia refleja una mayor lentitud en el reconocimiento de los derechos y capacidad de aprendizaje de los discapacitados frente a las demás personas. Cuando los derechos de aquéllos fueron por fin reconocidos, sus necesidades educativas estaban contempladas desde una perspectiva que los consideraba cualitativamente distintos de los demás alumnos.

5. Si las legislaciones están diferenciadas, ¿cómo encaja esta circunstancia en el marco de la legislación educativa general?

El marco legislativo de la educación general es aún embrionario en numerosos países. Con todo, sea cual sea su estado de desarrollo, las leyes destinadas a los niños y jóvenes discapacitados deben integrarse en ese contexto. De no ser así, aquéllos seguirán estando conceptuados como un grupo aparte, y la plena participación en la sociedad seguirá resultándoles innecesariamente difícil.

La compatibilidad entre estos dos marcos legislativos puede contemplarse desde distintas perspectivas. Desde un punto de vista general, significa tener en cuenta los objetivos en materia educativa, determinar si son o no los mismos para todos los alumnos y, cuando existan diferencias en cuanto a los objetivos y expectativas, decidir si están o no fundados. Significa también examinar el derecho a ser educado, y determinar si la totalidad de los niños y jóvenes tienen derechos equiparables a ese respecto. Desde la perspectiva del grado de prestaciones, la compatibilidad de marcos legislativos presenta diversos aspectos: disposiciones administrativas a nivel nacional y local; tipos de escuelas y otras disposiciones; disposiciones de financiación; formación del profesorado, y condiciones de servicio.

6. Si la legislación para alumnos con discapacidades está incorporada en el marco general, ¿existen mecanismos de protección adecuados para sus derechos y necesidades específicas?

En algunos países, los alumnos con discapacidades están considerados incluidos en la legislación educativa general, y no existen leyes especiales sobre su educación. Esta situación es ciertamente deseable, en la medida en que resalta la normalidad de los alumnos discapacitados y facilita su participación en las actividades sociales. Pero existe un peligro. Los alumnos con discapacidades tienen realmente necesidades especiales en materia de educación, y es importante que las formulaciones genéricas no pierdan a aquéllas de vista. La igualdad ante la ley y en el acceso a las prestaciones no implica necesariamente la igualdad de trato. Un marco que sea común para todos los alumnos tiene que ser sensible a las necesidades de cada individuo, y debe permitir la proposición de recursos con objeto de poder establecer unas prestaciones diferenciadas.

7. ¿Está basada la legislación en ideas de contenido contemporáneo? ¿Cómo está conceptualizada en ella la discapacidad? ¿A qué características responden los niños y jóvenes a los que está destinada?

En muchos países, la legislación está basada en un concepto de persona impedida que data de antiguo y que no refleja las ideas actuales. Tanto las legislaciones como las prestaciones han estado largo tiempo basadas en la idea de imperfección, derivada de ciertas concepciones médicas de la persona impedida. Ahora que se ha reconocido claramente el carácter interactivo de las dificultades de aprendizaje, y que las dificultades de los alumnos en la escuela dependen, al menos en parte, de la naturaleza de la enseñanza prestada, también las leyes tienen que avanzar. Todo marco jurídico basado en modelos simplistas y anticuados de las personas impedidas debe ser revisado, a fin de que refleje más adecuadamente la índole de las dificultades de los alumnos con los métodos de enseñanza convencionales.

Este replanteamiento estará forzosamente centrado en las características distintivas de las personas consideradas discapacitadas y necesitadas de una educación especial. Así, ha sido habitual suponer que los alumnos con disminuciones físicas requieren en conjunto una educación especial, aun cuando muchos de ellos son aptos como estudiantes y pueden muy bien desenvolverse en un medio normal, siempre que se les garantice acceso físico y movilidad. Los problemas que plantean este tipo de estudiantes están relacionados con la arquitectura o la construcción, no con la educación. En términos más generales, este cambio de perspectiva equivale a prestar más atención a las dificultades de los alumnos con respecto al aprendizaje, y menos a otras características que podrían o no tener una repercusión en la enseñanza.

8. ¿Proporciona la legislación un marco coherente para establecer prestaciones? ¿Son válidos en su contexto los diversos tipos de prestaciones ofrecidos, y permite la legislación explicar por qué alumnos diferentes están encuadrados en tipos de prestaciones distintos?

Las prestaciones educativas especiales revisten muy diversas formas: escuelas especiales de diferentes tipos; aulas o centros de recursos especiales, y otros tipos de ayuda en escuelas ordinarias; y educación impartida fuera de la escuela. A menudo, esta diversidad de las prestaciones parece más bien reflejar actitudes específicas en respuesta a determinadas presiones, y no un esfuerzo planificado para atender a diferentes necesidades de los niños. Aunque algunas están contempladas en la legislación, muchas de ellas, particularmente los proyectos innovadores y las prestaciones por iniciativa voluntaria, frecuentemente no lo están.

Sería de desear que todas las prestaciones educacionales destinadas a niños y jóvenes discapacitados contasen con un soporte legislativo adecuado. Se establecería así un fundamento para los diferentes tipos de prestaciones, y se podría reducir la duplicación de esfuerzos y la diversificación excesiva. Lo que es más importante, sería posible definir con claridad las razones por las que cada niño sería asignado a uno u otro tipo de prestación; de ese modo, los niños recibirían un trato diferente al de los demás sólo cuando hubiese buenas razones para ello.

9. ¿Estipula la legislación procedimientos para determinar qué niños necesitan ayuda adicional, y para evaluar sus necesidades reales? ¿Qué papel desempeña esta evaluación en términos de recursos?

El tema de la evaluación se abordará en detalle más adelante. De lo que se trata aquí es de determinar si existe base jurídica para evaluar las características y necesidades de los niños. Una actuación acertada a ese respecto no depende de la legislación, pero la existencia de obligaciones estatutarias propiciaría una adecuada evaluación de los niños.

El resultado de esas evaluaciones será frecuentemente una notificación que indique que el niño o el joven necesita unas prestaciones educativas especiales, o algún otro tipo de ayuda. Convendrá procurar un equilibrio entre la descripción precisa de las necesidades del niño y los recursos con que podría contarse para atender a ellas. Si la evaluación no conduce a la formulación de recomendaciones concretas y prácticas, su utilidad será dudosa; el procedimiento de evaluación deberá estar de parte del niño, ya que de ese modo será posible determinar los recursos adicionales que él o ella necesita. Sin embargo, la recomendación de asignar recursos adicionales deberá responder a un criterio realista: en muchos países, los recursos disponibles son limitados, y el resultado de la evaluación deberá tener en cuenta esta circunstancia.

10. ¿Garantiza la legislación a los niños y jóvenes discapacitados el derecho a la educación en pie de igualdad con los demás niños?

Los niños con discapacidades están, en muchos países, excluidos del precepto de educación obligatoria. Esta situación les conduce a no recibir enseñanza escolar, o a pasar sus años escolares en instituciones en que la educación no recibe mucha prioridad, lo cual resulta decididamente insatisfactorio: no sólo por negárseles un derecho humano fundamental, sino porque a sus discapacidades viene a sumarse un menor número de oportunidades de recibir educación.

Los países de recursos limitados argüirán tal vez que la escolarización obligatoria de la mayoría de los niños es ya de por sí una tarea suficientemente dura como para incluir además a los jóvenes con discapacidades. Esa pragmática actitud puede ser válida, pero podría entrañar el abandono permanente de los niños discapacitados. Si éstos no pueden contar con un derecho estatuido a la educación, corren el peligro de quedar relegados por los problemas que constantemente plantea la educación ordinaria.

11. ¿Se ocupa la legislación suficientemente del cumplimiento práctico? ¿Está articulada de modo que dé lugar a cambios reales?

Las bellas palabras no aseguran por sí mismas que una legislación mejore las prestaciones educativas de los niños y jóvenes con discapacidades. Deberá ponerse buen cuidado en que las intenciones de las leyes se plasmen en realidades. Para ello, los legisladores cuentan con varias posibilidades complementarias: la adición de textos informativos y orientativos a las cláusulas legislativas; la fijación de un calendario para una puesta en práctica por etapas; la constitución de un mecanismo de revisión; la asignación de cometidos específicos a determinados grupos de personas (por ejemplo, profesores encargados); el reconocimiento explícito de los derechos de los padres a ser informados de la educación de sus hijos y a intervenir en ella.

Ninguna de estas posibilidades servirá para mucho sin los recursos necesarios. El propósito de las leyes deberá ir acompañado de unos recursos humanos y materiales adecuados. Aunque en muchos países los recursos disponibles son menores de lo deseable, ello no es razón para ignorar ese aspecto en la legislación, sino más bien para dedicarle una mayor atención. En consonancia con los recursos disponibles, y dentro de unos plazos realistas, será necesario fijar unos objetivos definidos y establecer sus prioridades relativas. Más valdrá definir unos objetivos intermedios, aunque sean modestos, que obcecarse en una visión excesivamente ambiciosa sin posibilidades de hacerse realidad.

Administración

1. La educación de los niños y jóvenes con discapacidades, ¿es competencia del ministerio nacional de educación ?

En la mayoría de los países -aunque no en todos-, la educación de los alumnos discapacitados entra dentro de las competencias del ministerio de educación. Cuando no es éste el caso, la responsabilidad recae en un ministerio de asuntos sociales o de bienestar social. Aun en los casos en que el ministerio de educación asume la mayor parte de las competencias, es habitual delegar determinadas esferas de actividad (atención preescolar, enseñanza profesional), o incluso la responsabilidad sobre ciertos grupos de niños, en otros ministerios. Cuando el sector voluntario ofrece prestaciones sustanciales, éstas no entran en la esfera de atribuciones de la administración estatal, y sólo las organizaciones correspondientes tienen competencia en la materia.

Gran número de estas situaciones excepcionales son resultado de accidentes históricos, y en su momento pudieron muy bien haber constituido la mejor solución posible. Parece razonable, sin embargo, suponer que el ministerio de educación debería ser el órgano responsable de la educación de todos los alumnos, tanto discapacitados como no. Cuando no es éste el caso y se crea una estructura distinta, todos los interesados deberían determinar si las alternativas vigentes son o no las mejores para los beneficiarios, dadas las circunstancias. De no ser así, habrá que adoptar medidas para mejorar la situación.

13. ¿Cómo está organizada en el ministerio de educación la educación de los niños y jóvenes con discapacidades? ¿Refleja la estructura administrativa los principios que deberían regir dicha educación?

En términos administrativos, lo más habitual es crear dentro del ministerio de educación un departamento que se ocupe de esa materia. Su funcionamiento discurre paralelamente al del resto de la administración, del mismo modo que la educación de ese grupo está organizada en paralelo al sistema educativo general. En algunos países, la concordancia entre ambos sistemas es escasa, ya que los grupos de edades son diferentes (entre las enseñanzas primaria y secundaria) o el conjunto de edades abarcado no es el mismo.

La creación de departamentos administrativos exclusivos para los niños con discapacidades suele estar considerada como un gran logro, y ha sido sin duda un avance importante en la defensa de sus intereses y en la obtención de recursos para su educación. Sin embargo, suele tener contrapartidas. Haciéndoles objeto de una consideración administrativa especial se refuerza e incluso se legitima su segregación en la escuela, y ello puede constituir un importante obstáculo frente al objetivo de la integración.

Es, pues, necesario examinar la estructura administrativa para determinar si redundan en el mayor interés del grupo beneficiario, y si facilita u obstaculiza una prestación eficaz de la educación.

14. En caso de que las competencias sobre la educación de los alumnos discapacitados estén repartidas entre varios ministerios, y posiblemente también entre otros organismos, ¿existen unos medios adecuados para su coordinación?

La educación de alumnos con discapacidades plantea problemas administrativos especiales, en razón de la multiplicidad de tareas a realizar. Además de los profesores, son muchos los tipos de empleados que pueden intervenir: cuidadores, terapeutas, psicólogos, o personal sanitario y social. En la mayoría de los países, estos empleados (cuando los hay) están contratados por, y bajo la autoridad administrativa de, ministerios diferentes al de educación, o bien pertenecen a organizaciones voluntarias.

La coordinación entre estos diversos organismos es esencial. Uno de los grandes problemas en cuanto a la prestación de servicios es, en muchos países, la falta de una colaboración efectiva entre organismos. En algunos casos, un mecanismo que ha resultado efectivo es la creación de un órgano coordinador a nivel nacional. En él participarían representantes de los ministerios estatales concernientes, órganos voluntarios y organizaciones asistenciales, y se encargaría de supervisar regularmente la situación en lo referente a los niños y jóvenes con discapacidades. Podría también recibir conjuntamente directrices sobre la manera de fomentar el intercambio de información y la cooperación entre los diversos órganos.

Los pormenores en cuanto a la manera de conseguir una colaboración eficaz deberán ser decididos en cada país. Consistirán, probablemente, en criterios de financiación, métodos de trabajo y dotación de personal. De existir un órgano coordinador nacional, deberá estar capacitado para identificar cuáles son los aspectos en que la colaboración es más necesaria, y para decidir la forma más eficaz de conseguirla.

15. Cuando las atribuciones en cuanto a educación de alumnos discapacitados no dependen del ministerio de educación, ¿existe una cooperación efectiva con éste? ¿Existen planes para transferir esas responsabilidades a dicho ministerio?

Son minoría los países que ofrecen educación a determinados alumnos con discapacidades, durante todo o parte de su período escolar, al margen del ministerio de educación (por lo general, en el marco del ministerio de sanidad o de bienestar social/servicios sociales.) En tales situaciones, cabe esperar que la educación reciba alta prioridad, sean cuales sean las instituciones existentes distintas de la escuela. Los

niños y jóvenes con discapacidades podrán tener necesidades de tipo paramédico, terapéutico y asistencial propias, pero no por ello es menor su necesidad de obtener una educación adecuada. Si acaso, todo lo contrario. Por ello, cabe pensar que sería útil establecer un vínculo apropiado con el ministerio de educación, a fin de poder desarrollar un programa de estudios adecuado y emplear personal suficientemente preparado.

Numerosos países que hasta hace poco consideraban a los alumnos con discapacidades excluidos de la esfera de competencias de su ministerio de educación han adoptado recientemente disposiciones para incluirlas. Seguramente, ello redundará en beneficio de los alumnos, y es de esperar que otros países se pregunten sobre la idoneidad y eficacia de su estructura actual. En algún momento del pasado, puede que haya habido buenas razones para confiar a los niños y jóvenes discapacitados a los ministerios de sanidad o de bienestar social, o para dejar su educación en manos de entidades voluntarias. Pero en muchos casos aquellas razones no tienen ya vigencia, y la necesidad de un cambio se hace sentir desde hace tiempo. En estas situaciones, la transición deberá ir acompañada de determinadas disposiciones, a fin de que los intereses de los alumnos no se vean afectados.

16. ¿Es adecuado el nivel de gastos de administración?

Gran número de países carecen de recursos para prestar unos servicios apropiados, incluso a un nivel básico. Para estos países, podría ser tentador pasar por alto la necesidad de ayudas administrativas y orientar todos sus recursos, en particular los especializados, a la prestación de servicios. Los gastos de administración tendrán que ser, por supuesto, proporcionados y estar regularmente sujetos a revisiones, pero sería miope escatimar a costa de ellos.

Los servicios de la administración nacional tienen cometidos esenciales a desempeñar: determinación de políticas, planificación, fijación de normas, asignación de recursos, coordinación de los diferentes elementos de servicio, y observación continua. Si la administración dispone de pocos recursos, lo más probable es que estas funciones no sean adecuadamente desempeñadas (o que no lo sean en absoluto). Lejos de constituir un dispendio adicional, la existencia de un servicio administrativo efectivo y dotado de suficientes recursos resulta esencial para conseguir el máximo beneficio de los recursos disponibles.

17. ¿Están regularmente sujetos a revisión la estructura y el funcionamiento de los servicios administrativos?

Los servicios educacionales y de otra índole destinados a niños y jóvenes discapacitados han cambiado considerablemente en los últimos veinte años, y evolucionan aún rápidamente en muchos países. Por esa razón, es importante mantener la administración bajo supervisión, de manera que esté en consonancia con las ideas de su tiempo y no inhiba activamente la evolución de los servicios. Por lo general, la infraestructura administrativa cambia más lentamente que los servicios prestados bajo su amparo, y hay que estar siempre precavidos ante la posibilidad de un desajuste perjudicial.

Además del aspecto estructural, también el funcionamiento del servicio administrativo debe estar sometido a revisiones. Esta necesidad es frecuentemente pasada por alto. La mayoría de los sistemas funcionan en base a relaciones jerárquicas, de modo que las responsabilidades son exigibles de superior a infe-

rior. El servicio de administración nacional suele estar situado en la cúspide del sistema, es responsable sólo ante políticos o altos funcionarios que rara vez están en condiciones de entrar en averiguaciones y se sustrae, por consiguiente, al tipo de control que a otros niveles del sistema se daría por sentado, y que puede ser uno de los principales medios para lograr una labor eficiente.

Educación en la primera infancia

18. ¿Está oficialmente reconocida la importancia de la educación en la primera infancia? ¿Existen directrices de políticas sobre las prestaciones y el apoyo a los padres?

Los primeros años de la infancia tienen una gran importancia en todos los aspectos del desarrollo del niño. Constituyen un período clave tanto para el desarrollo lingüístico, cognitivo y emocional como para el crecimiento, y la mayoría de los niños evolucionan rápidamente durante esos años en virtud de la interacción con los padres o con las personas de su entorno. Los niños con discapacidades no tienen las mismas oportunidades a ese respecto, o por la limitación de sus movimientos o de su capacidad de audición o de visión, o por otras razones. En consecuencia, su desarrollo en esa etapa puede verse retardado; además, muchos de ellos tienen que aprender de manera sistemática lo que otros niños aprenden sin proponérselo.

42

Por ello, la educación en la primera infancia es especialmente importante para los niños con discapacidades. Las autoridades nacionales tienen un papel importante que desempeñar al respecto, tanto mediante la aportación de medios como con el apoyo a los padres. Los padres son los principales educadores de sus hijos en esos primeros años, y una de las principales tareas de los organismos oficiales es el apoyo a los padres para ayudar al desarrollo de sus hijos discapacitados. Este apoyo puede revestir diversas formas: ayuda material para la resolución de problemas prácticos, formación en determinadas tareas, o asistencia personal y asesoramiento. La participación a fondo de los padres en el proceso de asesoramiento y previsión es también otra forma importante de ayuda.

La aportación más valiosa de los padres tendría que ser potenciada y ampliada mediante un conjunto de disposiciones organizado. La forma que adopten estas disposiciones dependerá del contexto local y de los recursos, pero deberá abarcar los medios que permitan identificar lo antes posible a los niños con discapacidades, la realización de evaluaciones para determinar sus posibles dificultades en cuanto a educación y desarrollo, y la prestación de educación preescolar.

19. *¿Se cuenta con medios adecuados para identificar a los niños con discapacidades?*

Antes de poder prestar servicios para niños con discapacidades y para sus padres, hay que determinar en primer lugar cuáles son los niños que necesitan de ellos. Algunas discapacidades son evidentes en el nacimiento o poco tiempo después, pero en muchos casos no aparecen sino más adelante, y a veces sólo después de una atenta observación de las pautas de desarrollo del niño. Esto quiere decir que serán necesarias estrategias diversas para poder reconocer a todos aquellos que necesitan prestaciones.

Un primer método de averiguación es el reconocimiento selectivo tras el nacimiento. Para que ello sea posible, el alumbramiento tendrá que haber acaecido en un hospital o en un lugar que permita el acceso de una comadrona u otro asistente sanitario. Será también necesario que quienes efectúen el reconocimiento sean capaces de descubrir algún primer indicio de discapacidad. En más de un caso, las reacciones del niño podrían desviarse de la norma sin que la interpretación de esta circunstancia fue se inequívoca; en tales casos, sería necesario un examen más especializado, por ejemplo en una clínica. La posibilidad de acceder a especialistas en medios rurales plantea un problema notable, ya que aquéllos prestan servicio mayoritariamente en las ciudades.

Tras un primer examen selectivo, la realización de reconocimientos periódicos durante los primeros años sería un medio importante para descubrir algún tipo de disminución inobservable en el momento del nacimiento. También en este caso, el requisito indispensable para ello es la existencia de una estructura adecuada, tanto en medios rurales como urbanos. Además, los visitantes sanitarios y cualquier otra persona que efectúe los exámenes deberán estar debidamente formados para reconocer e interpretar los indicios de la discapacidad, informar a los padres de las precauciones a adoptar, y decidir cuándo es necesaria la opinión de un experto.

20. *¿Existen disposiciones adecuadas para realizar evaluaciones? ¿Participan los padres en ellas suficientemente?*

Cuando se descubre que un niño adolece de una discapacidad o no se desarrolla normalmente será necesario, cuanto antes, diagnosticar con exactitud las dificultades que le afectan y evaluar sus necesidades específicas, a fin de prestar la ayuda requerida. La evaluación no es una actividad aislada: es un elemento esencial en la planificación y prestación de los servicios, y un medio de comunicación con todos aquellos que necesitan información acerca del niño, pero también el medio para determinar inicialmente el tipo de prestaciones especiales requeridas.

En muchas ocasiones, la evaluación debería comenzar a partir del examen que realicen los asistentes sanitarios. Los padres deberían tener derecho a pedir una evaluación en caso de que estuviesen preocupados por la evolución del desarrollo de su hijo. La necesidad de una evaluación podría también derivarse de las observaciones de los profesores en la etapa preescolar.

Desde un punto de vista formal, la realización de las evaluaciones debería responder a determinados principios. En primer lugar, aquéllas deberán tener lugar lo antes posible en cuanto se observen anomalías, de modo que sea posible adoptar las medidas necesarias sin tardanza. Además, una actuación a tiempo

puede evitar que problemas inicialmente menores se agraven con el tiempo, optimizando así los resultados en relación con los costes. En segundo lugar, la evaluación debería estar orientada a las prestaciones, y debería facilitar las decisiones con respecto a la planificación de programas. Aunque debe estar fundamentada en problemas reales, no hay que permitir que éstos decidan por sí solos el resultado, ya que puede haber otros factores más importantes. En un niño con spina bífida, por ejemplo, un informe médico detallado podría ser útil para un organizador preescolar, pero difícilmente será el único dato a considerar en la planificación del programa.

En tercer lugar, la evaluación debería ser suficientemente detallada, pero no en exceso. Así lo exige la asequibilidad de la información ofrecida, así como la efectividad que en términos de costes sería posible lograr cuando los recursos profesionales sean escasos. En la práctica, una evaluación por etapas respondería a estas consideraciones, recurriendo en cada etapa a un mayor número de expertos y obteniendo más información sobre el niño. La primera de todas sería la más elemental, y podría cumplimentarla un organizador de preescolar; la más completa sería una evaluación a fondo por distintos profesionales, recurriendo a todos los especialistas necesarios para cada caso. Habría que procurar mantenerla al más bajo nivel posible, pasando a un nivel superior sólo cuando las necesidades del niño o los resultados del programa así lo requiriesen.

Por último, los padres deberían participar en las evaluaciones, tanto por derecho propio como a título de buena costumbre. Son muchos los países que reconocen formalmente el derecho de los padres a estar presentes durante la evaluación de su hijo, lo cual merece un elogio. Los padres deberían tener acceso a la información en que se basen los resultados de la evaluación y ser informados de ello lo antes posible; de ser necesario, se les explicarán determinados aspectos técnicos. Los padres pueden ayudar en gran medida al proceso de evaluación, gracias a su conocimiento del niño, y también efectuando determinadas observaciones en consulta con los profesionales; mientras que éstos sólo ven al niño en una o muy pocas ocasiones y únicamente pueden observar una parte limitada de su comportamiento, los padres pueden observarlo en situaciones mucho más diversas.

21. ¿Existe un nivel adecuado de prestaciones preescolares? ¿Se da prioridad en éstas al apoyo a los padres y al aprovechamiento de sus esfuerzos? Si existe una estructura organizada de prestaciones, ¿participan los padres activamente en ella?

Los padres deberían estar considerados como los principales educadores de sus hijos. Esta afirmación no es menos pertinente para los niños discapacitados que para los demás; si acaso, lo es aún más, dada su necesidad de unos entornos estructurados y estimulantes. Para las autoridades nacionales y otros organismos, este principio tiene dos consecuencias. En primer lugar, su principal responsabilidad estriba en prestar apoyo directo e indirecto a los padres de los niños discapacitados durante los primeros años de vida. En segundo lugar, las disposiciones que adopten los organismos deberán potenciar y sacar provecho del esfuerzo de los padres, y contar con éstos tanto como sea posible.

El apoyo a los padres puede ser de diversos tipos:

i) Formación. Los padres aprenden diversos conocimientos en cuanto a observación, organización y

enseñanza. Aunque no todos estos conocimientos serán nuevos para ellos, enseñarles a efectuar observaciones sistemáticas, más ciertas técnicas de enseñanza, será seguramente muy beneficioso. Muchos padres, confundidos o desalentados por el tipo de comportamiento de su hijo, agradecen el ser informados y asesorados sobre técnicas que les ayuden a ocuparse de él. Este tipo de enseñanzas serían especialmente útiles si pudiesen tener como sujeto práctico al propio niño.

ii) Organización de actividades del niño. Los niños con discapacidades necesitan un entorno estimulante y estructurado. La mejor manera de lograr esto es mediante programas cuidadosamente planificados, basados en la observación sistemática del niño y en una reevaluación continua de su reacción al programa de actividades. El programa deberá ser elaborado conjuntamente por los padres y por los profesionales que se ocupen del caso. Serán elementos necesarios tanto el contacto a fondo de los padres con el niño como la más amplia experiencia y conocimientos teóricos de los profesionales.

iii) Contactos coordinados. Los padres de niños con discapacidades complejas podrían necesitar mantenerse en contacto con diversos organismos oficiales. Para algunos, estos contactos conllevan confusión y dificultades, y una ayuda a la hora de tratar con las instancias oficiales puede resultar muy tranquilizadora.

iv) Apoyo personal. A la larga, ocuparse de un niño con una discapacidad grave puede ser muy desalentador, por lo que los padres podrían necesitar de apoyo para poder seguir adelante. Durante sus visitas, los profesionales pueden ayudar algo en este sentido, simplemente escuchando, o dando consejos. Asimismo, pueden ayudar a los padres a sintonizar entre sí, o ponerles en contacto con grupos de autoayuda.

La prestación de estas diversas formas de apoyo deberá ser efectiva allí donde las circunstancias locales y los recursos lo permitan. Un prerrequisito necesario suele ser la existencia de una persona suficientemente preparada que visite a los padres en el hogar. Cuando los recursos lo permitan, la utilización de profesores itinerantes en el contexto de un servicio de asesoramiento y apoyo será una forma de organización efectiva. Ello permitirá proporcionar profesores visitantes de diferentes especialidades (con posibilidad de formación sobre el terreno, cuando sea necesaria), más un núcleo de personal que desarrolle cursos prácticos para padres, que promueva grupos de autoayuda y que organice bibliotecas de juguetes.

Además de prestar apoyo a los padres, las autoridades nacionales tienen el cometido de organizar prestaciones preescolares para niños con discapacidades. Estas prestaciones pueden adoptar diversas formas: guarderías, aulas y dependencias con servicio de guardería en escuelas especiales u ordinarias, centros mixtos que ofrezcan educación y atenciones diurnas, grupos de juego y grupos de iniciativa.

Estas disposiciones deben estar guiadas por diversas consideraciones. Ante todo, es esencial la actitud de los padres, y habrá que hacer todo lo posible para que participen en la organización y desarrollo cotidiano de las prestaciones. Esta forma de protagonismo de los padres no es práctica habitual, y más de un profesional podría sentirse amenazado por ello, pero son muchos los ejemplos de colaboración fructífera entre padres y profesionales, basada en la complementación de ambos esfuerzos en beneficio del niño.

En segundo lugar, no es necesario ni aconsejable que todas las prestaciones preescolares estén organizadas por las autoridades oficiales. Buena parte de ellas, especialmente los grupos de juego y de iniciativa, están organizadas en la práctica a nivel local, por los padres u otros grupos colectivos. La tarea de las autoridades consiste en organizar algunas prestaciones directamente (por ejemplo, guarderías-escuela), y

facilitar y prestar apoyo indirecto para otros tipos de prestaciones sin adoptar un papel dirigente u organizativo. Así, las autoridades podrán dar cabida a grupos de juego y guarderías diurnas, organizar actividades de formación para dirigentes de grupos, y dar apoyo a la estructuración de las relaciones entre padres, dejando en cambio la responsabilidad directa de las prestaciones en manos locales.

En tercer lugar, a la enseñanza preescolar para niños con discapacidades deberían asistir siempre niños no discapacitados. La enseñanza general de este nivel debería integrar sin duda alguna a niños discapacitados, y en un mundo ideal con enseñanza preescolar adecuada para todos los niños no sería necesaria ninguna disposición especial para aquéllos. Dada la escasez de previsiones en este sentido y la necesidad abrumadora de prestaciones, será necesario adoptar disposiciones especiales, y es importante que éstas permitan una integración máxima entre los niños con discapacidades y sus compañeros.

Por último, podría ser necesario un esfuerzo especial en relación con los niños discapacitados de los medios rurales. Los servicios y el apoyo profesional prestados en los núcleos urbanos podrían ser menos accesibles para ellos, y es de esperar que las iniciativas comunitarias desempeñen un papel importante al respecto. Las autoridades nacionales y regionales tienen que tomar conocimiento de los problemas especiales que afectan a estos niños y a sus familias, y encontrar la manera de estimular y prestar apoyo a las actividades pertinentes de la comunidad.

Prestaciones especiales en materia de educación

22. ¿Existen diversos tipos de prestaciones educativas para los alumnos discapacitados?

Los alumnos con discapacidades constituyen un grupo muy variado cuyas necesidades en materia de educación son no menos variadas. Algunos de ellos necesitan un entorno muy estructurado y una gran dedicación; otros, en cambio, disfrutan de acceso a equipos sofisticados o a personal especializado; otros, por último, necesitan poco más que unos ajustes mínimos a la enseñanza escolar ordinaria.

En respuesta a esas necesidades educacionales de los alumnos con discapacidades, los sistemas educativos de todo el mundo han establecido una gran diversidad de prestaciones especiales, desde escuelas especiales segregadas hasta prestaciones de integración completa en escuelas ordinarias. Esta diversidad suele estar descrita con arreglo a una gradación aproximada, en términos de la experiencia educativa del alumno:

- i) Incorporación a horario completo en una escuela especial;
- ii) Parte del horario en una escuela especial, y parte en una escuela ordinaria;
- iii) Incorporación a horario completo en una dependencia o clase especial;
- iv) Parte del horario en una clase especial, y parte en una clase ordinaria;
- v) Incorporación en una escuela ordinaria, con separaciones para recibir enseñanzas de especialistas;
- vi) Incorporación en una clase ordinaria con apoyo dentro de la clase;
- vii) Incorporación en una clase de integración completa .

Las pautas reales en cuanto a las prestaciones educativas especiales varían considerablemente , no sólo en función de circunstancias locales o de tradiciones, sino también porque la educación especial no está suficientemente desarrollada para permitir una sintonía precisa entre las necesidades de los alumnos y la estructura organizativa. Por esa sola razón sería probablemente beneficioso contar con estructuras organizativas diversas: los alumnos discapacitados tendrán seguramente más probabilidades de recibir una educación apropiada si pueden acceder a diferentes tipos de prestaciones educativas. La diversidad local de

las situaciones es otro argumento más en favor de una oferta variada, ya que una flexibilidad en ese sentido permitiría utilizar eficazmente los recursos disponibles y atender adecuadamente a los distintos tipos de necesidades.

23. ¿Existe información adecuada acerca de las distintas modalidades de prestación disponibles, tanto a nivel local como nacional?

Una información activa sobre las diversas prestaciones ofrecidas es requisito necesario para una actuación igualitaria y eficaz. Habrá que disponer de descripciones generales, según el nivel requerido, de las prestaciones educativas disponibles, de los destinatarios de éstas y de los recursos con que cuenten. Esta información estará actualizada y disponible para los padres, los administradores y los profesionales.

A nivel local, los padres necesitan de esa información para poder decidir con conocimiento de causa lo más conveniente para sus hijos. Los administradores y profesionales la necesitan para decidir la modalidad de educación en cada caso, pero también para gestionar de la mejor manera posible los recursos disponibles; una buena visión de conjunto permitirá evitar innecesarias duplicaciones de tareas y cubrir lagunas existentes. A nivel nacional, un buen acervo de información será un elemento esencial en cuanto a formulación de políticas, planificación, puesta en práctica y reexamen; si estas actividades no están guiadas por, y firmemente basadas en, un conocimiento de todas las prestaciones existentes, lo más probable será que queden recursos sin utilizar y que las necesidades de los alumnos discapacitados, por consiguiente, no sean atendidas tan bien como sería posible.

24. ¿Existe un marco coherente en que se encuadren las prestaciones especiales ofrecidas? ¿Existe una planificación de estrategias al respecto? ¿Están consideradas las prestaciones especiales como una parte de las prestaciones generales ofrecidas, a nivel local y nacional?

Aunque una diversidad de prestaciones es por lo general deseable, resulta también necesario un marco coherente que integre los diferentes elementos de las prestaciones en un todo unificado, y que establezca una relación entre las prestaciones especiales y las destinadas a todos los alumnos. La diversidad por la diversidad difícilmente es un objetivo legítimo y conlleva, casi indefectiblemente, un mal aprovechamiento de los recursos.

Estas consideraciones son especialmente importantes si se observa el desarrollo histórico de las prestaciones educativas especiales. En numerosos países, éstas han evolucionado a remolque de las situaciones y, a menudo, respondiendo más a iniciativas particulares de entidades voluntarias o de personas con visión de futuro que a una planificación nacional coherente. El resultado puede llegar a ser un conjunto mas o menos completo de parches, frecuentemente incoherente e ineficaz.

La planificación de estrategias, tan importante para todo tipo de prestaciones educativas estatales, es especialmente imperativa cuando de los alumnos discapacitados se trata. Sea cual sea la definición de dis

capacidad empleada, el número de alumnos con discapacidades es considerable. Aunque sus necesidades de educación son de las más apremiantes, se ven con frecuencia relegadas. Para abordar en serio la educación de estas personas se requieren recursos considerables. Por todo ello, es esencial contar con una estrategia elaborada que oriente la asignación de recursos dentro de un marco coherente y que ayude a optimizar sus beneficios.

Un marco de referencia para las prestaciones educativas especiales tiene que abarcar muy distintas dimensiones, estableciendo normas y directrices prácticas en cada una de ellas y poniendo de relieve sus interconexiones recíprocas. Algunas de estas dimensiones son:

i) Criterios de admisión y de alta. ¿Qué niños hay que considerar merecedores de prestaciones especiales? ¿Cómo son escogidos? ¿Qué evaluación e información se obtiene al respecto? ¿Qué procedimientos se aplican para decidir que ya no necesitan esas prestaciones?

ii) Dotación de personal. ¿Qué tipo de personal -maestros, asistentes u otros- se consideran necesarios para alumnos con una u otra forma de discapacidad? ¿Qué papeles desempeñan? ¿Qué tipo de formación se les imparte?

iii) Programa de estudios y evaluación. ¿Qué relaciones existen entre el programa de estudios de los alumnos discapacitados y el programa ordinario? ¿En qué consideraciones se basan las eventuales modificaciones de su contenido o el enfoque adoptado por los enseñantes? ¿De qué manera se supervisa y registra el progreso de los alumnos?

iv) Entorno físico. ¿Dónde se imparte la educación especial? ¿Qué instalaciones y medios especiales son necesarios? ¿Es posible proporcionar éstos modificando los edificios de educación habituales, o es necesario utilizar otros?

v) Financiación. ¿Cómo se financian las prestaciones especiales? Cuando los costes unitarios de los alumnos con discapacidades son superiores a los del resto de los alumnos, ¿existe una razón concreta para ello? Cuando las prestaciones especiales tienen lugar en escuelas ordinarias, ¿en qué manera se canalizan recursos adicionales hacia esas escuelas?

vi) Padres. ¿Qué papel se asigna a los padres? ¿Qué grado de contacto existe entre el hogar y la escuela? ¿Qué medidas se toman para informar a los padres de la educación de sus hijos y para que participen en ella?

vii) Relaciones con respecto a la enseñanza ordinaria. ¿Qué relación existe entre las prestaciones especiales y las ordinarias? ¿Están ambas integradas en un marco común, o está la educación especial conceptualizada como una prestación diferente?

viii) Apoyo externo. ¿Con qué apoyo se cuenta fuera de la escuela (por ejemplo, servicios asistenciales o vínculos con la comunidad)? ¿En qué manera se integra ese apoyo en las actividades de la escuela?

25. ¿Están preparadas las escuelas ordinarias para educar a los niños con discapacidades? ¿Qué medidas habrá que adoptar para conseguir ese objetivo?

Uno de los principales acontecimientos de los últimos años en la educación de alumnos discapacitados ha sido el denominado «movimiento de integración». Este movimiento está basado en el convencimiento de que los alumnos con discapacidades no deben ser segregados de los demás niños de su edad y deben ser educados con ellos en la medida de lo posible. Desde una perspectiva pedagógica, organizativa o de derechos morales y civiles, el principio de integración ha sido ampliamente aceptado, y pocos son los que disienten con respecto a una mayor inclusión de los alumnos discapacitados en las escuelas ordinarias.

Llevar este principio a la práctica es ya algo muy diferente. La realidad varía considerablemente de un país a otro y, mientras unos países imparten educación a casi todos los alumnos discapacitados en escuelas ordinarias, otros segregan a hasta un cinco por ciento de ellos en escuelas e instituciones diferentes.

Una condición esencial de la integración estriba en que los alumnos con discapacidades reciban una educación adecuada en el contexto de la escuela ordinaria. Ello exige muchas veces introducir modificaciones considerables en la escuela ordinaria. El que gran número de alumnos discapacitados no asistan a las escuelas ordinarias se debe a que éstas no pueden ofrecerles atenciones, y hasta que esas escuelas no estén en condiciones de educar a los alumnos con discapacidades será difícil preconizar la asistencia de éstos a la enseñanza ordinaria.

50

¿En qué manera deberán cambiar las escuelas ordinarias para poder disponer de los medios requeridos por los alumnos discapacitados? Para averiguarlo, será útil analizar qué condiciones reúnen las escuelas adecuadamente dotadas para esas prestaciones. A nivel general, cabe diferenciar cuatro características comunes a este tipo de escuelas.

i) Una política clara. Las escuelas necesitan una política clara que afirme la importancia de todos sus alumnos y que no infravalore a aquellos que, por una u otra razón, requieran recursos adicionales. Idealmente, una política así debería estar articulada en un texto escrito y ser asumida conscientemente por el personal encargado de su cumplimiento. Si ello no fuera posible, lo que sí es imprescindible es que sea comprendida y aceptada por todos los miembros de la escuela, y que rijan tanto su labor como las relaciones entre ellos.

ii) Un programa de estudios y una organización académica adecuados. El programa de estudios es la clave de este proceso, ya que su concepción y aplicación son los elementos que definen básicamente una escuela. Lo que se necesita aquí es dar una respuesta a las necesidades de los alumnos discapacitados en el marco de un programa de estudios común. Los alumnos con discapacidades no necesitan un programa de estudios enteramente diferente, que ciertamente no les beneficia. Lo que necesitan son programas de trabajo individuales y métodos de enseñanza modificados, y corresponde a la escuela determinar el programa de estudios y la actividad pedagógica apropiados. Todo ello, basado en los correspondientes cambios de la organización docente (calendario de actividades, agrupamiento de alumnos, previsión de enseñanzas a cargo de especialistas), que definen el marco en el que los enseñantes desarrollan el programa de estudios.

iii) Personal suficientemente preparado. La calidad del personal y las competencias asignadas a cada uno de ellos determinan también el éxito de una escuela en la educación de alumnos con discapacidades. En general, el nivel del profesorado tendrá que ser mayor, en razón del esfuerzo adicional exigido por estos alumnos. Los profesores necesitan conocimientos adicionales en materia de evaluación, desarrollo de programas de estudios y pedagogía. Es importante que los profesores con conocimientos especiales compartan éstos con sus colegas, de modo que los alumnos con discapacidades puedan recibir instrucción del mayor número posible de enseñantes. Probablemente, algunas de las técnicas prácticas requeridas (por ejemplo, fisioterapia) no existirán en la escuela, por lo que sería necesario obtenerlas del exterior.

iv) Vínculos con el hogar y la comunidad. Para lograr sus objetivos, la educación de alumnos con discapacidades conlleva una colaboración entre el hogar y la escuela. Las dimensiones de esta colaboración han sido ya descritas en relación con la educación durante la primera infancia. Para que las escuelas ordinarias puedan asumir la educación de estos alumnos, tendrán que sentar las bases de esta colaboración y contar con los padres en la educación del niño. En muchas sociedades, la participación de la comunidad es también importante, en parte como recurso adicional para la escuela y, en parte, como medio para garantizar la continuidad de la experiencia de compatibilizar la integración escolar con la normalización dentro de la comunidad.

26. ¿Están desarrollando nuevas funciones las escuelas especiales? ¿Están adoptando medidas para integrarse en el marco de la educación general?

51

Las escuelas especiales son un recurso importante por lo que se refiere a la educación de alumnos con discapacidades. Han sido pioneras en gran número de prestaciones, y han sido también la única fuente de educación para muchos alumnos. Pero tienen que cambiar si desean seguir desempeñando un papel primordial. Aunque algunas de ellas podrían no ser ya necesarias, la mayoría necesitarán evolucionar y asumir nuevas funciones a medio plazo.

Lo verdaderamente difícil para las escuelas especiales será encontrar la forma de prestar apoyo a las escuelas ordinarias en la educación de niños con discapacidades y, en unos tiempos en que el principio de integración gana cada vez más adeptos, impartir una educación de alta calidad a los alumnos que todavía asisten a ellas. Para ello, una posibilidad consistirá en establecer vínculos de trabajo con las escuelas ordinarias. Estos vínculos están aún en estado embrionario en muchos países, pero se tiene suficiente experiencia al respecto como para ver claramente sus posibilidades.

La creación de vínculos abarca tres aspectos: alumnos, personal, y recursos. Los alumnos de una escuela especial podrían asistir a una ordinaria, por separado o en grupos, solamente para algunas clases o durante la mayor parte de la semana, y en respuesta a una finalidad concreta o en preparación para un traslado definitivo. El empleo de personal es en estos casos una de las claves del éxito. Los profesores de escuelas especiales pueden desempeñar tres tipos de actividades en una escuela ordinaria: enseñanza; apoyo de esos otros colegas mediante información y asesoramiento, demostración práctica de métodos de enseñanza y sesiones prácticas de formación; y control de los vínculos establecidos, particularmente cuando éstos conllevan un movimiento de alumnos importante. El personal de las escuelas ordinarias puede colaborar en los programas de estudios de las escuelas especiales, especialmente cuando éstas

carezcan de expertos en determinadas materias. La existencia de esos vínculos puede también implicar el traslado o la compartición de recursos materiales.

Consecuencia de todo esto es la necesidad de un cambio, posiblemente radical, en las escuelas especiales. Estas tendrán que ampliar sus horizontes, establecer unos vínculos efectivos con las escuelas ordinarias de su entorno, y esforzarse por integrarse en el sistema general de prestaciones existente. Incluso el propio concepto de escuela especial podría verse modificado, a medida que éstas dejen de estar aisladas y asuman funciones de asesoramiento, formación y difusión de información.

Transición desde la escuela a la vida adulta

27. ¿Existe conciencia de la complejidad que reviste la transición de la escuela a la vida adulta? ¿Existen políticas que brinden apoyo a los jóvenes discapacitados en ese período? ¿Están concebidas las políticas para normalizar en lo posible la experiencia de los jóvenes y para prestarles la asistencia que necesitan?

53

La transformación en adulto es un proceso lento y gradual . Varía considerablemente de un país a otro , e incluso dentro de un mismo país, en función de una diversidad de factores culturales, económicos y legislativos. Las discapacidades de muchos jóvenes, y la actitud de la sociedad ante ellas, hacen de él un proceso complicado y difícil, y esa sola razón bastaría para merecer la atención de las autoridades nacionales.

El campo de acción a este respecto se extiende en cuatro direcciones:

- i) empleo, actividades útiles y valoración de las actividades;
- ii) autonomía personal;
- iii) participación en la comunidad, actividades sociales y recreativas;
- iv) vida doméstica.

Los jóvenes con discapacidades necesitarán previsiblemente ayuda en cada uno de esos dominios, según la naturaleza de su discapacidad. Dada la diversidad de estos aspectos y, por consiguiente, de organismos posiblemente involucrados, es importante definir políticas explícitas que orienten y coordinen las actividades. Una razón más para la intervención de las autoridades es que la efectividad de una política en ese terreno fomenta la autonomía de los jóvenes con discapacidades y no exige del Estado la prestación de apoyo durante toda la vida.

Estas políticas deberían abarcar las etapas escolar y post-escolar, y tener en cuenta la diversidad de orga

nismos e intereses intervinientes. Ante todo, su referencia principal debería ser la atención a las necesidades del individuo pero, en la medida de lo posible, en el marco de una experiencia normal.

28. ¿Se adoptan en las escuelas disposiciones especiales para preparar a los alumnos discapacitados ante la vida adulta? ¿Abarca esta actuación metas suficientemente diversas: competencia en la actividad deseada, vida independiente, consideración social de adulto? ¿Está prevista esta preparación tanto en las escuelas ordinarias que tienen alumnos con discapacidades como en las escuelas especiales?

La escuela es, para todos los jóvenes, una forma de preparación para la vida adulta. Los conocimientos y aptitudes adquiridos en la escuela ayudan a aquéllos a abrirse camino posteriormente. Para muchos jóvenes, el programa de estudios normal no es una preparación suficiente, ni para la vida laboral ni para vivir una vida adulta, y la preparación recibida durante los últimos años escolares es muy beneficiosa. En especial, para las personas discapacitadas. Muchas de ellas aprenden más lentamente que otras y, al llegar al término del período escolar, su preparación puede no ser aún suficiente. Un gran número de ellas no estarán en condiciones de emprender una vida adulta independiente.

La preparación necesaria deberá abarcar tanto la vida cotidiana como el mundo laboral. Para la vida de todos los días, serán necesarios los conocimientos prácticos que permiten a un adulto independiente vivir en sociedad. En particular, el cuidado corporal y el aspecto exterior, conocimientos elementales de cocina y gestión de gastos y, en el aspecto social, participación en actividades recreativas y relaciones con las instituciones. La preparación laboral estará basada en las oportunidades de trabajo previsiblemente accesibles. En términos generales, podrá abarcar la educación y orientación profesional, la capacitación previa y la experiencia laboral. En algunos casos, las escuelas ofrecen formación ocupacional directa pero, de ser posible, una preparación a fondo en este terreno sería más conveniente en instituciones post-escolares.

La preparación de alumnos con discapacidades para la vida adulta ofrece un acicate especial para las escuelas ordinarias que desarrollan programas de integración. Muchas escuelas especiales han consagrado grandes esfuerzos a este respecto, y poseen cursos de probada eficacia para esa última etapa escolar. Tienen la ventaja de poder ejercer un control mayor sobre el entorno del alumno y sobre su contacto con el mundo exterior. En las escuelas ordinarias, los enseñantes deben hacer lo posible para que los alumnos no salgan menos preparados que los de una buena escuela especial, frecuentemente disponiendo de menos recursos para ello, y con menores posibilidades de control.

29. ¿Existen disposiciones para evaluar a los jóvenes discapacitados al término de su período escolar, y posteriormente? ¿Abarcan estas evaluaciones todos los aspectos del comportamiento del individuo? ¿Aportan información de utilidad para la inserción laboral y la independencia como personas?

Aun en los casos en que se hayan realizado evaluaciones durante los años escolares, es importante proceder a un reexamen y efectuar una nueva evaluación hacia el final del período escolar. En ella deberían tenerse en cuenta las posibles consecuencias futuras de las discapacidades del joven, y determinarse la idoneidad de las opciones accesibles al dejar la escuela.

Esta evaluación debería estar inspirada por varios principios. Primero, debería estar orientada a la acción, y no a la clasificación. El resultado de la evaluación debería ser un plan basado en los puntos fuertes de la persona, que optimice el avance de ésta hacia la independencia de un modo práctico. A tal fin, la información sobre la actitud del joven ante la vida real puede ser más útil que los resultados de diversas pruebas u otros datos académicos. En segundo lugar, la evaluación debería abarcar diversas vertientes y proporcionar información sobre variados aspectos del comportamiento del joven. Para ello será necesaria a veces la participación de diferentes profesionales, particularmente en materia de orientación laboral y empleo. En tercer lugar, habría que tener también en cuenta las aspiraciones de los propios jóvenes. En ciertos casos podría ser necesaria la participación de los padres para canalizar esas aspiraciones, pero sin olvidar que ya no son niños y que, en la medida de lo posible, no deben ser tratados como menores dependientes de los adultos.

30. Cuando los jóvenes llegan al final de la enseñanza obligatoria, ¿existen prestaciones que permitan ayudarles a integrarse en la vida adulta? ¿Qué formas adoptan estas prestaciones? ¿Están integradas en el conjunto de las previstas para los jóvenes sin discapacidades?

El final de la escuela obligatoria marca una etapa importante en la transición entre la escuela y la vida adulta. La infancia queda ya atrás, y la preparación para el futuro asume mayor urgencia. La preparación de los jóvenes con discapacidades debería tender a ayudarles a conseguir un trabajo lucrativo y a vivir tan plena e independientemente como les sea posible. En términos generales, esta preparación debería abarcar los cuatro aspectos indicados más arriba: trabajo, independencia, vida social y vida doméstica.

La formación profesional es un elemento especialmente importante de esa preparación: la falta de oportunidades de formación ha impedido a menudo que las personas discapacitadas desarrollen una actividad lucrativa o les ha obligado a trabajar por debajo de sus capacidades reales. Las autoridades oficiales tienen a este respecto una doble responsabilidad: proporcionar formación, y apoyar y coordinar todas las oportunidades de formación accesibles. Siempre que sea posible, los jóvenes con discapacidades deberán estar encuadrados en el sistema general de educación técnica y profesional, adaptando éste de tal forma que los discapacitados puedan beneficiarse de las oportunidades de formación accesibles al conjunto de la población.

El contenido de la formación debería ser de carácter pragmático, y estar orientado al mercado de trabajo local. Deberá dotar a los jóvenes de los conocimientos prácticos necesarios para los trabajos a los que previsiblemente puedan acceder. Pero tampoco deberá ser excesivamente limitado, o basado en estereotipos acerca del tipo de trabajos que esas personas pueden desempeñar (trenzar cestos si son ciegos, por ejemplo). A los preparadores incumbe, especialmente si mantienen contactos con empleadores, analizar con creatividad los requisitos de empleo de modo que potencien el acceso de los discapacitados a un puesto de trabajo. Las nuevas tecnologías de la información ofrecen importantes posibilidades a ese respecto, y es importante que en la formación se tenga en cuenta este elemento al estudiar las posibilidades de trabajo y los conocimientos prácticos a impartir.

Por lo que respecta a la organización de prestaciones al término del período escolar obligatorio, existen varias posibilidades:

1. Prolongación de la estancia en la escuela. Algunas escuelas especiales desarrollan programas de dos o tres años de duración para los estudiantes de más edad. Estos programas preparan específicamente al alumno para la vida adulta, posiblemente ayudándole también en la práctica fuera de la escuela. Muchas de estas escuelas consideran útil establecer una divisoria clara entre el período escolar normal y estos programas, de modo que los estudiantes sean tratados como jóvenes adultos, y no como colegiales.

Las escuelas ordinarias que integran a alumnos con discapacidades pueden también organizar programas específicos para sus estudiantes de mayor edad. En la medida de lo posible, estos programas deberían estar encuadrados en los correspondientes programas para alumnos discapacitados.

2. Continuación de la educación ordinaria. Las modalidades de educación profesional y ulterior varían considerablemente de un país a otro. Sean cuales sean las prestaciones locales, es importante que los jóvenes con discapacidades puedan acceder a ellas. Para ello hace falta ayudar al joven, especialmente con información sobre perspectivas profesionales, ya que la diversidad de opciones y el paso de un medio cerrado como el de la escuela a otro más abierto podrían desorientarle. Más importantes aún son los cambios u otras prestaciones previsiblemente necesarias en relación con la enseñanza superior para permitirle beneficiarse de ella. Existen numerosos obstáculos de orden físico, o vinculados a programas de estudios o actitudes- que impiden a los jóvenes discapacitados beneficiarse de los cursos existentes. Estos obstáculos deben ser superados mediante la creación de cursos adaptados, o modificando los ya vigentes. Los enseñantes deben tomar conciencia de las necesidades especiales de los estudiantes discapacitados, y recibir la formación adecuada en caso necesario.

3. Educación subsiguiente especializada. Son varios los países que han creado prestaciones post-escolares especializadas para jóvenes discapacitados. Estas prestaciones son impartidas en centros especializados en determinadas discapacidades -disminuciones auditivas o visuales, o impedimentos motores-. En ellos se imparte formación y preparación intensivas para la vida adulta, pero tienen como desventaja su aislamiento con respecto al sistema educativo general.

Cuando los recursos especializados son escasos, se considera a veces más eficaz concentrar éstos en pocos lugares; en la práctica, esto significa que los jóvenes destinatarios, muchos de los cuales han asistido a escuelas especiales, siguen estando segregados del resto durante muchos años más.

En otro orden de cosas, estos centros plantean una confrontación entre prestaciones específicas para dis

capacitados y prestaciones de carácter general. Los centros especializados tienden a las primeras, ya que se ocupan mayormente de jóvenes con determinadas formas de discapacidad. Sin embargo, su justificación se ve cuestionada por el reconocimiento cada vez mayor de los intereses comunes que comparten personas con discapacidades diferentes, y por el peligro de que sean determinados estereotipos, y no las necesidades reales de los individuos, lo que determine las prestaciones. El tipo de prestaciones pertinente para personas con más de una discapacidad plantea también otro problema. En vista de todo ello, la labor de las autoridades nacionales consistirá en evaluar hasta qué punto es posible prestar un conjunto completo de servicios para diversas discapacidades sin perder las ventajas de los servicios destinados a discapacidades específicas, y en establecer las políticas y recursos de apoyo necesarios.

31. ¿Es la experiencia de integración en la vida adulta coherente para el joven discapacitado ? ¿Existe continuidad entre las diferentes etapas y su evolución dentro de los diferentes organismos? ¿Existe una coordinación entre los esfuerzos de esos diversos organismos?

El tránsito a la vida adulta presenta para el joven discapacitado muy distintas facetas, a las que pueden estar vinculados diversos organismos (en materia de formación, bienestar social, sanidad, vivienda o empleo). Evidentemente, no todos esos organismos están accesibles en todas y cada una de las situaciones, pero incluso cuando lo están existe el peligro de que la experiencia que proporcionan a los jóvenes sea fragmentaria. En tales casos, la preparación profesional no sería congruente con la preparación para la vida adulta, las políticas de bienestar podrían entrar en conflicto con los esfuerzos por fomentar el empleo, etcétera.

Todo esto difícilmente ayuda al joven discapacitado, y puede incluso crear gran confusión. Conlleva, además, la utilización ineficaz de unos recursos que en la inmensa mayoría de países son muy escasos. Una medida útil a este respecto, con independencia del nivel de recursos, es designar a una única persona que sirva de enlace con los servicios y organismos de interés en cada caso. Esta función ha sido ya formalmente instituida en varios países; proporciona un punto de referencia importante para la integración en la vida adulta de los jóvenes discapacitados, y les proporciona una mayor continuidad entre las diversas etapas de transición.

Es también importante que los diferentes organismos coordinen sus esfuerzos. Se adquiere así una visión de conjunto del proceso de transición que se ve después reflejada en las políticas, en la planificación y en la prestación de servicios. Aun a riesgo de incrementar el nivel de burocracia, la creación de estructuras conjuntas a escala nacional, regional y local evitará la redundancia o indistinguibilidad de ciertos servicios y fomentará la colaboración entre ellos a fin de potenciar al máximo la evolución del joven hacia la independencia .

Desarrollo profesional

58

32. En los casos en que la formación del profesorado pasa por un primer nivel profesional básico, ¿se aborda en ese nivel el tema de las discapacidades? ¿En qué medida? ¿Se aborda en él la enseñanza de alumnos con discapacidades? Cuando así ocurre, ¿está integrada en el programa de estudios general, o es una materia opcional?

Son muchos los niños y jóvenes con discapacidades que asisten a escuelas ordinarias, y este número aumentará probablemente si se cuenta con el apoyo adecuado. Para ello será necesario que todos los maestros tengan algún conocimiento sobre las discapacidades y sobre su significado en el contexto educativo. Aunque no es preciso que sean expertos en la educación de alumnos discapacitados, su preparación básica debería proporcionarles ideas prácticas e información sobre las discapacidades, y una adecuada comprensión de lo que es posible lograr en su escuela y mediante los servicios locales existentes.

Esta propuesta obligaría a una importante reorientación de la formación de profesorado en muchos países en que el objetivo principal es obtener un número relativamente pequeño de especialistas preparados que prestarán servicio en escuelas especiales. Aunque es importante disponer de especialistas, más importante todavía es poder contar con enseñantes de más bajo nivel. La introducción de ajustes relativamente pequeños en las enseñanzas impartidas en la escuela ordinaria podría ayudar a un número muy elevado de alumnos con discapacidades.

Por ello, la formación básica del profesorado debería capacitar a éstos para modificar los programas de estudios y los métodos de enseñanza cotidianos a fin de poder integrar a un mayor número de alumnos. Los prepararía para reconocer y evaluar a los alumnos con discapacidades, los haría conscientes de la importancia de colaborar con los padres, y les enseñaría a conocer los límites de sus competencias y la oportunidad y formas de colaboración con los especialistas.

33. ¿Existen oportunidades de formación especializada para la educación de alumnos con discapacidades?

La educación de alumnos con discapacidades plantea especiales dificultades, y es importante poder contar con enseñantes que dominen todas las especialidades requeridas. Deberá existir un equilibrio entre la formación de un cuerpo de especialistas y la instrucción de todos los profesores en ciertos conocimientos prácticos. En cualquier sistema educativo, el número de profesores especializados deberá ser proporcionado al volumen de recursos disponible. La disponibilidad de especialistas es, en todo caso, importante, y la formación de éstos deberá estar convenientemente prevista.

La formación de especialistas puede revestir diversas formas. Algunos países ofrecen cursos complementarios, de dedicación completa, en instituciones de especialización; otros brindan cursos de formación a distancia, estructurados en módulos, para profesores en activo. Sea cual sea la modalidad de la formación, es importante que responda a los intereses de los niños y que no sea un obstáculo para la consecución de avances prácticos. Así, por ejemplo, si los cursos preparan a los enseñantes para trabajar en instituciones segregadas, se corre el riesgo de que los especialistas existentes no sean los más idóneos para impulsar políticas de integración.

34. ¿Qué relación existe entre la formación de especialistas en esta materia y la formación general impartida al conjunto de los profesores?

La formación de especialistas en este terreno suele constituir una ramificación ulterior de la formación básica: quienes desean especializarse en la enseñanza de alumnos con discapacidades reciben una formación ulterior de un año o más de duración una vez concluida su formación básica. Es también habitual exigir al menos dos años de experiencia práctica antes de poder acceder a la formación especializada.

Estas condiciones son merecedoras de elogio. Constituyen factores importantes a la hora de normalizar las experiencias educacionales de los alumnos con discapacidades, y pueden contribuir a romper las barreras existentes entre las escuelas especiales y las escuelas ordinarias. Por ello, cuando los profesores de alumnos con discapacidades han sido formados en escaso contacto con los demás enseñantes, las posibilidades de comprensión recíproca y de colaboración son mucho menores. Algunos países en los que existía esa separación han rectificado recientemente la situación. En aquellos en que todavía existe, sería tal vez útil reconsiderar el tema pensando en los beneficios que podrían obtenerse suprimiendo esa compartimentación de los enseñantes. De modo análogo, aquellos países que permiten a sus profesores especializarse en la educación de alumnos con discapacidades sin ninguna experiencia previa en la enseñanza podrían considerar la utilidad de esa política.

35. ¿Tienen todos los profesores en activo acceso a actividades prácticas de formación de alumnos discapacitados? ¿Existen incentivos para acceder a ellas? ¿Cuál es la proporción de profesores que reciben formación práctica, y con qué frecuencia?

La formación práctica es la clave para mejorar las prestaciones educativas de los alumnos con discapacidades. Aunque se introdujesen mejoras sustanciales en la formación básica, sus efectos sobre el sistema se harían sentir sólo a largo plazo, y lo mejor es considerarlos como una inversión de cara al futuro. La mayoría de los enseñantes no se verán afectados durante muchos años por las innovaciones en la formación de nivel básico.

La formación práctica puede revestir muy diversas formas: breves cursos esporádicos desarrollados en las escuelas en que trabajan los profesores, cursos regionales y nacionales de duración diversa, cursos prolongados que culminan en un diploma u otro título, o ampliación de actividades a nivel de postgraduado. Los países tendrían que examinar el conjunto de oportunidades existentes y su adecuación a las necesidades reconocidas. En particular, cuando existe un gran número de alumnos discapacitados en escuelas ordinarias, es importante que los enseñantes adquieran algunos de los conocimientos prácticos necesarios para educar a dichos alumnos.

60

Hay que determinar también el grado de disponibilidad y de acceso a la formación práctica. Así, por ejemplo, si las oportunidades se ofrecen tan sólo a pequeños grupos de élite de ámbito metropolitano, los efectos del sistema serán, en conjunto, probablemente limitados. En términos más generales, será necesario determinar los factores que influyen en la prestación de formación práctica, y adoptar las medidas procedentes. El número de expertos y el tiempo son dos de los factores primordiales: se necesita un número suficiente de enseñantes experimentados en la formación de adultos, y los profesores deben disponer de tiempo al margen de sus clases. Hay que reconocer la formación práctica como una actividad profesional valiosa por derecho propio, y proporcionarle el incentivo y el apoyo necesarios.

36. ¿Se imparte formación a los auxiliares de clase para la importante labor que realizan? ¿Se les dan oportunidades para desarrollar sus servicios en la práctica?

Los auxiliares de clase pueden cumplir un papel esencial en la educación de alumnos con discapacidades, tanto en escuelas especiales como ordinarias. Pueden desempeñar muy diversas funciones, dispensando cuidados físicos, realizando funciones paraprofesionales en el desarrollo de programas preparados por profesionales, o ayudando a la educación de los alumnos bajo las directrices del profesor. Cuando el número de profesores formados es limitado, la aportación de los auxiliares es especialmente valiosa.

Para poder servirse lo más eficazmente posible de los auxiliares de clase se requiere una formación adecuada. Es frecuente que las personas contratadas para esas funciones no posean ningún tipo de formación previa o, como máximo, experiencia en cuidados infantiles no especializados. La formación práctica requerida puede obtenerse mediante instrucción impartida en la propia clase, o mediante cursos para los que se reservará el tiempo necesario.

37. ¿Existe algún tipo de formación conjunta para los diferentes profesionales que participan en la educación de alumnos con discapacidades? ¿Se les proporcionan oportunidades para compartir puntos de vista y para ponerse de acuerdo sobre sus aportaciones respectivas?

Son muchos los profesionales que pueden participar en la educación de alumnos con discapacidades: maestros, psicólogos, terapeutas, agentes sociales, doctores, o personal paramédico. Cada uno de ellos tiene un papel específico en esa labor. Cuanto más colaboren los diferentes profesionales en base a ideas comunes, más fructíferas serán sus contribuciones al proceso educativo.

En la práctica, los distintos profesionales trabajan frecuentemente sin ningún contacto entre sí, o por la existencia de obstáculos estructurales o por celos hacia las otras profesiones o, en muchos casos -al menos en parte-, por la circunstancia de que cada grupo profesional se guía en su trabajo por sus propias apreciaciones, sin valorar adecuadamente los puntos de vista o los conocimientos de sus colegas. El resultado final es, en el mejor de los casos, la imposibilidad de aprovechar el acervo de conocimientos especializados disponible y, en el peor de los casos, una situación de enfrentamiento que en nada beneficia al alumno.

Una formación adecuada puede ayudar a conseguir que cada uno de esos profesionales tome conciencia de la función y competencias de los otros. La mejor manera de lograr esto es impartir una formación conjunta en la que los miembros de los diferentes grupos profesionales tengan elementos de su formación básica en común, o compartan cursos de formación prácticos. Otra posibilidad sería incluir en la formación de determinado grupo temas de trabajo referentes a las funciones de otros colegas. No siempre es necesario que la formación se ajuste a unas pautas formales: cuando diferentes profesionales tienen ocasión de trabajar juntos, las actitudes y las formas de trabajar pueden ayudar mucho a conseguir un entendimiento entre todos ellos.

38. ¿Existe un plan nacional para la formación de personal en relación con la educación de alumnos con discapacidades?

La formación en esta materia se ha ido desarrollando, en muchos países, en función de casos concretos. Frecuentemente ello da lugar a unas prestaciones desiguales o faltas de coordinación, cuya consecuencia es el malgasto de unos recursos limitados y la dificultad para aprovechar al máximo éstos.

Un plan nacional al respecto englobaría actividades de formación básica y práctica para enseñantes y otros empleados, y establecería un marco que permitiese evaluar prioridades y canalizar recursos. Por sí mismo, no produciría mayores recursos, pero ayudaría a los planificadores a servirse óptimamente de los existentes. Por el hecho de definir un marco general, y de determinar lagunas en materia de prestaciones, podría reforzar todo argumento que eventualmente se adujese para recabar recursos.

Servicios de apoyo

39. ¿Existe una gama adecuada de servicios de apoyo para ayudar a las escuelas en la educación de alumnos con discapacidades? ¿Disponen esos servicios de suficiente personal para atender a las necesidades de las escuelas? Cuando existen deficiencias, ¿qué medidas se adoptan para tratar de subsanarlas?

Para poder ofrecer prestaciones efectivas a los alumnos con discapacidades, las escuelas necesitan servicios de apoyo en muy diversos frentes. La diversidad de conocimientos especializados y prácticos requeridos es mucho mayor de la que posee incluso el personal escolar altamente especializado. Este es especialmente el caso cuando los alumnos discapacitados reciben enseñanza en escuelas ordinarias.

Los servicios de apoyo pueden clasificarse a grandes rasgos en dos grupos: servicios específicamente educacionales, habitualmente prestados en el contexto del sector; y servicios que sirven indirectamente de apoyo al proceso educativo, y cuyo origen es frecuentemente ajeno al sector. Los primeros abarcan profesores consejeros y especialistas de ayuda a la enseñanza, especialistas itinerantes expertos en determinados trastornos (por ejemplo, disminuciones auditivas y visuales), y psicólogos educacionales. Los segundos pueden abarcar diversos tipos de cometidos: terapeutas de habla, fisioterapeutas, doctores, consejeros laborales, encargados de rehabilitación, o agentes sociales.

Las formas de organizar esos servicios de apoyo variarán según los países. Lo importante es que las escuelas tengan acceso a los servicios cuando los necesitan. Para ello, un requisito previo es la existencia de personal suficiente y apropiadamente formado, y su adecuada distribución a lo largo del país.

De existir lagunas en cuanto a las prestaciones, habrá que documentar éstas pormenorizadamente con objeto de poder adoptar las medidas adecuadas. En general, éstas consistirán en un aumento de los recursos dedicados a la formación, aunque también podrían consistir en potenciar la movilidad del personal especializado. Este podría ser el único medio de subsanar, por ejemplo, la frecuente escasez de personal en el exterior de los grandes núcleos de población.

40. ¿Qué relación existe entre los servicios de apoyo y las escuelas?

Las escuelas tienen como cometido educar a los alumnos con discapacidades. Los especialistas que aportan ayuda fuera del contexto de la escuela deben recordar que su labor consiste en prestar apoyo: en lo que respecta a la educación, su papel es secundario. Esta consideración puede ser una fuente de tensiones, especialmente en relación con especialistas de alto nivel cuyo contacto con las escuelas es limitado. Es importante que todos los especialistas reconozcan las limitaciones de sus conocimientos en el contexto educativo, y no deben esperar que los profesores deleguen en ellos en materia de educación.

Naturalmente, la relación entre servicios de apoyo y escuela puede contemplarse desde una óptica más positiva. A los servicios de apoyo corresponde proporcionar información, ideas y asesoramiento para que las escuelas puedan desempeñar más eficazmente su tarea educativa de los alumnos con discapacidades; en aquellos casos en que los servicios de apoyo proporcionan terapia u otros tipos de programación específica, esta labor deberá desarrollarse en el marco del programa de estudios establecido por la escuela. Todas estas consideraciones resaltan la importancia del diálogo y de una comunicación eficaz entre ambos interlocutores.

Lo que acontezca en la escuela dependerá de los factores y personalidades de índole local. Con todo, los resultados deseados serán posiblemente más fáciles si existen estructuras y directrices apropiadas. Será útil, por ejemplo, determinar unos procedimientos y responsabilidades explícitos en relación con la evaluación de los alumnos. Cuando todos los interesados sepan lo que se espera de ellos, en qué manera deben entablar contacto con los demás participantes y cuáles son los límites de su responsabilidad, será mayor la probabilidad de lograr una colaboración fructífera que responda a los intereses de los niños.

Otras lecturas

- AINSCOW, M. Special Needs in the Classroom: A Teacher Education Guide. Paris, UNESCO. (en cours de préparation)
- BAINE, D. Handicapped Children in Developing Countries: Assessment, Curriculum and Instructions. Alberta, University of Alberta, 1988. 120 pp.
- GOBIERNO VASCO. Una Escuela Comprensiva e Integradora. Informe de la Comisión de Educación Especial Vitoria-Gasteiz. Bilbao, Vitoria-Gasteiz, 1989. 80pp.
- HEGARTY, S. Meeting Special Needs in Ordinary Schools: An Overview. London, Cassell, 1993. 198 pp.
- JANGIRA, N.K. Special Education Scenario in Britain and India: Issues, Practice, Perspective. Haryana, The Academic Press, 1988. 141 pp.
- LABREGERE, A. L'Insertion des personnes handicapées. Paris. La Documentation Française, 1990. 176pp.
- McCONKEY, R. Training for All: Developing Video-based Training Packages for Parent and Community Education. Paris, UNESCO. (Document)(en impression).
- NATIONAL COUNCIL ON DISABILITY. The Education of Students with Disability: Where Do We Stand? A report to the President and the Congress of the United States. Washington. National Council on Disability, 19 September 1989. 79 pp. (Catalog N° 89-600746)
- O'TOOLE, B.J. Guide to Community-based Rehabilitation Services. Paris, UNESCO, 1991. 94 pp.
- THORBURN, M.J.; MARFO, K. Practical Approaches to Childhood Disability in Developing Countries: Insights from Experience and Research. St. John's, Memorial University of Newfoundland; Spanish Town, 3D Projects, 1990. 348 pp.
- UNESCO. Examen de la situación actual de la educación Especial. Paris, UNESCO, 1988. 134 pp.
- UNESCO. Las Necesidades Especiales En el Aula: Conjunto de materiales para la formación de profesores. Paris, UNESCO, 1992, 192 pp.
- UNESCO. Informe mundial sobre la educación: 1991. Paris, UNESCO, 1992. 142 pp.
- UNITED NATIONS. Disability Statistics Compendium: Statistics on Special Population Groups. New York, United Nations, 1990. 350 pp. (Sales N° E.90.XVII.17).

