

ESTADO Y DESAFÍOS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LAS REGIONES ANDINA Y CONO SUR

Juan Pablo Claro

1. ANTECEDENTES

El presente informe se enmarca en los resultados preliminares del *Taller Internacional sobre Inclusión Educativa América Latina Regiones Cono Sur y Andina* preparatorio de la 48va Conferencia Internacional de Educación organizado por la Oficina Internacional de Educación – UNESCO, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), la División para la Promoción de la Educación Básica (ED/BAS), la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés (Argentina) y la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular de las Regiones Andina y Cono sur.

Esta actividad tuvo como fin generar un espacio de discusión plural, abierta, constructiva y minuciosa acerca de la inclusión educativa en nuestra región y contó con la presencia de destacados actores provenientes de los Ministerios de Educación, Universidades, Organismos Internacionales, ONGs y de la sociedad civil de los países que integran el Cono sur (Argentina, Chile, Uruguay, Paraguay y Brasil) y Región Andina (Ecuador, Colombia, Perú, Bolivia y Venezuela).

El propósito de este informe es rescatar las distintas visiones, políticas, estrategias y buenas prácticas en torno a la Inclusión Educativa que se compartieron y reflexionaron en el taller realizado en la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés en Buenos Aires durante los días 12-14 de Septiembre del presente año. Para lo cual, se valió de los estudios nacionales sobre el estado de la inclusión educativa que se discutieron y de las opiniones y reflexiones de representantes ministeriales expresadas durante las jornadas de trabajo.

Los objetivos de este taller fueron:

- a. intercambiar visiones, estrategias y prácticas con respecto al estado actual de la inclusión educativa a nivel regional y nacional;
- b. identificar desafíos comunes y discutir propuestas de políticas relacionadas con la inclusión educativa;
- c. realizar un aporte regional significativo a los debates de la 48^{va} CIE que recoja propuestas y establezca las tendencias sobre la inclusión educativa en la región.

El trabajo del taller se centró sobre la propuesta del Consejo de la OIE, compuesto por 28 Estados Miembros de la UNESCO, que ha planteado para 48^{va} reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) el tema “**Inclusión Educativa: El Camino del Futuro**” a realizarse en Ginebra en noviembre de 2008. Bajo el tema general de “Inclusión Educativa” y considerando la definición de UNESCO, se abordaron cuatro sub-temas durante el taller:

- (a) *Inclusión Educativa: Enfoques, Alcance y Contenido* (para entender mejor la teoría y la práctica de la inclusión educativa);

- (b) *Inclusión Educativa: Políticas Públicas* (para demostrar la importancia del rol de los gobiernos en el desarrollo y en la implementación de políticas de inclusión educativa);
- (c) *Inclusión Educativa: Sistemas, Vínculos y Transiciones* (para crear sistemas educativos que ofrezcan oportunidades para el aprendizaje durante toda la vida); y,
- (d) *Inclusión Educativa: Alumnos y Docentes* (para promover un clima de aprendizaje en el marco del cual los docentes estén capacitados para poder atender las diversas expectativas y necesidades de alumnas y alumnos).

2. CONCEPTO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Durante los últimos años, el concepto de Inclusión ha evolucionado hacia la idea de que niñas y niños deben tener oportunidades equivalentes de aprendizaje independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades. El énfasis está en el logro de una efectiva integración donde el sistema educativo tenga capacidad de respuesta institucional, curricular, pedagógica y comunitaria frente a las heterogeneidades constatadas en alumnas y alumnos (IBE-UNESCO, 2007).

Así, el concepto de inclusión debe contemplar estrategias y políticas educacionales diferenciadas y complementarias que aseguren la integración de niñas y niños a los sistemas educativos, con capacidad de dar respuestas a la diversidad, expectativas y particularidades de los docentes, los y las estudiantes y sus familias, en el contexto del Derecho a la Educación. Favoreciendo de esta manera una integración efectiva que enriquezca la experiencia escolar de todos los actores involucrados.

En la actualidad, diversos indicadores han puesto en cuestionamiento la capacidad real de los sistemas educativos para alcanzar estas metas y derechos de la inclusión de todos y todas los alumnos. Se puede observar cómo la repitencia, la sobre-edad, la deserción, los bajos resultados de aprendizaje y las dificultades para lograr niveles mínimos de competencias de formación ciudadana se entremezclan generando finalmente exclusión, muchas veces alimentada además por prácticas institucionales y pedagógicas regresivas. (IBE-UNESCO, 2007).

Lo mencionado explica la relevancia de plantearse los problemas, las causas y efectos que provocan la repitencia y deserción en los primeros años de escuela primaria; la segregación elitista hacia la escuela secundaria de los grupos más vulnerables; el respeto y tolerancia frente a la diversidad de niñas y niños; los elementos implícitos y explícitos que fomentan la exclusión social y pedagógica; la capacidad de los currículum prescritos para hacer frente a la inclusión; y el impacto de las expectativas de los directores y docentes sobre el aprendizaje de sus alumnos prioritariamente.

Dado este contexto, la UNESCO ha definido la inclusión como "el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as." (UNESCO, 2005).

Habiéndonos introducidos en el tema, a continuación se presentarán las principales discusiones y reflexiones del estado de la Inclusión Educativa en las regiones Andina y Cono Sur, que tuvieron presencia en las sesiones de trabajo del taller realizado en Buenos Aires sobre los temas

propuestos y las conclusiones resultantes entre representantes ministeriales y distintos agentes de la sociedad civil, ONG's y organismos internacionales.

3. ESTADO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LAS REGIONES CONO SUR Y ANDINA

3.1. Inclusión Educativa: Enfoques, Alcance y Contenido

En la mayoría de los países de la región las políticas educativas en torno a la inclusión educativa se han caracterizado por un abordaje conceptual muy diverso, lo que ha significado desde las políticas sociales y educacionales de los estados, una descoordinación para lograr acciones integradas. De esta manera, las políticas enfrentan la tarea de llevar a cabo una educación inclusiva a través de una serie de acciones en forma aislada, y principalmente, con una finalidad compensatoria más que inclusiva (educación especial, educación popular, educación alternativa, integración educativa, educación intercultural, políticas sobre equidad y no discriminación).

Si bien estas políticas apuntan a compensar las desigualdades de base y la promoción de derechos educativos, la desarticulación que presentan en su ejercicio empobrece el concepto de Inclusión en la medida en que comprendamos el contra efecto que esta situación involucra en muchos casos: una exclusión de niños y niñas con necesidades diversas, identidades culturales minoritarias dentro de un “sistema educativo especial” independiente al “sistema educativo regular”. Además, de circunscribir y comprender el problema de la educación inclusiva como los estudiantes que presentan discapacidades físico-motoras.

Sin embargo, no se pueden desmerecer los logros de estas políticas educativas en el avance de la incorporación de niños y niñas que antiguamente estaban completamente al margen del sistema educativo. Los resultados que arrojan índices de deserción escolar y de escolarización de comunidades indígenas, de niños y niñas con discapacidades y de población rural han mejorado gracias a políticas focalizadas de integración escolar. Aunque distan mucho de la inclusión en la educación regular.

Un problema aparejado a esta carencia de estrategias coordinadas para la inclusión es el que se produce por llevar la discriminación positiva de programas especiales y focalizados dentro de escuelas poco preparadas para recibir a niños y niñas en situaciones especiales. Al intentar incluir a alumnos y alumnas con necesidades especiales dentro de establecimientos regulares sin los recursos adecuados, que van desde la infraestructura, apoyo profesional especializado y un curriculum flexible, provocan una discriminación “negativa” dentro de los propios establecimientos, lo que finalmente producen una deserción, ahora a causa de la incompreensión que sienten niños y niñas con necesidades diversas dentro del espacio escolar.

De este modo, la discriminación positiva y las políticas compensatorias que se mantienen en establecimientos especiales para estas y estos jóvenes, significa un avance en el camino hacia una inclusión educativa. También es un desafío a la integración de ellos en establecimientos regulares sin que esto provoque discriminación al interior por falta de acciones coordinadas que favorezcan su inclusión.

En este sentido, la reflexión debe ir por alinear las concepciones y acciones en función del logro de una inclusión educativa efectiva, lo que significa para la región y los distintos actores de la sociedad, el ser capaces de coordinar las políticas en una conceptualización más clara y que haga frente al desafío que representa la tarea de educar a todos los niños y niñas dentro de un sistema educativo que responda a la diversidad de necesidades y que valore pedagógicamente la integración de todos y todas.

3.2. Inclusión Educativa: Políticas Públicas

La presencia de programas y políticas educativas que apuntan hacia la inclusión educativa se encuentra en todas las agendas educativas de los ministerios de educación de la región. Podemos destacar acciones, normativas y leyes, programas, y departamentos especializados en el trabajo sobre este tema. A manera de ejemplo se pueden destacar diferentes iniciativas en los países de la región:

Cono Sur:

- En Uruguay, frente a la repetición al inicio de la primaria y la extraedad posterior, se han desarrollado programas (1999) de expansión de la educación inicial, Escuelas de contextos socioculturales críticos, Escuelas de tiempo completo y formación de Maestros comunitarios; (Barcos, 2007)
- En Argentina el Plan Social Educativo representa una política focalizada y centralizada sobre las escuelas y alumnos más pobres del país, mejorando las condiciones materiales de enseñanza-aprendizaje en las escuelas con mayores necesidades; (Beech y Larrondo, 2007)
- En Chile las políticas se diferencian en dos ejes, el de educación especial y el de educación intercultural. El primero promueve la integración e inclusión a través de las Escuelas especiales, Aulas Hospitalarias, y programas específicos de inclusión en establecimientos regulares vía trabajo en grupos diferenciales dentro de los establecimientos y la subvención de educación especial (1999), y como segundo eje, ubicamos el programa de educación bilingüe que promueve el diálogo entre escuelas y comunidades indígenas, selección de contenidos especiales por medio de la creación del subsector de Lenguaje Indígena, la asesoría de un especialista cultural y la contextualización curricular; (Infante, 2007)
- En Paraguay las políticas públicas han partido de la preocupación por la equidad y derechos a la educación, al reconocer la deuda de su sistema educativo frente a la discriminación y exclusión histórica de niños y niñas por motivos socioeconómicos, lengua, género, pertenencia a grupos culturales, discapacidades, etc. Por lo que los programas se han centralizado en las temáticas de educación bilingüe, universalización del preescolar, apuntando principalmente a los sectores rurales y urbanos pobres y apoyándolos con una serie de becas para incentivar la permanencia de ellos y ellas en el sistema escolar; (Elías, 2007)

Región Andina:

- En Ecuador la integración educativa está establecida en el Reglamento de la Ley de Educación y es operativizada por el Reglamento de Educación Especial, referido a la atención de estudiantes y estudiantas con necesidades especiales; (Jiménez, 2007)
- En Bolivia podemos destacar las estrategias curriculares y pedagógicas de la Ley Reforma Educativa 1565 y Nuevos Currículos (1995) que permitió el diseño de currículos flexibles capaces de atender la diversidad social y cultural, las estrategias para la Educación No Escolarizada como los programas WAWA WASI y KALLPA WAWA dirigidos a poblaciones rurales, pobres e indígenas; (Wiese, 2007)
- En Venezuela se pueden destacar las Escuelas Bolivarianas (1999) que tienen por objetivo garantizar el derecho a una educación integral y de calidad, satisfacer necesidades de alimentación y atención preventiva en salud y acciones intersectoriales con la familia e

instituciones de diversas áreas. También el conjunto de programas Misiones cuyo fin son la inclusión de niños y jóvenes fuera del sistema educacional formal ofreciendo vías educacionales alternativas no formales, un menor régimen de estudio y opciones de becas; (Terán, 2007)

- Por último, el caso de Perú, donde la Nueva Ley General de Educación (2003) tiene por espíritu promover la centralidad del educando y a la educación como proceso permanente durante toda la vida, se crea el Consejo Nacional de Educación como organismo autónomo y especializado en la formulación participativa de un Proyecto Educativo Nacional, que fomente políticas educativas de mediano y largo plazo; así como la vigilancia de la acción pública en el campo de la educación, de modo de asegurar la calidad de la educación y aumentar su cobertura a los sectores más desfavorecidos. (Guerrero, 2007)

Como se puede observar, los esfuerzos llevados a cabo por cada uno de los países van en vía de mejoramiento, integración e inclusión de los diversos sectores históricamente desfavorecidos en los sistemas educativos. Destacándose la focalización sobre los sectores que concentran a niños y niñas en estado de vulnerabilidad por sus condiciones socioeconómicas, culturales, de discapacidad y género, el mejoramiento de las condiciones básicas para el aprendizaje y la ampliación de la cobertura de la educación primaria- secundaria, con una fuerte focalización en la primera infancia.

Esto muestra un abanico de posibilidades para pensar y abordar el tema de la inclusión educativa desde una perspectiva más amplia y refuerza a su vez la importancia de coordinar cada una de estas acciones.

3.3. INCLUSIÓN EDUCATIVA: SISTEMAS, VÍNCULOS Y TRANSICIONES

Las reformas educacionales y curriculares en los países de la región andina y cono sur se han caracterizado en su gran mayoría por el diseño de una propuesta nacional, con estándares y objetivos formulados desde organismos centrales y/o ministerios de educación y por la creciente universalización del acceso a una educación primaria obligatoria y en menor medida secundaria. Respecto a esta última, las políticas están apuntando a generar continuidad entre la educación primaria y secundaria en el marco de un proyecto curricular integral a largo-mediano plazo, en conjunto con acciones que buscan instalar obligatoriedad de la secundaria en la región.

Asimismo, han estado presentes en las políticas educacionales acciones que favorecen la equidad e igualdad curricular y el aseguramiento de la calidad de la enseñanza. De esta forma, se han impulsado fuertemente tanto a nivel primario como secundario innovaciones que buscan mejorar el nivel de los aprendizajes en ambos niveles, complementando estas medidas con sistemas evaluativos nacionales.

Desde el contexto de una inclusión educativa, los currículos de la región han integrado concepciones de la educación en derechos humanos para remarcar la importancia que tiene dentro del derecho a la educación la referencia hacia un proceso educativo que haga eco de la importancia de la educación en valores, género, multiculturalismo, ciudadanía, tolerancia y no discriminación. Esto ha significado desarrollar y revisar los materiales educativos en dirección a mejorar la calidad e integración de niños y niñas con necesidades diversas. Cabe mencionar, la producción de materiales y objetivos curriculares para la educación bilingüe y multicultural principalmente. Reconociendo de esta forma la deuda que tiene el sistema educativo de la región con múltiples pueblos originarios que en

gran parte han sido excluidos de la educación formal y de las escuelas regulares por la falta de materiales y de curriculum *ad hoc* a sus identidades culturales.

Sin embargo, el alcance de estos curriculum dista bastante de conseguir una inclusión real de niños y niñas de grupos culturales minoritarios y de necesidades especiales. Si bien los curriculum permiten una mayor flexibilidad a pesar de una concepción homogénea-nacional, se han vuelto de alguna forma segregadores en tanto sólo son ejecutados en escuelas especiales, existiendo pocas experiencias en escuelas regulares exitosas en procesos de inclusión.

La deficiencia en el logro de una inclusión educativa efectiva tiene múltiples aristas. Podemos destacar la poca flexibilidad de los agentes encargados de formular y ejecutar las políticas curriculares, lo que impide cumplir con metas inclusivas, más allá de la promoción de la educación pre-escolar, primaria y secundaria por un lado y la falta de comprensión de las necesidades particulares de muchos niños y niñas que viven en contextos socioculturales diferentes a esa “mayoría” para los cuales están pensados los curriculum nacionales por otro.

3.4. Inclusión Educativa: Alumnos y Docentes

Las experiencias y condiciones que viven en las escuelas y aulas los alumnos y alumnas con necesidades diversas son el resultado de las políticas y acciones sobre inclusión educacional que han llevado a cabo sus respectivos sistemas educativos. Como se ha mencionado, gran parte de las buenas experiencias han estado enmarcadas en políticas sobre educación especial, universalización y obligatoriedad de la primaria, que no necesariamente aseguran la inclusión de niños y niñas en escuelas y aulas regulares, lo que es la esencia de la inclusión.

Las principales acciones que facilitan la inclusión educativa han sido enfocadas hacia la población de jóvenes con discapacidades físicas y motoras. Así las infraestructuras de accesibilidad y confort para niños y niñas discapacitados en las edificaciones escolares -en gran medida- les han permitido incluirse en el “espacio físico” de los establecimientos regulares. Sin embargo, los profesores aún carecen de las capacidades y actitudes para atender la diversidad e incluir en los espacios de “aprendizajes” a otras jóvenes que dadas sus particularidades especiales necesitan de un trabajo más específico para que logren un aprendizaje de calidad.

En este sentido, el diagnóstico en la totalidad de la región andina y cono sur apunta a la falta de competencias y prácticas pedagógicas de los docentes para trabajar con alumnos y alumnas que requieren metodologías de trabajo especiales en escuelas regulares y que puedan ser sometidas a un currículo homogéneo. Esto involucra consensuar a nivel micro y macro los aprendizajes, habilidades y competencias que requiere instalar la educación primaria y secundaria tanto para la educación regular como la especial, para lo cual los diseños curriculares deben tener la flexibilidad necesaria para mejorar las posibilidades de logro de dichos estándares, y por otro lado, se debe comenzar a trabajar en la capacitación de docentes y en la formación inicial de maestros y maestras para alcancen las capacidades necesarias que les permitan trabajar con grupos de alumnos y alumnas diversos, y con curriculum más flexibles a las especificidades de sus necesidades y contextos.

Así resalta como uno de los desafíos más importantes de la educación inclusiva en la región, el lograr inclusión en escuelas regulares y aprendizajes de calidad, de niños y niñas en estado de vulnerabilidad o necesidades particulares. Esto requiere eliminar aquellas prácticas docentes y de gramática escolar que ven a la diversidad social, cultural, de capacidades e intereses como un problema para educar a niños y niñas de segmentos o características más homogéneas. Además, de generar las condiciones administrativas y técnicas para poder desarrollar un trabajo más integral donde

participen todos los actores involucrados y que permita el abordaje y complementación de distintas iniciativas y capacidades en el logro de una inclusión educativa efectiva.

4. CONCLUSIONES

Las siguientes conclusiones provienen de las reflexiones y propuestas realizadas por los representantes ministeriales, Vice Ministros de Educación, los y las consultores que prepararon los informes de sus respectivos países y distintos actores de la sociedad civil y de organismos internacionales presentes en el taller. De esta manera, se registro el siguiente *Rutero Crítico* sobre aquellos aspectos que son necesarios trabajar y reflexionar a mediano y largo plazo en las regiones de Cono Sur y Andina en torno a la Inclusión Educativa.

4.1. Inclusión Educativa e Inclusión Social

Hubo consenso en postular la necesidad de sistematizar las buenas prácticas educativas de “Inclusión Educativa” en un marco de “Inclusión Social”. Es decir, las políticas de protección social que logran promover una articulación de los distintos actores que trabajan en el marco de las políticas de infancia y educación, y que a su vez, desarrollen estrategias que “miren al niño/a”, reconociendo sus diferencias y necesidades específicas.

También se consideró imperioso el trabajo conceptual para enriquecer el significado de la Inclusión Educativa en las distintas esferas decisionales de los gobiernos, de modo de avanzar en la apropiación del mismo. Esto permitirá construir indicadores y criterios para distinguir los avances y logros sobre la inclusión educativa.

Lo anterior debe traducirse en políticas educacionales que mejoren las condiciones iniciales (materiales), el acceso a las mismas herramientas y estándares de calidad y resultados de aprendizaje de alumnos y alumnas independientemente de sus características y/o identidades. Asegurando de esta manera el logro de aprendizajes equitativos y de calidad.

Por otro lado, es necesario comprender la territorialidad como factor condicionante en diferentes aspectos relacionados con los derechos de niños/as. Pues, políticas de protección de la infancia que trabajen desde el territorio de manera articulada, con responsables de unidades territoriales, aseguran en mayor medida la contextualización de cada una de estas acciones a las necesidades particulares de cada comunidad o grupo.

4.2. Inclusión Educativa y legislación

Se visualizo la importancia de crear primero, condiciones políticas y sociales favorables y sensibilizadas para poder concretar, crear y construir leyes capaces de responder a las necesidades y objetivos de una política de educación inclusiva. Segundo, en conjunto con un sistema que permita evitar la burocratización de la ejecución y aplicación de las leyes que favorezcan la inclusión. Tercero, pero también hay que considerar que gran parte de estas legislaciones van a requerir financiamientos para asegurar su efectividad. Sin embargo, se deben construir y promover leyes que en sí mismas sean capaces de mejorar las condiciones de inclusividad.

Estas leyes deben normar y establecer los criterios que: favorezcan la no discriminación e integración de todos los niños y niñas a sistemas educativos regulares, para así proteger de manera más explícita a los grupos vulnerables; promuevan “el sentido público” de la educación; y la adhieran a las convenciones internacionales que aseguran los derechos de la infancia y de los niños.

4.3. Inclusión educativa y articulación diseño-implementación curricular

Se ha recaído en la necesidad de fortalecer competencias curriculares que susciten la responsabilidad y colaboración a nivel social de niños y niñas. Lo que implica a su vez, salir del plano nacional e incluir en el curriculum la educación en derechos humanos a nivel global en tanto responsabilidad de todos y todas. En este sentido cobra importancia a su vez promover el valor de la diversidad para fortalecer los resultados e integración en el trabajo de grupos heterogéneos.

Por otro lado, los nuevos estándares curriculares exigen otra manera de enseñar, organizar el aprendizaje y comprender los ritmos de incorporación de conocimientos de las y los estudiantes. El escenario actual requiere hacer del aprendizaje, un aprendizaje equitativo. En efecto, el curriculum debe ser capaz de asegurar que todos puedan aprender y de garantizar un mínimo de aprendizajes dentro del derecho de la educación.

En conclusión, las políticas curriculares y educacionales deben proveer de herramientas y competencias necesarias a los y las docentes para que construyan con sus alumnos y alumnas aprendizajes de orden superior. Del mismo modo, deben velar para que las y los profesores comprendan que todos los niños y niñas tienen capacidades para aprender y que es importante contextualizar el curriculum para alcanzar estas metas.

4.4. Inclusión educativa y Sociedad del Conocimiento

La aceleración en la política la cultura, la economía, la vida intelectual, las cuestiones sociales, las relaciones personales, y en el ámbito de la innovación tecnológica. La modificación de la relación del espacio-tiempo, el aumento de poder producido por el poder tecnológico, la democratización y mercantilización de la producción de conocimiento y de los sistemas de innovación son el escenario de esta “sociedad del conocimiento” en el que se encuentran docentes /alumnos y el sistema educativo en su totalidad.

En este contexto, la inclusión educativa juega también un rol esencial para la inclusión social en una “sociedad del conocimiento”. La educación inclusiva por lo tanto debe identificar y responder a las múltiples necesidades de los y las estudiantes para integrarse y participar solidaria y competitivamente en una “sociedad del conocimiento”. Esto conlleva, modificaciones y estrategias curriculares que permitan el aprendizaje de orden superior en base a acciones, que además respeten la diversidad de capacidades, intereses y características de los alumnos y alumnas.

Por otro lado, estas estrategias deben tomar nota de sus resistencias y buscar acuerdos de sentido ante las nuevas demandas sociales y tecnológicas de integración. Los curriculum tienen por ende un desafío generacional que vencer que se traduce en la distancia entre los docentes y niños a nivel de una diferencia análogo/digital. Además, el acceso desigual a las TIC's y la mala calidad en la enseñanza y utilización de éstas en las escuelas podrían incrementar a futuro la inequidad de integración en esta “sociedad del conocimiento” en el caso de que las escuelas y docentes no sean capaces de comprender e integrar en su prácticas y dispositivos los nuevos cambios tecnológicos que les permitan a niños y niñas con capacidades distintas desarrollarse y participar en la esfera productiva y ciudadana de su sociedad.

En consecuencia, el curriculum y la formación docente deben asegurar la disminución de estas diferencias. El maestro debe ser capaz de asimilar y resignificar el aprendizaje de nuevas tecnologías, y tener la capacidad para traducir la utilización de las TIC's con distintas racionalidades y maneras de aprender dentro del aula. Cuestión que demanda políticas de formación docente que permitan vivir los procesos de cambios tecnológicos pedagógicamente e ir más allá de las metodologías.

4.5. Inclusión Educativa y Formación Docente

Para poder pensar en lo anterior, es preciso generar cuadros de formación inicial docente que aseguren la formación de profesores y profesoras de calidad. Esto puede lograrse mediante una focalización sobre el grupo de formadores de formadores, ya que se trata de una población abordable, que puede asegurar un impacto significativo. Dentro de este tipo de políticas, el proveer a los docentes en servicio de competencias, conocimientos y habilidades para enfrentar el reto de la inclusión, debe representar siempre el objetivo esencial para dar respuesta y desarrollar acciones concretas que favorezcan la integración de niños y niñas con necesidades especiales en sus aulas.

4.6. Inclusión Educativa y Escuela

La escuela también debe ser capaz de responder los problemas de los niños (salud, alimentación), pues su alcance y preocupación es integral no pudiéndose diferenciar estos aspectos de los fines propios de la educación. Asimismo, la escuela a través de su trabajo debe promover la integración de niños y niñas con necesidades especiales sin discriminación ni etiquetas.

Igualmente, es preciso ver la escuela como un centro que asegure la justicia. Esto conlleva manejar indicadores de rendimiento académico y social que apunten a este objetivo, ya que la escuela no es sólo un centro educativo, sino también un centro comunitario. En efecto, hay que fomentar el empoderamiento de las escuelas con normas que aseguren y faciliten este objetivo se torna necesaria.

Finalmente, para asegurar las condiciones que permitan que las escuelas puedan funcionar dignamente, bien equipadas y con una infraestructura pertinente a las necesidades de sus alumnos y alumnas debe existir un compromiso social y político. Lo que implica también la construcción de contextos acogedores, ambientes colaborativos, que mejoren las relaciones adultos/niños a fin de que presten coherencia con una concepción eficaz de educación inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barcos, R. (2007). *Informe Inclusión Educativa Uruguay*. Buenos Aires: Documento interno.
- Beech, J. y Larrondo, M. (2007). *Informe Inclusión Educativa Argentina*. Buenos Aires: Documento interno.
- Calvo, G. (2007). *Informe Inclusión Educativa Colombia*. Buenos Aires: Documento interno.
- Elías, R. (2007). *Informe Inclusión Educativa Paraguay*. Buenos Aires: Documento interno.
- Guerrero, L. (2007). *Informe Inclusión Educativa Perú*. Buenos Aires: Documento interno.
- IBE-UNESCO (2007). *Taller Internacional sobre Inclusión Educativa América Latina Regiones Cono Sur y Andina*. Buenos Aires: Documento interno.
- Infante, M. (2007). *Informe Inclusión Educativa Chile*. Buenos Aires: Documento interno.
- Jiménez, C. (2007). *Informe Inclusión Educativa Ecuador*. Buenos Aires: Documento interno.
- Terán, M. (2007). *Informe Inclusión Educativa Venezuela*. Buenos Aires: Documento interno.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- Weise, C. (2007). *Informe Inclusión Educativa Bolivia*. Buenos Aires: Documento interno.