

**CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES:
ACCESO Y CALIDAD**

Salamanca, España, 7-10 de junio 1994



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



Ministerio
de Educación
y Ciencia
España

TEXTOS: UNESCO. PARIS



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACION
Edita: CENTRO DE PUBLICACIONES. SECRETARIA GENERAL TECNICA
NIPO: 176-95-223-7
ISBN: 84-369-2689-7
Depósito legal: M. 24.697-1995
Imprime: Imprenta Fareso, S. A.
Paseo de la Dirección, 5. 28039 Madrid

Prefacio

***E**ste informe final de la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, tiene por finalidad presentar un resumen conciso de las deliberaciones de esta conferencia. Está basado principalmente en las intervenciones realizadas en las sesiones plenarias y paralelas así como en los grupos de trabajo que las prosiguieron.*

Para una fácil referencia, hemos incluido el texto íntegro de la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción. Estos textos están disponibles separadamente en árabe, español, francés, inglés y Portugués.

El documento de trabajo se ha integrado asimismo en el informe, (Anexo 3), a fin de proporcionar más detalles sobre el marco conceptual de la conferencia, así como de algunos aspectos organizativos relacionados con su preparación.

La Conferencia de Salamanca proporciona una plataforma para afirmar el principio de la Educación para Todos y examinar la práctica para asegurar que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en todas estas iniciativas y puedan tomar el lugar que les corresponde en una sociedad en aprendizaje.

Los documentos de la conferencia informan sobre el principio de la “integración” reconociendo la necesidad de trabajar hacia escuelas para todos. Los mensajes claves que emanan de la Conferencia constituyen un consenso mundial y proporcionan una agenda con miras a futuras orientaciones en las necesidades educativas especiales.

Indice

Declaración de Salamanca

1

Las necesidades educativas especiales : presentación general

- Nuevas oportunidades 15
- Definiciones y conceptos 15
- Aprovechar las iniciativas en pro
de la Educación para Todos 16
- Antecedentes de la
Conferencia de Salamanca 17
- La UNESCO y las necesidades
educativas especiales 18

2

La Conferencia

- Apertura 22
- Sesión de clausura 24

3

Resumen de las disertaciones y los debates por áreas temáticas

Tema 1: Política y legislación

- Necesidades educativas especiales: marco conceptual, planeamiento y factores de política 27
- Cuestiones de legislación 28
- Necesidades educativas especiales y reforma educativa : el caso de España 30
- Respuestas 31
- Resumen de los grupos de debate 32

Tema 2 : Perspectivas escolares

- Servir a los alumnos con necesidades especiales de educación: equidad y acceso 35
- Organización de la escolaridad : conseguir el acceso y la calidad mediante la inclusión 36
- Replanteamiento de la formación de los maestros 37
- Respuesta 40
- Resumen de los grupos de debate 41

Tema 3 : Perspectivas comunitarias

- Rehabilitación basada en la comunidad 45
- El papel de los padres 46
- La función de las organizaciones de voluntarios 47
- La función de los organismos donantes 48
- Función de las organizaciones de personas discapacitadas 48
- Resumen de los grupos de debate 49

Tema 4 : Asociación y redes

- Asociaciones entre organizaciones no gubernamentales, gobiernos y organizaciones comunitarias 54

4

Marco de Acción

- I. Nuevas ideas sobre las necesidades educativas especiales 61
- I. Directrices para la acción en el plano nacional 65
- III. Directrices para la acción en los planos regional e internacional 79

5

Anexos

1. Programa 83
2. Discursos de la ceremonia de apertura:
 - Discurso del Director General de UNESCO 87
 - Discurso del Ministro de Educación, España 93
3. Documento de Trabajo 96
4. Comités de la Conferencia:
 - Mesa de la Conferencia 103
 - Comité de Redacción 103
 - Comité de programa 103
 - Comité de organización 104
5. Lista de Intervenciones de las sesiones plenarias y sesiones paralelas 105
6. Lista de Participantes 108
7. Lista de organizaciones 119

DECLARACION DE SALAMANCA

Reafirmando el derecho que todas las personas tienen a la educación, según recoge la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948; y renovando el empeño de la comunidad mundial en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990 de garantizar ese derecho a todos, independientemente de sus diferencias particulares,

Recordando las diversas declaraciones de las Naciones Unidas, que culminaron en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, en las que se insta a los Estados a garantizar que la educación de las personas con discapacidad forme parte integrante del sistema educativo,

Observando con agrado la mayor participación de gobiernos, grupos de apoyo, grupos comunitarios y de padres, y especialmente de las organizaciones de personas con discapacidad en los esfuerzos por mejorar el acceso a la enseñanza de la mayoría de las personas con necesidades especiales que siguen al margen; y reconociendo como prueba de este compromiso la participación activa de representantes de alto nivel de numerosos gobiernos, organizaciones especializadas y organizaciones intergubernamentales en esta Conferencia Mundial,

1.

Los delegados de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, reunidos aquí en Salamanca, España, del 7 al 10 de Junio de 1994, por la presente reafirmamos nuestro compromiso con la Educación para Todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, y respaldamos además el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, cuyo espíritu, reflejado en sus disposiciones y recomendaciones, debe guiar a organizaciones y gobiernos.

2.

Creemos y proclamamos que:

- todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos,
- cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,
- los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,
- las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,
- las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

3.

Apelamos a todos los gobiernos y les instamos a:

- dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales,
- adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario,
- desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios con países que tienen experiencia en escuelas integradoras,
- crear mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con necesidades educativas especiales,

- fomentar y facilitar la participación de padres, comunidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales,
- invertir mayores esfuerzos en la pronta identificación y las estrategias de intervención, así como en los aspectos profesionales,
- garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras.

4.

Asimismo apelamos a la comunidad internacional; en particular instamos a:

- los gobiernos con programas de cooperación internacional y las organizaciones internacionales de financiación, especialmente los patrocinadores de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, la UNESCO, el UNICEF, el PNUD, y el Banco Mundial:
 - a defender el enfoque de escolarización integradora y apoyar los programas de enseñanza que faciliten la educación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales,
- a las Naciones Unidas y sus organizaciones especializadas, en concreto la OIT, la OMS, la UNESCO, y el UNICEF:
 - a que aumenten su contribución a la cooperación técnica y refuercen su cooperación y redes de intercambio, para apoyar de forma más eficaz la atención ampliada e integradora a las personas con necesidades educativas especiales;
- a las organizaciones no gubernamentales que participan en la programación nacional y la prestación de servicios:
 - a que fortalezcan su colaboración con los organismos oficiales nacionales e intensifiquen su participación en la planificación, aplicación y evaluación de una educación integradora para los alumnos con necesidades educativas especiales;

- a la UNESCO, como organización de las Naciones Unidas para la educación, a:
 - velar porque las necesidades educativas especiales sean tenidas en cuenta en todo debate sobre la educación para todos en los distintos foros,
 - obtener el apoyo de organizaciones de docentes en los temas relacionados con el mejoramiento de la formación del profesorado en relación con las necesidades educativas especiales,
 - estimular a la comunidad académica para que fortalezca la investigación, las redes de intercambio y la creación de centros regionales de información y documentación; y a actuar también para difundir tales actividades y los resultados y avances concretos conseguidos en el plano nacional, en aplicación de la presente Declaración,
 - a recaudar fondos mediante la creación, en su próximo Plan a Plazo Medio (1996-2001), de un programa ampliado para escuelas integradoras y programas de apoyo de la comunidad, que posibilitarían la puesta en marcha de proyectos piloto que presenten nuevos modos de difusión y creen indicadores referentes a la necesidad y atención de las necesidades educativas especiales.

5.

Por último, expresamos nuestro más sincero agradecimiento al Gobierno de España y a la UNESCO por la organización de esta Conferencia y les exhortamos a realizar todos los esfuerzos necesarios para dar a conocer esta Declaración y el Marco de Acción a toda la comunidad mundial, especialmente en foros tan importantes como la Cumbre para el Desarrollo Social (Copenhague, 1995) y la Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995).

*Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca, España,
el día 10 de Junio de 1994.*

LAS NECESIDADES
EDUCATIVAS
ESPECIALES:
PRESENTACION
GENERAL

Nuevas oportunidades

La Conferencia de Salamanca ha representado un nuevo punto de partida para millones de niños privados de educación. Ha proporcionado una oportunidad única de situar las necesidades educativas especiales en el marco más amplio del movimiento de Educación para Todos iniciado en Jomtien, Tailandia, en 1990, y se ha celebrado en un momento en que las autoridades en el plano mundial y el sistema de las Naciones Unidas en su conjunto estaban adoptando nuevos principios y tomando las primeras medidas encaminadas a ponerlos en práctica.

El objetivo es, ni más ni menos, la integración en escuelas de todos los niños del mundo, y la reforma del sistema educativo para que esto sea posible. Y ello va a exigir, a su vez, una modificación esencial de las políticas y de la asignación de recursos en la mayor parte de los países del mundo, el establecimiento de objetivos nacionales y una asociación entre todos los organismos nacionales e internacionales interesados.

La Conferencia de Salamanca ha proporcionado una plataforma en la que se defiende el principio y se examinan las modalidades prácticas de la integración de los niños con necesidades educativas especiales en dichas iniciativas, dándoseles el lugar que merecen en una sociedad dedicada al aprendizaje. La experiencia ha demostrado, en efecto, que las necesidades de esos niños pueden ser muy fácilmente pasadas por alto.

Definiciones y conceptos

De los 200 millones de niños que no tienen acceso a la educación en el mundo entero, un número considerable tiene necesidades educativas especiales.

Antes se definía la educación especial en función de los niños con una serie de problemas físicos, sensoriales, intelectuales o emocionales. Durante

estos últimos 15 ó 20 años, ha quedado claro que el concepto de necesidades educativas especiales debía ampliarse a fin de incluir a todos los niños que, sea cual fuere el motivo, no se benefician de la enseñanza escolar.

Además de los niños con deficiencias y discapacidades que no pueden asistir a clase en su escuela local, hay otros millones de niños que:

- tienen problemas en clase, de modo temporal o permanente;
- no tienen interés ni móviles para aprender;
- sólo son capaces de terminar uno o dos cursos de la enseñanza primaria; se ven obligados a repetir;
- se ven obligados a trabajar;
- viven en las calles;
- viven demasiado lejos de una escuela;
- viven en condiciones de pobreza extrema o padecen desnutrición crónica;
- son víctimas de la guerra o de conflictos armados;
- son sometidos constantemente a malos tratos físicos o emocionales, y a abusos sexuales, o bien
- sencillamente no van a la escuela, sea cual fuere el motivo.

Todos esos niños se ven privados de la posibilidad de aprender y de obtener los conocimientos y las aptitudes a los que tienen derecho. Es evidente que los orígenes de las dificultades con que tropiezan se encuentran no sólo en ellos, sino también en el medio social en el que viven. Una de las tareas del futuro es determinar cómo la escuela, como parte del medio social, puede brindar mayores oportunidades de aprendizaje para todos los niños e intentar así desmentir la idea según la cual "la fuente más constante de dificultades de aprendizaje es el propio sistema educativo".

Aprovechar las iniciativas en pro de la Educación para Todos

¿Qué hace la comunidad internacional para resolver este problema? ¿Cuál es el grado de prioridad que dan los distintos países y la comunidad internacional en conjunto al fomento del crecimiento y desarrollo de todos esos niños y a su pleno acceso a la enseñanza?

En 1990 empezaron a verse los primeros indicios de un intento de las autoridades mundiales de enfrentarse con el problema de los marginados de la educación. La *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje* (Jomtien, Tailandia, 1990) y la *Cumbre Mundial en favor de la Infancia* (Nueva York, 1990) aprobaron el objetivo de la *Educación para Todos antes del Año 2000*.

El acceso a las escuelas y a los centros de enseñanza, que constituyó el tema principal de los debates de Salamanca, ha de ser considerado como un componente esencial del conjunto más amplio de oportunidades de educación permanente definidas en los debates de Jomtien.

En esas iniciativas cabe distinguir tres procesos interrelacionados:

- el establecimiento de objetivos claros para lograr que aumente el número de niños escolarizados,
- la adopción de medidas para lograr que permanezcan en la escuela durante un tiempo suficiente como para poder obtener un auténtico beneficio,
- el inicio de grandes reformas educativas con objeto de que lo que la escuela ofrece mediante sus actividades, programas de estudio y maestros corresponda a las necesidades de todos sus alumnos, a las de los padres y las comunidades locales, así como a la necesidad de cada país de contar con ciudadanos educados y responsables.

Aun cuando se haga una breve mención de los niños con discapacidad en el *Informe Final de la Conferencia de Jomtien*, y la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, no se dispone de muchas informaciones sobre nuevas iniciativas destinadas a incluir a esos niños en la ejecución de los planes nacionales de Educación para Todos. Hay también pocas referencias a las necesidades de los niños con discapacidad en la *Cumbre de Nueve Países muy Poblados sobre Educación para Todos* (Nueva Delhi, diciembre de 1993) o en el Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos (Nueva Delhi, septiembre de 1993).

Así, la Conferencia de Salamanca ha supuesto la primera oportunidad internacional importante de aprovechar dichas iniciativas y de intentar que los niños con necesidades educativas especiales, sea cual fuere su definición, queden integrados desde el principio en los planes nacionales y locales, de lograr que las escuelas estén abiertas a todos los niños y de que se conviertan en medios pedagógicos agradables y estimulantes.

En la realización de los objetivos, ya se trate de la Educación para Todos o de la integración de los niños con necesidades especiales, se tropieza con importantes obstáculos financieros o de otro tipo. En la Conferencia de Jomtien y en las conferencias ulteriores, los delegados, al mismo tiempo que reafirmaban su pleno apoyo a las iniciativas de Educación para Todos, hicieron hincapié reiteradamente en que dichas reformas habían de ser consideradas en el contexto más amplio de la situación económica de sus respectivos países.

En el informe de Jomtien figuraban estas lamentables estadísticas:

- *Más de 100 millones de niños, de los cuales 60 por lo menos son niñas, no tienen acceso a la educación primaria.*
- *Más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de la educación básica; y hay millones que, aun completándolo, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales.*
- *Más de 600 millones de adultos – dos tercios de ellos mujeres– son analfabetos.*
- *La población mundial de niños en edad escolar va a pasar de 508 millones de personas en 1980 a 724 millones en el año 2000. En el año 2000, si los porcentajes de alumnos matriculados se mantienen en los niveles actuales, habrá más de 160 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria, simplemente debido al crecimiento de la población.*
- *Según estimaciones de las Naciones Unidas, de 600 millones de personas con discapacidad en el mundo, 150 millones son niños menores de 15 años. Menos del 2 por ciento de esos niños reciben algún tipo de educación o capacitación.*

Antecedentes de la Conferencia de Salamanca

En la preparación de la Conferencia de Salamanca, la UNESCO pudo aprovechar el impulso y las iniciativas suscitadas por Jomtien y por la política de Educación para Todos, y actuar para que los problemas de las necesidades educativas especiales no pasaran desapercibidos sino que ocuparan el primer plano.

La UNESCO pudo también aprovechar otras iniciativas importantes, recientes y en curso, de las Naciones Unidas. Entre ellas, el *Año Internacional de los Impedidos* (1981) y su complemento, el *Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos* (1983-1992), el *Programa de Acción Mundial para los Impedidos* (Naciones Unidas 1983), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), el Decenio de las Personas con Discapacidad de Asia y el Pacífico (1993-2002), y también la aprobación reciente por la Asamblea General de las Naciones Unidas de las *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*.

Todas estas iniciativas tienen repercusiones en el campo de la educación. Fomentan además planteamientos multidisciplinarios y multisectoriales en materia de planificación y prestación de servicios que permitan a las personas con discapacidad de todas las edades convertirse en ciudadanos de pleno derecho en las sociedades en las que viven.

Lo mismo cabe afirmar de las iniciativas en las que el impulso ha correspondido a otros organismos de las Naciones Unidas u otras organizaciones internacionales, en cooperación con la UNESCO. Hay que mencionar al respecto la labor sobre la rehabilitación basada en la comunidad (página 45), sobre la capacitación profesional (Organización Internacional del Trabajo), (página 49) y la de otros organismos intergubernamentales como la Unión Europea (página 54) y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (página 43).

Un elemento importante de la preparación de la Conferencia Mundial fue la serie de cinco reuniones de trabajo regionales organizadas por la UNESCO con apoyo del Gobierno sueco, en 1992-1993. Dichas reuniones se celebraron en Botswana (ocho países), Venezuela (cinco países), Jordania (seis países), Austria (cinco países) y China (doce países).

Los seminarios reunieron a responsables de nivel superior de la adopción de decisiones en el campo de la educación en la región y, en particular, a funcionarios con responsabilidades de primer plano en el ámbito de la educación primaria y especial. Dichas reuniones de trabajo estaban destinadas a obtener apoyo, tanto desde el punto de vista de las políticas como desde el punto de vista profesional, para alumnos con necesidades educativas especiales en el marco del sistema educativo general.

Los informes publicados de las reuniones de trabajo son una fuente valiosísima de información sobre las tendencias nacionales, regionales y mundiales; constituyen un punto de referencia útil que va a permitir seguir y evaluar los progresos realizados durante el próximo decenio y después.

Los principales temas que se discutieron reiteradamente en todos los seminarios fueron:

1. Ha de darse un alto grado de prioridad a la creación de escuelas integradoras que puedan ocuparse de una amplia gama de necesidades de sus alumnos, lo que puede ser facilitado:
 - si se dispone de una estructura administrativa común para la educación especial y la educación general,
 - organizando servicios de apoyo a la educación especial en las escuelas del sistema general y
 - adaptando los programas de estudios y los métodos de enseñanza.
2. La formación de personal docente ha de adaptarse a fin de fomentar la educación integradora y facilitar la colaboración entre los docentes del sistema general y los del sistema de educación especial. Se trata de un tema de interés tanto para la formación de personal

docente del sistema general, ya sea formación inicial o formación en el empleo, como para la educación especializada en el empleo.

3. Hay que crear proyectos piloto basados en la educación integradora y evaluarlos cuidadosamente, en función de las necesidades, los recursos y los servicios locales. Tales evaluaciones pueden orientar decisivamente las políticas y la práctica y deben difundirse tanto en cada país como en los demás países que se encuentran en circunstancias similares.

La UNESCO y las Necesidades Educativas Especiales

La UNESCO, por su parte, ha contribuido bastante a esta evolución. Aun disponiendo de recursos limitados, la UNESCO ha hecho mucho no sólo para difundir información sobre las prácticas correctas en este campo, sino también para alentar a los Estados Miembros, las organizaciones no gubernamentales y los demás miembros del sistema de las Naciones Unidas a adoptar nuevas políticas e introducir nuevas prácticas en materia de necesidades educativas especiales. Se han producido y difundido numerosas publicaciones y conjuntos didácticos en vídeo.

Más recientemente, la UNESCO ha realizado un estudio internacional de la legislación (página 28) y ha concebido, ensayado sobre el terreno y puesto en marcha *Las necesidades especiales en el aula*, un proyecto innovador de formación de personal docente (página 42). Este *Conjunto de materiales para la formación de profesores* y los correspondientes accesorios están destinados a ayudar a los docentes a perfeccionarse, desde el punto de vista teórico y práctico, en lo tocante a los mejores métodos, tanto para los sistemas escolares como para cada docente, de atender a las necesidades de todos los alumnos que se tropiezan con problemas en el aprendizaje y, en particular, los alumnos con discapacidades.

LA CONFERENCIA

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad se organizó en el marco establecido por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. La Conferencia se planificó con miras a atender a dos preocupaciones esenciales:

1. garantizar a todos los niños, en particular a los niños con necesidades especiales, el acceso a las oportunidades de educación, y
2. actuar para conseguir que esas oportunidades estén constituidas por una educación de calidad.

Los principales objetivos de la Conferencia fueron:

- *presentar ideas innovadoras sobre las dificultades de aprendizaje y las discapacidades y sobre la relación entre los servicios de educación especial y la reforma general del sistema educativo;*
- *examinar las novedades en materia de servicios para niños y jóvenes con necesidades educativas especiales;*
- *poner de relieve los avances y las experiencias importantes en sectores clave como la legislación, los programas de estudio, la pedagogía, la organización escolar, la formación de personal docente y la participación de la comunidad; y*
- *servir de foro para el intercambio de experiencias en los planos internacional, regional y bilateral, y brindar una oportunidad de entablar negociaciones para una eventual colaboración.*

En este amplio marco se definieron cuatro temas principales, organizándose en torno a ellos el programa de trabajo de la Conferencia (véase el anexo 1):

- política y legislación;
- perspectivas escolares;
- perspectivas comunitarias;
- asociaciones y redes.

Un documento de trabajo preparado por el Dr. Seamus Hegarty sirvió de punto de partida a los participantes, estableciendo el marco de referencia teórico y los principios que orientaron el debate de dichos temas.

El programa de trabajo de la Conferencia, que duró cuatro días, estuvo organizado en torno a sesiones plenarias y discusiones de grupo paralelas en las que se invitó a presentar ponencias a especialistas de distintos países. Las ponencias de la plenaria permitieron introducir el debate sobre cada uno de los temas principales. En las sesiones paralelas se presentaron breves informes sobre experiencias nacionales, centrados en el tema del día.

Se envió a todos los participantes antes de la Conferencia un proyecto de *Marco de Acción* preparado por la UNESCO, y un comité de redacción creado durante la reunión se encargó de su examen y revisión, habida cuenta de las propuestas y enmiendas presentadas por los participantes.

La Conferencia se organizó por iniciativa del Gobierno de España, que se encargó de invitar a los países participantes y se ocupó con generosidad y eficacia de los complejos problemas logísticos que entraña la preparación y organización de una conferencia internacional. La UNESCO fue invitada a cooperar con España en esta importante empresa y aceptó de buen grado encargarse de la preparación de la Conferencia desde un punto de vista profesional, y en particular de la elaboración del programa, que se hizo en consulta con los Estados Miembros, así como de la preparación de los

principales documentos de trabajo. Se crearon un comité de organización y un comité del programa a fin de prestar asesoramiento en la preparación de la Conferencia. Los nombres de los miembros de dichos comités figuran en Anexo 4.

Los participantes en la Conferencia – entre los que figuraban responsables de la adopción de políticas, administradores y especialistas de alto nivel – fueron más de 300, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales. Si bien había un número considerable de participantes específicamente interesados por la educación especial, se decidió que la mayoría de los participantes fueran miembros del sistema de educación general. Como el problema que tenía que abordar la Conferencia era garantizar a todos los niños, en particular a los niños con necesidades especiales, el acceso a una educación de calidad, era indispensable que estuvieran presentes en la Conferencia personas relacionadas con las políticas educativas generales en los Estados Miembros.

Apertura

La ceremonia de apertura se celebró en el Palacio de Exposiciones y Congresos de Salamanca, en presencia de S.A.R. la Infanta Doña Elena de Borbón, que declaró oficialmente abierta la Conferencia tras las declaraciones oficiales del Presidente de la Diputación de Salamanca, del Alcalde de Salamanca, del representante del Director General de la UNESCO y del Ministro de Educación y Ciencia de España.

Al no haber podido estar presente en la Conferencia el Sr. Federico Mayor, Director General de la UNESCO, debido a asuntos apremiantes que le impidieron abandonar la Sede, su discurso de apertura fue leído por el Sr. Víctor Ordóñez, Director de la División de Educación Básica y representante del Director General en la Conferencia.

El Sr. Mayor señaló que, aun cuando la educación para todos fuera un derecho humano fundamental, no se daba el grado de prioridad suficiente a los niños y adultos con necesidades especiales, demasiado a menudo marginados. Estimó que sólo 1% de los niños y adultos con discapacidades estaban recibiendo servicios educativos adecuados. Todos los participantes en la Conferencia deberían por consiguiente preguntarse qué es lo que se debería y podría hacer para que disminuyera la distancia entre las políticas y la práctica, entre retórica y realidad.

“Lo que esto significa, en los términos más sencillos, es pensar y actuar, y luego reflexionar sobre lo hecho y la manera de mejorarlo.”

Examinando aspectos más positivos, el Sr. Mayor destacó que existía una mayor conciencia no sólo de las necesidades sino también de las capacidades de los impedidos, que era preciso fomentar por medio de la educación y la formación.

“Hemos empezado a reconocer que no son sólo personas con problemas sino con un potencial inexplorado”.

La UNESCO ha intentado desempeñar un papel de catalizador en el fomento de la innovación en este campo, “aportando la “pizca de levadura” necesaria para que la harina se convierta en pan”.

La educación para las necesidades especiales no es un método adaptado a las necesidades de unos pocos, sino una pedagogía capaz de mejorar la educación de la mayoría. Los nuevos planteamientos insisten no tanto en las deficiencias del educando como en los modos de comprender mejor el medio pedagógico a fin de poder eliminar los obstáculos al aprendizaje que puedan deberse a un programa de estudios inadecuado o inaccesible. Del mismo modo, podría hacerse mucho más para aprovechar los recursos de la familia y crear vínculos más fuertes entre el hogar y la escuela.

El Sr. Mayor hizo hincapié en que había que aprovechar la oportunidad de dar a conocer lo que puede lograrse en el campo de las necesidades educativas especiales en la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (Copenhague, marzo de 1995).

Tenemos que actuar ahora. (...) Deberíamos estar preguntándonos ya cuántos jóvenes y adultos discapacitados han adquirido el dominio de las técnicas y los conocimientos necesarios para actuar efectivamente en la sociedad, cuántos han encontrado empleos adecuados y satisfactorios.

Tomó a continuación la palabra el Sr. Gustavo Suárez Perterra, Ministro de Educación y Ciencia, quien puso de manifiesto en su discurso los objetivos de la Conferencia que iban más allá de las necesidades educativas especiales, pidiendo en particular la mejora de la calidad de la educación, y observó que el sistema educativo había de ajustarse a la diversidad de la población escolar. Subrayó además que no bastaban los cambios en la educación para que una sociedad se transforme en una comunidad protectora. El cambio social no era necesario únicamente en las escuelas, sino también en el mercado de trabajo, en las familias y en el conjunto de la sociedad. Se imponía saber defender el derecho a la educación, al trabajo y a la integración en la sociedad. (Anexo 2).

Pronunciaron también discursos preliminares el Presidente de la Diputación de Salamanca y el alcalde de la ciudad.

Los delegados procedieron después a la elección de la Mesa de la Conferencia. El Sr. Alvaro Marchesi, Secretario de Estado de Educación (España), fue elegido Presidente de la Conferencia, con cuatro Vicepresidentes: el Sr. Pierre Kipre, Ministro de Educación de Côte d'Ivoire, el Sr. Bounthong Vixaysakd, Director General de Educación de la República Democrática Popular Lao, el Sr. Maatouk Maatouk, Ministro de Educación de la Jamahiriya Árabe Libia, y el Sr. Bolívar Armuelles Hernández, Vice Ministro de Educación

de Panamá. Peter Mittler, de la Universidad de Manchester, fue elegido Relator General.

La UNESCO y España organizaron durante la Conferencia una exposición de documentos, materiales y publicaciones relacionados con los distintos temas abordados. La UNESCO presentó vídeos de su colección sobre experiencias en materia de necesidades educativas especiales.

Antes de abordar el tema del primer día, el Sr. Víctor Ordóñez se encargó de una presentación visual con comentario, en la que se exponía un panorama general y completo de las necesidades educativas especiales en el marco de la Educación para Todos. Ello permitió definir mejor el contexto, tanto para el debate de la Conferencia como para debates futuros. Utilizando las estadísticas y estudios de la UNESCO, presentó de modo pormenorizado la escala y el ámbito de aplicación de las iniciativas sobre necesidades especiales en el mundo entero.

Destacó en particular lo siguiente:

Entre los niños con necesidades educativas especiales hay:

- niños matriculados actualmente en la enseñanza primaria pero que, por diversos motivos, no logran realizar progresos suficientes,
- niños que no están matriculados actualmente en las escuelas primarias pero que podrían estarlo si las escuelas dieran prueba de un mayor espíritu de apertura, y
- un grupo, relativamente más reducido, de niños con deficiencias físicas, mentales o múltiples más graves, que tienen necesidades educativas especiales complejas a las que no se atiende.

Presentó también ilustraciones gráficas de la escasez de los servicios correspondientes en el mundo entero. De un estudio de la UNESCO realizado en 1986-1987 se desprende que de 51 países de todas las regiones, 34 tenían a menos del 1% de sus alumnos en algún tipo de servicio de educación especial. La cifra correspondiente

era inferior a 0,1% en diez de estos países.

En un estudio ulterior de la UNESCO que iba a ser publicado en breve podía observarse una ligera mejora de la situación.

Sesión de clausura

El Presidente de la Conferencia ocupó también la presidencia de la sesión de clausura. Se invitó al Relator General a que presentara una síntesis de los debates y las conclusiones de la Conferencia, en dos documentos: la *Declaración de Salamanca* y el *Marco de Acción*. Tras algunas correcciones y modificaciones de detalle, ambos documentos fueron aprobados por unanimidad, al igual que la propuesta de que el Gobierno de España presentara el presente documento en la 28ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO.

Se pronunciaron a continuación los discursos de clausura. El Sr. Deng Pufang, Presidente de la Federación de Personas con Discapacidades de China, declaró que el marco teórico presentado en la Conferencia, esto es, la idea de la “educación integradora”, había sido unánimemente aprobada por los participantes, en particular en lo referente a los objetivos que ellos mismos deberían fijarse, y que correspondía a cada uno buscar y encontrar el medio de convertir en realidad dichos objetivos. Destacó el papel que debían desempeñar los gobiernos en todos los niveles al tomar iniciativas y asumir responsabilidades y aportar las medidas legislativas, las políticas y el apoyo necesarios.

El Sr. Víctor Ordóñez dio las gracias en nombre del Director General de la UNESCO a las autoridades españolas y a los organizadores por los generosos esfuerzos realizados para organizar la Conferencia. Puso de relieve que ésta representaba un hito en el planteamiento de las necesidades educativas especiales en el mundo entero, al haberse llevado a cabo en un momento estratégicamente decisivo, puesto que el método de la educación integradora había sido introducido en algunos países con éxito, aunque no sin dificultades, y habida cuenta de que los demás países estaban realmente deseosos de aprender a poner en práctica métodos semejantes. Hizo hincapié en que el problema de las necesidades educativas especiales era uno de los pocos problemas, en el campo de la Educación para Todos, que afectaba por igual a los países del Sur y del Norte.

El Sr. Alvaro Marchesi, Presidente de la Conferencia, clausuró la reunión, expresando su agradecimiento a los participantes, oradores y relatores. Dio las gracias a la UNESCO por su activa colaboración con España en la organización de la Conferencia. Destacó la importancia de las conclusiones de la Conferencia para los avances ulteriores en los planos internacional y nacional, y terminó agregando que también contribuirían a dar mayor impulso a la labor ya iniciada en España.

RESUMEN DE
LAS DISERTACIONES
Y LOS DEBATES
POR
AREAS TEMATICAS

Tema 1: Política y Legislación

Necesidades Educativas Especiales: Marco conceptual, planeamiento y factores de política

La disertación inaugural del tema estuvo a cargo del Sr. Bengt Lindqvist.

El Sr. Lindqvist identificó una serie de etapas de la evolución de las suposiciones acerca de las actitudes hacia los discapacitados:

- La etapa de atender a los discapacitados y ayudarles a hacer frente a su situación y a llevar una vida protegida, lo que ha dado lugar a la creación de instituciones especiales de residencia, aprendizaje y empleo.
- Los partidarios de la normalización y la integración criticaban este enfoque porque provoca el aislamiento y la marginación de los discapacitados. La teoría de la normalización, por el contrario, insistía en el derecho de éstos a vivir con su familia y en un medio natural, y a recibir preparación y apoyo para enfrentarse a las dificultades que pudieran presentárseles en tales circunstancias.
- Sin embargo, durante mucho tiempo la rehabilitación y la planificación y prestación de servicios, así como la formación de personal se han centrado en el individuo, al mismo tiempo que se prestaba relativamente poca atención a las formas en que las instituciones y actitudes sociales imponían obstáculos a los discapacitados, situación que, por tanto, debía modificarse.
- En los años sesenta se produjo una mayor toma de conciencia de que la rehabilitación, aunque importante, no bastaba, y que se necesitaba una nueva estrategia. El modelo social de discapacidad pone de relieve cómo las políticas y la legislación existentes tienen que modificarse fundamentalmente para garantizar la eliminación de los obstáculos materiales e institucionales que se oponen a la participación plena y equitativa de los discapacitados en la vida de la comunidad.
- El movimiento en favor de los discapacitados adquirió inevitablemente un carácter más político a medida que actuaba por conseguir nuevas políticas y nuevas leyes. En el plano internacional, el *Programa Mundial de Acción para los Impedidos*, recalcaba en particular la necesidad de una plena igualdad de oportunidades, que se definió así:

“Por logro de la igualdad de oportunidades se entiende el proceso mediante el cual los diversos sistemas de la sociedad, el entorno físico, los servicios, las actividades, la información y la documentación se ponen a disposición de todos”.

Es evidente por tanto que el acceso a las escuelas y los establecimientos educativos ordinarios es elemento integrante de la igualdad de oportunidades.

Para corregir la situación, se elaboraron las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, que fueron aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 1993.

Los Estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar por que la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza.

Artículo 6 de las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

***E**l desafío consiste ahora en formular las condiciones de una “escuela para todos”. Todos los niños y jóvenes del mundo tienen derecho a la educación, no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a ciertos tipos de niños. Es el sistema escolar de un país el que hay que ajustar para satisfacer las necesidades de todos los niños.*

LINDQVIST

El Sr. Lindqvist planteó algunas cuestiones fundamentales para el futuro:

- ¿Quién tiene la responsabilidad de hacer que los sistemas y las estructuras corrientes sean accesibles a los discapacitados y estén a su alcance?
- ¿Cómo distribuimos la responsabilidad entre el cuerpo legislativo de un país y los organizadores y proveedores de servicios?
- ¿Cómo obtenemos y difundimos los conocimientos necesarios que nos permitan elaborar planes precisos?

Cuestiones de legislación

La UNESCO realizó recientemente un estudio sobre la legislación de la educación especial de los Estados Miembros. La Sra. María Rita Saulle, que participó en el estudio, expuso algunas de las conclusiones.

A modo de introducción de los principales resultados, destacó varios problemas generales relacionados con la legislación.

- En general hace falta una legislación para garantizar los derechos de los discapacitados a la igualdad de derechos y la igualdad de oportunidades.
- “Muchos países tienen problemas para aplicar la legislación de modo que influya en la vida cotidiana de las personas a cuyo servicio está. Por lo que se refiere a los discapacitados, la legislación no es un mero reflejo de las actitudes de la sociedad, sino un medio efectivo de inducir las modificaciones necesarias en la asignación de los recursos y la configuración del comportamiento humano. En el mejor de los casos, la ley reconoce a los discapacitados como contribuidores potenciales a la trama socioeconómica de un país y no como meros destinatarios pasivos de servicios especiales y prestaciones financieras”.

Enseñanza obligatoria

En los últimos diez años se han producido muchos cambios en la legislación, sobre todo en relación con la enseñanza obligatoria. Aunque 35 de los 52 países que respondieron al cuestionario afirmaron que tenían enseñanza obligatoria para todos los alumnos, quedaba claro que esa ley

no siempre se aplicaba en la práctica y que había muchas excepciones debido a la falta de recursos. Muy pocos países declararon que hubiera niños excluidos por discapacidad o que ni siquiera pudieran ingresar en la escuela en primer lugar. También se hicieron referencias a “grados de discapacidad”, que indicaban que era frecuente que los niños con discapacidades graves frecuentemente no pudieran ser admitidos en las escuelas por razones prácticas. La mitad de los países aludieron a diversas formas de educación especial.

Política relativa a la integración

Los informes sobre política de integración eran difíciles de interpretar, porque este término se utiliza de manera muy imprecisa. Algunos países que manifestaron un gran empeño en la educación integrada seguían planeando conservar escuelas y clases especiales. Once de los 52 países no tenían nada previsto en la educación, mientras que los demás optaban por un continuo de enseñanza que comprendía tanto la enseñanza especializada como la enseñanza general con apoyo. Siete países parecía optaban por una educación aparte, sin dejar de suscribir el principio de integración.

A continuación se cita un ejemplo de principios y filosofía, tomado del Estado de Victoria en Australia:

- *Todo niño tiene derecho a recibir educación en una escuela ordinaria*
- *La enseñanza se debería organizar de acuerdo con la necesidad del alumno y no en función de su discapacidad*
- *Los recursos y los servicios deberían basarse en la escuela*
- *La adopción de decisiones debería hacerse en colaboración*
- *Todos los niños pueden aprender y a todos se puede enseñar*
- *La integración es un aspecto del programa de estudios.*

El programa de estudios

Los países adoptan diversas políticas en relación con el programa de estudios. Siguen siendo habituales los programas de especialistas para grupos específicos. En unos cuantos países, el programa general para todos los alumnos se adapta en función de las necesidades de grupos concretos de niños o en función de las necesidades de determinados niños, sin clasificarlos por grupos. En estas situaciones, se procura hacer el programa general accesible a grupos o individuos, dividiendo el trabajo en etapas menores mediante el empleo de microtecnología o mediante profesores de apoyo.

Participación de los padres

En la documentación suministrada se mencionaba relativamente poco la participación de los padres en la evaluación y la adopción de decisiones relativas a sus hijos.

Formación de maestros

Más de la mitad de los países comunicaron que la educación especial se abordaba en la fase inicial de formación de todos los maestros, pero no siempre era obligatoria y el alcance y la índole de la formación estaban poco claros.

¿Legislación separada o legislación integrada?

En conclusión, la Sra. Saulle plantea la pregunta fundamental de si debe haber una legislación separada y específica para las personas discapacitadas (como en Italia) o si en la legislación general se debería incorporar el dispositivo legal (como en la mayoría de países escandinavos). Concluye en favor de la segunda opción, basándose en los siguientes argumentos:

- *La legislación separada podría ser demasiado vaga o no ser específica*
- *Habría riesgo de que los reglamentos se hicieran más rígidos y más exclusivos*
- *Hay otros riesgos de marginación, sobre todo si no se aportan fondos en apoyo de la legislación relativa a la discapacidad*

En todo caso es esencial que existan mecanismos claros de control, por ejemplo inspecciones regulares, nombramiento de un Ombudsperson (defensor(a) del pueblo), y que se atienda a las quejas y las declaraciones presentadas por los propios discapacitados, sus familias o grupos de presión.

Necesidades educativas especiales y reforma educativa: el caso de España

Este tema fue presentado por Alvaro Marchesi, centrándose en el caso de España.

Las reformas españolas tuvieron su origen en una ley aprobada en 1985, que preveía un programa de ocho años, en el transcurso de los cuales se planeaban cambios importantes del programa de estudios y la organización para las escuelas ordinarias. En 1990 se aprobó una nueva ley que garantizaba una educación de calidad para todos los alumnos en todo el sistema educativo.

La política española se basa en el entendimiento de que la reforma de la educación especial y la plena integración de todos los niños en las escuelas ordinarias sólo pueden ser el resultado de una reforma de la escuela y del sistema educativo en general. Es la totalidad del sistema educativo y no sólo uno de sus aspectos lo que debería reformarse para hacer posible la educación integradora.

La reforma del programa de estudio y la atención a la diversidad de los alumnos son esenciales en todos los niveles. Los maestros gozan de una autonomía considerable para adaptar el programa a las necesidades de sus alumnos, formular criterios comunes de evaluación y tener acceso a apoyo técnico y humano.

Las reformas introducidas en el sistema educativo deberían facilitar el desarrollo de programas adecuados para niños con necesidades educativas especiales y un planeamiento cuidadoso adaptado al ritmo de aprendizaje de los niños y elaborado por maestros competentes y motivados.

Los objetivos aunados del programa español de integración han conllevado:

- la apertura de las escuelas de enseñanza general a los alumnos que actualmente se encuentran en escuelas especiales
- el mejoramiento de la educación del 15 a 20% de los alumnos que estudian ya en escuelas ordinarias y que tienen dificultades de aprendizaje, al aportarles más recursos y más apoyo.

Este plan tenía una serie de elementos clave:

- Educación temprana: se crearon equipos multidisciplinarios para identificar y evaluar a los niños pequeños que tenían necesidades educativas especiales y para fomentar y planificar su integración en las escuelas.
- Integración gradual y voluntaria de la integración en una muestra de escuelas, comenzando con el preescolar y el primer año de enseñanza primaria.
- Reducción garantizada del número de alumnos por clase y acceso a un equipo de apoyo.
- Incorporación de un elemento de necesidades especiales en la formación del profesorado.
- Creación de un centro nacional de recursos para la educación especial encargado de preparar materiales para el programa de estudio, métodos de evaluación y de intervención.
- Centros especiales para admitir sólo a los niños con las discapacidades más graves y para compartir su experiencia técnica con las escuelas ordinarias.
- Campaña de los medios de comunicación para obtener el apoyo público y de los profesionales para las reformas.

Uno de los hechos más importantes de los programas de integración ha sido la actitud cada vez más positiva de la comunidad educativa y de la sociedad hacia la incorporación de los alumnos discapacitados en las escuelas ordinarias.

Respuestas

Los representantes de Colombia y Botswana respondieron a las disertaciones principales del Tema 1 en forma de un resumen de políticas y servicios de sus países respectivos.

A ello siguió la disertación del Dr. James Lynch, del Banco Mundial, que hizo una sinopsis del Estudio Regional de Asia sobre niños con necesidades educativas especiales. Este estudio se refería a la integración de los niños con necesidades educativas especiales en la enseñanza primaria universal en la región de Asia. El estudio se sirvió de técnicas de estudios de casos y de investigación por encuesta documental en 15 países de la región. Se hizo un intento por resumir lo esencial de “la práctica correcta” en la integración de los niños con necesidades educativas especiales en las escuelas primarias ordinarias a fin de determinar las políticas, los enfoques y las intervenciones convenientes para lograr una enseñanza primaria plenamente integradora.

El estudio trata de exponer la justificación de que las autoridades correspondientes apoyen la integración de la gran mayoría de los niños con necesidades educativas especiales en los sistemas de las escuelas ordinarias.

El estudio del Banco Mundial considera tres maneras de las que se puede justificar un enfoque más integrador de la enseñanza primaria:

- En términos humanitarios, como derecho humano básico.
- En términos económicos, dentro de un mayor desarrollo económico y social y construcción de la nación.
- En términos utilitarios, en mayor escala, facultando a las personas para que puedan controlar su propia vida.

- *La enseñanza primaria, en escuelas ordinarias siempre que sea posible, de los niños en la edad correspondiente con necesidades educativas especiales produce dividendos personales, sociales y económicos.*
- *La mayoría de niños con necesidades educativas especiales pueden encontrar acomodo con éxito y con menos gastos en medios integrados que en medios completamente segregados.*
- *La gran mayoría de los niños con necesidades especiales pueden encontrar acomodo de manera rentable en las escuelas primarias ordinarias.*
- *Cambios hacia una enseñanza primaria más integradora pueden percibirse ya en la política y en la práctica de muchos países en todos los niveles de desarrollo económico de la región de Asia.*
- *Los costos de una dependencia permanente de la familia, la comunidad y la sociedad son mucho mayores que las inversiones necesarias para educar a esos niños.*
- *Es conveniente una estrategia combinada de salud, nutrición y educación si se desea que todos esos niños reciban enseñanza primaria.*

James Lynch, Banco Mundial

Resumen de los grupos de debate

Cuatro pequeños grupos de debate examinaron más a fondo cuestiones esenciales e informaron de sus conclusiones a una sesión plenaria en la que se produjo un nuevo debate.

Los principales temas discutidos fueron los siguientes:

1. *¿Cuáles son los principales motivos de la exclusión de los niños con necesidades educativas especiales de las escuelas ordinarias?*
 - Existen sistemas paralelos de enseñanza que corresponden a las categorías establecidas de discapacidad.
 - Los costos para el sistema educativo y para cada escuela; la índole de la evaluación y la adopción de decisiones en las escuelas; los costos para la familia; la religión, el sexo, las actitudes y la cultura locales; la falta de voluntad política y profesional; factores culturales, elecciones de los padres.

Hay que modificar la terminología de modo que refleje los cambios de política y de práctica. Un ejemplo concreto es el paso de la “educación especial” a la “educación integradora”.
2. *¿Cuáles son los obstáculos que se oponen a la integración?*
 - La falta de formación de los maestros.
 - La falta de recursos humanos y materiales.
 - La falta de coordinación entre los sistemas y las escuelas de educación ordinaria y los de educación especial.
 - La no aceptación o la incompreensión por parte de la sociedad y sus representantes.

3. *¿Cómo se pueden financiar las necesidades educativas especiales y supone la financiación un obstáculo para la integración?*

- Si se aportan fondos aparte para las necesidades educativas especiales, las escuelas especiales querrán aceptar más alumnos, lo que constituye un obstáculo para la integración.
- Todos los ministerios competentes deberían contribuir a la financiación.
- Los aumentos del índice de nacimientos y de supervivencia infantil darán lugar a una mayor demanda de educación para niños con necesidades especiales.

4. *¿Hace falta una legislación aparte para las necesidades especiales?*

- Hubo acuerdo general en cuanto a que no era necesaria una legislación especial, pero sí tener en cuenta en las leyes y los reglamentos generales a los niños que necesiten una enseñanza suplementaria o aparte. Legislar sobre ellos por separado lleva a marginarlos y estigmatizarlos.

5. *¿Es útil o necesario establecer clasificaciones formales de las necesidades educativas especiales?*

- Parecía haber consenso general en torno a la idea de que era positivo apartarse de las clasificaciones basadas en los sistemas médicos de clasificación. Habría que centrarse en las necesidades propias de los individuos, cualesquiera fueran las calificaciones médicas o de otro tipo. Es importante, sin embargo, que los maestros tengan en cuenta y entiendan la información médica.

- Se expresó la opinión de que se estaban desatendiendo las necesidades de los niños superdotados y que éstos tenían también necesidades educativas especiales que las escuelas o los departamentos gubernamentales no atendían.

6. *Soluciones estratégicas*

- Voluntad política en todos los niveles.
- Estrategias de planeamiento para que los sistemas ordinarios y los especiales trabajen juntos dentro de un solo marco administrativo.
- Participación de las organizaciones no gubernamentales que se ocupan de las discapacidades en la formulación de las políticas, el planeamiento y la adopción de decisiones.

Se planteó un tema general en relación con la necesidad de dar con una definición aceptable de la *educación inclusiva* y de distinguirla de la integración o de la inserción en el plan general. Se afirmó que un elemento esencial del concepto de inclusión guardaba relación con los cambios sistemáticos en la escuela y en el distrito escolar y con el planeamiento de la enseñanza a nivel del gobierno local y central. La inserción en el plan general, por el contrario, se refería a individuos o grupos pequeños dentro del sistema actual, sin que se dedujera necesariamente que había que cambiar el sistema para posibilitar la inclusión de otros niños.

Tema 2 : Perspectivas Escolares

Las ponencias presentadas en el marco del segundo de los cuatro temas principales de la Conferencia se relacionan en general con el planeamiento y la oferta de educación dentro del sistema escolar general y reflejan la doctrina actual elaborada en función de la práctica y de las investigaciones. Se plantea así, como es lógico, el problema fundamental de la naturaleza de los conocimientos, las capacidades y la comprensión que se requieren de todos los maestros de todas las escuelas para lograr una educación integradora y cómo conseguirlo mediante una estrategia participativa para la capacitación del personal docente.

Servir a los alumnos con necesidades especiales de educación: equidad y acceso

No faltan los conocimientos sobre lo que debemos hacer ni sobre cómo hacerlo. Para llevar a la práctica la visión de la equidad de la educación, el problema central estriba en cómo unir los recursos (conocimientos de los maestros, ajustes de los programas de estudio y apoyo administrativo y organizativo a la ejecución del programa) y los resultados de modo que simultáneamente se alcancen las metas de la equidad y la contabilidad.

Margaret Wang

En este valiente pasaje queda expresado lo esencial del optimismo de Margaret Wang, quien considera que poseemos ya los conocimientos que permitirían garantizar una mayor calidad de la enseñanza y del rendimiento escolar de los alumnos con necesidades especiales de educación. El problema consiste en difundir y adaptar esos conocimientos a las necesidades de maestros y alumnos en contextos escolares concretos.

En su ponencia, Margaret Wang se refiere a un vasto corpus de investigaciones sobre la escuela y el rendimiento de la enseñanza y procura definir los principios que cabría aplicar fuera del contexto de América del Norte, donde se efectuaron las investigaciones. Tras sus propuestas hay un intento de determinar los aspectos del medio de aprendizaje que pueden ser modificados por los maestros. Esta posición difiere de los enfoques tradicionales en los que mediante la introducción de programas adicionales, se procura compensar las supuestas deficiencias y “factores de riesgo” que presentan algunos niños. Se insiste en que es posible lograr una mejora cuantitativa y cualitativa en el rendimiento de los alumnos que participan en el mismo programa de estudios que los demás.

“Si se acepta que es posible lograr el éxito escolar para todos mediante una adaptación de la enseñanza, la tarea principal de la escuela es la creación de un medio de aprendizaje que sustente una norma de equidad en los resultados de la educación para todos los alumnos. Hay que concentrarse pues en definir qué prácticas favorecen la igualdad de acceso al programa de estudios y cuáles la obstaculizan”.

“Así pues, la igualdad de oportunidades en materia de resultados de la educación puede caracterizarse en términos de utilización del tiempo escolar, calidad de la instrucción, contenido de la instrucción y prácticas del grupo de enseñanza”.

“En materia de diversidad de los alumnos (ya se la tenga en cuenta mediante la adopción de enfoques pedagógicos innovadores, ya mediante una reestructuración de la organización) hay que mantener un principio esencial: todos los alumnos pueden alcanzar las metas de la educación básica si reciben la ayuda adecuada. Para lograr la equidad de la educación será necesario poner en juego lo mejor de los conocimientos actuales sobre una enseñanza eficaz y un buen rendimiento escolar”.

Organización de la escolaridad: conseguir el acceso y la calidad mediante la inclusión

También Gordon Porter toma como punto de partida la inclusión de todos los alumnos, pero examina especialmente la índole de la ayuda que necesitan los alumnos para aprender con éxito e integrarse en la comunidad escolar. Basa sus recomendaciones en su experiencia de planificador y administrador de la educación de 14 escuelas de uno de los 18 distritos escolares de New Brunswick (Canadá), en las que estudian 5.000 alumnos.

Esta perspectiva inicial no se refiere a los medios de subsanar las deficiencias y discapacidades de ciertos alumnos, sino a cómo mejorar la práctica de los maestros para atender a las necesidades de los alumnos aplicando un criterio de inclusión en el sistema.

Gordon Porter señala que para lograr una verdadera inclusión habrá que introducir cambios importantes en la práctica educativa tradicional. En los lugares donde se ha podido efectuar esa inclusión, se ha llevado a cabo un importante proceso de cambio. Lo que hace falta ante todo es definir los resultados positivos que se procura alcanzar, establecer una buena coordinación y dirección y desarrollar programas y procedimientos de apoyo.

Estas son algunas de las características esenciales de este planteamiento:

- Se propone otorgar un subsidio idéntico por cada alumno con necesidades especiales, independientemente de la índole o la gravedad de la discapacidad.

“De este modo, se hace menos hincapié en la discapacidad y más en los servicios de apoyo a los maestros y a todos los alumnos con necesidades especiales”. Este sistema de ayuda financiera “parte de la base de que toda escuela y todo distrito necesitan un cierto grado de servicios de apoyo, simplemente porque la escuela recibe a una población heterogénea”.

“Un sistema escolar donde todos los alumnos con problemas y dificultades de aprendizaje son remitidos a una estructura educativa distinta socava sus posibilidades de convertirse en una unidad holística al servicio de todos los alumnos”.

El servicio que se conocía como “educación especial” pasará a llamarse “atención a los alumnos”, y prestará ayuda a todos ellos, al maestro y al director de la escuela con miras a lograr el objetivo de integración. En el plano local, los equipos de atención a los alumnos prestan ayuda a grupos de escuelas.

Porter enumera los siguientes factores críticos que repercuten en la organización de un apoyo basado en la escuela con miras a lograr la inclusión de maestros y alumnos:

- Un nuevo cometido del educador especial
- Una enseñanza a niveles múltiples
- Un aprendizaje cooperativo
- Una gestión del aula y de los alumnos
- Una solución compartida de los problemas
- Grupos de apoyo entre pares
- Tutoría entre pares
- Perfeccionamiento del personal docente

***L**a educación relativa a las necesidades especiales no puede progresar aisladamente, sino que debe formar parte de una estrategia global de la educación y de nuevas políticas sociales y económicas. Para ello es preciso revisar las políticas y las prácticas de todos los niveles de la educación, desde el preescolar hasta el universitario, para asegurarse de que los programas de estudios y las actividades son accesibles a todos en el mayor grado posible.*

FEDERICO MAYOR
Director General, UNESCO

- Enseñanza a niveles múltiples

Para llevar a cabo una enseñanza a niveles múltiples es necesario identificar los conceptos principales que se desean enseñar en una lección; determinar los distintos métodos de presentación más adecuados para los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos; determinar vías múltiples para que los alumnos expresen su entendimiento; y elaborar un medio de evaluación que se adapte a los diferentes niveles de capacidad.

Por consiguiente, los apoyos organizativos destinados a favorecer la inclusión deben situarse en el nivel provincial o estatal, en el nivel regional o del distrito escolar y en la propia escuela. Las estructuras, los programas y las políticas deben prestar el apoyo que necesitan en el aula el maestro y sus alumnos.

Replanteamiento de la formación de los maestros

Para que la inclusión se convierta en realidad, es necesario ocuparse de la formación de todos los maestros de todas las escuelas y de todos los futuros maestros que estudian en las escuelas normales. Se requiere un cambio de actitud y mentalidad de los profesionales y los voluntarios que se ocupan de ámbitos conexos, por ejemplo, la educación preescolar y postescolar, el personal de los organismos de empleo, salud y bienestar social y los planificadores, administradores y encargados de la adopción de decisiones, hayan sido elegidos o contratados.

En su ponencia, N. K. Jangira presenta un ejemplo alentador de lo que se puede lograr gracias a un plan estratégico nacional en un gran país en desarrollo como la India. En materia de educación,

las políticas y la adopción de decisiones corresponden en gran parte a los Estados, pero el Gobierno de la India ha creado estructuras nacionales, por ejemplo el National Council for Educational Research and Training (NCERT), que se ocupa del planeamiento estratégico en los planos nacional e internacional y colabora también con los centros regionales y con algunas escuelas seleccionadas.

El enfoque corresponde a diversas categorías de actividades, pero conviene señalar que todas son complementarias y relacionadas entre sí.

Capacitación inicial de los maestros

En el marco de su formación obligatoria, todos los estudiantes de escuelas normales reciben un curso sobre las necesidades educativas especiales.

En una encuesta realizada por la UNESCO en 1986 sobre la capacitación de los maestros en materia de necesidades especiales se observó que varios países empezaban a incluir las necesidades especiales en la capacitación inicial de todos los maestros. Desde esa fecha se han realizado progresos considerables, pero no se sabe hasta qué punto se ha alcanzado ese objetivo ni cuáles son los recursos necesarios para ello.

En el estudio de Jangira se examinan dos enfoques opuestos. Uno consiste en diseñar un curso o módulo especialmente preparado en función de las condiciones locales. Este enfoque presenta las siguientes ventajas: se centra la atención en los problemas de la educación especial y se pueden evaluar los conocimientos de los estudiantes y tal vez su competencia.

Con arreglo al segundo enfoque, en cada componente de la capacitación inicial se presta la debida atención a las necesidades de todos los niños y, en especial, de los que tienen necesidades especiales de educación. La educación especial es considerada así en el mismo plano que todos los demás elementos del programa de estudios.

Todos los maestros reciben una orientación básica en materia de necesidades especiales y de ese modo se demistifica la educación especial.

Capacitación en el empleo

La capacitación en el empleo tiene por objeto fomentar lo que se denomina "inteligencia pedagógica". Reproduciendo el comentario de Klaus Wedell sobre este simposio, por inteligencia pedagógica se entiende que "el maestro y la escuela adoptan el punto de vista del alumno en la tarea de aprendizaje y se toman el tiempo de atender a las diferencias de las necesidades de aprendizaje de sus alumnos".

A partir de las experiencias realizadas en la India y de las investigaciones publicadas, Jangira formula varios principios de orientación para una capacitación eficaz en el empleo.

- Para lograr un cambio sistémico, es necesario capacitar a los protagonistas.
- La capacitación debe ser continua en vez de aplicarla de forma puntual.
- La capacitación ha de ser pertinente y atender a las necesidades propias de cada individuo en su puesto de trabajo.
- La capacitación debe llevarse a cabo en condiciones que se asemejen en todo lo posible a las del puesto de trabajo.
- Conviene recurrir a la demostración, la práctica y la información retroactiva para garantizar el dominio de los conocimientos y las técnicas.
- Hay que dar a cada cual la oportunidad de reflexionar y revisar constantemente los nuevos conocimientos y técnicas en el contexto de la práctica en el puesto de trabajo.
- Hay que alentar a las personas a planificar actividades de investigación de modo que las técnicas puedan transferirse y afinarse para atender a las exigencias prácticas en el puesto de trabajo.

- Se debe favorecer la colaboración y la asistencia planificada en el puesto de trabajo como partes integrantes de la capacitación para garantizar la transferencia de conocimientos y técnicas e institucionalizar el cambio.
- Los programas de capacitación relativos a una sola discapacidad están siendo modificados para incluir un curso básico relativo a todas las discapacidades y una especialización en una de ellas.
- Los maestros de apoyo reciben capacitación relativa en más de una discapacidad.
- Los programas de capacitación se centran ahora en las técnicas necesarias para trabajar junto con otros maestros (consultoría) y para planificar y ejecutar programas de capacitación que les estén destinados.

Educación y capacitación de los maestros de escuelas especiales

Con respecto a los maestros de escuelas especiales, Jangira prevé que desempeñen en el futuro un papel esencial, pero que requerirá una capacitación y una reorientación considerables. En particular, la función de las escuelas especiales consiste cada vez más en prestar apoyo a la integración, por ejemplo mediante una labor de extensión, funcionando como centro de recursos y elaboración de programas de estudio para las escuelas y para cada maestro. Así, en este ámbito se están produciendo los siguientes cambios:

Creación de redes para el cambio

En la estrategia aplicada en la India, Jangira subraya que una característica apreciable son las redes nacionales e internacionales y el recurso a las instituciones e infraestructuras existentes.

Para reformar la educación especial es necesario tener en cuenta todos los aspectos que se consideran en general en una reforma de la educación. La inclusión no se logra con facilidad. Es el resultado de un complejo proceso de integración de cambios cualitativos y cuantitativos, necesarios para definir y aplicar las soluciones adecuadas. Para lograr el cambio se precisan constancia, coordinación, seguimiento, resolución de conflictos, etc., es decir, una buena conducción a todos los niveles.

MICHAEL FULLAN

Por ejemplo, el Conjunto de Materiales para la Formación de Profesores preparado por la UNESCO, *“Las necesidades especiales en el aula”*, fue presentado en la India en el marco del Proyecto de Investigación de Intervenciones Múltiples (MARP) en el que participaron 33 coordinadores de 22 organismos. Se seleccionaron dos especialistas de cada institución y se les encomendó la tarea de enseñar y aplicar el Conjunto de Materiales y de elaborar proyectos de investigación activa en contextos de capacitación inicial y en el empleo. Participaron en el proyecto 338 maestros con experiencia, 248 estudiantes de escuelas normales y unos 10.000 niños escolarizados en 115 localidades de 23 zonas del país. El proyecto fue objeto de una evaluación detallada que arrojó resultados positivos en cuanto a las actitudes de los maestros, la participación de los alumnos en el aprendizaje, los dibujos realizados en el aula (maestros y alumnos) y un cuestionario de preferencias de aprendizaje.

Respuesta

En su respuesta a las tres ponencias del Tema 2, el Sr. Klaus Wedell afirmó que entre los programas enunciados por los tres oradores y la realidad cotidiana del aula existía en muchos países una gran distancia. Se preguntó cómo se podría reducirla y eventualmente eliminarla.

Los sistemas de educación de la mayoría de los países no habían sido pensados teniendo en cuenta el objetivo de la inclusión. Por lo tanto, no era de extrañar que esos sistemas respondieran en su mayoría al desafío de la diversidad y la diferenciación de los programas de estudio recurriendo a algunos medios simples, todos los cuales implicaban alguna forma de exclusión, ya de la escuela, ya de parte o de la totalidad del programa de estudios mediante orientaciones o restricciones que implicaban una segregación parcial con respecto al conjunto de enseñanzas impartidas en la escuela ordinaria.

“Tener en cuenta la inclusión en el ámbito de la enseñanza significa tomar inicialmente a los niños tal como son, en toda su diversidad, y diseñar luego un sistema cuya flexibilidad permita responder a las diferencias individuales”.

El Sr. Wedell subrayó que en la actualidad la inclusión puede conducir a una situación paradójica: reconocer al niño el derecho a integrarse en la escuela de su localidad puede no servir para nada si la escuela, como sucede con frecuencia, es incapaz de responder debidamente a las necesidades individuales o a la diversidad de los alumnos.

Para avanzar en el sentido de la integración hacen falta en el plano general reformas fundamentales de la escuela ordinaria, lo que a nivel sistémico implica:

- *La reestructuración del acceso al programa de estudios y la posibilidad de diferenciación.*
- *Un sistema efectivo y no excluyente de evaluación y registro de los objetivos del programa de estudios y de los logros.*
- *Nuevas formas de asociación con los padres y otros familiares (por ejemplo, los hermanos y hermanas).*
- *El desarrollo del aprendizaje cooperativo y en grupo.*
- *La enseñanza a cargo de pares.*
- *La utilización creativa de la microtecnología y del aprendizaje asistido por la computadora.*

Resumen de los grupos de debate

Los grupos de debate pudieron tratar más a fondo los problemas presentados en la plenaria. Además, se presentaron y examinaron dos proyectos concretos: el proyecto de la UNESCO de formación de maestros *“Las necesidades especiales en el aula”* y el proyecto de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) *“Una vida activa para los jóvenes discapacitados: la integración en la escuela”*. Ambos se basaban en experiencias de los países miembros de esas organizaciones.

Acceso al programa de estudios

- Cuando se trata de niños con graves deficiencias cognitivas, los temas que esos niños deben aprender son muy diferentes de los que figuran en el programa de estudios de la escuela ordinaria. El programa debe adaptarse para que comprenda actividades de la vida cotidiana y técnicas funcionales, por ejemplo, preparar una comida sencilla o utilizar un medio de transporte. Esa enseñanza debe llevarse a cabo en asociación con los padres.
- La crisis de la enseñanza secundaria se pone de manifiesto en el gran número de deserciones y conductas marginales (embarazos precoces, uso indebido de drogas y condenas penales). ¿Pueden las escuelas satisfacer las necesidades de los “jóvenes airados” al mismo tiempo que las de los alumnos con discapacidades? ¿Hay que dejar de lado la escolarización tradicional y pensar en otras posibilidades, entre ellas el empleo asistido?
- El acceso al programa de estudios depende de:
 - el apoyo jurídico y administrativo
 - la disponibilidad de recursos
 - el apoyo de los padres y el público
 - la capacitación del personal
 - la motivación y los incentivos de los maestros
 - los grupos multidisciplinarios de apoyo
 - la aplicación de criterios de evaluación adecuados para los alumnos y los proyectos.
- Entre los obstáculos cabe mencionar:
 - las actitudes
 - la escasa motivación de los maestros
 - el miedo al desempleo de los maestros de las escuelas especiales
 - la capacitación y los materiales insuficientes
 - los métodos inadecuados de evaluación que tienen como resultado la exclusión
 - las experiencias realizadas en países desarrollados que no son necesariamente aplicables a los países en desarrollo.

Se presentaron estudios monográficos de Canadá, España y los Estados Unidos de América.

Organización de la escolaridad

En los grupos de debate se abordaron diversos temas. Austria, España, Perú y Zimbabwe presentaron informes nacionales.

- Hay que garantizar la calidad de las experiencias de aprendizaje que se facilitan a los alumnos con necesidades especiales en el aula ordinaria.
- En algunos países, los maestros de las escuelas especiales tienen fundados temores de perder su trabajo como consecuencia de las políticas de integración.
- Para que la integración tenga éxito, los conocimientos, las capacidades y la experiencia de los especialistas deben ser genuinamente transferidos a los maestros generalistas. Además, corresponde revisar y renovar los conocimientos.

- Con el apoyo de la UNESCO debe establecerse un intercambio internacional de ideas y experiencias sobre la integración y la organización escolar, de modo que los países desarrollados y los países en desarrollo aprendan unos de otros.

Capacitación de los maestros

- La capacitación inicial de los maestros (de los niveles preescolar, primario y secundario) debe comprender un componente amplio y general sobre educación especial.
- A partir de esa capacitación, algunos maestros podrían seguir perfeccionándose, también sobre bases amplias, para adquirir un “nivel de maestría” como tales.
- La especialización podría tener lugar en un tercer nivel de capacitación pero no se debe crear un grupo privilegiado de maestros de educación especial.
- Conviene instaurar una política general de capacitación en el empleo para evitar las diferencias que podrían producirse entre maestros con experiencia y maestros recién graduados, capacitados en educación especial. Habría que crear incentivos para la capacitación en el empleo.
- La capacitación debería estar también al alcance de los administradores.
- Las personas discapacitadas deberían intervenir en el planeamiento de los programas de estudios y en la capacitación.
- La capacitación debería reflejar debidamente el reconocimiento de los diversos contextos culturales que exigen enfoques adecuados.
- Habría que elaborar programas de educación a distancia que comprendan materiales de autoaprendizaje, materiales audiovisuales y una relación personal con tutores locales.

Las necesidades especiales en el aula

El Proyecto de la UNESCO introducido por la Sra. Lena Saleh y por el Sr. Mel Ainscow, un equipo de especialistas presentó ejemplos de iniciativas de educación de maestros y de modificaciones de la práctica escolar en América Latina, Ghana, la India e Italia.

El Proyecto de la UNESCO de formación de profesores “*Las necesidades especiales en el aula*” consisten en la elaboración y difusión de un conjunto de documentos, ideas y materiales para que los profesores que enseñan a los maestros les presten apoyo en las escuelas ordinarias de modo que puedan responder a la diversidad de los alumnos. Después de la consulta, en 1990 y 1991 un equipo de expertos ensayaron sobre el terreno una versión experimental en nueve países: Canadá, Chile, China, España, India, Jordania, Kenya, Malta y Zimbabwe.

Después de este ensayo, el conjunto fue reelaborado, agregándosele un manual y programas de vídeo. Los datos recogidos indican que los materiales se adecúan a esos contextos nacionales y que los maestros los consideran útiles y pertinentes, pues los ayudan a desarrollar sus planteamientos y su práctica.

El conjunto se ha presentado a diversos grupos en más de 40 países y constituye hoy la base de proyectos regionales de desarrollo en África, Asia, América Latina, el Caribe y los Estados árabes; más concretamente, se ha convertido en el eje de una importante iniciativa nacional en China, la India y Tailandia. Se estima que el conjunto de materiales resulta útil en los contextos de capacitación inicial, de capacitación en el empleo y mejora escolar. El conjunto existe actualmente en 14 versiones lingüísticas (alemán, árabe, chino, español, francés, inglés, hindi, húngaro, italiano, lao, portugués, rumano, tai y vietnamita).

Una vida activa para los jóvenes discapacitados: la integración en la escuela

El Sr. Peter Evans resumió dos informes redactados a partir de estudios de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) relativos a 21 países miembros, ambos relacionados con la conveniencia y la viabilidad de educar en las escuelas ordinarias a los niños que presentan necesidades especiales de educación, junto con los demás niños.

El primer estudio se refiere a las diferentes maneras en que los Estados Miembros reconocen y tratan las discapacidades. Las políticas gubernamentales siguen el criterio de que muchos niños que actualmente asisten a escuelas especiales podrían y deberían asistir a escuelas ordinarias. Habiéndose adoptado el principio de la integración, se hace hincapié ahora en los métodos más eficaces para lograrla.

En el informe se examinan los progresos de la capacitación de los maestros y de la participación de los padres en la vida escolar de sus hijos. Se indica que integrarlos puede resultar menos caro que segregarlos. También se destacan algunos aspectos esenciales que hay que tener en cuenta en todo plan de integración, tanto en un nivel nacional como regional o de distrito.

El segundo informe, que se basa en 61 estudios monográficos, resume las características principales de una buena práctica de la educación integrada.

El éxito está ligado a maestros

- que participen en escuelas de apoyo
- adopten actitudes positivas
- hayan desarrollado su capacidad de enseñar a grupos con capacidades mixtas
- reciban periódicamente una ayuda docente extraordinaria
- tengan tiempo para planificar su labor y comentarla con especialistas
- tengan acceso a la capacitación en el empleo.

En el estudio se llega a la conclusión de que la integración beneficia a los niños discapacitados en el plano del aprendizaje, pero a veces favorece su aislamiento social. Se formularon algunas propuestas para paliar ese aislamiento.

A continuación se presentaron experiencias de los siguientes países: Alemania, Bélgica, Canadá, Estados Unidos de América, Francia, Irlanda, Islandia e Italia. Todas ellas se referían a la integración en la escuela y cada una reflejaba un aspecto concreto de la experiencia del país.

Tema 3: Perspectivas comunitarias

Rehabilitación Basada en la Comunidad

La educación de las personas con necesidades especiales no existe aisladamente, sino que sólo puede entenderse y desarrollarse en el contexto de su comunidad. Esta comprende a los padres, el barrio en el que se encuentra la escuela y las actitudes de la gente del lugar hacia la escolarización en general y la escuela local en particular.

La rehabilitación basada en la comunidad (RBC) y la Educación para Todos tienen raíces comunes. Ambas se basan en el compromiso de dotar a la población local de la capacidad de colaborar para garantizar el acceso a los derechos humanos básicos, ya se trate de la educación o de la salud. Ambas surgen de la incapacidad de las instituciones existentes y de los servicios tradicionales de suministrar servicios de salud, rehabilitación o educación de maneras que atiendan a las necesidades de los beneficiarios potenciales. Hay que encontrar nuevos medios de proporcionar a las poblaciones locales la posibilidad de adquirir algunas de las capacidades que hasta ahora estaban reservadas a profesionales con una formación muy costosa y frecuentemente inaccesibles.

La disertación de Brian O'Toole muestra que la RBC y la Educación para Todos deben verse en el futuro como complementarias a todo nivel, desde la escuela de pueblo hasta los ministerios de salud, educación, bienestar social y trabajo. La colaboración en la base puede lograrse sin iniciativas políticas de alto nivel, pero un compromiso nacional con un enfoque la refuerza considerablemente. De ello depende su viabilidad a largo plazo.

En la actualidad se entiende mejor la importancia capital de un enfoque conjunto de todos los ministerios competentes en todos los niveles. Las barreras artificiales que separan a los diferentes organismos y profesionales están empezando a desaparecer en todos los niveles, pero el ritmo de los avances sigue siendo muy lento.

La ponencia del Sr. O'Toole resume la experiencia de una serie de países que están llevando a cabo con éxito proyectos de RBC, no sólo en unas cuantas comunidades sino en gran escala. O'Toole describe programas de extensión que han tenido éxito en Burundi, Ghana, Jamaica, Kenya, México, Filipinas, Viet Nam y Zimbabwe, y explica con más detenimiento cómo se ha desarrollado el proyecto de RBC de Guyana.

La RBC no es una panacea ni proporciona un modelo universal para el futuro. Antes bien, una confianza no realista y sentimental en la RBC puede ser perjudicial para sus objetivos, al no tener en cuenta los graves obstáculos sociales y económicos que se oponen a una ejecución idónea. Entre éstos cabe citar la pobreza, la excesiva carga de trabajo y el cansancio de las familias, los intereses profesionales creados, la falta de apoyo oficial y, sobre todo, el grave peligro de que los proyectos de RBC tengan dificultades para sobrevivir cuando se acabe la financiación externa del gobierno o de un organismo internacional de ayuda.

A pesar de los muchos ejemplos positivos de éxito, O'Toole concluye que "todavía está por llegar la verdadera prueba de la RBC" y pregunta: "¿Puede la RBC ir más allá de un programa de enseñanza de relativamente pequeña escala y con base doméstica para convertirse en un programa nacional de asistencia comunitaria?"

Una manera de lograrlo es aunar esfuerzos con iniciativas similares de educación, concretamente el movimiento en favor de la Educación para Todos y la educación integradora. En el plano local, esto significaría por ejemplo que los trabajadores de RBC establecieran vínculos tempranos con la escuela local, discutiendo los medios gracias a los cuales un niño en edad preescolar podría prepararse para la escuela y ser finalmente admitido en ella, y que previeran cuantos cambios conviniera introducir y todos los apoyos suplementarios que pudieran hacer falta.

A medida que avanzamos hacia un nuevo siglo se va entendiendo cada vez mejor la necesidad de un nuevo concepto de desarrollo. El modelo de suministro de servicios de la cumbre a la base va quedando progresivamente desacreditado. Hay un creciente reconocimiento de que el cambio será imposible si los destinatarios de las innovaciones no participan activamente en la relación con quienes fomentan el proceso de desarrollo. Una de las cuestiones básicas es ahora la de cómo poder guiar a los individuos que durante tanto tiempo han sido tradicionalmente dirigidos por otros, para que se hagan cargo de sus propios asuntos. Tenemos que dejar de considerar la rehabilitación como un producto que se dispensa, presentarla como un proceso en el que la población local está íntimamente involucrada.

O'Toole, 1990

La familia constituye un vínculo natural entre las actividades de RBC y la escuela, pero, como ya se ha dicho, algunas familias no tienen suficiente confianza para dirigirse a las escuelas, así como no todas las escuelas acogen de buen grado a los padres de niños con discapacidades.

O'Toole hace el alentador comentario de que "algunos de los ejemplos más creativos de asociación entre los padres y los profesionales proceden de los países más pobres. Puede ser buena idea que los países desarrollados dirigieran

la vista al sur en busca de enfoques innovadores para hacer frente al desafío que supone trabajar con personas discapacitadas".

El papel de los padres

Como los padres ocupan un lugar central en la rehabilitación basada en la comunidad (RBC), deben estar en el centro del movimiento de educación integradora para sus propios hijos y para los demás. Ciertamente, los padres constituyen un foco único tanto para la RBC como para la educación integradora.

La disertación de Alain Parvilliers se basa en su propia experiencia familiar y establece una amplia serie de papeles y tareas que los padres podrían asumir. Está convencido de la importancia de la asociación y se siente optimista y confiado en los resultados de la colaboración. Los padres y los profesionales se necesitan mutuamente y ni unos ni otros pueden hacer progresos significativos y duraderos por sí solos.

Parvilliers insiste en que la primera necesidad de los padres es una información honesta y precisa, que contenga propuestas positivas de acción. Es en la etapa de aplicación de las propuestas de acción, ya vengan de los profesionales o del propio sentido de lo que hay que hacer que tengan los padres, donde éstos necesitan ante todo asociados.

Parvilliers habla del viaje que emprenden muchos padres que tienen un niño con una discapacidad grave. Al principio, seguían concienzudamente las sugerencias para evaluar y estimular el desarrollo que hacían los profesionales. Pero al cabo de cierto tiempo fueron adquiriendo confianza para hacer sus propias observaciones y tomar sus propias decisiones sobre la enseñanza y los objetivos de desarrollo, así como en cuanto a la evaluación de las prioridades de las tareas más importantes que el niño debía poder lograr.

La confianza y la competencia a que dieron lugar sus satisfactorias experiencias de asociación le

llevaron a otro nivel de relación con los profesionales: el de instructor. Sumó sus esfuerzos a los de otros padres, primero en el plano local, después nacional y por último internacional, por conducto de la Liga Internacional de Asociaciones en favor de las Personas con Deficiencia Mental.

En principio, el objetivo de los padres del lugar era reducir el “elemento de suerte” en la obtención de apoyo y ayuda apropiada para sí mismos y sus hijos. El autor ve la función de los organismos nacionales como promotores de innovaciones y custodios de la calidad de los servicios públicos, y ocasionalmente como proveedores director de servicios.

La contribución de Parvilliers plantea algunos temas difíciles para todos los padres y profesionales. Una cosa es cierta: incluso las organizaciones nacionales más grandes y exitosas de padres empezaron siendo muy pequeñas, a veces unos cuantos padres reunidos en casa de uno u otro, progresando a partir de ahí hasta crear un pequeño programa para niños en edad preescolar y escolar, un centro de formación profesional o un hogar colectivo. Partiendo de esos orígenes se fueron desarrollando hasta llegar a cumplir una función nacional e internacional de defensa.

La lección fundamental que se desprende es que no se debería hacer nada sin la participación de las familias y que las familias necesitan apoyo y reconocimiento en su labor.

La función de las organizaciones de voluntarios

Mirando retrospectivamente el desarrollo de las organizaciones no gubernamentales, Willian Brohier señala tres fases:

- El modelo original de caridad.
- La asistencia técnica, que transplanta conceptos y servicios de un país, una cultura y una serie de condiciones sociales a otro, que es lo que en otro lugar se ha denominado “el síndrome de inmunodeficiencia cultural”.
- Un modelo de asociación que ha de constar al menos de algunos de los siguientes elementos:
 - 1) El programa debe basarse en el desarrollo e incluir desde el principio un elemento de “sostenibilidad”;
 - 2) El asociado beneficiario debería tener la propiedad del programa, que debe basarse en las necesidades y orientarse en función de ellas, o sea, que los donantes no deberían imponer sus ideas y sus prácticas, ni sutilmente ni de ninguna otra manera;
 - 3) Las organizaciones de personas con discapacidades deben estar capacitadas gracias a posiciones de responsabilidad y dirección para tomar decisiones y deben recibir cuanto apoyo precisen para dicho fin;
 - 4) La asistencia debe ser apropiada a las condiciones locales y complementar los recursos disponibles localmente.

Como muchas organizaciones no gubernamentales registran elementos de estos enfoques, es importante que los consejos ejecutivos desarrollen un sentido claro de su misión y de su metodología de ejecución. Esto implica que los miembros de dichos consejos deben ser capaces de replantearse sus objetivos y su forma de actuar en función de las novedades que se produzcan y de los contextos sociales y culturales en los que estén trabajando o vayan a trabajar. También es esencial que en dichos consejos haya miembros que tengan una experiencia personal de la discapacidad.

Brohier recalca que una organización no gubernamental debe ser dinámica y evolucionar con los tiempos, pero que los cambios han de ser bien fundados y pertinentes. Por ejemplo, una organización no gubernamental que tenga éxito puede verse llevada a desempeñar el papel de proveedora de servicios por ofertas de una financiación gubernamental sustancial para proyectos concretos (por ejemplo, escuelas) o para el funcionamiento general de la organización (pagos de personal asalariado y gastos de viaje

del comité ejecutivo). Si bien dichas ofertas son tentadoras y pueden proporcionar servicios a las personas discapacitadas, permiten a los gobiernos sustraerse a la responsabilidad de prestar ellos mismos dichos servicios, lo que a la vez puede provocar más aislamiento y marginación.

En el plano internacional, las organizaciones intergubernamentales consultivas más grandes vienen trabajando juntas desde 1981 como asesoras de las organizaciones del sistema de las Naciones Unidas que se ocupan de la discapacidad. Entre ellas figuran: la Organización Mundial de Personas Impedidas, la Liga Internacional de Asociaciones en favor de las Personas con Deficiencia Mental, Rehabilitación Internacional, la Unión Mundial de Ciegos, la Federación Mundial de Sordos, la Federación Mundial de Veteranos de Guerra, y el Consejo Internacional de la Discapacidad. La última representa actualmente a muchas organizaciones no gubernamentales para las que la discapacidad no es más que uno de los elementos de su actividad (como la Cruz Roja) y a las principales asociaciones profesionales (como Terapia Ocupacional).

En el órgano ejecutivo de las ONG debe haber padres de niños con discapacidades o adultos ellos mismos discapacitados, no porque la discapacidad los califique automáticamente como miembros, sino por los valiosos puntos de vista que pueden comunicar gracias a su experiencia personal y las aportaciones esenciales que tienen derecho a hacer para el planeamiento y la programación de la educación relativa a las necesidades especiales y los servicios de rehabilitación.

Brohier

La función de los organismos donantes

Kerstin Rosencrantz expuso la labor de la Autoridad Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI), uno de los diversos organismos gubernamentales de ayuda que cumplen un papel catalítico y estratégico en la acción internacional sobre la discapacidad. La ASDI trabaja mucho por conducto de organizaciones no gubernamentales suecas que operan con ONG de países en desarrollo, principalmente con miras a la formación de capacidades dentro de esas organizaciones. "La contribución más útil que podemos hacer es mediante la cooperación institucional financiera con entidades de Suecia, mejor que contratando a expertos".

La ASDI trabaja también directamente con organismos de las Naciones Unidas, entre ellos la OMS, el UNICEF, la OIT y la UNESCO, apoya vigorosamente la rehabilitación y la educación integradora basada en la comunidad, y procura propiciar los cambios necesarios en la formación de personal para lograr estos objetivos.

Rosencrantz puso de relieve el aumento gradual de la intervención de la ASDI en la discapacidad en los países en desarrollo. Actualmente, la ASDI coopera bilateralmente con 15 países y aporta fondos para la preparación de material didáctico, por ejemplo material en Braille e impresos en letra grande, así como la microtecnología correspondiente.

Función de las organizaciones de personas discapacitadas

Deng Pu Fang, Presidente de la Federación de Personas Discapacitadas de China (FPIC), estableció un paralelismo entre la emancipación de los discapacitados y la lucha de emancipación de las naciones y de las mujeres.

"Actualmente, la sociedad humana ha progresado hasta tal punto que, al igual que la emancipación de las naciones y las mujeres, la emancipación

de los discapacitados se ha convertido en una tarea urgente y ardua para la comunidad internacional. Los hechos han demostrado repetidamente que las personas discapacitadas pueden definitivamente convertirse en creadores de la riqueza de la humanidad, siempre que se les dé una educación y unas oportunidades de empleo apropiadas, respetándose sus valores y utilizando plenamente su potencial. La clave para lograr este objetivo es mejorar las calificaciones de los propios discapacitados, lo que significa que debe ser plenamente protegido el derecho a la educación de estas personas. Nosotros estimamos que las organizaciones de personas discapacitadas deben desempeñar un papel importante en la realización del objetivo de la Educación para Todos”.

Deng Pu Fang expuso el desarrollo de los servicios para las personas discapacitadas en la República Popular de China y, sobre todo, de la función de la FPIC.

La Federación es una organización semigubernamental que integra funciones de representación, planificación de servicios, suministro y administración. Tiene filiales locales en todo el país, que actúan en todos los niveles comprendido el vecindario. En 1993, el Consejo Estatal estableció un Comité Nacional de Coordinación para la Discapacidad.

La FPIC da una gran prioridad a las campañas para mejorar las actitudes públicas hacia los discapacitados, utilizando al máximo a los periodistas, los medios de comunicación y la prensa en general para dar publicidad a los logros de estas personas y presentarlas de manera positiva.

China actúa también como líder internacional y regional en materia de discapacidad. Es uno de los ocho países que participan en el proyecto de la UNESCO *Las necesidades especiales en el aula* (ver p. 42). El lanzamiento en 1992 del Decenio de las Personas con Discapacidad de Asia y el Pacífico se celebró también en Beijing.

Resumen de los grupos de debate

El tema de las perspectivas comunitarias se examinó más a fondo en los debates de grupo, que se centraron en la enseñanza profesional y la preparación para la vida adulta, la escolarización como componente de la RBC y la función de los padres.

Preparación para la vida adulta

Durante toda la Conferencia varios oradores aludieron a la importancia de la continuidad de la planificación de la enseñanza tanto escolar como postescolar.

La contribución del Sr. Luis Reguera, de la Oficina Internacional del Trabajo (OIT), se centró en este tema con mayor detenimiento. El Sr. Reguera recalcó que la preparación para la vida adulta es uno de los principales objetivos de la escolarización de todos los alumnos, y que los alumnos discapacitados necesitaban aun más que los otros un periodo de preparación estructurada y orientada al empleo y para llegar a ser ciudadanos útiles de su comunidad.

Sin embargo, la formación y la capacitación profesionales tropezaban con grandes obstáculos, entre ellos:

- altos índices de desempleo y recesión económica
- incapacidad de establecer y aplicar cuotas de empleo
- subestimación por parte de los profesores, los padres y el público de las capacidades de las personas discapacitadas para ocupar puestos competitivos retribuidos
- falta de apreciación por parte de las escuelas y de los educadores de la importancia de la preparación profesional.

Ejemplos de España y Argentina ilustraron algunos de los elementos de una práctica correcta.

- Las escuelas tenían que sentar las bases de la enseñanza preprofesional
- Había que proporcionar experiencia de trabajo ya en la escuela para introducir a los jóvenes en el mundo laboral
- Hacía falta coordinación entre las autoridades de educación y las de trabajo en el plano local y nacional
- La formación profesional debía guardar relación con el potencial local de empleo
- Debería alentarse a las ONG a crear oportunidades de trabajo protegido
- Era preciso establecer mejores relaciones de trabajo con las familias, los organismos comunitarios, los sindicatos y las organizaciones de personas discapacitadas.

La escolaridad como componente de la Rehabilitación Basada en la Comunidad

Ture Jonsson puso de relieve en sus observaciones preliminares que la RBC y la educación integradora debían considerarse dos enfoques complementarios que tratan de llegar por distintos medios a destinatarios todavía no alcanzados. Ambos enfoques deberían converger cuando el niño tenga ya suficiente edad para asistir a la escuela.

El debate se enriqueció con las experiencias concretas sobre el terreno de Ghana y Benin.

Ghana es un ejemplo singular de iniciativa nacional y enfoque multisectorial concertado de una labor conjunta entre diferentes ministerios: educación, salud, trabajo y bienestar social, asumiendo este último la función de dirección y coordinación. Este enfoque tenía una correspondencia con los

organismos de las Naciones Unidas: la UNESCO, la OMS y la OIT, con el PNUD como organismo de financiación. Ciertas ONG noruegas y suecas actúan como socios que proporcionan apoyo financiero y técnico. La Federación de Personas Discapacitadas de Ghana cumple un papel activo en el desarrollo del proyecto.

La colaboración entre diferentes organismos y en distintos niveles tal vez sea la característica distintiva más importante del programa de RBC de Ghana. Se presta también mucha atención a la publicidad y a la sensibilización de la población en general y del personal de todas las organizaciones y los organismos involucrados.

Otra característica importante del proyecto es la gran atención que recibe la formación de personal. Se creó un equipo administrativo al que se impartió un curso de seis semanas de sensibilización y preparación. Se seleccionaron dos áreas de proyectos experimentales. Se dieron dos cursos de formación de cuatro semanas y de tres semanas a maestros itinerantes. También un grupo de funcionarios de la seguridad social recibió formación en RBC y temas afines por espacio de tres semanas. La formación no se centraba en un tipo determinado de discapacidad, sino que insistía en los elementos comunes a todas las discapacidades. Se utilizaron el manual de formación de la OMS sobre la RBC titulado *Training Disabled Persons in the Community* y el conjunto educativo de la UNESCO para maestros sobre *necesidades especiales en el aula*.

En Benin, el programa de RBC estuvo a cargo de los Ministerios de Trabajo y Salud en cooperación con la OMS y una ONG francesa. A diferencia del proyecto de Ghana, el de Benin empezó en una pequeña localidad.

“En Benin, los niños discapacitados son considerados como una maldición o como un don de Dios”.

Por lo tanto, era esencial concientizar a la comunidad. Otros elementos fundamentales eran:

- Preparación del niño antes de empezar a ir a la escuela
- Prever la necesidad de introducir cambios materiales en el aula
- Reuniones periódicas con los padres
- Planificación del transporte de los niños

Se estimó que el plan era satisfactorio, pese a que las clases eran muy numerosas (entre 70 y 90 niños) y a la falta de legislación en apoyo de la integración. Tras un periodo experimental de dos años (1989-1991), se observaron resultados positivos en las actitudes hacia la participación de los discapacitados en la vida de la comunidad y una mayor utilización de las escuelas ordinarias por parte de los padres. La financiación y la administración son tanto nacionales como locales. En 1992, unos 450 niños con discapacidades habían tomado parte en el programa, y está previsto ampliarlo a otras partes del país.

En el debate, los participantes citaron otros ejemplos de nexos entre la rehabilitación basada en la comunidad y la educación integradora. En Madagascar, también se insistía en la formación de profesores itinerantes y la reforma de las escuelas para que respondan a las necesidades de los individuos y no al contrario, lo cual requiere ampliar la función de los profesores especialistas.

Uganda está desarrollando programas individualizados en más de 100 escuelas. Los niños pasan información clave sobre la discapacidad a otros niños, a sus familias y a los maestros. La Sra. Anupan Ahuja, una de las coordinadoras del programa de formación de la UNESCO en la India, expuso el uso que se había hecho del conjunto educativo de la UNESCO sobre *Las necesidades especiales en el aula* (página 42). Puso de relieve las iniciativas de formación de maestros de Ghana y la India encaminadas a mejorar las escuelas para todos los niños en sus comunidades locales.

Los padres como asociados

Al presentar esta sesión, la presidenta, María Luisa de Ramón Laca, recalcó que apenas habíamos comenzado a utilizar el potencial de los padres y las familias en la labor en asociación con los maestros y demás profesionales y que había mucho que aprender de los ejemplos de buena práctica procedentes tanto de países desarrollados y países en desarrollo.

Trijnte de Wit Gosker (Países Bajos) indicó que, como los padres eran los primeros expertos en relación con sus hijos, era hora de empezar a hablar de los profesionales como asociados y no al revés. La clave de la cooperación es el respeto mutuo y la aceptación, las relaciones humanas más que las relaciones profesionales.

Los maestros necesitan recibir información de los padres para hacer su trabajo. Ello requiere una asociación en pie de igualdad basada en la confianza y el respeto como seres humanos, más que en diferencias jerárquicas. Los padres deben tener el derecho a escoger la escuela a la que van a asistir sus hijos. Esto significa que tienen que recibir una información suficiente que les permita decidir acerca de las ventajas relativas de las escuelas especiales o de las ordinarias para su hijo.

El objetivo de una asociación en pie de igualdad suele tropezar con dificultades. Así como algunos padres temen a los maestros, es bastante frecuente que también a éstos les inspiren temor los padres. Hay una tradición de desconocimiento y desconfianza; rara vez se ha mencionado el tema de los padres o de su participación en la formación inicial o incluso ulterior del personal docente. En los Países Bajos es posible hoy día que padres y maestros reciban una formación conjunta. En el debate se subrayó la contribución de todos los miembros de la familia, no sólo de la madre o el padre, sino también de los hermanos, las hermanas y los abuelos.

Dawn Hunter (Estados Unidos) se refirió a la influencia cada vez más decisiva que tienen los padres en Estados Unidos en el planeamiento y la calidad de los servicios. Los profesionales necesitaban formación para aprender a escuchar a los padres y darles tiempo y espacio para comunicar y participar a su manera.

Las escuelas integradoras recurren a un modelo coordinado de prestación de servicios en el que los maestros, los padres y el personal de los servicios afines (por ejemplo psicólogos, terapeutas del habla y del lenguaje, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales y profesionales sanitarios) trabajan en colaboración para evaluar las necesidades de los alumnos e intervenir oportunamente en contextos naturales.

Tema 4: Asociación y redes

Una de las mayores ventajas de las conferencias regionales e internacionales estriba en que brindan oportunidades de aprender de la experiencia de los demás y de reflexionar sobre las consecuencias que de ellas pueden derivarse. Por otra parte, en las conferencias no se dispone desgraciadamente de tiempo suficiente para analizarlas o para abordarlas a fondo.

Por este motivo, el tema final de esta Conferencia estuvo dedicado a reseñar las posibilidades que existen hoy día de establecer nuevas redes de colaboración o de aprovechar mejor las redes existentes. En esta sesión se presentaron algunos ejemplos ilustrativos de cómo establecer relaciones de asociación y crear redes, aunque existen otros muchos medios a los que no se recurre suficientemente.

El Sr. Víctor Ordóñez, representante del Director General de la UNESCO en la Conferencia, puso término a la sesión destacando algunos principios generales:

- i) Para que las asociaciones y redes resulten eficientes deben ser consideradas como un medio y no como un fin. Su objetivo es promover y fortalecer el principio de integración en la educación. Lo que cuenta son los resultados. Las redes están destinadas esencialmente a compartir informaciones, pero más importancia tiene aun cómo se entiende, interpreta y utiliza la información. Las redes permiten acopiar y utilizar información para proyectos o finalidades específicos en un contexto concreto y a corto plazo. Los grandes mecanismos burocráticos tienden a absorber la información, que reciben pero no la digieren ni asimilan.
- ii) Las redes y asociaciones funcionan mejor en el plano local. Es necesario crear puentes entre los niveles macro y micro. Por ejemplo, en las redes deben ser incluidas las escuelas, las autoridades locales y el plano nacional.

En el paso del plano internacional al plano local hay que tener en cuenta cuatro elementos principales:

- la creación de capacidades
- el intercambio de información
- la clarificación de la política en materia de necesidades especiales
- las economías de escala adecuada a las condiciones locales.

iii) Utilización de las redes e iniciativas existentes

En el contexto actual, la Educación para Todos es el ejemplo más sobresaliente de que los mecanismos existentes de supervisión y seguimiento pueden servir para promover la educación en materia de necesidades especiales y los resultados de la presente Conferencia. Cabe mencionar el Foro de Educación para Todos y las iniciativas regionales, por ejemplo APEID y APPEAL.

El Sr. Ordóñez subrayó que el momento era bueno para lograr cambios importantes y que la creación de redes era una de las maneras de progresar.

Habrán tres elementos esenciales:

- Los medios y el dinero
- La creación de capacidades y los conocimientos
- La voluntad política.

Pero en las redes no deben participar sólo las personas que se ocupan de educación. Para que tengan éxito se necesita una participación mucho mayor de los medios de comunicación, representantes de la comunidad y de las autoridades locales y, sobre todo, de representantes acreditados de organizaciones de personas discapacitadas.

La UNESCO puede contribuir a abrir las puertas para crear mejores redes. Por ejemplo, las Oficinas Regionales de la UNESCO pueden facilitar activamente la creación de redes y la colaboración entre los países, dentro de éstos y con las Oficinas

Regionales de otras organizaciones del sistema de las Naciones Unidas, como la OMS, la OIT y el UNICEF, y las ONG internacionales pertinentes.

Unión Europea

El Sr. Domenico Lenarduzzi resumió las iniciativas europeas actuales en la esfera de las necesidades educativas especiales y la transición al mundo del trabajo. Entre esas iniciativas mencionó una base de datos informatizada (HANDYNET), los sistemas que permiten intercambiar y compartir la información sobre programas ejemplares de los Estados Miembros y las contribuciones a la evaluación.

En la Unión Europea se realizan actividades a tres niveles:

- cooperación entre sistemas de educación y de capacitación,
- promoción de la calidad mediante la innovación pedagógica y tecnológica, y
- actividades específicas directas en el plano comunitario.

Todo ello se lleva a cabo gracias a la creación de redes de asociados transnacionales, de la movilidad material e intelectual y el intercambio y la elaboración de proyectos transnacionales comunes.

Como ejemplo de estas actividades, citó el programa Helios de integración de los jóvenes con necesidades especiales en el mundo de la educación.

Asociaciones entre organizaciones no gubernamentales, gobiernos y organizaciones comunitarias

El Sr. Jez Stoner, representante del Save the Children Fund (Reino Unido), se refirió a las asociaciones entre las ONG y las organizaciones basadas en la comunidad. Puso de relieve que la fuerza de las ONG radicaba en sus valores, su independencia de los intereses políticos y otros, sus pequeñas dimensiones y su flexibilidad. Las ONG pueden trabajar en contacto más directo con las comunidades y prestarles una mayor asistencia. Por sus dimensiones y su flexibilidad, pueden responder con mayor rapidez y flexibilidad para experimentar con ideas nuevas y asumir riesgos.

Las ONG internacionales, entre las que se cuenta el Fondo Save the Children, tienen además la ventaja de poder intercambiar y trasladar las ideas y las redes a través de las fronteras nacionales. En cuanto a las influencias, tienen una libertad de acceso mucho mayor a los responsables de la adopción de decisiones y la formulación de políticas en los países desarrollados. Pueden así ejercer una influencia favorable al cambio en el plano mundial con los donantes bilaterales y multilaterales y los gobiernos. Además, las ONG pueden aprovechar la experiencia de su personal en diferentes regiones del mundo.

A título de ejemplo, el Sr. Stoner hizo notar que en Tailandia Save the Children influyó en la política estatal para lograr que se adoptara en el marco de la enseñanza primaria universal un enfoque de integración. Se había decidido así fortalecer todos los sectores pertinentes, comprendidos el Ministerio de Educación, la enseñanza primaria, la capacitación de maestros y la educación especial, así como las ONG, gracias a la experiencia de los proyectos experimentales, la promoción, la capacitación y la coordinación. Además, Save the Children había prestado apoyo a la ejecución del proyecto de la UNESCO *“Las necesidades especiales en el aula”*.

Lo que hace falta es un compromiso y una voluntad política de producir cambios: un cambio de las actitudes y los comportamientos y una modificación de las estrategias de desarrollo. Gracias a la Educación para Todos, será posible que todos los seres humanos, comprendidos los discapacitados, puedan desarrollar todo su potencial, contribuir a la sociedad y, sobre todo, enriquecerse gracias a su diferencia y no verse devaluados. En nuestro mundo, constituido de diferencias de todo tipo, no son los discapacitados, sino la sociedad en general la que necesita una educación especial para convertirse en una auténtica sociedad para todos.

FEDERICO MAYOR
Director General, UNESCO

MARCO DE ACCION

Indice

Introducción	59
I. Nuevas ideas sobre las necesidades educativas especiales	61
II. Directrices para la acción en el plano nacional	65
A. Política y organización	65
B. Factores escolares	67
C. Contratación y formación del personal docente	70
D. Servicios de apoyo exteriores	72
E. Areas prioritarias	73
F. Participación de la comunidad	75
G. Recursos necesarios	78
III. Directrices para la acción en los planos regional e internacional	79

Introducción

1. El presente **Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales** fue aprobado por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, organizada por el Gobierno de España, en colaboración con la UNESCO, y celebrada en Salamanca del 7 al 10 de junio de 1994. Su objetivo es informar la política e inspirar la acción de los gobiernos, las organizaciones internacionales y nacionales de ayuda, las organizaciones no gubernamentales y otros organismos, en la aplicación de la **Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales**. El Marco se inspira en la experiencia nacional de los países participantes y en las resoluciones, recomendaciones y publicaciones del sistema de las Naciones Unidas y de otras organizaciones intergubernamentales, especialmente las **Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad**¹. Tiene en cuenta también las propuestas, directrices y recomendaciones formuladas por los cinco seminarios regionales de preparación de esta Conferencia Mundial.

2. El derecho que cada niño tiene a recibir educación se ha proclamado en la **Declaración de Derechos Humanos** y ha sido ratificado en la **Declaración Mundial sobre Educación para Todos**. Toda persona con discapacidad tiene derecho a expresar sus deseos en lo referente a su educación, en la medida en que pueda haber certidumbre al respecto.

Los padres tienen un derecho intrínseco a ser consultados sobre la forma de educación que mejor se adapte a las necesidades, circunstancias y aspiraciones de sus hijos.

3. El principio rector de este **Marco de Acción** es que las escuelas deben acoger **a todos los niños**, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. En el contexto de este Marco de Acción, el término “necesidades educativas especiales” se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves. Cada vez existe un mayor consenso en que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y niñas. Esta idea ha llevado al concepto de escuela integradora. El reto con que se enfrentan las escuelas integradoras es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas, comprendidos los que

¹ Normas uniformes de las Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Resolución 48/96 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su 48ª reunión del 20 de diciembre de 1993.

sufren discapacidades graves. El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras.

4. Las necesidades educativas especiales incorporan los principios ya probados de una pedagogía razonable de la que todos los niños y niñas se puedan beneficiar. Da por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo. Una pedagogía centrada en el niño es positiva para todos los alumnos y, como consecuencia, para toda la sociedad. La experiencia nos ha demostrado que se puede reducir el número de fracasos escolares y de repetidores, algo muy común en muchos sistemas educativos, y garantizar un mayor nivel de éxito escolar. Una pedagogía centrada en el niño puede servir para evitar el desperdicio de recursos y la destrucción de esperanzas, consecuencias frecuentes de la mala calidad de la enseñanza y de la mentalidad de que “lo que sirve para uno sirve para todos”. Las escuelas que se centran en el niño son además la base para la construcción de una sociedad centrada en las personas que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos. Existe la imperiosa necesidad de cambiar de perspectiva social. Durante demasiado tiempo, los problemas de las personas con discapacidades han sido agravados por una sociedad invalidante que se fijaba más en su discapacidad que en su potencial.
5. Este **Marco de Acción** comprende las partes siguientes:
 - I. Nuevas ideas sobre las necesidades educativas especiales
 - II. Directrices para la acción en el plano nacional
 - A. Política y organización
 - B. Factores escolares
 - C. Contratación y formación del personal docente
 - D. Servicios de apoyo exteriores
 - E. Areas prioritarias
 - F. Participación de la comunidad
 - G. Recursos necesarios
 - III. Directrices para la acción en los planos regional e internacional.

I Nuevas ideas sobre las necesidades educativas especiales

6. La tendencia de la política social durante las dos décadas pasadas ha sido fomentar la integración y la participación y luchar contra la exclusión. La integración y la participación forman parte esencial de la dignidad humana y del disfrute y ejercicio de los derechos humanos. En el campo de la educación, esta situación se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades. La experiencia de muchos países demuestra que la integración de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales se consigue de forma más eficaz en escuelas integradoras para todos los niños de una comunidad. Es en este contexto en el que los que tienen necesidades educativas especiales pueden avanzar en el terreno educativo y en el de la integración social. Las escuelas integradoras representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación, pero para que tengan éxito es necesario realizar un esfuerzo en común, no sólo de los profesores y del resto del personal de la escuela, sino también de los compañeros, padres, familias y voluntarios. La reforma de las instituciones sociales no sólo es una tarea técnica, sino que depende ante todo de la convicción, el compromiso y la buena voluntad de todos los individuos que integran la sociedad.
7. El principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades. Debería ser, de hecho, una continua prestación de servicios y ayuda para satisfacer las continuas necesidades especiales que aparecen en la escuela.
8. En las escuelas integradoras, los niños con necesidades educativas especiales deben recibir todo el apoyo adicional necesario para garantizar una educación eficaz. La escolarización integradora es el medio más eficaz para fomentar la solidaridad entre los niños con necesidades especiales y sus compañeros. La escolarización de niños en escuelas especiales – o clases especiales en la escuela con carácter permanente – debiera ser una excepción, que sólo sería recomendable aplicar en aquellos casos, muy poco frecuentes, en los que se demuestre que la educación en las clases ordinarias no puede satisfacer las necesidades educativas o sociales del niño, o cuando sea necesario para el bienestar del niño o de los otros niños.
9. La situación en cuanto a las necesidades educativas especiales varía mucho de un país a otro. Existen países, por ejemplo, en los que hay escuelas especiales bien establecidas para alumnos con discapacidades específicas. Esas escuelas especiales pueden suponer un recurso muy valioso para la creación de escuelas integradoras. El personal de estas instituciones especiales posee los conocimientos necesarios para la pronta identificación

de los niños con discapacidades. Las escuelas especiales pueden servir también como centros de formación para el personal de las escuelas ordinarias. Finalmente, las escuelas especiales – o los departamentos dentro de las escuelas integradoras – pueden continuar ofreciendo una mejor educación a los relativamente pocos alumnos que no pueden ser atendidos en las escuelas o clases ordinarias. La inversión en las escuelas especiales existentes debería orientarse a facilitar su nuevo cometido de prestar apoyo profesional a las escuelas ordinarias para que éstas puedan atender a las necesidades educativas especiales. El personal de las escuelas especiales puede aportar una contribución importante a las escuelas ordinarias por lo que respecta a la adaptación del contenido y método de los programas de estudios a las necesidades individuales de los alumnos.

10. Los países que tengan pocas o ninguna escuela especial harían bien, en general, en concentrar sus esfuerzos en la creación de escuelas integradoras y de servicios especializados –sobre todo en la formación del personal docente en las necesidades educativas especiales y en la creación de centros con buenos recursos de personal y equipo, a los que las escuelas podrían pedir ayuda– necesarios para que puedan servir a la mayoría de niños y jóvenes.

La experiencia, especialmente en los países en vías de desarrollo, indica que el alto costo de las escuelas especiales supone, en la práctica, que sólo una pequeña minoría de alumnos, que normalmente proceden de un medio urbano, se benefician de estas instituciones. La gran mayoría de alumnos con necesidades especiales, en particular en las áreas rurales, carecen en consecuencia de este tipo de servicios. En muchos países en desarrollo se calcula que están atendidos menos de uno por ciento de los alumnos con necesidades educativas especiales. La experiencia, además, indica que las escuelas integradoras, destinadas a todos los niños y niñas de la comunidad, tienen más éxito a la hora de obtener el apoyo de la comunidad y encontrar formas innovadoras e imaginativas para utilizar los limitados recursos disponibles.

11. El planeamiento gubernamental de la educación debería centrarse en la educación de **todas** las personas, de **todas** las regiones del país y de **cualquier** condición económica, tanto en las escuelas públicas como en las privadas.
12. Dado que en el pasado un número relativamente bajo de niños con discapacidad han podido acceder a la educación, especialmente en los países en desarrollo, existen millones de adultos con discapacidades que no tienen ni los rudimentos de una educación básica. Es necesario, por tanto, realizar un esfuerzo en común para que todas las personas con discapacidades reciban la adecuada alfabetización a través de programas de educación de adultos.

13. Es particularmente importante darse cuenta que las mujeres han estado doblemente en desventaja, como mujeres y como personas con discapacidad. Tanto mujeres como hombres deberían participar por igual en el diseño de los programas de educación y tener las mismas oportunidades de beneficiarse de ellos. Sería necesario realizar en particular esfuerzos para fomentar la participación de las niñas y mujeres con discapacidades en los programas de educación.
14. Este **Marco de Acción** se ha pensado para que sirva de directriz para la planificación de acciones sobre necesidades educativas especiales. Evidentemente no puede recoger todas las situaciones que pueden darse en diferentes países y regiones y debe, por tanto, adaptarse para ajustarlo a las condiciones y circunstancias locales. Para que sea eficaz, debe ser completado por planes nacionales, regionales y locales inspirados por la voluntad política y popular de alcanzar la **educación para todos**.

II Directrices para la acción en el plano nacional

A. Política y organización

15. *La educación integrada y la rehabilitación apoyada por la comunidad representan dos métodos complementarios de impartir enseñanza a las personas con necesidades educativas especiales. Ambos se basan en el principio de integración y participación y representan modelos bien comprobados y muy eficaces en cuanto a costo para fomentar la igualdad de acceso de las personas con necesidades educativas especiales, que es parte de una estrategia nacional cuyo objetivo es conseguir la **educación para todos**. Se invita a los países a que tengan en cuenta las acciones que a continuación se detallan a la hora de organizar y elaborar la política de sus sistemas de educación.*
16. La legislación debe reconocer el principio de igualdad de oportunidades de los niños, jóvenes y adultos con discapacidades en la enseñanza primaria, secundaria y superior, enseñanza impartida, en la medida de lo posible, en centros integrados.
17. Se deberían adoptar medidas legislativas paralelas y complementarias en sanidad, bienestar social, formación profesional y empleo para apoyar y hacer efectivas las leyes sobre educación.
18. Las políticas de educación en todos los niveles, del nacional al local, deben estipular que un niño o niña con discapacidad asistan a la escuela más cercana: es decir, a la escuela a la que debería asistir si no tuviera esa discapacidad. Las excepciones a esta norma deberán preverse sólo en los casos en los que sea necesario recurrir a instituciones especiales.
19. La integración de niños con discapacidades deberá formar parte de los planes nacionales de **“educación para todos”**. Incluso en los casos excepcionales en que sea necesario escolarizar a los niños en escuelas especiales, no es necesario que su educación esté completamente aislada. Se deberá procurar que asistan a tiempo parcial a escuelas ordinarias. Se deberán tomar las medidas necesarias para conseguir la misma política integradora de jóvenes y adultos con necesidades especiales en la enseñanza secundaria y superior, así como en los programas de formación. También se deberá prestar la atención necesaria para garantizar la igualdad de acceso y oportunidades a las niñas y mujeres con discapacidades.
20. Deberá prestarse particular atención a las necesidades de los niños y jóvenes con discapacidades graves o múltiples. Tienen tanto derecho como los demás miembros de la comunidad a llegar a ser adultos que disfruten de un máximo de independencia, y su educación deberá estar orientada hacia ese fin, en la medida de sus capacidades.

21. Las políticas educativas deberán tener en cuenta las diferencias individuales y las distintas situaciones. Debe tenerse en cuenta la importancia de la lengua de signos como medio de comunicación para los sordos, por ejemplo, y se deberá garantizar que todos los sordos tengan acceso a la enseñanza en la lengua de signos de su país. Por las necesidades específicas de comunicación de los sordos y los sordos/ciegos, sería más conveniente que se les impartiera una educación en escuelas especiales o en clases y unidades especiales dentro de las escuelas ordinarias.
22. La rehabilitación basada en la comunidad debe formar parte de una estrategia general destinada a impartir una enseñanza y una capacitación eficaces en función de los costos para personas con necesidades educativas especiales. La rehabilitación basada en la comunidad deberá constituir un método específico de desarrollo comunitario que tienda a rehabilitar, ofrecer igualdad de oportunidades y facilitar la integración social de las personas discapacitadas. Su aplicación debe ser el resultado de los esfuerzos combinados de las propias personas discapacitadas, sus familias y comunidades y de los servicios educativos, sanitarios, profesionales y de asistencia social.
23. Tanto las políticas como los acuerdos de financiación deben fomentar y propiciar la creación de escuelas integradoras. Habrá que derribar los obstáculos que impidan el traslado de escuelas especiales a escuelas ordinarias y organizar una estructura administrativa común. Los progresos hacia la integración deberán ser evaluados por medio de estadísticas y encuestas en las que se pueda comprobar el número de alumnos con discapacidades que se benefician de los recursos, conocimientos técnicos y equipo destinado a las personas con necesidades educativas especiales, así como el número de alumnos con necesidades educativas especiales matriculados en escuelas ordinarias.
24. Se debe mejorar en todos los niveles la coordinación entre los responsables de la enseñanza y los de la salud y asistencia social, con objeto de establecer una convergencia y una complementariedad eficaz. En los procesos de planificación y coordinación también se deberá tener en cuenta el papel real y potencial que pueden desempeñar las organizaciones semipúblicas y las organizaciones no gubernamentales. Será necesario realizar un esfuerzo particular para conseguir el apoyo de la comunidad para atender a las necesidades educativas especiales.
25. Las autoridades nacionales se encargarán de supervisar la financiación externa de las necesidades educativas especiales y, en colaboración con los asociados a nivel internacional cerciorarse de que esté en consonancia con las políticas y prioridades nacionales cuyo objetivo es la **educación para todos**. Las organizaciones de ayuda bilaterales y multilaterales, por su parte, deberán estudiar detenidamente las políticas nacionales en lo que se refiere a las necesidades educativas especiales a la hora de la planificación y aplicación de los programas de enseñanza y áreas relacionadas con los mismos.

B. Factores escolares

26. *La creación de escuelas integradoras que atiendan un gran número de alumnos en zonas rurales y urbanas requiere la formulación de políticas claras y decididas de integración y una adecuada financiación, un esfuerzo a nivel de información pública para luchar contra los prejuicios y fomentar las actitudes positivas, un extenso programa de orientación y formación profesional y los necesarios servicios de apoyo. Será necesario introducir los cambios que a continuación se detallan en la escolarización, y muchos otros, para contribuir al éxito de las escuelas integradoras: programa de estudios, edificios, organización de la escuela, pedagogía, evaluación, dotación de personal, ética escolar y actividades extraescolares.*
27. La mayoría de los cambios necesarios no se limitan a la integración de los niños con discapacidades. Estos cambios forman parte de una reforma de la enseñanza necesaria para mejorar su calidad y pertinencia y la promoción de un mejor aprovechamiento escolar por parte de todos los alumnos. En la **Declaración Mundial sobre Educación para Todos** se recalca la necesidad de un modelo que garantice la escolarización satisfactoria de toda la población infantil. La adopción de sistemas más flexibles y adaptables capaces de tener en cuenta las diferentes necesidades de los niños contribuirán a conseguir el éxito en la enseñanza y en la integración. Las siguientes directrices se centran en los puntos que han de ser tenidos en cuenta a la hora de integrar a los niños con necesidades educativas especiales en escuelas integradoras.

Flexibilidad del programa de estudios

28. Los programas de estudios deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés. Por consiguiente, las escuelas deberán ofrecer opciones curriculares que se adapten a los niños con capacidades e intereses diferentes.
29. Los niños y niñas con necesidades educativas especiales deben recibir un apoyo adicional en el programa regular de estudios, en vez de seguir un programa de estudios diferente. El principio rector será el de dar a todos los niños la misma educación, con la ayuda adicional necesaria para aquéllos que la requieran.

30. La adquisición de conocimientos no es sólo una mera cuestión de instrucción formal y teórica. El contenido de la enseñanza debe responder a las necesidades de los individuos a fin de que éstos puedan participar plenamente en el desarrollo. La instrucción debe relacionarse con la propia experiencia de los alumnos y con sus intereses concretos, para que se sientan así más motivados.
31. Para seguir los progresos de cada niño, habrá que revisar los procedimientos de evaluación. La evaluación formativa deberá integrarse en el proceso educativo ordinario para mantener al alumno y al profesor informados del dominio del aprendizaje alcanzado, determinar las dificultades y ayudar a los alumnos a superarlas.
32. Se deberá prestar un apoyo continuo a los niños con necesidades educativas especiales, desde una ayuda mínima en las aulas ordinarias hasta la aplicación de programas de apoyo pedagógico suplementarios en la escuela, ampliándolos, cuando sea necesario, para recibir la ayuda de profesores especializados y de personal de apoyo exterior.
33. Cuando sea necesario, se deberá recurrir a ayudas técnicas apropiadas y asequibles para conseguir una buena asimilación del programa de estudios y facilitar la comunicación, la movilidad y el aprendizaje. Las ayudas técnicas resultarán más económicas y eficaces si proceden de un centro común en cada localidad, donde se disponga de conocimientos técnicos para ajustar las ayudas a las necesidades individuales y mantenerlas actualizadas.
34. Deben crearse capacidades y efectuar investigaciones regionales y nacionales para elaborar la tecnología de apoyo apropiada para las necesidades educativas especiales. Se alentará a los Estados que han ratificado el Acuerdo de Florencia a que utilicen dicho instrumento para facilitar la libre circulación de material y equipo relacionados con las necesidades de personas con discapacidades. En cuanto a los Estados que no se hayan adherido al Acuerdo, se les invita a que lo hagan a fin de facilitar la libre circulación de servicios y bienes de carácter educativo y cultural.

Gestión escolar

35. Los administradores locales y los directores de establecimientos escolares pueden contribuir en gran medida a que las escuelas atiendan más a los niños con necesidades educativas especiales, si se les da la autoridad necesaria y la capacitación adecuada para ello. Debe invitárseles a establecer procedimientos de gestión más flexibles, reasignar los recursos pedagógicos, diversificar las opciones educativas, facilitar la ayuda mutua entre niños, respaldar a los alumnos que experimentan dificultades y establecer relaciones con los padres y la comunidad. Una buena gestión escolar depende de la participación activa y creativa de los profesores y el resto del personal, la colaboración y el trabajo en equipo para satisfacer las necesidades de los alumnos.

36. Los directores de los centros escolares deberán encargarse en particular de fomentar actitudes positivas en la comunidad escolar y de propiciar una cooperación eficaz entre profesores y personal de apoyo. Las modalidades adecuadas de apoyo y la función exacta de los distintos participantes en el proceso educativo deberán decidirse mediante consultas y negociaciones.
37. Cada escuela debe ser una comunidad colectivamente responsable del éxito o el fracaso de cada alumno. El equipo docente, y no cada profesor, deberá compartir la responsabilidad de la enseñanza impartida a los niños con necesidades especiales. Se deberá invitar a padres y voluntarios a participar de forma activa en la labor de la escuela. Los maestros, sin embargo, desempeñan un papel decisivo como encargados de la gestión del proceso educativo, al prestar apoyo a los niños mediante la utilización de los recursos disponibles tanto en el aula como fuera de ella.

Información e investigación

38. La difusión de ejemplos de prácticas acertadas puede contribuir a mejorar la enseñanza y el aprendizaje. También es muy valiosa la información sobre investigaciones pertinentes. Se deberá prestar apoyo en el plano nacional al aprovechamiento de las experiencias comunes y la creación de centros de documentación; asimismo se deberá mejorar el acceso a las fuentes de información.
39. Las prestaciones educativas especiales deberán integrarse en los programas de investigación y desarrollo de instituciones de investigación y centros de elaboración de programas de estudio. Se deberá prestar especial atención a este respecto a las investigaciones prácticas centradas en estrategias pedagógicas innovadoras. Los profesores deberán participar activamente en la realización y en el estudio de tales programas de investigación. Se deberán efectuar asimismo experimentos piloto y estudios a fondo para orientar la adopción de decisiones y orientar las acciones futuras. Estos experimentos y estudios podrán ser el resultado de esfuerzos conjuntos de cooperación de varios países.

C. Contratación y formación del personal docente

40. *La preparación adecuada de todos los profesionales de la educación también es uno de los factores clave para propiciar el cambio hacia las escuelas integradoras. Se podrán adoptar las disposiciones que a continuación se indican. Cada vez se reconoce más la importancia que tiene la contratación de profesores que sirvan de modelo para los niños con discapacidades.*
41. Los programas de formación inicial deberán inculcar en todos los profesores tanto de primaria como de secundaria, una orientación positiva hacia la discapacidad que permita entender qué es lo que puede conseguirse en las escuelas con servicios de apoyo locales. Los conocimientos y las aptitudes requeridos son básicamente los de una buena pedagogía, esto es, la capacidad de evaluar las necesidades especiales, de adaptar el contenido del programa de estudios, de recurrir a la ayuda de la tecnología, de individualizar los procedimientos pedagógicos para responder a un mayor número de aptitudes, etc. En las escuelas normales prácticas se deberá prestar especial atención a preparar a todos los profesores a que ejerzan su autonomía y apliquen sus competencias a la adaptación de los programas de estudios y la pedagogía a fin de que respondan a las necesidades de los alumnos, y a que colaboren con los especialistas y con los padres.
42. Las aptitudes requeridas para responder a las necesidades educativas especiales deberán tenerse en cuenta al evaluar los estudios y al expedir el certificado de aptitud para la enseñanza.
43. Será prioritario preparar guías y organizar seminarios para administradores, supervisores, directores y profesores experimentados locales, con objeto de dotarlos de la capacidad de asumir funciones directivas en este ámbito y prestar apoyo y capacitar a personal docente con menos experiencia.
44. La dificultad principal estriba en impartir formación en el empleo a todos los profesores, teniendo en cuenta las variadas y muchas veces difíciles condiciones en las que desarrollan su profesión. La formación en el servicio, cuando sea posible, se deberá desarrollar en cada escuela mediante la interacción con formadores y recurriendo a la enseñanza a distancia y otras técnicas de autoaprendizaje.
45. La capacitación pedagógica especializada en necesidades especiales, que permite adquirir competencias adicionales, deberá impartirse normalmente en forma paralela a la formación ordinaria, con fines de complementación y movilidad.

46. La capacitación de profesores especializados se deberá reexaminar con miras a permitirles trabajar en diferentes contextos y desempeñar un papel clave en los programas relativos a las necesidades educativas especiales. Su núcleo común deberá ser un método general que abarque todos los tipos de discapacidades, antes de especializarse en una o varias categorías particulares de discapacidad.
47. A las universidades corresponde un importante papel consultivo en la elaboración de prestaciones educativas especiales, en particular en relación con la investigación, la evaluación, la preparación de formadores de profesores y la elaboración de programas y materiales pedagógicos. Deberá fomentarse el establecimiento de redes entre universidades y centros de enseñanza superior en los países desarrollados y en desarrollo. Esta interrelación entre investigación y capacitación es de gran importancia. También es muy importante la activa participación de personas con discapacidades en la investigación y formación para garantizar que se tengan en cuenta sus puntos de vista.
48. Un problema que se repite en los sistemas de educación, incluso en los que imparten una enseñanza excelente a los alumnos con discapacidades, es la falta de modelos para éstos. Los alumnos con necesidades especiales necesitan oportunidades de relacionarse con adultos con discapacidades que han tenido éxito en la vida, para que puedan basar su vida y sus expectativas en algo real. Además, habrá que formar y presentar ejemplos a los alumnos con discapacidades de personas que las han superado, para que puedan contribuir a determinar las políticas que les afectarán más tarde a lo largo de su vida. Los sistemas de enseñanza deberán, por tanto, intentar contratar a profesores capacitados y a personal de educación con discapacidades, y deberán intentar también conseguir la participación de personas de la región con discapacidades, que han sabido abrirse camino, en la educación de los niños con necesidades educativas especiales.

D. Servicios de apoyo exteriores

49. *Los servicios de apoyo son de capital importancia para el éxito de las políticas educativas integradoras. Para garantizar que se presten servicios exteriores en todos los niveles a los niños con necesidades especiales, las autoridades de educación deberán tener en cuenta los puntos siguientes.*
50. El apoyo a las escuelas ordinarias podría correr a cargo tanto de las instituciones de formación del profesorado como del personal de extensión de las escuelas especiales. Las escuelas ordinarias deberán utilizar cada vez más estas últimas como centros especializados que prestan apoyo directo a los niños con necesidades educativas especiales. Tanto las instituciones de formación como las escuelas especiales pueden dar acceso a dispositivos y materiales específicos que no existen en las aulas ordinarias.
51. Se deberá coordinar en el plano local el apoyo exterior prestado por personal especializado de distintos organismos, departamentos e instituciones, como profesores consultores, psicólogos de la educación, ortofonistas y reeducadores, etc. Las agrupaciones de escuelas han resultado una estrategia provechosa para movilizar los recursos educativos y fomentar la participación de la comunidad. Se les podría encomendar colectivamente que respondieran a las necesidades educativas especiales de alumnos de su sector, dándoles la posibilidad de asignar los recursos en consecuencia. Estas disposiciones deberán abarcar también los servicios extraeducativos. En efecto, la experiencia parece indicar que los servicios de educación se beneficiarían considerablemente si se hicieran mayores esfuerzos para lograr una utilización óptima de todos los especialistas y todos los recursos disponibles.

E. Areas prioritarias

52. *La integración de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sería más eficaz y correcta si se tuviesen especialmente en cuenta en los planes educativos las prestaciones siguientes: la educación preescolar para mejorar la educabilidad de todos los niños, la transición de la escuela a la vida laboral activa y la educación de las niñas.*

La educación preescolar

53. El éxito de las escuelas integradoras depende en gran medida de una pronta identificación, evaluación y estimulación de los niños muy pequeños con necesidades educativas especiales. Se deberán elaborar programas de atención y educación para niños de menos de 6 años de edad o reorientarlos para que fomenten el desarrollo físico, intelectual y social y la respuesta escolar. Estos programas tienen un importante valor económico para el individuo, la familia y la sociedad, ya que impiden que se agraven las condiciones invalidantes. Los programas de este nivel deben reconocer el principio de integración y desarrollarse de modo integral combinando las actividades preescolares y la atención sanitaria de la primera infancia.
54. Muchos países han adoptado políticas en favor de la educación preescolar, sea promoviendo la creación de jardines o escuelas infantiles, sea organizando la información a las familias y las actividades de sensibilización juntamente con los servicios comunitarios (salud, maternidad y puericultura), las escuelas y las asociaciones locales familiares o de mujeres.

Educación de las niñas

55. Las niñas discapacitadas están doblemente desfavorecidas. Se requiere un esfuerzo especial para impartir capacitación y educación a las niñas con necesidades educativas especiales. Además del acceso a la escuela, ha de darse a las niñas con discapacidades acceso a la información, orientación y modelos que les ayuden a escoger opciones realistas, preparándolas así para su futuro papel de adultas.

Preparación para la vida adulta

56. Se deberá ayudar a los jóvenes con necesidades educativas especiales a que vivan una correcta transición de la escuela a la vida adulta. Las escuelas deberán ayudarlos a ser económicamente activos e inculcarles las aptitudes necesarias para la vida cotidiana, enseñándoles habilidades funcionales que respondan a las demandas sociales y de comunicación y a las expectativas de la vida adulta. Esto exige técnicas de capacitación apropiadas y experiencias directas en situaciones reales fuera de la escuela. Los programas de estudios de los estudiantes con necesidades educativas especiales en clases superiores deberán incluir programas de transición específicos, apoyo para el ingreso en la enseñanza superior cuando sea posible, y la subsiguiente capacitación profesional para prepararlos a funcionar como miembros independientes y activos de sus comunidades al salir de la escuela. Estas actividades deberán llevarse a cabo con la participación activa de los orientadores profesionales, los sindicatos, las autoridades locales y los diferentes servicios y organismos interesados.

Educación continua y de adultos

57. Se deberá prestar la necesaria atención a las personas con discapacidades a la hora de diseñar y aplicar los programas educativos. Estas personas deberán tener prioridad en tales programas. También se deberán diseñar cursos especiales que se ajusten a las necesidades y condiciones de los diferentes grupos de adultos con discapacidades.

F. Perspectivas comunitarias

58. *Los Ministerios de Educación y las escuelas no deben ser los únicos en perseguir el objetivo de impartir enseñanza a los niños con necesidades educativas especiales. Esto exige también la cooperación de las familias y la movilización de la comunidad y de las organizaciones de voluntarios, así como el apoyo de todos los ciudadanos. Se pueden deducir varias lecciones muy útiles de la experiencia de países o regiones que han procurado igualar las prestaciones educativas para los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales.*

Asociación con los padres

59. La educación de los niños con necesidades educativas especiales es una tarea compartida por padres y profesionales. Una actitud positiva de los padres propicia la integración escolar y social. Los padres de un niño con necesidades educativas especiales necesitan apoyo para poder asumir sus responsabilidades. La función de las familias y los padres podría mejorarse facilitando la información necesaria de forma simple y clara; responder a sus necesidades de información y capacitación en atención de los hijos es una tarea de singular importancia en contextos culturales con escasa tradición de escolarización.
60. Los padres son los principales asociados en lo tocante a las necesidades educativas especiales de sus hijos, y a ellos debería corresponder, en la medida de lo posible, la elección del tipo de educación que desean que se imparta a sus hijos.
61. Se deberán estrechar las relaciones de cooperación y de apoyo entre los administradores de las escuelas, los profesores y los padres. Se procurará que estos últimos participen en la adopción de decisiones, en actividades educativas en el hogar y en la escuela (donde podrían asistir a demostraciones de técnicas eficaces y recibir instrucciones sobre cómo organizar actividades extraescolares) y en la supervisión y apoyo del aprendizaje de sus hijos.
62. Los gobiernos deberán fomentar la asociación con los padres mediante declaraciones de política y la preparación de leyes sobre los derechos de los padres. Se deberá promover la creación de asociaciones de padres y hacer participar a sus representantes en la concepción y aplicación de programas destinados a mejorar la educación de sus hijos. También se deberá consultar a las organizaciones de personas con discapacidades a la hora de diseñar y aplicar los programas.

Participación de la comunidad

63. La descentralización y la planificación local favorecen una mayor participación de las comunidades en la educación y la capacitación de las personas con necesidades educativas especiales. Se deberá alentar a los administradores locales a suscitar la participación de la comunidad, prestando apoyo a las asociaciones representativas e invitándolas a participar en el proceso de adopción de decisiones. Para ello se deberán establecer mecanismos de movilización y supervisión que incluyan a la administración civil local, las autoridades educativas, sanitarias y sociales, los dirigentes comunitarios y las organizaciones de voluntarios en zonas geográficas suficientemente pequeñas para conseguir una participación comunitaria significativa.
64. Se deberá buscar la participación de la comunidad para complementar las actividades escolares, prestar ayuda a los niños en sus deberes en casa y compensar la falta de apoyo familiar. Hay que mencionar a este respecto el papel de las asociaciones de vecinos para facilitar locales, la función de las asociaciones familiares, clubes y movimientos juveniles y el papel potencial de las personas de edad y otros voluntarios, tanto en los programas escolares como extraescolares.
65. Cada vez que una acción de rehabilitación basada en la comunidad se inicie desde el exterior, corresponde a la comunidad decidir si ese programa formará parte de las actividades de desarrollo comunitario en curso. La responsabilidad del programa deberá incumbir a distintos actores de la comunidad, entre ellos las organizaciones de personas con discapacidades y otras organizaciones no gubernamentales. Cuando proceda, las organizaciones gubernamentales nacionales y regionales deberán también prestar apoyo financiero y de otro tipo.

Función de las organizaciones de voluntarios

66. Como las asociaciones de voluntarios y las organizaciones no gubernamentales nacionales tienen mayor libertad para actuar y pueden responder más rápidamente a las necesidades manifestadas, se les deberá prestar apoyo para que formulen nuevas ideas y propongan prestaciones innovadoras. Pueden desempeñar un papel de innovación y catálisis y ampliar el alcance de los programas para la comunidad.
67. Se deberá invitar a las organizaciones de personas con discapacidades – esto es, las organizaciones en las que dichas personas influyen de forma decisiva – a que participen activamente en la determinación de las necesidades, la formulación de opiniones y prioridades, la evaluación de los servicios y la promoción del cambio.

Sensibilización pública

68. Los responsables de la adopción de decisiones en todos los niveles, comprendido el de la educación, deberán reafirmar periódicamente su compromiso de fomentar la integración e inculcar una actitud positiva en los niños, los profesores y el público en general hacia las personas con necesidades educativas especiales.
69. Los medios de comunicación pueden desempeñar un papel predominante en el fomento de actitudes favorables a la integración social de las personas con discapacidades, venciendo los prejuicios, corrigiendo la información errónea e inculcando un mayor optimismo e imaginación sobre el potencial de las personas con discapacidades. Se deberán utilizar los medios de comunicación para informar al público de nuevos métodos pedagógicos, en particular las prestaciones educativas especiales en las escuelas ordinarias, divulgando ejemplos de prácticas acertadas y de experiencias satisfactorias.

G. Recursos necesarios

70. *La creación de escuelas integradoras como forma más eficaz de conseguir una educación para todos debe ser reconocida como una política gubernamental clave que habrá que situar en lugar destacado en el programa de desarrollo de un país. Sólo así se podrán obtener los recursos necesarios. Los cambios introducidos en las políticas y en las prioridades no serán eficaces a no ser que se cumplan un mínimo de requisitos en materia de recursos. Será necesario llegar a un compromiso político, tanto a nivel nacional como de la comunidad, para la asignación de nuevos recursos o la reasignación de los ya existentes. Las comunidades deben desempeñar un papel esencial en la creación de escuelas integradoras, pero también es primordial el apoyo del gobierno para idear soluciones eficaces y viables.*
71. La distribución de recursos a las escuelas deberá tener en cuenta de manera realista las diferencias de gastos necesarios para impartir una educación apropiada a los niños con capacidades distintas. Lo más realista sería empezar por prestar apoyo a las escuelas que desean impartir una enseñanza integradora e iniciar proyectos piloto en determinadas zonas para adquirir la experiencia necesaria para la expansión y la generalización paulatina. En la generalización de la enseñanza integradora, la importancia del apoyo y de la participación de especialistas deberá corresponder a la naturaleza de la demanda.
72. También se deberán asignar recursos a los servicios de apoyo para la formación de profesores, los centros de recursos y los profesores encargados de la educación especial. También se deberá proporcionar la asistencia técnica adecuada para la puesta en práctica de un sistema educativo integrador. Los modelos de integración, por tanto, deberán estar relacionados con el desarrollo de los servicios de asistencia a nivel central e intermedio.
73. La puesta en común de los recursos humanos, institucionales, logísticos, materiales y financieros de los distintos servicios ministeriales (educación, salud, bienestar social, trabajo, juventud, etc.), las autoridades territoriales y locales y otras instituciones especializadas es un medio eficaz de obtener el máximo provecho. Para combinar los criterios educativos y sociales sobre las prestaciones educativas especiales se requerirán estructuras de gestión eficaces que favorezcan la cooperación de los distintos servicios en el plano nacional y local y que permitan la colaboración entre las autoridades públicas y los organismos asociativos.

III Directrices para la Acción en los planos regional e internacional

74. *La cooperación internacional entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, regionales e interregionales puede desempeñar un papel muy importante en el fomento de las escuelas integradoras. En función de la experiencia pasada en la materia, las organizaciones internacionales, intergubernamentales y no gubernamentales, así como los organismos donantes bilaterales, podrían considerar la posibilidad de aunar sus esfuerzos en la aplicación de los siguientes enfoques estratégicos.*
75. La asistencia técnica se orientará a ámbitos de intervención estratégicos con efecto multiplicador, sobre todo en los países en desarrollo. Una de las principales tareas de la cooperación internacional será apoyar el inicio de proyectos piloto cuyo objetivo sea la comprobación de los enfoques y la creación de capacidades.
76. La organización de asociaciones regionales o entre países que comparten los mismos criterios acerca de las prestaciones educativas especiales podría desembocar en la planificación de actividades conjuntas bajo los auspicios de los mecanismos regionales y subregionales de cooperación existentes. Esas actividades podrían aprovechar las economías de escala, para basarse en la experiencia de los países participantes y fomentar la creación de capacidades nacionales.
77. Una misión prioritaria que incumbe a las organizaciones internacionales es facilitar entre países y regiones el intercambio de datos, información y resultados sobre los programas piloto relativos a las prestaciones educativas especiales. El acopio de indicadores internacionales comparables sobre los avances de la integración en la enseñanza y en el empleo deberá formar parte de la base de datos mundial sobre educación. Se podrían establecer centros de enlace en las subregiones para facilitar los intercambios de información. Se deberán reforzar las estructuras existentes en el plano regional e internacional y extender sus actividades a ámbitos como las políticas, la programación, la capacitación de personal y la evaluación.
78. Un elevado porcentaje de casos de discapacidad es consecuencia directa de la falta de información, de la pobreza y de las malas condiciones sanitarias. Al estar aumentando en el mundo la frecuencia de los casos de discapacidad, en particular en los países en desarrollo, deberá llevarse a cabo una labor conjunta en el plano internacional, en estrecha coordinación con los esfuerzos realizados en el plano nacional, a fin de prevenir las causas de discapacidad por medio de la educación, lo que a su vez reducirá la frecuencia de las discapacidades y también por consiguiente las demandas a las que cada país ha de atender con recursos financieros y humanos limitados.
79. La asistencia internacional y técnica para las necesidades educativas especiales procede de muchas fuentes. Por tanto, es esencial procurar que haya coherencia y complementariedad entre las organizaciones del sistema de las Naciones Unidas y otras organizaciones que prestan ayuda en este campo.

80. La cooperación internacional deberá apoyar la celebración de seminarios de capacitación avanzada para administradores de la educación y otros especialistas en el plano regional, y fomentar la colaboración entre departamentos universitarios e instituciones de capacitación en diferentes países para efectuar estudios comparados y publicar documentos de referencia y materiales didácticos.
81. Se deberá recurrir a la cooperación internacional para la creación de asociaciones regionales e internacionales de profesionales interesados en la mejora de las prestaciones educativas especiales y apoyar la creación y difusión de boletines o revistas y la celebración de reuniones y conferencias regionales.
82. Se procurará que las reuniones internacionales y regionales sobre temas relacionados con la educación traten temas relativos a las prestaciones educativas especiales como parte integrante del debate y no como tema aparte. Así, por ejemplo, la cuestión de las prestaciones educativas especiales deberá inscribirse en el orden del día de las conferencias ministeriales regionales organizadas por la UNESCO y otros organismos intergubernamentales.
83. La cooperación técnica internacional y los organismos de financiación que apoyan y fomentan las iniciativas relacionadas con la Educación para Todos procurarán que las prestaciones educativas especiales se integren en todos los proyectos de desarrollo.
84. Se deberá establecer una coordinación en el plano internacional para favorecer, en las tecnologías de la comunicación, los requisitos de acceso universal que constituyen el fundamento de la nueva infraestructura de la información.
85. El presente Marco de Acción fue aprobado por aclamación, previa discusión y con las correspondientes enmiendas, en la sesión de clausura de la Conferencia, el 10 de junio de 1994. Está destinado a orientar a los Estados Miembros y a las organizaciones no gubernamentales en la aplicación de la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales.

ANEXOS

Anexo I Programa

Martes, 7 de Junio 1994

08:30 – 09:30 Inscripción de los participantes
09:30 – 10:15 Presentación General de la Conferencia
10:15 – 11:15 Sesión de Inauguración **Sr. José Dávila Rodríguez**, Presidente de la Diputación de Salamanca
Sr. Jesús Málaga Guerrero, Alcalde de Salamanca
Sr. Victor Ordoñez, Representante del Director General de la UNESCO
Sr. Gustavo Suárez Pertierra, Ministro de Educación de España
SAR La Infanta Doña Elena de España

11:45 – 13:30 **Sesión plenaria**
Tema I: Política y Legislación

Moderador: **Dr. Seamus Hegarty**
Director, Fundación Nacional para la Investigación Pedagógica (Reino Unido)

1. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES:
MARCO CONCEPTUAL, PLANIFICACION Y FACTORES POLITICOS

Sr. Bengt Lindqvist
Miembro del Parlamento (Suecia)

2. USOS LEGISLATIVOS

Prof. Maria Rita Saulle
Profesora de Derecho Internacional (Italia)

3. NECESIDADES ESPECIALES Y REFORMA ESCOLAR

Sr. Alvaro Marchesi
Secretario de Estado
Ministerio de Educación (España)

Experiencias: **Sr. Antonio José Lizarazo Ocampo**
Vice-Ministro de Educación Nacional (Colombia)
Sra. Phelelo Marole
Oficial Principal de Educación, Ministerio de Educación (Botswana)
Sr. James Lynch
Especialista en Educación, Departamento Técnico, Asia, Banco Mundial

15:00 – 16:30 **Sesiones paralelas**

Moderadores: **Dr. C. Giné**
Inspector, Ministerio de Educación, Cataluña (España)
Sr. J. Kisanji
Director de Cursos, Universidad de Manchester (Reino Unido)
Dr. C. J. W. Meijer
Coordinador, Programa sobre Integración (Países Bajos)
Sr. Z. Zakaria
Consultante-Consejero, "Baccaulaureatte School" (Jordania)

Miércoles, 8 de Junio 1994

09:30 – 11:30 **Sesión plenaria**
Tema 2: Perspectivas Escolares

Moderador: **Sra. Marcelina Miguel**
Director de Educación,
Ministerio de Educación (Filipinas)

1. ACCESO AL CURRICULUM

Dra. Margaret Wang
Directora del Centro de Investigación de Desarrollo Humano,
Universidad de Temple (USA)

2. ORGANIZACION ESCOLAR

Dr. Gordon Porter
Director de Servicio de Estudiantes, New Brunswick (Canadá)

3. FORMACION DE PERSONAL DOCENTE

Prof. N. K. Jangira
Profesor y Director del Departamento de Formación de
Personal Docente y Educación Especial NCERT, New Delhi (India)

Respuesta: **Prof. Klaus Wedell**
Profesor, Instituto de Educación, Universidad de Londres (Reino Unido)

12:00 – 13:30 &
15:00 – 16:30 **Sesiones paralelas**

Sub-tema A: ACCESO AL CURRICULUM

Moderador: **Sra. A. M. Benard da Costa**
Investigador, Instituto de Innovación Pedagógica,
Ministerio de Educación (Portugal)

Experiencias de Países: **Canadá, España, Estados Unidos**

Sub-tema B: ORGANIZACION ESCOLAR

Moderador: **Prof. Andrea Canevaro**
Profesor, "Università Degli Studi", Universidad de Bolonia (Italia)

Experiencias de Países: **Austria, España, Perú, Zimbabwe**

**Sub-tema C: VIDA ACTIVA DE JOVENES CON DISCAPACIDADES
INTEGRACION EN LA ESCUELA**

Moderador: **Sr. Peter Evans**
Director de Proyecto (OECD)

Experiencias de Países: **Alemania, Bélgica, Canadá, Estados Unidos, Francia,
Irlanda, Islandia, Italia**

Sub-tema D: FORMACION DE PERSONAL DOCENTE

Moderador: **Sra. Lena Saleh**

Especialista Principal del Programa. UNESCO

Proyecto de la UNESCO: LAS NECESIDADES ESPECIALES EN EL AULA

Director del Proyecto: **Sr. Mel Ainscow**

Instituto de Educación, Universidad de Cambridge (Reino Unido)

Experiencias de Países: **América Latina (UNESCO), China, España India, Italia**

Panel: Formación de Personal Docente, a Distancia (Dinamarca, Reino Unido)
 Formación de Personal Docente, en la Escuela (India, Chile)
 Formación de Personal Docente, en la Educación Especial (Noruega)

Jueves, 9 de Junio 1994

09:30 – 11:30 **Sesión plenaria**

Tema 3: Perspectivas Comunitarias

Moderador: **Sra. Eloísa García de Lorenzo**

Consultora,

Organización de Estados Americanos (Uruguay)

1. PROGRAMAS DE REHABILITACION BASADA EN LA COMUNIDAD

Dr. Brian O'Toole

Director del Programa RBC (Guyana)

2. FUNCIONES DE LAS ORGANIZACIONES

- Funciones de las Organizaciones de Voluntarios

Sr. W. Brohier

(Presidente ICEVH, Malasia)

- Funciones de los Organismos Donantes

Sra. Kerstin Rosencrantz

(ASDI, Suecia)

3. EL PAPEL DE LOS PADRES

Sr. Alain Parvillers

(Francia)

4. FUNCION DE LAS ORGANIZACIONES DE PERSONAS DISCAPACITADAS

Sr. Deng Pufang

Presidente Federación de Personas con Discapacidades (China)

12:00 – 13:30 **Sesiones paralelas**

Sub-tema A: PREPARACION PARA LA VIDA ADULTA

Moderador: **Sr. Luis Reguera**

Especialista, Readaptación Profesional (OIT)

Experiencias de Países: **Argentina, España**

Sub-tema B: EDUCACION Y PROGRAMAS DE READAPTACION
BASADOS EN LA COMUNIDAD

Moderador: **Sr. Ture Jönsson**

Oficial Principal del Programa, (PNUD/IRPDP)

Experiencias de Países: **Benin, Ghana**

Sub-tema C: LOS PADRES COMO ASOCIADOS

Moderador: **Sra. M^a Luisa Ramón Laca**

Vice-Presidente (ILSMH)

Experiencias de Países: Padres/Profesionales como Asociados (USA)

Padres como Innovadores (Países Bajos)

Viernes, 10 de Junio 1994

10:00 – 11:00 **Sesión plenaria**

Asociaciones y Redes

1. ALTERNATIVAS Y VIAS PARA LAS ASOCIACIONES Y REDES

Sr. Victor Ordoñez

Representante del Director General de la UNESCO

2. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN
EL MARCO DE LA COMUNIDAD EUROPEA

Sr. Domenico Lenarduzzi

Director TFRH

La Comunidad Europea

3. LAS ASOCIACIONES Y LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES:
ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES, GOBIERNOS Y COMUNIDAD

Sr. Jez Stoner

The Save the Children Fund (Reino Unido)

12:00 – 13:30 **Sesión de Clausura**

Informe del Relator General

Adopción de Conclusiones y Recomendaciones

Intervenciones finales

Anexo 2

Discursos de la Ceremonia de apertura

Discurso del Sr. Federico Mayor

Director General de UNESCO

Alteza Real, Infanta Doña Elena,

Excmo. Señor Ministro de Educación y Ciencia,

Excmo. Señor Alcalde de Salamanca,

*Excmo. Señor Presidente de la Junta
de Castilla y León,*

Excmos. Señores Ministros,

Señoras y Señores,

Nada más propio que celebrar esta Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en la ciudad de Salamanca, renombrada no sólo por ser tradicionalmente un centro de erudición sino también por poner el conocimiento al servicio de la humanidad. El propósito de nuestra reunión coincide plenamente con esta honrosa tradición. La Declaración Universal de Derechos Humanos proclama el derecho de cada uno a la educación, pero es de lamentar que, demasiado a menudo, se abra un hiato entre la enunciación de este derecho y su ejercicio efectivo. Los millones de niños y adultos que tienen necesidades y exigencias especiales han resultado, en particular, gravemente perjudicados, ya que con harta frecuencia se han visto excluidos, abandonados y marginados por los sistemas educativos. Hemos venido a Salamanca para tratar este problema y dar así un importante paso para hacer de la Educación para Todos una realidad, y no una mera aspiración o un lema prometedor. Nuestro anfitrión, el Gobierno español, ha tomado con la cooperación de la ciudad de Salamanca, las mejores disposiciones para nuestra reunión y nos ha dado una cálida y hospitalaria bienvenida. Estoy seguro de interpretar el sentimiento de todos ustedes al expresar profundo reconocimiento a España y Salamanca por la acogida que nos brindan.

En el campo de la educación especial, me enorgullece decirlo, España ha desempeñado un papel de primera línea. Así, en 1981, Año Internacional

de los Impedidos, España, trabajando en estrecha cooperación con la UNESCO, fue sede de la Conferencia Mundial sobre las Acciones y las Estrategias para la Educación, la Prevención y la Integración. Tuve el privilegio de presidir esa Conferencia, cuyos resultados siguen orientando el desarrollo de la educación relativa a las necesidades especiales.

La tarea de este distinguido grupo es considerar lo ocurrido desde 1981 en la atención de los niños más vulnerables del mundo, y preguntarse insistentemente dos cosas: “Cómo hacer más” y “Cómo hacer mejor”. Cada uno de nosotros tiene que examinar críticamente su experiencia individual y extraer de ella enseñanzas e inspiración. Tras comparar esas experiencias individuales, las lecciones habrán de ser más amplias y generales. Nuestro objetivo es estructurar una comprensión común, una visión compartida, un consenso respecto a las futuras actividades necesarias y, en última instancia, preparar un programa de colaboración para dar continuidad a las iniciativas que surjan aquí. La misión de la UNESCO es la cooperación intelectual. Lo que esto significa, en los términos más sencillos, es pensar y actuar, y luego reflexionar sobre lo hecho y la manera de mejorarlo.

Ciertamente esta reunión de Salamanca comienza bajo los mejores auspicios. Los más de 80 países representados, muchos de ellos por delegaciones de rango ministerial, cuentan con una rica experiencia que compartir. Por ejemplo, durante casi una década nuestro anfitrión, España, ha venido aplicando un proyecto encaminado a integrar a los alumnos que tienen necesidades educativas especiales en las clases corrientes. Esta iniciativa, cuidadosamente estudiada, ha culminado hace poco en la adopción de legislación para asegurar que todos los niños tengan acceso por igual a la educación. Es de esperar que, durante la Conferencia, el Excelentísimo Señor Ministro de Educación y Ciencia y sus colegas nos den a conocer algo más acerca de esta experiencia.

Muchos otros países, desarrollados y en desarrollo, también darán cuenta de actividades y esfuerzos, logros y éxitos, frustraciones y fracasos, así como de sus planes futuros para seguir avanzando en este campo. Contamos, también, con la participación de más de 20 organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales. El propósito que nos reúne es la consecución del objetivo fundamental de la educación para todos que proclama la Declaración Universal de Derechos Humanos y que la comunidad internacional reafirmó en la Declaración Mundial adoptada en Jomtien, Tailandia, en 1990.

El balance de la década pasada presenta luces y sombras. En el aspecto positivo, se percibe claramente mayor conciencia, comprensión y reconocimiento, no sólo de las necesidades sino también de las capacidades y el potencial de los discapacitados. Hemos empezado a reconocer que no son sólo personas con problemas sino con un potencial inexplorado. Al mismo tiempo, estamos más atentos a las posibilidades de prevención de las formas de discapacidad y mejor preparados para responder a las personas que tienen necesidades especiales, de modo que puedan llevar, en toda la medida posible, una vida independiente y activa. Por último, hemos llegado a reconocer que cualquier programa significativo de ayuda a los discapacitados – y, lo que es igual de importante, que los faculte para ayudarse a sí mismos – debe basarse en la educación y la formación. El público tiene que estar mejor informado y tomar conciencia de que los discapacitados suelen sufrir tanto por la incomprensión de quienes les rodean como por su propia condición. Y, por supuesto, para ellos – aun más que para el resto – la educación y la formación adecuadas son la clave para llevar una vida productiva y satisfactoria. El conocimiento y la capacitación pueden compensar las desventajas, de la misma manera que carecer de ellos puede agravarlas y complicarlas.

Sin embargo, debemos admitir francamente, que aunque se ha avanzado bastante, aún queda mucho por hacer. Importantes facetas no se han abordado. Otras se han ocultado en la sombra de las acciones emprendidas, con frecuencia carentes del rigor científico y de los medios necesarios. La situación es especialmente grave en los países en desarrollo. Ciertamente hay muchos proyectos buenos y comienzos prometedores, que prueban que existen soluciones prácticas y poco costosas incluso en circunstancias de extrema austeridad. Pero constituyen la excepción de una regla dominada por la necesidad. Se calcula que en muchos países en desarrollo no más del 5% de los niños y adultos con necesidades especiales reciben educación adecuada. Esto debe ser motivo de grave preocupación, no sólo para las personas y los países directamente afectados sino también para la comunidad internacional en general. La cultura de paz, que nuestro planeta necesita tan urgentemente, no se puede edificar en un mundo indiferente a las vicisitudes y el sufrimiento de millones de inocentes.

La Declaración Mundial y el Plan de Acción adoptados en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos exponen algunos principios que han de constituir la base de nuestros debates y recomendaciones:

- 1) El derecho de todos los niños al ciclo completo de educación primaria.
- 2) El compromiso respecto a un concepto de educación basado en el niño, en el cual las diferencias individuales se acepten como expresión de una diversidad que es necesario abordar y no considerada únicamente como un problema pedagógico.
- 3) La necesidad de mejorar la calidad de la educación para que su universalización tenga significado y sea provechosa.
- 4) Mayor participación de los padres y de la comunidad en la educación.

- 5) Un mayor esfuerzo por alfabetizar, enseñar las operaciones elementales y ofrecer conocimientos y destrezas básicas a los adultos, incluidos los que tienen necesidades especiales, que en su gran mayoría no gozaron de los beneficios de la educación primaria.

La UNESCO, en estrecha cooperación con organizaciones copartícipes, ha tratado de promover la perspectiva y el mensaje de Jomtien. Hemos estado especialmente atentos a que se tomen plenamente en cuenta las recomendaciones de Jomtien en materia de necesidades educativas especiales. El programa de educación especial de la Organización, comenzado en los años sesenta, ha sido reforzado y dinamizado, y se concentra en la promoción de dos principios clave: *la igualdad de oportunidades y la participación*.

En este campo, como en otros, la UNESCO trata de desempeñar el papel de catalizador, aportando la "pizca de levadura" necesaria para que la harina se convierta en pan. Respecto a las necesidades educativas especiales, esto significa efectuar un trabajo selectivo en las esferas donde se toman decisiones que puedan surtir efecto significativo en la base. Hemos entablado un diálogo fructuoso con copartícipes clave que trabajan en la formulación de líneas de acción, la financiación y la formación de profesorado. Nuestro objetivo ha sido sacar la educación especial su confinamiento e incorporarla a los planes generales de estudio. Hemos abogado por la idea de que la educación especial no es un enfoque adaptado a las necesidades de unos pocos sino una pedagogía que puede mejorar la educación de todos. Hemos insistido en que lo esencial de la educación especial es concentrarse en las necesidades de la infancia y que una pedagogía uniformizante no sólo perjudica a una minoría de niños sino también a la mayor parte de ellos. Hemos tratado de tender puentes entre los actuales sistemas de educación especial y de educación general, y de fomentar una nueva concepción en los futuros planes educativos, para evitar cada vez que sea posible la creación

de sistemas duales. Hemos exhortado a que la legislación y la práctica se revisen, en función de las conclusiones recientes de la investigación y la evaluación.

De todos estos esfuerzos, ninguno ha recibido mayor atención ni producido resultados más prometedores que el "Proyecto sobre las Necesidades Especiales en el Aula". Este ha sido un ejemplo de trabajo de primera línea destinado a probar innovaciones y a demostrar y difundir enfoques que resultan eficaces. Al mismo tiempo, el proyecto desarrolla la capacidad nacional respecto a las necesidades educativas especiales y promueve activamente el establecimiento de redes regionales e internacionales. Gracias a esta Conferencia, quienes no estén al tanto de este proyecto podrán conocerlo y, sobre todo, enterarse de cómo participar en él y aprovechar las posibilidades que ofrece.

Permítanme un paréntesis: si bien la educación es el núcleo de la acción de la UNESCO en favor de los desvalidos, esta se complementa con actividades en otras esferas, en particular la cultura y la comunicación. El modo en que las culturas perciben e interpretan las diferentes situaciones de desvalimiento es de importancia obvia, como lo es la forma en que se presenta y transmite la información relacionada con este fenómeno. Por ejemplo, en muchas sociedades africanas hay un sentimiento de solidaridad y participación que asegura una buena recepción de las medidas de educación especial. En los países industrializados, la extendida utilización de subtítulos en el cine y la televisión permite a los sordos servirse de este medio de vasta difusión; al propio tiempo, la grabación de libros e incluso de artículos de periódico en "cassetes" los pone al alcance de los invidentes. Es claro que todas esas ventajas dependen, en última instancia, de una acción vigorosa y eficaz en favor de los discapacitados, tanto por cuenta propia como por intermedio de otros.

Como nuestro tema es extenso y el tiempo es breve, me gustaría simplemente destacar cierto número de hechos importantes y temas fundamentales. Mis colegas y yo escucharemos atentamente sus debates sobre estas y otras cuestiones durante la Conferencia, procurando aprender de su experiencia y aprovechar su asesoramiento.

Una pregunta evidente en una Conferencia como ésta es: “¿Qué novedades hay en la educación especial?” Las respuestas son muchas. Como en la mayoría de las disciplinas, el progreso en este campo tiende a ser gradual, sin saltos espectaculares. Evidentemente, hay excepciones. Por ejemplo, hemos logrado importantes adelantos en la prevención de las incapacidades y quizás nos encontremos en el umbral de nuevos e impresionantes progresos basados en descubrimientos e ideas derivados de la genética y otras disciplinas afines. En las dos últimas décadas, se ha producido también un cambio profundo en nuestra percepción de la causa de las dificultades de aprendizaje que experimentan algunos niños o adultos. El criterio tradicional consistía en echarle la culpa al educando, por entender que el problema provenía de sus limitaciones o sus defectos, y se intentaba resolverlo superando lo que se llamaba el “déficit de aprendizaje”. Afortunadamente, nuestro pensamiento ha evolucionado mucho en años recientes. Ahora reconocemos que los problemas provienen a menudo de ambientes que plantean barreras físicas, culturales o sociales al aprendizaje. En consecuencia, la respuesta no se ha de buscar únicamente en la corrección de un defecto del niño o del adulto, sino más bien en la comprensión de los obstáculos con que tropiezan y, en la medida de lo posible, en su reducción o eliminación. Es la interacción entre recursos y limitaciones individuales, y las restricciones impuestas por el medio, lo que en última instancia determinará la gravedad de un impedimento y las consecuencias que acarree.

Otro punto que me parece necesario destacar es que la educación relativa a las necesidades especiales no puede avanzar aisladamente, sino que tiene que formar parte de una estrategia educativa general y, por supuesto, de nuevas políticas sociales y económicas. Para llevar plenamente a la práctica la educación relativa a las necesidades especiales, es preciso reexaminar las políticas y prácticas de cada subsector de la educación, desde la enseñanza preescolar hasta la universitaria, para asegurarse de que los planes de estudio, las actividades y los programas son completamente accesibles para todos, hasta el máximo de las posibilidades.

En este Año Internacional de la Familia me parece oportuno destacar el papel de los padres y familiares de los niños discapacitados. La experiencia demuestra que los programas en los que participan los padres y familiares obtienen regularmente mejores resultados que los que tratan al niño aisladamente. Además, los padres y familiares han demostrado afán, motivación e inventiva en su contribución a la enseñanza de los niños discapacitados. Los padres suelen poseer conocimientos prácticos que pueden ser de utilidad a los maestros y a otros padres y niños.

Desde luego, no sólo la familia sino toda la sociedad, debe contribuir al éxito de la educación relativa a las necesidades especiales. Las personas aquejadas de discapacidades han sido ignoradas o incomprendidas durante demasiado tiempo; a menudo se las ha considerado dependientes por su propia naturaleza, mientras que su deseo más sentido es ser independientes y productivas. Por fortuna, ahora las personas discapacitadas han creado sus propias organizaciones y reivindican con más firmeza sus derechos y, sobre todo, desean ejercer un mayor control de los programas que les están destinados, y quieren tener el derecho de tomar las decisiones que atañen a su vida. Es evidente que un mayor acceso a la educación es un requisito esencial

para que los discapacitados puedan participar plenamente en la vida social, económica, política y cultural de la sociedad. Como dijimos antes, la educación es también la clave para promover un mayor entendimiento, respeto y solidaridad entre todos los miembros de la comunidad. En última instancia, sólo dentro de este marco más amplio podrá desarrollarse y florecer la educación relativa a las necesidades especiales.

La “discapacidad”, entendida en su contexto social, no es un simple estado: es mucho más que eso. Es una experiencia, una experiencia de diferencia, pero también, con demasiada frecuencia, una experiencia de exclusión y a menudo de opresión. No es la persona que sufre una discapacidad la responsable de ello sino la indiferencia, la intolerancia e incluso en algunos casos la hostilidad de la sociedad. Sólo reconociendo esto podremos comprender plenamente los problemas que se nos plantean y, sobre todo, los que se plantean a las personas discapacitadas. Un análisis que reconozca sólo el problema, pero no el contexto en que se plantea, no podrá llevar nunca a una solución satisfactoria.

La diferencia es un hecho de la vida; lo que interesa es nuestra actitud respecto a ella. Como tan acertadamente dijo una persona discapacitada: “Las actitudes son más importantes que los hechos y más importantes que las circunstancias, los fracasos o los éxitos. Las actitudes crean o destruyen una amistad, un hogar. Pero ... cada día podemos decidir la actitud que vamos a adoptar. La vida es en un diez por ciento lo que nos sucede y en un noventa por ciento cómo reaccionamos ante ello. Somos responsables de nuestras actitudes”.

Cuán cierto es esto, y cuán importante es que no perdamos la oportunidad crucial que pronto se nos va a ofrecer de cambiar las actitudes. La Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, prevista para marzo de 1995 en Copenhague,

abordará el problema de la **inclusión** – y, por inferencia, la exclusión – como uno de los tres temas prioritarios en examen. Esa será una oportunidad importante para exponer a los dirigentes del mundo las preocupaciones de esta Conferencia. Trabajando en estrecha cooperación con una red de organizaciones de personas discapacitadas, la UNESCO está preparando un informe para la Cumbre, que tratará de “la ignorancia, la intolerancia, el prejuicio y otros obstáculos que deben superarse para integrar plenamente a las personas discapacitadas en la vida social y nacional”.

Salamanca no va a imprimir un nuevo rumbo a la educación relativa a las necesidades especiales. Esto no hace falta, porque sabemos adónde vamos. Sabemos lo que hay que hacer y, en gran medida, cómo hacerlo. Lo que sí ha de ser Salamanca es un foro de reflexión e intercambio y, sobre todo, un punto de convergencia para la acción. Tenemos que examinar críticamente nuestros puntos fuertes y débiles y, a continuación, plasmar nuestras ideas y planes en acciones concretas. Para esto necesitamos intensificar y aunar nuestros esfuerzos. Ningún país puede afirmar que ha hecho todo lo que podía para mejorar la calidad de vida de las personas discapacitadas, dentro o fuera de sus fronteras. No hemos hecho más que comenzar la vasta tarea que tenemos por delante.

Tenemos que actuar ahora. No podemos entrar en el siglo XXI con las mismas preguntas que hacíamos en los años setenta. ¿Cuántos niños discapacitados hay? ¿Los hemos localizado a todos? ¿Hemos establecido procedimientos para integrar en el sistema educativo a todas las personas aquejadas de discapacidad que puedan incorporarse? Tendríamos que ser capaces, por supuesto, de responder afirmativamente a todas estas preguntas. Pero no podemos contentarnos con esto. Deberíamos estar preguntándonos ya cuántos jóvenes y adultos discapacitados han adquirido el dominio de las técnicas y los conocimientos necesarios

para actuar efectivamente en la sociedad, cuántos han encontrado empleos adecuados y satisfactorios. Estas son las preguntas que definen los desafíos a los que tenemos que responder en el siglo XXI. Las preguntas clave que tendremos que contestar en los años venideros no se referirán tanto a nuestra pretensión como a los resultados que hayamos obtenido. Nuestras respuestas a esas preguntas serán la medida de nuestro éxito o de nuestro fracaso.

Alteza Real,

Excelentísimos Señores y Señoras,

Señoras y Señores,

El futuro no está fijado de antemano. Son nuestros actos los que le darán forma y reflejarán nuestros criterios y valores. Cuando miramos en torno a nosotros, en esta espléndida ciudad, vemos los monumentos y el rico patrimonio de un pueblo que se ha preocupado profundamente por fomentar el conocimiento y el bienestar de la humanidad. No es el interés egocéntrico lo que ha hecho el esplendor de la Universidad de Salamanca, sino la conciencia de que la humanidad nunca es tan grande como cuando actúa con generosidad y buena voluntad. Tengo la certidumbre de que es posible presentar argumentos económicos persuasivos en favor de la educación relativa a las necesidades especiales,

pero, en mi opinión, el argumento humano es mucho más válido y elocuente. El mérito de una sociedad – trátase de una ciudad o de todo el planeta – se puede juzgar mejor por lo que hace para aliviar la suerte de los desvalidos y los discapacitados. Espero fervientemente que esta Conferencia sea recordada durante largo tiempo como la ocasión en que la comunidad internacional hizo frente al desafío y afirmó que cuando se habla de Educación para Todos se quiere decir para todos, y en especial para los más vulnerables y necesitados. Con ello seremos fieles a lo mejor de nosotros mismos y habremos empezado a aprovechar el potencial que llevamos dentro. Porque nosotros, la sociedad mundial, adolecemos en realidad de una grave discapacidad que es el pesimismo, los desacuerdos e incluso la desesperación. “Quand on analyse, on se désolé; quand on compare, on se console”! Tenemos permanentemente que ver alrededor, es decir, ver el mundo entero y actuar con criterios globales. Tenemos que hacernos cargo de nuestro destino y comenzar a derribar las barreras que nos dividen, nos debilitan y nos desorientan. Para edificar una sociedad mundial es preciso afrontar colectivamente los grandes desafíos morales y éticos que se nos plantean. Así sacudiremos el ánimo y la conciencia de la comunidad internacional y daremos vitalidad a las instituciones que están a su servicio. El noventa por ciento de nuestro problema es, también, un problema de actitud.

Muchas gracias.

Discurso del Sr. Gustavo Suárez Pertierra Ministro de Educación de España

Alteza Real,

Es para mí, como Ministro de Educación y Ciencia, una gran satisfacción estar con todos ustedes en la inauguración de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales.

En primer lugar quiero agradecer a Vuestra Alteza Real el haber aceptado la Presidencia de honor y el hecho de vuestra presencia en este acto. Asimismo agradezco a la UNESCO y a su Director General, D. Federico Mayor Zaragoza el haber auspiciado y colaborado en la organización y desarrollo de esta Conferencia, así como el haber aceptado el ofrecimiento que España hizo, en su momento, para esta celebración. Esto nos honra por el apoyo que supone la política educativa que el Ministerio de Educación y Ciencia ha venido desarrollando en relación a los alumnos con Necesidades Especiales, en particular, y a nuestra política educativa en general.

Me gustaría destacar la amable acogida y el interés mostrado en la organización de este evento por el Presidente de la Diputación y el alcalde de Salamanca como representante de esta bella e histórica ciudad. Por último, hacer llegar mi gratitud a cuantos países, organismos e instituciones han hecho posible esta Conferencia.

El motivo que nos reúne aquí es el de analizar desde una óptica multicultural y plural los nuevos retos que nos plantea la Educación en el umbral del siglo XXI, retos relacionados con la generalidad de nuestros alumnos y alumnas y, en particular, con aquellos que tienen necesidades educativas especiales por causas tanto personales como sociales.

Trataré de realizar una breve exposición, con la intención de enmarcar los problemas y, junto con el debate y la reflexión que se producirá durante estos días, aportar las posibles soluciones que habrán de plasmarse durante la próxima década.

Estos trabajos persiguen en último término el objetivo esencial de todo sistema educativo: mejorar la calidad de la enseñanza.

No es posible ofrecer una definición unívoca de la calidad de la enseñanza, sino que su contenido está en función del contexto social y el momento histórico concreto y de las finalidades específicas que se asignan a la educación en una sociedad determinada. No resulta además tarea fácil determinar los indicadores clave que permitan valorar la calidad de un sistema educativo. No obstante, creo que existiría acuerdo si dijera que la calidad de la enseñanza tiene como uno de los principales indicadores la capacidad del sistema educativo en dar respuesta a la diversidad de todos sus alumnos y especialmente a los que presentan necesidades educativas especiales.

Trabajar en esta línea ha exigido una modificación profunda en la concepción de la educación especial dentro del sistema educativo.

La planificación de un sistema educativo es notablemente distinta si se concibe la educación especial como un sistema paralelo al ordinario o si, por el contrario, se entiende como una serie de recursos suplementarios que se ponen al servicio del conjunto del sistema.

Igualmente decisivo resulta con un currículo descentralizado y flexible que permita que los centros y el profesorado adecuen la práctica educativa a las características específicas de los alumnos y alumnas, así como disponer de un profesorado motivado

y con la formación suficiente para realizar con éxito su difícil tarea.

Por este modelo de escuela, por este concepto de calidad, vienen trabajando el Ministerio de Educación y Ciencia de España a lo largo de estos últimos años.

Ya en el año 1985, el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, estableció las bases de un efectiva integración escolar de los muchos niños y niñas con problemas psíquicos, físicos y sensoriales. Muchos de estos niños pasaron a escolarizarse en escuelas ordinarias que voluntariamente los solicitaron recibiendo éstas los recursos necesarios tanto personales como materiales. Es de justicia reconocer que fueron los centros que iniciaron el Programa de Integración los que desarrollaron en esos años los proyectos educativos más atractivos y de más calidad.

No obstante, una transformación dirigida a conseguir la calidad de la enseñanza en la que estamos todos empeñados no puede limitarse a un grupo de centros por muy loable que sea la labor que vienen desempeñando. Exige por el contrario una respuesta del conjunto del sistema educativo. Una respuesta que, en nuestro caso, ha tomado la forma de una ley, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, promulgada en octubre de 1990. Este nuevo marco legal, al referirse a la Educación Especial, contempla como objetivos de enseñanza para los alumnos con necesidades educativas especiales los mismos que para el resto del alumnado, estableciendo el principio de adaptación de las enseñanzas a las características de éstos. Es la enseñanza, por tanto, la que debe adecuarse, de forma que permita a cada alumno en particular progresar en función de sus capacidades y con arreglo a sus necesidades.

El avance más significativo de esta nueva regulación del sistema educativo radica fundamentalmente en que hace de la atención

a la diversidad de todos los alumnos su eje vertebrador. Debe ser la escuela quien se adapte a las particularidades y diferencias de éstos, propiciando modelos de intervención, de organización escolar y de flexibilidad del currículum coherentes con la idea de una educación para todos.

No debemos olvidar, sin embargo, que los cambios en educación no son suficientes para conseguir la transformación social que la atención a las personas con necesidades educativas especiales exige; transformación social que no sólo corresponde a la escuela, sino también al mundo laboral y al entorno familiar y social en general. La tarea realizada por el Ministerio de Educación y Ciencia quedaría truncada si estos alumnos no encontraran una continuidad tanto en la formación profesional como en la inserción laboral y social. No obstante, estos objetivos trascienden la capacidad de una Administración educativa, y por ello debemos recabar la colaboración no sólo de otras administraciones sino de la sociedad en general a través de asociaciones, Organizaciones No Gubernamentales y Organizaciones internacionales, instituciones todas ellas presentes en esta Conferencia.

La labor de implicar a toda la sociedad en la defensa de los derechos de estas personas a aprender, trabajar, y relacionarse con todos los demás debe ser asumida colectivamente de forma tenaz y perseverante.

Por ello, es necesario resaltar la importancia que tiene el hecho de que esta reflexión se realice en el seno de una Conferencia Mundial de esta naturaleza en la que participan 100 países de diferentes costumbres, culturas, y razas, y que las conclusiones a las que conjuntamente lleguemos servirán de punto de partida de las políticas educativas, laborales y sociales de numerosos países.

Tengo el convencimiento de que todos los aquí presentes participamos en la preocupación de hacer realidad el principio de igualdad de oportunidades para estos alumnos. La educación es la vía privilegiada que tenemos para cambiar el sentido de los valores que hoy mueven al mundo, para acceder a un mundo más justo y más solidario donde se respeten las diferencias individuales. Una escuela abierta a la diversidad

es el primer núcleo donde deben ponerse en práctica estos valores, ya que sólo así podrán después hacerse extensivos al respeto y la solidaridad entre los pueblos y los ciudadanos del mundo.

Muchas gracias,
Alteza Real.

Anexo 3 Documento de Trabajo

1. Introducción

Los sistemas de educación nacionales fracasan con millones de niños, o bien por carecer de prestaciones educativas apropiadas para ellos o por excluirlos completamente de la enseñanza escolar. Tradicionalmente, el interés ha recaído en los niños y jóvenes denominados “minusválidos” o “discapacitados”, y especialmente en los que presentan deficiencias físicas o sensoriales. En la realidad, la utilidad de esas denominaciones es, desde el punto de vista educativo, limitada, y países tales como Nueva Zelanda, Noruega, el Reino Unido o España han dejado de definir diferentes tipos de minusvalías en sus legislaciones educativas.

Hay, sin embargo, un grupo de niños mucho mayor que suscita preocupación, y es el de los niños que, por diversas razones, tienen dificultad para aprender en la escuela sin que ello reciba reconocimiento oficial. Ellos son esa población inadvertida con necesidades especiales. En la medida en que no se les reconoce ni se atiende a sus necesidades educativas, no logran hacer realidad su potencial educativo, y muchos de ellos abandonan la escuela durante los estudios primarios.

Las estimaciones sobre la magnitud del problema difieren y son, de todos modos, imprecisas, en razón de las diferentes definiciones y estadísticas de los países. Una estimación comedida cifraría en un diez por ciento el porcentaje de alumnos que tienen dificultades importantes para aprender en la escuela. Si a esta cifra añadimos el gran número de niños que no reciben enseñanza escolar, llegaremos a un total de entre 100 y 200 millones para quienes nuestros sistemas de educación no surten efecto.

Aunque estas estimaciones globales permiten hacerse una idea de la envergadura del problema, no reflejan la enorme diversidad que existe entre los países. Mientras que en algunos de ellos la escolarización universal es desde hace ya tiempo una realidad, en otros muchos gran número de niños no terminan los estudios primarios. Algunos países han introducido grandes reformas de la escuela para responder a las necesidades especiales de los alumnos con dificultades, otros apenas han comenzado a reconocer esas necesidades, o responden de modo desfasado o inadecuado.

Paradójicamente, esta diversidad de previsiones permite mirar al futuro con esperanza. Los países con prestaciones muy buenas dan pruebas de lo que es posible lograr, y su experiencia puede ser instructiva para otros enseñándoles, en particular, en qué trampas no se debe caer y cómo conseguir más rápidamente un desarrollo adecuado. También el volumen de recursos que los países pueden destinar a la educación es dispar, y éste es un factor limitativo a la hora de establecer prestaciones educativas especiales. Aunque no hay que pasar por alto los factores económicos, tampoco conviene sobrevalorar sus efectos. La relación entre la riqueza de un país y su sistema educativo no es directamente proporcional, a juzgar por las enormes diferencias existentes en cuanto al tipo y al alcance de las prestaciones en países cuyo grado de desarrollo es similar.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos: “Atender a las Necesidades de Enseñanza Básica”

constituye un marco para avanzar en ese terreno, pero no garantiza el avance. Puede constituir un estímulo para potenciar las oportunidades de enseñanza básica de la comunidad en su conjunto, creando así un contexto óptimo para el desarrollo de prestaciones educativas especiales. Ahora bien, hay un peligro. La ampliación o la reforma de la educación básica entrañan importantes desafíos, y sobrecargan presupuestos ya de por sí limitados. En algunos casos, el peligro estriba en que los niños y jóvenes con dificultad para aprender tendrán un grado de prioridad bajo. Habrá que hacer todo lo posible para que esto no suceda y esos jóvenes puedan disfrutar de las oportunidades educativas junto con los demás alumnos, y en el seno de su comunidad.

2. Principios directores

Son muchos los países que han avanzado considerablemente en la previsión de necesidades educativas especiales para los niños y los jóvenes, pero es también mucho lo que queda por hacer. Se plantean dos objetivos difíciles. En primer lugar, mantener en su nivel actual la base de recursos destinados a prestaciones educativas especiales, a pesar de la constante presión de que es objeto el gasto público. Si se consigue avanzar en otros aspectos de la educación o en relación con otros servicios públicos, que ello no sea a costa de las prestaciones especiales.

En segundo lugar, mejorar el nivel general de prestaciones para todo el alumnado, equiparándolas a las mejores existentes. En particular, esto significa reformar la escuela primaria de manera que se tenga una mayor conciencia de esa población inadvertida y se prevea una respuesta a sus necesidades. Dada la disparidad de situaciones de los países, este objetivo seguirá siendo una aspiración durante muchos años, pero es importante que quienes vayan a realizar el cambio puedan hacerse una idea de lo que es posible lograr.

La necesidad de actuar se deriva de tres grandes grupos de principios de orden moral, político y económico. Los **argumentos morales** se fundamentan en los derechos humanos básicos. Está ampliamente aceptado, y así se recoge en muchos documentos, que todos los niños tienen derecho a la educación independientemente de sus minusvalías o de su dificultad para aprender. Por ello, si algunos niños hacen necesario adoptar medidas especiales para permitirles beneficiarse de una escolarización adecuada, el principio de igualdad exige que se prevean tales disposiciones. Tratar a las personas como iguales cuando no lo son ni es igualitario ni se traducirá en una igualdad de oportunidades, que sólo será posible aplicando un trato diferenciado y, en el contexto de la escuela, mediante unas disposiciones educativas especiales.

El **argumento político** se fundamenta en lo siguiente: si una nación se preocupa por igual de todos sus ciudadanos, deberá hacer lo necesario para que todos ellos puedan acceder provechosamente a los bienes sociales, y en particular a la educación. Esta obligación está respaldada por numerosas declaraciones de ámbito nacional e internacional en virtud de las cuales los gobiernos se comprometen a proporcionar una educación libre y adecuada para todos los niños. Las hermosas palabras, si no van acompañadas de hechos, desvirtúan el proceso político, y a los gobiernos corresponde hacer realidad sus promesas de dar educación a todos los niños. A ese mismo camino conduce la coherencia del sistema de valores de una sociedad: si un país se enorgullece de ocuparse por igual de todos sus ciudadanos, difícilmente podrá admitir la existencia de una minoría privada de oportunidades educativas, o relegada a un lugar marginal en el sistema educativo.

El **argumento económico** está basado en el hecho de que la educación fomenta la autosuficiencia y reduce la dependencia del individuo respecto del Estado.

Aunque es éste un hecho aceptado con respecto a la mayoría de la población, cada vez más está resultando cierto también para los discapacitados. Para los adultos con minusvalías, la norma ha venido siendo la pobreza y/o la dependencia respecto de las prestaciones sociales, cuando las había. Pero la educación y la formación pueden liberarlos de todo ello, especialmente cuando van acompañadas de cambios en la sociedad y en el mercado de trabajo. La experiencia que se va acumulando, tanto en los países desarrollados como en desarrollo, da fe de las posibilidades que se abren para las personas discapacitadas, que les permiten convertirse en miembros productivos de sus comunidades. Desde el punto de vista de la vida de una persona, la educación es una inversión económicamente rentable, incluso para las personas con minusvalías graves o con dificultades para aprender.

3. Nuevas ideas sobre la educación especial

Teinta años atrás, una conferencia mundial sobre este tema se habría desarrollado en un clima conceptual muy diferente del actual. El objeto de sus debates habrían sido las personas impedidas y los cuidados a ellas destinados. Se habría dado por supuesto que quienes pudiesen recibir educación lo harían en escuelas especiales segregadas del resto. El sistema educativo mayoritario habría intervenido en muy escasa medida; de hecho, a nivel nacional los ministerios de sanidad y asuntos sociales habrían tenido un grado de responsabilidad parecido al del ministerio de educación. También el papel de los padres y su relación con los profesionales habría sido contemplado de manera muy diferente a la actual. Los padres estarían considerados como un elemento periférico en la educación de sus hijos; por aquel entonces, recibían escasa información sobre las dificultades de éstos o sobre los programas educativos que se les ofrecían, y desde luego no podían esperar participar formalmente en la valoración y educación de su hijo impedido.

Desde entonces hasta ahora, las ideas sobre los niños y jóvenes que tienen dificultad para aprender han cambiado sustancialmente. Estos cambios son, en parte, consecuencia de un profundo debate sobre la escuela y de unas mayores expectativas con respecto a las escuelas ordinarias, y también de la insatisfacción que crearon los logros limitados de las escuelas

especiales, y en parte el resultado de determinadas ideas clave que se abrieron paso desde diversos lugares del mundo. Entre ellas destacan los principios de normalización enunciados por primera vez en Suecia, el movimiento de derechos civiles de los Estados Unidos, la insistencia británica en la educabilidad de todos los niños, y el movimiento de antiinstitucionalización italiano.

Dos de estos cambios decisivos, en los que se basan muchos de los otros, se refieren a nuestra manera de interpretar las dificultades de los niños en la escuela, y a la forma en que los sistemas escolares dan respuesta a esas dificultades.

Tradicionalmente, se ha considerado que los niños con dificultades para aprender en la escuela estaban aquejados de diversos tipos de minusvalías – por razones evidentes, en el caso de los deficientes físicos o sensoriales, y por inferencia en el caso de los retrasados mentales –. Sabemos ahora que esta apreciación es, como mínimo, parcial, y que, en algunos aspectos esenciales, induce seriamente a error. Dejando aparte el hecho de que pasa por alto a los alumnos lentos y a los desinteresados, que son muchos, atribuye a las minusvalías un poder causativo que no se justifica en la realidad. Alumnos con minusvalías similares pueden tener necesidades educativas muy diferentes. Así, por ejemplo, en los muchachos con deficiencia auditiva parcial la capacidad de audición útil varía considerablemente, del mismo modo que su aptitud para aprovechar esa capacidad. Pese a que la educación especial, y las escuelas especiales en particular, han estado durante muchos años basadas en los distintos tipos de minusvalías, estos tipos tienen un interés limitado a la hora de planificar y de impartir las enseñanzas.

En los niños, la dificultad de aprender se debe a muchas razones, que cabe clasificar en tres grandes grupos estrechamente relacionados entre sí: factores innatos, del tipo de los tradicionalmente asociados a las minusvalías; factores ambientales; y factores vinculados a la escuela.

Los factores innatos (por ejemplo, las minusvalías físicas acentuadas y los daños cerebrales inferidos) no deben ser ignorados. Ello sería tan incierto como el atribuirles una importancia excesiva. El hecho de que no haya una relación directa o invariante entre una deficiencia dada y determinado

tipo de dificultad de aprendizaje no quiere decir que no exista ningún vínculo. Los niños tienen grados de predisposición y de adaptabilidad emocional diferentes que influyen en su aprendizaje, y estas diferencias podrían muy bien reflejar factores innatos aun en los casos en que no fuese posible establecer una relación causal.

El niño es un ser social además de un individuo, y forma parte de diversas comunidades sociales (la familia, el vecindario, el grupo étnico, la comunidad de hablantes, etc.). Es en este terreno donde los factores ambientales entran en juego. Estos factores no son, en sí mismos, la causa directa de las dificultades de aprendizaje, sino que conforman un contexto en el que el niño tendrá que desarrollarse en cierta medida. Si ese desarrollo tiene lugar, el niño aprenderá conforme a unas pautas que se considerarán normales; si no es así, tendrá dificultades para aprender.

El origen más importante de esas dificultades es el propio sistema escolar. Es en él donde los factores innatos y ambientales se conjugan para dificultar el aprendizaje. Las escuelas definen las actividades y pautas mediante las que se determina el rendimiento de los alumnos y, por esa misma regla, definen también los criterios de fracaso. A menos que las escuelas empleen una refinada pedagogía para adecuar la diversidad de sus exigencias hacia los alumnos a la gran diversidad de situaciones desde el punto de vista del aprendizaje, para muchos alumnos el fracaso será la consecuencia inevitable.

A nadie debería sorprender el que este proceder de las escuelas sea causa de dificultades. Las investigaciones realizadas indican que la elección de una u otra escuela no es indiferente: en algunas escuelas, los alumnos reciben una educación mejor que en otras. Si esto es cierto, quiere decir que las prestaciones de ciertas escuelas no son tan buenas como las de otras. Por desgracia, en lo que estas prestaciones son menos satisfactorias es en lo que se refiere a las necesidades educativas especiales: los alumnos se encuentran así ante un programa de estudios y unos métodos de enseñanza inadecuados, y su sentido del fracaso se ve constantemente reforzado por unos procedimientos de evaluación rígidos y una actitud insensible por parte de la escuela.

El segundo grupo de nuevas ideas tiene relación con la respuesta del sistema escolar a los alumnos

que tienen dificultades para aprender. Según el enfoque tradicional, basado en las ideas de minusvalía y de limitación inherente de la capacidad de aprender, las escuelas ordinarias no eran adecuadas para los niños minusválidos. Ni su arquitectura, ni su programa de estudios ni su actitud docente propiciaban una educación apropiada de esos niños, cuya presencia en la escuela ordinaria, además, interfería con la educación de los niños normales. Si debían recibir una educación, era mejor a todos los efectos que la recibiesen segregados de los demás.

Las ideas actuales están basadas en la reforma de la escuela, y en el principio de que la escuela ordinaria debería ser la primera opción para todos los niños, considerando la segregación escolar alternativa sólo como último recurso. Sus defensores afirman que el número de niños que necesitan una enseñanza especial es mucho menor de lo que en la práctica podría pensarse, y consideran también que, en términos comparativos, la integración puede resultar bastante menos costosa que la segregación.

Todo ello reclama una gran reforma de la escuela ordinaria. Si una de las principales razones para excluir a determinados alumnos era la incapacidad de la escuela ordinaria para atender a sus necesidades, de nada servirá volver a llevarlos si antes no se han introducido cambios. Estos cambios afectan a todos los aspectos de la vida escolar (programas de estudios, pedagogía, organización académica, evaluaciones, dotación de personal, actitud docente, actividades al margen del programa de estudios, edificios, etc.), y deberán ser aplicados con visión globalizadora, ya que todos ellos están integrados en la unidad orgánica de la escuela. El objetivo a alcanzar es una escuela integradora en la que tengan cabida todos los alumnos, en la que todos trabajen en programas educativos apropiados y concebidos en un marco docente común, y en la que todos reciban el tipo de ayuda que necesiten.

4. La UNESCO y las prestaciones educativas especiales

Desde sus modestos comienzos en 1966, la educación especial ha venido a representar una parte importante del programa de la UNESCO. El año 1981, declarado Año Internacional de los Impedidos, supuso un hito decisivo, y a lo largo de los años ochenta las activida-

des cobraron impulso, tanto en cuanto a asignaciones presupuestarias como a la diversidad de actividades a que se prestó apoyo. Aunque la cuantía de los recursos sigue siendo modesta en términos absolutos, la UNESCO se ha basado en una amplia estructura de red y en su especial situación en el ámbito mundial para potenciar numerosas iniciativas nacionales y regionales de educación especial. Sus vínculos con otros organismos de las Naciones Unidas, con organismos de desarrollo de ámbito nacional y con organizaciones no gubernamentales han hecho posible que una pequeña secretaría llegue a desempeñar un papel mundial relevante en el campo de la educación especial y contribuya al desarrollo de la educación especial en muchos países.

El programa de los años ochenta se desarrollaba en tres grandes vertientes:

1. Elaboración de directrices y estrategias de actuación a nivel nacional e internacional en el ámbito de la educación especial. Para ello, se celebraron reuniones de expertos y consultas, un estudio sobre la formación de docentes y una conferencia mundial sobre actuaciones y estrategias de educación, prevención e integración, organizada conjuntamente con el Gobierno español, que tuvo lugar en Torremolinos (España) en noviembre de 1981.
2. Recopilación, difusión e intercambio de información. La UNESCO recibe numerosas peticiones de información sobre la educación especial provenientes de estados miembros, organizaciones no gubernamentales y enseñantes. Para poder atender a ellas, ha efectuado estudios sobre diversas materias y ha recopilado información y material docente. Estos últimos tienen una gran difusión; en muchos casos pueden obtenerse en cuatro idiomas (español, inglés, francés y árabe), y algunos existen también en versión china y rusa. Se incluyen en este grupo las publicaciones siguientes:
 - i) Guías de educación especial: nueve folletos destinados a enseñantes, padres y trabajadores comunitarios, en los que se expone información básica sobre la educación y la formación de niños y jóvenes con discapacidades.
 - ii) Examen de la situación actual en materia de educación especial; 1988, 1994.
 - iii) Directorio de educación especial; 1986.

3. Cooperación técnica. Consiste en una serie de proyectos nacionales o regionales financiados con cargo a recursos extrapresupuestarios (órganos de las Naciones Unidas, organismos de ayuda, organizaciones no gubernamentales y fondos especiales), y centrados en las regiones en desarrollo. Aunque en su mayoría eran de ámbito nacional, hubo un proyecto importante que abarcaba 15 países del África oriental y del sur (1981 a 1989).

Más recientemente, se ha definido explícitamente el programa de la UNESCO en un marco de educación integrada. Las actividades a este respecto tenían relación con:

- i) Planificación de prestaciones especiales en respuesta a necesidades especiales. Se ha distribuido un documento de políticas en el que se exponen los principios básicos de las prestaciones educativas especiales y se examina su aplicación práctica. Asimismo, se han celebrado seminarios regionales y subregionales con objeto de aplicar directrices de políticas y de debatir temas en materia de planificación y de gestión.
- ii) *"Las necesidades especiales en el aula"*: un proyecto para la educación de enseñantes. Este proyecto tiene por objeto ayudar a los enseñantes a desarrollar sus ideas y sus métodos prácticos a fin de ampliar sus posibilidades de atender a todos los alumnos con dificultades en la escuela, a los que presentan determinadas discapacidades y a otros que no progresan de manera satisfactoria. Los elementos principales que se propone este proyecto son: un conjunto de material didáctico destinado a enseñantes, más un conjunto de cintas de vídeo y una Guía para la formación de enseñantes. El conjunto de material didáctico ha sido empleado con carácter experimental en ocho países por un equipo internacional especializado, y está siendo ampliamente utilizado. Se describirá detalladamente en la conferencia.
- iii) Discapacidades infantiles: los niños pequeños y el ámbito familiar. Para desarrollar esta parte ha habido que preparar paquetes de material didáctico en cintas de vídeo, destinados

principalmente a los padres y trabajadores comunitarios de los países en desarrollo, como ayuda a los niños que puedan verse afectados por problemas del desarrollo.

- iv) Legislación en materia de educación especial. Se ha reunido información sobre las legislaciones nacionales de 57 países. El análisis de esta información se expondrá en el curso de la Conferencia.

5. Finalidad de la Conferencia

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales se ocupará de las deficiencias existentes en todo el mundo en lo que a prestaciones educativas especiales se refiere, y a las posibles maneras de subsanar esas deficiencias. Se desarrollará en el marco definido por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990) con respecto a las medidas a adoptar para la educación de quienes tienen necesidades educativas especiales.

Los objetivos principales de la Conferencia consisten en:

- ◆ **exponer nuevas ideas sobre las dificultades y discapacidades frente al aprendizaje, y sobre la relación existente entre las prestaciones educativas especiales y la reforma general de la escuela;**
- ◆ **pasar revista a las últimas novedades en cuanto a prestaciones para niños y jóvenes con necesidades educativas especiales;**
- ◆ **poner de relieve los adelantos y experiencias importantes habidos en aspectos clave como, por ejemplo, legislación, programas de estudios, métodos pedagógicos, organización en la escuela, educación de enseñantes y participación de la comunidad;**
- ◆ **crear un foro en el que compartir experiencias a nivel internacional, regional y bilateral, y propiciar la continuidad de las actividades de colaboración;**

La Conferencia permitirá asimismo conformar la labor futura de la UNESCO en esta materia.

6. Seminarios regionales

Uno de los elementos importantes de la preparación de la Conferencia Mundial ha consistido en una serie de cinco seminarios regionales organizados por la UNESCO, con el apoyo financiero del Gobierno sueco. Estos seminarios tuvieron lugar en distintas partes del mundo a lo largo de 1992 y 1993, y fueron posibles gracias al nuevo clima creado por la Conferencia de Jomtien y a la reevaluación de las estrategias y compromisos educativos a que aquélla dio lugar. Los gobiernos de los países tuvieron una mayor conciencia de la necesidad de nuevas políticas que perfeccionen las prestaciones educativas, especialmente para quienes se encuentran en situación de desventaja, y son muchos los países que están ampliando sus esfuerzos por mejorar los servicios destinados a los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales.

Estos seminarios permitieron reunir a decisores de alto nivel en el ámbito de la educación provenientes de diversos países, y en particular a responsables de educación primaria y especial a nivel nacional. Tenían por objeto promover el apoyo de profesionales y de políticas para poder brindar oportunidades educativas a los alumnos con necesidades educativas especiales, y asegurarse de que estas oportunidades estén insertas, en la medida de lo posible, en el marco de la escuela ordinaria.

El primero de estos seminarios se celebró en Botswana en agosto de 1992, y en él participaron delegados de nueve países de la región y representantes de organizaciones no gubernamentales. A éste siguieron otros en Venezuela (seis países), Viena (cinco países), Jordania (seis países) y China (12 países). Todos ellos se desarrollaron de manera análoga, y consistieron en una exposición de las tendencias internacionales y regionales en la materia, informes sobre países, debates monográficos, una visita de estudio y planes con respecto al futuro. Existe un informe de cada seminario, que es posible obtener dirigiéndose a la UNESCO.

Como resultado de estos seminarios, se formuló gran número de recomendaciones y de planes de actuación, que aparecen recogidos en los respectivos informes, y cuyos detalles a nivel nacional pueden obtenerse de los delegados correspondientes. A este respecto, algunos de los temas más omnipresentes fueron:

- i) Una de las tareas prioritarias será crear escuelas integradoras que atiendan a muy diversas necesidades de los alumnos. Para ello, será necesario: disponer de una estructura administrativa común para la educación especial y ordinaria, prestar servicios de apoyo a las escuelas ordinarias para educación especial, y adaptar el programa de estudios y las modalidades de enseñanza.
- ii) Habrá que adaptar la formación de los enseñantes con objeto de avanzar en la integración educativa, y para fomentar la colaboración entre quienes imparten enseñanzas ordinarias y quienes prestan educación especial. Es éste un tema de interés tanto para la formación de los enseñantes en general como para la preparación práctica de especialistas.
- iii) Habrá que crear y evaluar cuidadosamente, atendiendo a los servicios existentes a nivel local, proyectos piloto basados en una educación integradora. La información obtenida de dichas evaluaciones podrá ser de gran ayuda para la determinación y aplicación de políticas, y deberá ser difundida tanto a nivel nacional como entre otros países que se encuentren en situaciones parecidas.

7. Programa de la conferencia

En términos generales, la Conferencia tiene por objeto mejorar las prestaciones educativas que reciben los niños y jóvenes con necesidades especiales en el lugar en que viven. Hay, a ese respecto, dos grandes vertientes orientadas a: garantizar a todos los niños el *acceso* a la educación; y esforzarse para que esa educación sea de alta *calidad*. Entre ambas configuran un marco de actuación que permite examinar, mediante disertaciones monográficas, presentaciones en pequeños grupos, debates e informes plenarios, las tres principales áreas temáticas de la Conferencia: política y legislación; factores de calidad en la escuela; y perspectivas comunitarias.

La primera de éstas *Política y legislación* tiene que ver con el marco en el que se desarrollan las prestaciones educativas especiales a nivel nacional. Los oradores examinarán, desde diferentes puntos

de vista, los esfuerzos que se requerirá desplegar en materia de políticas para poder integrar la educación especial en la ordinaria; las políticas y los marcos legislativos tradicionales no son ya suficientes, pero tampoco es fácil sustituirlos por otros nuevos, que deberán además reflejar la situación peculiar de cada país. Se describirá asimismo en detalle, por primera vez, el estudio de la UNESCO sobre las novedades de ámbito legislativo en materia de educación especial, y se expondrá la reforma escolar española, que ha conseguido importantes logros en la integración de la educación especial dentro de la escuela ordinaria. Además, estudiosos de Botswana y Colombia, y el equipo de estudios asiáticos del Banco Mundial se referirán a determinados aspectos del desarrollo de políticas.

La segunda área temática se refiere a “Factores de calidad en la enseñanza escolar”. Diversos oradores hablarán de: los programas de estudios, y los factores que determinan el acceso a esas enseñanzas para los estudiantes con necesidades especiales; la educación de los enseñantes en la etapa inicial y durante el servicio; y la organización de la escuela en el contexto de la atención a las necesidades educativas especiales. Se describirá en detalle el proyecto de la UNESCO sobre la formación del profesorado y las necesidades especiales en las aulas, y se aportarán ejemplos de aplicación práctica del paquete de material didáctico en Chile, China, India, Italia y otros países. Se efectuarán también presentaciones sobre la formación de profesorado a distancia y sobre la educación con base en la escuela. Se describirá el proyecto sobre integración en la escuela, organizado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, y se expondrán ejemplos prácticos procedentes de siete países diferentes. Por último, todos los subtemas del día contarán con ejemplos ilustrativos provenientes de actividades prácticas desarrolladas en muy diversos países.

La tercera área temática agrupa varios temas afines bajo la idea general de “perspectivas comunitarias”. Los oradores hablarán, respectivamente, de los temas siguientes: programas de rehabilitación basada en la comunidad; papel de las organizaciones voluntarias y de los organismos donantes; los padres; los impedidos. Además de ejemplificarse los diversos temas mediante experiencias desarrolladas en

los países, la Organización Internacional del Trabajo presentará una sesión sobre la preparación para la vida de adulto, pasando desde la escuela hasta la fase adulta y la vida laboral, la formación de aptitudes especiales y la enseñanza vocacional.

La última sesión de la Conferencia estará dedicada a la colaboración y a la creación de redes. Uno de los grandes fines de la Conferencia es servir de foro para compartir las experiencias a diferentes niveles y para establecer actividades conjuntas de cara al futuro. Los países pueden aprender mucho unos de otros y, aunque los contextos nacionales no son nunca idénticos, la experiencia adquirida por un país puede servir a otros en la práctica. Se pretende que la Conferencia, en su conjunto, ayude a compartir información sobre la aplicación de métodos innovadores, tanto en las sesiones propiamente dichas que celebre como en los numerosos debates informales que hará posibles. En cualquier caso, es también importante que se dedique atención a esta forma de colaboración: ése será precisamente el objetivo de la sesión final.

En ese contexto, se expondrá la labor de la UNESCO en materia de educación especial. Esa labor está basada en la cooperación internacional y depende, por consiguiente, en gran medida de las aportaciones que efectúen los países miembros. Se confía en poder concretar propuestas que continúen la labor desarrollada hasta ahora. Siempre que sea posible, se procurará establecer proyectos de colaboración que se basen en los programas aplicados en los países y los mejoren. De ese modo, las experiencias positivas de algunos podrán ayudar a acrecentar las oportunidades educativas que se ofrecerán a los niños y jóvenes sin excepción.

Anexo 4 Comités de la Conferencia

Mesa de la Conferencia

PRESIDENTE		Marchesi, Alvaro Secretario de Estado, Ministerio de Educación	España
VICE PRESIDENTES	<i>America Latina:</i>	Armuelles Hernandez, Bolivar Vice-Ministro de Educación	Panamá
	<i>Africa:</i>	Kipre, Pierre Ministro de Educación	Costa de Marfil
	<i>Asia:</i>	Vixaysakd, Bounthong Director de Educación General, Ministerio de Educación	RPD Laos
	<i>Estados Arabes:</i>	Maatouk Maatouk, M. Ministerio de Educación	Libia
RELATOR GENERAL		Mittler, Peter Decano, Facultad de Educación, Universidad de Manchester	Reino Unido

Comité de Redacción

<i>Especialistas:</i>	Dr. N. K. Jangira Sr. Joseph Kisanji Sr. Zuhair Zakaria Sr. Ramiro Cazar Dr. Dawn Hunter Dr. James Lynch Sr. Jorgen Hansen	India Tanzania Jordania Ecuador Estados Unidos Banco Mundial Dinamarca
-----------------------	---	--

Comité del Programa

	Sr. Peter Evans Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OECD)	Paris, Francia
	Sr. Jorgen Hansen Ministerio de Educación	Dinamarca
	Sr. Ture Jonsson Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD/IRDP)	Ginebra, Suiza
	Sr. Joseph Kisanji Universidad de Manchester, Reino Unido	Tanzania
	Sr. Alvaro Marchesi Secretario de Estado de Educación, Ministerio de Educación	España
	Sra. Danielle Van Steenlandt (Previamente UNESCO / América Latina)	Bélgica
COORDINADOR	Sra. Lena Saleh	UNESCO
CONSULTOR	Dr. Seamus Hegarty Director de la Fundación Nacional para la Investigación Pedagógica (NFER)	Reino Unido

Comité de Organización

Sr. D. Alvaro Marchesi Ullastres	Secretario de Estado de Educación. M.E.C.* España
Sr. D. Juan Antonio Menéndez Pidal	Delegado de España en la UNESCO
Sra. D^a. Catalina Ramos	Subdirectora General de Cooperación Internacional. España
Sr. D. Eloy Hernández	Subdirector General de Educación Especial. España
Sr. D. Fernando Pampín Vázquez	Director Provincial del M.E.C. de Salamanca. España
Sra. D^a. Lena Saleh	Educación Especial, UNESCO
Sra. D^a. Ana Cortázar	Ministerio de Educación y Ciencia. España
Sr. D. Jesús Parra Montero, Coordinador	Ministerio de Educación y Ciencia. España
Sra. D^a. M^a Jesús Cano	Subdirección General de Educación Especial. M.E.C. España
Sr. D. Luis Cañadas Taravillo	Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. M.E.C. España
Sra. D^a. Julia Conde Asorey	Subdirección General de Educación Especial. M.E.C. España
Sra. D^a. Enedina González Fernandez	Subdirección General de Educación Especial. M.E.C. España
Sra. D^a. Sara Gutiérrez Gallego	Secretaría de Estado de Educación. M.E.C. España
Sr. D. Luis Gutiérrez López	Centro de Proceso de Datos del MEC. M.E.C. España
Sra. D^a. Amparo Herrero Villanueva	Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. M.E.C. España
Sra. D^a. Carmen Medrano Soria	Subdirección General de Educación Especial. M.E.C. España
Sra. D^a. M^a Angeles Ortiz Blazquez	Organización de Exposiciones y Congresos. España

* M.E.C. Ministerio de Educación y Ciencia

Anexo 5 Sesiones plenarias y sesiones paralelas

Lista de intervenciones de las sesiones plenarias

Tema 1: Política y Legislación

Sr. Bengt Lindqvist	Special needs education: Conceptual framework, planning & policy factors.
Prof. Maria Rita Saulle	Legislation issues.
Sr. Alvaro Marchesi Ullastres	Special educational need and educational reform.
Dr. James Lynch (Experiencia)	Asia regional study of children with special educational needs.

Tema 2: Perspectivas Escolares

Dr. Margaret Wang	Serving students with special needs: Equity and Access.
Dr. Gordon Porter	Organization of schooling: Achieving access and quality through inclusion.
Prof. N.K. Jangira	Rethinking teacher education.
Prof. Klaus Wedell (Experiencia)	Respondent to issues on theme 2: School perspectives.

Tema 3: Perspectivas comunitarias

Dr. Brian O'Toole	Community-based rehabilitation programmes.
Sr. William Brohier	Role of voluntary organisations.
Sr. Alain Parvilliers	The role of parents.
Sr. Deng Pufang	Role of organizations of disabled persons.

Asociaciones y Redes

Sr. Jez Stoner	Partnerships in special needs education: Non-governmental organisations, governments and people.
-----------------------	---

Intervenciones de las sesiones paralelas

Tema 2: Perspectivas escolares

A: ACCESO AL CURRÍCULUM

Elena Martín Ortega	España	El acceso al currículo de los alumnos con necesidades educativas especiales.
Katherine D. Seelman	Estados Unidos	Access to curriculum for children with special needs.

B: ORGANIZACION ESCOLAR

Mary Gálvez Escudero	Perú	Organización escolar.
Volker Rutte	Austria	Austrian integration models.
Manuel Fernández Pérez	España	Organización escolar.
I. M. Sibanda	Zimbabwe	Organization of schooling: The Zimbabwe experience.

C: OCDE

Dr Hübner	Alemania	Special education in Berlin.
Darlene E. Perner	Canada	Multi-level instruction.
A. Dens & E. Hoedemaekers	Bélgica	Integration through cooperation.
Liam O'hEigearta	Irlanda	The integration of pupils with physical and/or communication disabilities in ordinary classes as a consequence of introducing grant-aided computers to primary schools.
Lucía de Ana	Italia	Vie active pour les adolescents handicapés. Intégration à l'école.
Kolbrún Gunnarsdóttir	Islandia	Active life for disabled youth: Integration in the school.
Dawn L. Hunter	Estados Unidos	The ultimate goal: Inclusive education for all.

D: FORMACION DEL PROFESORADO

Mel Ainscow	Reino Unido	The UNESCO Teacher Education Project.
Jorgen Hansen	Dinamarca	A European model for in-service training.
Monica Dalen	Noruega	Special education teacher training in Norway.

Tema 3: Perspectivas Comunitarias

A: PREPARACION PARA LA VIDA ADULTA

Mariano A. de Paz	Argentina	Integración en el programa de educación y formación técnica en la república Argentina.
Rafael Mendía Gallardo	España	Una experiencia desde la comunidad autónoma del país Vasco.

B: EDUCACION Y PROGRAMAS DE REHABILITACION
BASADOS EN LA COMUNIDAD

L. Ofori Addo	Ghana	Country experience – Ghana.
Constance Facia	Benin	L'éducation dans le cadre des programmes de réadaptation à base communautaire.

C: ASOCIACIONES DE PADRES

T. de Wit-Gosker	Países Bajos	Parents as partners.
-------------------------	--------------	----------------------

Annex 6 Participants/Participantes

Including Invited Resource Persons / Y compris les spécialistes invités /
Incluyendo Especialistas Invitados

<hr/> A <hr/>	<hr/> AUSTRIA/AUTRICHE <hr/>	<hr/> Dens, August <hr/>
ALGERIA/ALGÉRIE/ARGELIA Benamar, Aicha <i>Director of Education Training</i> Ministère de l'Éducation Nationale 8, avenue de Pekin – Le Golf Argel 1600	Eiterer, Othmar <i>Responsible</i> Special Schools & Integration Landessculrat für Salzburg Mozartplatz, 8-10 Salzburg 5010 Gruber, Heinz Department of Special Education Ministry of Education Minoritenplatz, 5 Vienna A-1014	<i>Director</i> PMS Centre Special Education C. Meunier straat, 49 Leuven B 3000 Olivares Font, Maria-Ximena <i>Research psychologist</i> CEFES Université Libre de Bruxelles Avenue Franklin Roosevelt, bât. D-30 Brussels 122
<hr/> ANDORRA/ANDORRE Rey Escobi, Roberto <i>Technical Adviser</i> Principado de Andorra Avenida Dr. Mitjavila 5, 3º Andorra la Vella	Rutte, Volker <i>Counsellor</i> Zentrum für integrative Betreuung Klusemannstrasse, 21 A-8053 Graz	<hr/> BENIN/BÉNIN Facia, Constance <i>Coordinator</i> Programme Readaptation Ministère des Affaires Sociales B.P. 06-02 PK3 Cotonou
<hr/> ANGOLA Josefa de Matos, Olinda <i>Chief</i> Department of Special Education Ministerio da Educação Luanda N. 1281 Luanda	<hr/> B <hr/> BANGLADESH Mostafa, Golam <i>Executive Director</i> Bangladesh Distributor Found GPO Box 3046 Dhakar	<hr/> BOLIVIA/BOLIVIE Reynolds Lopez, Demetrio <i>Deputy Minister of Education</i> Ministerio de Educación Avenida Arce 408 La Paz
<hr/> ARGENTINA/ARGENTINE Espada, Patricia <i>First Secretary</i> Delegación Permanente de Argentina en UNESCO 1, rue Miollis 75732 Paris Cedex 15	<hr/> BARBADOS/BARBADE Andwelle, Jacqueline <i>Supervisor of Special Education</i> Ministry of Education & Culture Fire hill -Rock hall Saint Thomas	<hr/> BOTSWANA Marole, Phelelo <i>Senior Education Officer</i> Ministry of Education P/Bag 005 Gaborone
Lus, Maria Angelica <i>Coordinator</i> Programa de Transformación Docente Ministerio de Educación Paraguay, 956 - 1º E Buenos Aires 1057	Walcott, Claudine <i>Supervisor of Special Education</i> Ministry of Education Jemotts lane Saint Michael Bridgetown	<hr/> BULGARIA/BULGARIE Radulov, Vladimir <i>Head of Special Education Department</i> Sofia University SH/PCH Enskiprohod str. 69 A Sofia 1574
Paz, Mariano A. <i>President</i> Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas Diagonal Julio A. Roca 782, 4 Buenos Aires 1067 Valassina, Sara <i>Coordinator, Special Regime</i> Ministerio de Educación Brazil 123 – Dep. 28 Buenos Aires-Capital Federal	<hr/> BELGIUM/BELGIQUE/BELGICA De Graeve, Christian <i>Director General</i> Department of Education Ministry of Education Koningstraat, 138 -3 Brussels B-1000	<hr/> C <hr/> CAMEROON/CAMEROUN/CAMERÚN Essola Etoa, Louis Roger <i>Attaché</i> Services du Premier Ministre Yaoundé

Mvondo Née Manga Ndong, Henriette
Director
 Ministère des Affaires Sociales
 Yaoundé

CANADA

Perner, Darlene
Consultant Policy Development
 New Brunswick
 Department of Education
 P.O. Box 6000
 Fredericton N.B.

Porter, Gordon
Director of Student Services
 P.O. Box 1483
 Woodstock N.B.- EOJ 2BO

CHILE/CHILI

Meza Luna, Maria Luisa
Teacher
 Special Education
 CPEIP – Ministerio Educación
 Villa Nueva 391, Dipartamento 10
 Santiago de Chile

Perez Mellado, Jorge Antonio
*National Coordination in
 Special Education*
 Ministerio de Educación
 Alameda O'Higgins N 1371
 Santiago de Chile

CHINA/CHINE

Tang, Shengqin
Professor
 East China Normal University
 3663 Zhongshan Rd. N.
 Shanghai 200062

Wang, Xiaoping
Chief of Section
 State Education Commission of China
 35 Damucang Hutong, Xidan
 Beijing 100816

Zhao, Yong Ping
Director of Division
 State Education Commission of China
 35 Damucang Hutong, Xidan
 Beijing 100816

COLOMBIA/COLOMBIE

Lizarazo Ocampo, Antonio Jose
Deputy Minister
 Ministerio de Educación
 Centro administrativo Nacionale
 Santa fe de Bogota

COSTA RICA

Gonzalez Trejos, Flory
Chief of Section
 Ministerio de Educación
 Departamento de Educación Especial
 Aparatado 10087-1000
 San José

CYPRUS/CHYPRE/CHIPRE

Leontiou, Nicos
Director
 Primary Education
 Ministry of Education
 Nicosia

CZECH REPUBLIC/
RÉPUBLIQUE TCHÈQUE/
REPÚBLICA CHECA

Soucek, Jan
Special Schools
 Ministry of Education & Youth
 Karmelitska, 7
 Praga 118 12 1

D

DENMARK/DANEMARK/
DINAMARCA

Hansen, Joergen
General Inspector
 Ministry of Education
 Frederick Holms Kanal 26
 Copenhagen 1220

Knudsen, Holger
Deputy Permanent Secretary
 Ministry of Education
 Frederick Holms Kanal 26
 Copenhagen 1220

DOMINICAN REPUBLIC/
RÉPUBLIQUE DOMINICAINE/
REPÚBLICA DOMINICANA

Pena Paula, Rosa Herminia
Director of Special Education Department
 Educación Especial
 Ministerio Educación
 Maximo Gomez
 Santo Domingo

E

ECUADOR/ÉQUATEUR

Hipatia Albuja Vasco, Blanca
Director of Department
 Departamento Nacionale
 Educación Especial
 Buenos Aires 136 Y 10 de Agost
 Quito

EGYPT/EGYPTE/EGIPTO

Abdel-Karim, Gamal
Cultural Advisor
 Embajada de Egipto
 Francisco Asis Mendez Casariego, 1
 28002 Madrid

EL SALVADOR/LE SALVADOR/
EL SALVADOR

Castro de Perez, Abigail
National Director of Planing Education
 Avenida Baden Powel
 Edificio T.V.
 Santa Tecla

EQUATORIAL GUINEA/
GUINÉE ÉQUATORIALE/
GUINEA ECUATORIAL

Bivini Mangué, Santiago
General Secretary
 Ministerio de Educación y Ciencia
 Patio Gepsa 1
 Malabo 478

Buchanan Garcia, Maria Vermidia
Adviser of Minister
 Ministerio de Educación y Ciencia
 Patio Gepsa 1
 Malabo 478

Nguema Nlang, Antolin
General Director of Planning
 Ministerio de Educación y Ciencia
 Patio Gepsa 1
 Malabo 478

Obama Nfube, Ricardo Mangué
Minister of Education
 Ministerio de Educación y Ciencia
 Carretera Luba
 Malabo

ETHIOPIA/ÉTHIOPIE/ETIOPIA

Gebreselassie Doori, Taddesse
Special Education Section Expert
 Ministry of Education
 P.O. Box 33306
 Addis Abeba

F

FINLAND/FINLANDE/FINLANDIA

Kivi, Taru
Principal
 Ostoskatu 3
 Lahti 15500

Nurminen, Eero
Counsellor of Education
 Ministry of Education
 P.O. Box 293
 Helsinki 00171

FRANCE/FRANCIA

Couteret, Patrice
Teacher
 CNEFEI
 58-60 Avenue des Landes
 Suresnes 92150

G

GABON/GABÓN

Mebale, Leontine
Inspector of Education
 Ministère de l'Éducation Nationale
 B.P. 06
 Libreville

Medza Minko of Koumpta, Rose
 Ministère de l'Éducation Nationale
 B.P. 06 Libreville

Moupila Cassat née Sougou, Lea Yolande
 Ministère de l'Éducation Nationale
 B.P. 06 Libreville

Rekoula, Angele
Chief Inspector of Primary Education
 Ministère de l'Éducation Nationale
 B.P. 2299
 Libreville

GAMBIA/GAMBIE/GAMBIA

Badji, Alhadji A.E.W.F.
Minister of Education
 1, Bedford Place
 Banjul

Bayo, Kalilu
Permanent Secretary
 Ministry of Education
 Bedford Place Building
 Banjul

GERMANY/ALLEMAGNE/ALEMANIA

Hubner, Peter
Superintendent for Schools
 John – Locke Strasse 44
 Berlin D-12305

GHANA

Kwadade, Doris Dina
Assistant Director of Education
 Special Education Division/G.E.S.
 Box K – 451
 Accra – New Town

Kyere, Kwabena
Deputy Minister for Education
 Permanent delegation to UNESCO
 1, rue Miollis
 Paris 75015

Ofori-Addo, Lawrence
 Community-Based Rehabilitation
 Programme (CBR)
 P.O. Box 230
 Accra

GREECE/GRÈCE/GRECIA

Porpodas, Constantinos
Professor of Educational Psychology
 University of Patras
 Department of Education
 Patras 26110

GUATEMALA

Ramirez Barillas, Olga Violeta
Director
 Edificio el secteo, 4 nivel
 M.F. – 6 avenida 5-66, zona 1
 Guatemala

GUYANA

O'Toole, Brian
Director
 Community-Based Rehabilitation
 Programme (CBR)
 Guyana South America
 P.O. Box 10847
 Georgetown

H

HAITI/HAÏTI

Pierre-Jean, Idalbert
Commissioner
 Embajada de Haiti
 General Martinez Campos, 33
 Madrid 28010

HUNGARY/HONGRIE/HUNGRIA

Csanyi, Yvonne
Professor
 College for Special Education
 Bethlen ter 2
 Budapest 1071

Zsoldos, Marta
Psychologist Special Teacher
 Barcsi College
 Bethlen ter 2
 Budapest VII

I

ICELAND/ISLANDE/ISLANDIA

Gunnarsdottir, Kolbrun

Chief of Department
Ministry of Education
Solvholsgot 44
Reykjavik 150

Marinossón, Gretar

Assistant professor
Ljosalandi 25 Stakkahlid
Reykjavik 108

INDIA/INDE

Ahuja, Anupam

Lecturer
India National Council for Educational
Research and Training (NCERT)
Sri Aurobindo Marg
New Delhi 11016

Jangira, N.K.

Professor
India National Council for Educational
Research and Training (NCERT)
Sri Aurobindo Marg
New Delhi 110016

Passi, B.K.

Director AVRC
Davi A Ya University
A B Road Bhanwakkuwa
Indore 452001

Subba Rao I.V.

Director
Ministry of Human Resources
Development
213 C Wing Shastri Bhawan
New Delhi 110001

IRELAND/IRLANDE/IRLANDA

O'Heigearta, Liam

Divisional Inspector
Department of Education - Cork
Irish Life Bdg. 1 A South Mall
Cork

IVORY COAST/
CÔTE D'IVOIRE/COSTA DE MARFIL

Kipre, Pierre

Minister
Ministère de l'Éducation
B.P. V 120
Abidjan

Manouan A. A., Anna

Secretary General
National Commission of UNESCO
01 B.P. 297
Abidjan

Zinsov, Jean Vicent

Ambassador
Embajada Costa de Marfil
Madrid

ITALY/ITALIE/ITALIA

Cannevaro, Andreas

Teacher Trainer
Dipartimento Cienci & Educazione
Universita degli studi
Via Zamboni 34
Bologna 40126

Comuzzi, Novela

Teacher trainer
Viale Miramare 23
Trieste 34135

De Anna, Lucia

Professor
Labour Comparative Education
Universita di Roma III
Via Castro Pretorio 20
Roma 00128

De Gasperis, Antonio

Director
Section Mainstreaming
Ministero Pubblica Istruzione
Via Ippolito Nievo 35
Roma 00153

Saulle, Maria Rita

Full Professor
Universita di Roma - La Sapiencia
Viale Aeronautica, 61
Roma 00144

J

JAPAN/JAPON/JAPÓN

Ishihara, Katoshi

Assistant professor
Higashi Osaka Junior College
3-1-1- Nishitutumi Gakuen-Cho
Higashiosaka

Shinohar, Yoshinori

Head of Section
National Institute for Special Education
5-1-1 Nobi Yokosuka Kanagawa
Yokosuka 239

Suzuki, Atsushi

Senior Curriculum Specialist
Ministry of Education, Science & Culture
3-2-2 Kasumigaseki
Chiyada-Ku - Tokyo

Suzuki, Yoko

Professor
Waseda University
Nishiwaseda
Tokyo

JORDAN/JORDANIE/JORDANIA

Zakaria, Zuhair

Consultant
Amman Baccalaureate Section
Ministry of Education
P.O. Box 3343
Amman 11181

K

KUWAIT/KOWEÏT/KUWAIT

Abul Hassan, Lamiah

Head Office Books Section
Ministry of Education
P.O. Box 102
Al Sorra

Al Sharaf, Adel

Professor
Kuwait University
P.O. Box 16320
Kuwait

Aljassar, Salwa
Director of Curriculum
 Ministry of Education
 P.O. Box 7
 Safat 13001 H

Altammar, Jasem
Director of Education
 Kuwait University
 College of Education
 P.O. Box 39695
 Kuwait/Wuzha

Al-Saleh, Sulaiman
Director of Special Education
 Ministry of Education
 P.O. Box 6076
 Hawally 32035

L

LAO PEOPLE'S DEM. REP./
 RÉP. DÉM. POPULAIRE LAO/
 REP. DEM. POPULAR DE LAOS

Phommabouth, Chandy
Vice Director, Teacher Training
 Ministère de l'Éducation
 B.P. 67
 Vientiane

Vixaysakd, Bounthoung
Director
 Ministère de l'Éducation
 B.P. 67
 Vientiane

LEBANON/LIBAN/LÍBANO

Sayegh Batruni, Assaad
 Embajada del Líbano
 Paseo de la Castellana 178
 Madrid 28046

LESOTHO

Pholoho, Mochekele
Assistant Inspector
 Special Education
 Ministry of Education
 P.O. Box 1126
 Maseru 100

LIBYAN ARAB JAMAHIRIYA/
 JAMAHIRIYA ARABE LYBIENNE/
 LIBIA

Abdallah, Salem M.
Director of Minister's Office
 Ministry of Education & Sciences
 Investigation
 P.O. Box 1091
 Tripoli

Al Hodairi, Shoaib
Director
 Ministère de l'Éducation Nationale
 P.O. Box 1091
 Tripoli

Bushaala, Mustafa
Secretary General
 National Commission for UNESCO
 P.O. Box 1091
 Tripoli

Maatouk, M. Maatouk
Minister
 Ministry of Education
 P.O. Box 1091
 Tripoli

Shebani, Omar Tumi
Professor
 P.O. Box 1091
 Tripoli

LITHUANIA/LETTONIE/LITUANIA

Valantinas, Antanas
Director
 Shool Psychology Service Centre
 Architektu 112-44
 Vilnius 2049

LUXEMBOURG/LUXEMBURGO

Puetz, Michel
Deputy Director
 Ministère de l'Éducation Nationale
 29, rue Aldringen
 Luxembourg L-2926

Pull, John
Director
 Ministère de l'Éducation Nationale
 39, avenue de la Porte Neuve
 Luxembourg L-2227

M

MADAGASCAR

Djivadjee, Taibaly
 Elementary Education Division
 Ministère de l'Éducation Nationale
 B.P. 267
 Antananarivo 101

Ravatomanga, Jules
Director
 École Normale Nationale II
 B.P. 668
 Antananarivo

MALAWI

Khoko Alumenda, Berio
Director of Deaf Education
 Monfort T.T. College
 P.O. Box 5554
 Limbe

MALAYSIA/MALAISIE/MALASIA

Ahmad, Hussein Dr
Director of Educational Planning
 Ministry of Education
 Block J, Pusat Bandar
 Kuala Lumpur

Matnor, Daim
Deputy Director General
 Ministry of Education
 Pusat Bandar Damansara
 Kuala Lumpur 50604

MALI/MALÍ

Dicko, épouse Traoré, Aissata
Chief of Division
 Direction Nationale de l'Éducation
 Préscolaire Spéciale
 Ministère de l'Éducation Nationale
 Bamako B.P. 71

Maiga, Bonaventure
 Direction Nationale de l'Éducation
 Préscolaire Spéciale
 Ministère de l'Éducation Nationale
 Bamako B.P. 71

MALTA/MALTE

Sammut, Pauline
Assistant Head of Schools
 79, Palm Street
 Paola – P.L.A. 03

MAURITANIA/MAURITANIE

Ould Baagga, Mohamed
Director of Planification & Cooperation
 Ministry of National Education
 B. P. 227
 Nouakchott

Ould Haye, Moctar
Minister of National Education
 Ministry of National Education
 B. P. 227
 Nouakchott

Ould Tolba, Mohamed
Head of Service
 Ministry of National Education
 B. P. 227
 Nouakchott

MAURITIUS/MAURICE/MAURICIO

Venkatassamy, Deivanball (Devi)
Adviser Al Noord
 Ministry of Education & Science
 Jacinthes Avenue 5
 Quatre Bornes

MEXICO/MEXIQUE/MÉXICO

Guajardo Ramos, Eliseo
General Director of Special Education
 Lucas Alaman 122 – Colonia Obrera
 Mexico, D. F.

Villareal Gonzalez, Salvador
Director of Special Projects
 Lucas Alaman 122 - Colonia Obrera
 Mexico, D. F.-06800

MOROCCO/MAROC/MARRUECOS

El Bourkhissi, Mohamed
Special Trainer
 Ministère de l'Emploi
 et des Affaires Sociales
 P.O. Box 4070
 Rabat

El Khoutabi, Mohamed
Coordinator
 Ministère de l'Éducation Nationale
 B. Oulad Ouyih 272
 Kenitra

Hddigui, El Mostafa
Chief of Division
 Ministère de l'Éducation Nationale
 Annexe I, Rue Monralitine
 Rabat

Wazzani, Touhamia
Chief of Section
 Ministère de l'Éducation Nationale
 Bab Roua
 Rabat

N

NAMIBIA/NAMIBIE/

Mayne, Elize N.
Chief School Psychologist
 Ministry of Education & Culture
 P.O. Box 5317
 Windhoek

Wentworth, Buddy
Deputy Minister of Education
 Ministry of Education & Culture
 P. Bag 13186
 Windhoek

NETHERLANDS/PAYS-BAS/
PAÍSES BAJOS

De Wit, Tryntje
Teacher Trainer
 VIM
 Meester Koolenweg 3
 Zwolle 8042 G.B.

Meijer C.J.W. Cor
Research Coordinator
 Integration Programme in Netherlands
 Zilver Schoon 25
 Zuidhorn 9801 LM

Ms Rauws-Biennendijk, Dorothy
 Avenue Hardegarijp 9254 (FR)
 De Horst 1A
 Netherlands

Van Eyck, Anne-Margot
Policy Analyst
 Ministry of Education & Science
 P.O. Box 25000
 Zoetermeer 2700 LZ

NICARAGUA

Gurdian de Lacayo, Aurora
General Director of Education
 Ministerio de Educación
 Apartado Postal 108
 Managua

Roman Stadthagen, Desiree,
Advisor Special Education
 Ministerio de Educación
 Apartado Postal 108
 Managua

NORWAY/NORVÈGE/NORUEGA

Dalen, Monica
Dean/Professor
 University of Oslo
 Granasen 4
 Hosle 1347

Dugstad, Bodil Skjaanes
Leader National Board
 Special Pediatric Centre
 Ministry of Education
 Research & Church Affairs
 P.O. Box 3027
 Trondheim – 7002 Charlottenlund

Paulsrud, Kari
State Secretary
 Ministry of Education
 Postboks 8119 Dep.
 Oslo 0182

P

PALESTINE/PALESTINA

Atalla, M. Hala
Assistant Professor
 P.O. Box 745
 Birzeit University West Bank
 Ramallah (West Bank)

PANAMA/PANAMÁ

Armuelles Hernandez, Bolivar
Deputy Minister of Education
 Ministerio de Educación
 Edificio Poli
 Panama 2440 PMA

Griffith Saenz, Silvia Clotilde
Director of Elementary Education
 M.E. – Edificio Poli / Apart. 2440
 Avenida Justo Arosamena Y Calle 27
 Panama

PAPUA NEW GUINEA/
 PAPOUASIE-NOUVELLE GUINÉE/
 PAPUA NUEVA GUINEA

Leach, Graeme
Member of National Special Education Committee
 Callan Services for Disabled Persons
 P.O. Box 542
 Wewak PNG

Modakewau, Patrick
Assistant Secretary Development/Training
 Education department Waigani
 P.O. Box 446
 Port Moresby

Tamarua, Jennifer
Coordinator Special Education
 Department of Education
 P.O. Box 446 Waigani – PNG
 Port Moresby

PARAGUAY

Amarilla Gonzalez, Lidia Edith
Director Special Education Department
 M.E. – Departamento Educación Especial
 Grupo Hab. Aeropuerto N° 270
 Asuncion

Romero Caballero, Rodolfo
Director General
 Instituto Nacional de Protección a Personas excepcionales (INPRO)
 Yeruti y primera
 Fernando de la Mora/Norte

PERU/PÉROU/PERÚ

Aguilar Medina, Rigoberto Alfredo
Coordinator Education
 Television Educativa
 Dean Valdivia, 503
 Arequipa

Galvez Escudero, Mari Julia
Coordinator, Special Needs-Child Project
 Ministerio de Educación
 Van de Velde 160 Pab 2 Pl.2 212
 San Borja – Lima-29

Munares Tapia, Marina Elizabeth
National Director for Promotion, Participation & Development
 Van de Velde 160
 San Borja – Lima

PHILIPPINES/FILIPINAS

Inciong, Teresita G.
Chief of Special Education Division
 Department of Education,
 Culture & Sports
 Ul. Complex Meralco Avenue Pasig
 Metro Manila 1600

Miguel, Marcelina
Director
 Bureau of Elementary Education
 Ministry of Education
 Metro Manila 16900

PORTUGAL

Bernard da Costa, Ana Maria
Special Education Research Worker
 Instituto de Inovação Educacional
 Rua Gago Coutinho, 6
 Sintra 2710

Do Cev Martins Faria, Maria
Director
 International Liaisons Department
 Ministerio da Educação
 Avenida 5 Outubro, 107 – 6
 Lisboa 1000

Paiva Campos, Bartolo
President
 Instituto inovação educacional (IIE)
 Trav. Terras de Santana, 15
 Lisboa 1200

PUERTO RICO/PORTO RICO

Caranza de Leon, Norma
Senator
 Senado de Puerto Rico
 Apartado Correos 3431 / Senado
 San Juan 00901

ROMANIA/ROUMANIE/RUMANÍA

Vrasmas, Traian
Director of International Liaisons
 Ministère de l'Enseignement
 Bertholot Street, 30
 Bucharest

RUSSIAN FEDERATION/
 FÉDÉRATION DE RUSSIE/
 FEDERACIÓN DE RUSIA

Kruchinin, Vladimir
Head of Department Psychology
 University of Psychology
 603005 Ultanov Street, 1
 Nizhny Novgorod

Nazarova, Natalja
Chief Expert of Special Education
 Ministry of Education
 Chistoprudnij B-Z, 6
 Moscow

SAUDI ARABIA/ARABIE SAOUDITE/
 ARABIA SAUDI

Abdullah Al-Muslat, Zaid
General Secretary of Special Education
 Ministry of Education
 P.O. Box 59095
 Riyadh 11525

SIERRA LEONA/SIERRA LÉONE

Kanu, Catherine
Deputy Head Teacher
 St Joseph School/Department Education
 St Joseph School for
 Hearing & Impairment
 Makeni

Thorpe-Under, Christina
Under Secretary of State Education
 Ministry of Education
 P. Bag 562 New England
 Freetown

SLOVENIA/SLOVÉNIE/ESLOVENIA

Molan, Nives*Senior Adviser*

Ministry of Education & Sports
Zupanciceva, 6
Ljubljana 61000

SPAIN/ESPAGNE/ESPAÑA

Alduan Guerra, Mariano*Vice Counsellor*

Educación, Cultura y Deporte
Carlos J.R. Hamilton, 14
Santa Cruz de Tenerife 38071

Apraiz de Elorza, Javier

Special Education Resource Centre
Educación Especial
Duque de Wellington, 2
Vitoria 01011

Arellano Hernández, Santiago*General Director of Education*

Dirección General
de Educación y Cultura
Arcadio Larraona, 1
Pamplona 31008

Bella Salom, Salvador*Chief of Education*

Consejería Educación y Ciencia /
Junta de Andalucía
Avenida Republica Argentina, 21-3
Sevilla 41011

Benitez Herrera, Antonio*Technical Adviser*

Consejería Educación y Ciencia /
Junta de Andalucía
Benito Mas y Prat 7 – Bajo A
Sevilla 41005

Camunas, Ignacio*General Secretary of Spanish National Commission for UNESCO*

Ministerio Educación y Ciencia
P. Juan XXIII, 5
Alcala, 34
Madrid 28040

Echeita Sarriñandia, Gerardo*Technical Coordinator*

Centro Nacional de Recursos para
la Educación Especial (CNREE)
General Oraa 55
Madrid 28006

Fernández Pérez, Manuel*Management of Education Programme*

Avenida Diagonal 682-3 pl.
Barcelona 08034

Fernandez Shaw, Felix*Permanent Secretary for UNESCO*

UNESCO
1, Rue de Miollis
Paris 75015 Cedex 15

García Díaz, Nicolas*Technical Adviser*

Instituto de Servicios Sociales
(INSERSO)
Avenida de Ilustración S/N
Madrid 28029

García Fraile, Maria Luisa*Therapeutic Pedagogy Teacher*

Centro de Educación Especial
Reina Sofía
Avenida Portugal 101-6 F
37008 Salamanca

Gil Garcia, Maria Jose*Language & Audio Trainer*

Ministerio Educación y Ciencia
Transportistas 25 – 4 I
Salamanca – 37006

Gine y Gine, Climent*Inspector, Main Inspection*

Ministerio Educación y Ciencia
Mallorca, 278
Barcelona 08037

González Alvarez, Ana Maria*Chief of Service*

Ministerio Educación y Ciencia
Los Madrazo 17
Madrid 28014

González Estremad, Maria Dels Angels*General Director*

Dirección Generale
de Ordenación educativa
Avenida Diagonal 682
Barcelona 08034

Gonzalo Ugarte, Maria Luisa*Chief, Oriental Service*

Ministerio Educación y Ciencia
Los Madrazo, 15-17, 3
Madrid 28071

Gortázar Azaola, Ana*Technical Counsellor*

Ministerio Educación y Ciencia
Alcala, 34
Madrid 28014

Hellin Tarrega, Juan Jose*General Director,*

Education, Youth & Sports
Consejería Educación y Cultura
Trinidad, 8
Toledo 45002

Hernández de Los Dolores, Maria Angeles*Therapeutic Pedagogy Teacher,*

Avenida de Borneo 28-30
Salamanca

Hernández Gila, M. Luisa*Technical Adviser*

Ministerio Educación y Ciencia
General Oraa, 55
Madrid

Hernández Sánchez, Eloy*Deputy Director, Special Education*

Ministerio Educación y Ciencia
Los Madrazo, 17
Madrid 28014

Ibañez Pascual, Faustina*Regional Direction of Youth*

Consejería Educación
Calvo Sotelo 5
Oviedo 33007

Ibañez Sandín, Carmen*Inspector*

Dirección Provincial Ministerio
Educación
Gran Vía, 55
Salamanca

Jiménez Abad, Andrés*Adviser, General Direction of Education*

Dirección General Educación
Arcadio M. Larraona 2
Pamplona 32008

Jiménez Sanchez, Jesús*Chief of Cabinet*

Gabinete Consejería Educación y Cultura
Plaza María Agustín, 36
Zaragoza 50004

Leon Lima, Jesús

General Director of Education
Dirección General Promoción Educativa
Leon y Castillo, 57-6
Las Palmas 35003

López Andueza, Isaías

Culture and Tourism Councillor
Avenida Puente Colgante S/N
Monasterio del Prado
Valladolid 47071

Lopez González, Santiago

General Director of Education,
Avenida Puente Colgante S/N
Monasterio del Prado
Valladolid 47014

Luengo Latorre, Jose Antonio

Chief of Orientation Department
Consejería Educación
Comunidad de Madrid
Alcala, 31
Madrid 28013

Marcote Vázquez, María Gloria

Director Psychopedagogy Team
Juan Florez 36
Xunta de Galicia
La Coruña 15004

Marcotegui Ros, Jesus Javier

Dirección General Educación y Cultura
Comunidad Autónoma de Navarra
Avenida de Carlos III, 2
Pamplona 31002

Marchesi Ullastres, Alvaro

Secretary of State
Ministerio Educación y Ciencia
Los Madrazo 15
28014 Madrid

Martín García, Jose

Chief of Programme Unit
Ministerio Educación y Ciencia
General Oraa, 55
Salamanca 37001

Martin Martin, Maria del Mar

Technical Adviser
Ministerio Educación y Ciencia
General Oraa, 55
Madrid 28006

Martin Ortega, Elena

General Director
Ministerio Educación y Ciencia
Alcala, 34
Madrid 28014

Masia Gonzalez, Pascual

General Director of Ordinary and Educative Innovation
Consejería Educación y Ciencia
Avenida Campanar, 32
Valencia 46015

Mayoral Cortes, Victorino

Counsellor of Education,
Consejería de Educación y Juventud
Santa Julia, 5
Mérida 06800

Mendia Gallardo, Rafael

Responsible, Special Needs Education
Departamento de Educación
Universitaria e Investigación
Andalucía, 1 – Entrepl. Tras.
Bilbao 48015

Menendez-Pidal y Oliver, Juan Antonio

Education Adviser
UNESCO
1, Rue Miollis
Paris 75372 Cedex 15

Miguellez Chana, Pedro

Councillor, Education and Culture
Ayuntamiento
Plaza Mayor, 1
Salamanca

Ordonéz Marcoa, Julio José

Junta de Extremadura
Consejería de Educación y Juventud
Santa Julia, 5
Mérida 06800

Otero Suarez, Juana Maria

Chief of Special Education Cabinet
Dirección Administrativa San Caetano
Santiago de Compostela

Ozcariz Rubio, M. Antonia

Head of Pedagogy
Departamento de
Educación Universitaria y Investigación
Duque de Wellington, 2
Vitoria – Gasteiz 01011

Pampin Vazquez, Fernando

Provincial Director
Dirección Provincial
Ministerio de Educación y Ciencia
Gran Vía, 55
Salamanca

Paniagua Valle, Gema

Technical Departamento Pedagogy
Centro Renovación Pedagógico
Los Lujanes
General Ricardos, 177
Madrid

Pareja Corzo, Julia

Councillor of Social Affairs
Ayuntamiento Salamanca
Plaza Mayor, 1
Salamanca

Perez Marrero, Antonio

Special Education Technician
Dirección General Promoción Educativa
Leon y Castillo, 57-65
Las Palmas 35003

Rodríguez Andrés, José Maria

General Secretary of Education
Secretaría General para la Educación
Vara del Rey, 3
Logrono 26071

Rodríguez Fernández, Joaquin

Psychopedagogy Trainer
Ministerio Educación y Ciencia
Avenida Los Cedros, 53
Salamanca

Rodriguez Munoz, Victor Manuel

Technical Adviser
Ministerio Educación y Ciencia
Camino des Bosque, 71
Arroyomolinos
Madrid 28939

Rosco Madruga, Juan

Adviser
Consejería Educación y Juventud
Santa Julia, 5
Mérida 06800

Ruiz Gonzalez, Aurora

General Director of Education
Consejería de Educación y Cultura
Caballero de Gracia, 32-4
Madrid 28013

Sabate Mur, Josefina
Technical Adviser
 Ministerio Educación y Ciencia
 General Oraa, 55
 Madrid 28006

Samper Cayuelas, Immaculada
Chief of Section, Special Education
 Consejería de Educación y Ciencia
 Avenida Campanar, 32
 Valencia 46015

Sánchez Hernández, Juan
Adviser
 Centro de Educación Especial
 Reina Sofía
 Avenida Carlos I – 64-67
 Salamanca

Sánchez Mellado, Casto
General Director of Vocational Training
 Consejería Educación y Ciencia/
 Junta de Andalucía
 Avenida República Argentina 21-3 P
 Sevilla 41011

Sánchez Sánchez, Serafín
Technician, Inspection Service
 Dirección Provincial
 Ministerio de Educación y Ciencia
 Gran Vía, 55
 37001 Salamanca

Sánchez Valiente, J. Carlos
 Ayuntamiento
 Plaza Mayor, 1
 Salamanca

Santos Asensi, Carmen
Technical Adviser
 Dirección Provincial de Educación
 Gran Vía, 55
 Salamanca 37001

Santos Preciado, Ana
Technical Adviser
 Dirección Provincial de Educación
 Gran Vía, 41 – Entreplanta
 Logroño 26071

Sola I Montserrat, Pere
Deputy General Director
 Subdirección General
 de Ordenación Curricular
 Avenida Diagonal 682
 Barcelona 08034

Sotorrios Fernandez, Benigna
Technical Adviser
 Ministerio de Educación y Ciencia
 Pasaje de la Fundación, 9
 Madrid 28028

Valdelomar Sola, Isabel
Chief Special Education
 Comunidad Autónoma de Navarra
 Pedro I, 27
 Pamplona 31007

Velasco Gonzalez, Carmela
Director, School of Logopedagogy
 Universidad Pontificia Salamanca
 Compañía, 1
 Salamanca 37008

Verdugo Alonso, Miguel Angel
Director Master on Integration
 Facultad de Psicología
 Avenida de la Mercedes 109-131
 Salamanca 37005

Viu Morales, Jesus
Chief of Service, Special Education
 Ministerio de Educación y Ciencia
 Los Madrazo, 15-17- 3
 Madrid 28071

SRI LANKA

Herath, Uku Banda
General Director of Education
 Ministry of Education & Cultural Affairs
 Isurupaya sri Jayewardenepura
 Battaramula

SWAZILAND/SWAZILANDIA

Dludlu, Elmoth N.
Chief Inspector
 Primary Education
 Ministry of Education
 P. O. Box 39
 Mbabane

Simelane, Solomon N.
Director of Education
 Mzipofy
 P. O. Box 39
 Mbabane

SWEDEN/SUÈDE/SUECIA

Eklindh, Kenneth
Head of Department
 National Swedish Agency Special
 Education
 P. O. Box 1100
 Harnosand 87129

Lindqvist, Bengt
Member of Parliament
 Swedish Parliament
 Stockholm S-10012

Martinson, Monica
Senior Administration Officer
 Utbildningsdepartement
 Statdsradet Beatrice Ask.
 Stockholm 10333

SWITZERLAND/SUISSE/SUIZA

Burli, Alois
Director
 Secrétariat suisse de pédagogie spéciale
 Obergrundstrasse 61
 Lucerna CH-6003

Jonsson, Ture
Senior Programme Officer
 UNDP
 Palais des Nations
 Geneva CH-1211

Rosenberg, Sonja
Head of Section
 for Special Needs Research
 Ministère d'Éducation Canton Zurich
 Haldenbachstrasse 44
 Zurich 8090

THAILAND/THAÏLANDE/TAIANDIA

Wilailak, Winai
Director, Planning Division
 Ministry of Education
 Dubit
 Bangkok 10300

TUNISIA/TUNISIE/TÚNEZ

Khovini, Mohamed
Director, Elementary Education
 Ministère de l'Éducation & Sciences
 Bd. Bab Benat 1030
 Túnez

UGANDA/UGANDA

Lutalo-Bosa, Albert James
Principal
 Institute of Teacher Education
 Kyambogo P. O. Box 1
 Kampala

Onok, Servi Sam
Assistant Commissioner for Education
 Ministry of Education & Sports
 P.O. Box 7063
 Kampala

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI/
REINO UNIDO

Ainscow, Mel
Tutor
 Institute of Education
 University Cambridge, Shaftsbury Road
 Cambridge CB2 2BX

Chorley, Diane
Head of Special Education
 Ofsted, Elizabeth House
 York Road
 London SE1 7PH

Hegarty, Seamus
Director
 National Foundation
 for Educational Research
 The Mere Uptown Park
 Berks – Slough SL1 2DQ

Kisanji, Joseph

International Course Director
 University of Manchester/School of
 Education
 Oxford Road
 Manchester – M13 9PL

Mittler, Peter

Dean Faculty of Education
 University of Manchester
 School of Education
 Manchester SK8 7SA

Wedell, Klaus

Professor
 Department of Child Development &
 Educational Psychology
 University of London,
 Institute of Education
 24-27 Woburn Square
 London WC1H 0AA

UNITED STATES OF AMERICA/
ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE/
ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA**Hunter, Dawn**

Chief
 Severe Disabilities Branch
 United States Department of Education
 330 C ST. S.W.
 Washington, D.C. 20202

Seelman, Katherine

Director NDRR
 United States Department of Education
 400 Maryland Avenue, SW
 Washington, D. C. 20202-2572

Wang, Margaret

Professor & Director
 Centre for Research
 in Human Development
 Temple University
 933 Ritter Hall Annex
 Philadelphia 004-00
 Pennsylvania

URUGUAY

Estevez Alonso, Fernando
Secretary General
 Ministerio de Educación y Cultura
 Reconquista 535
 Montevideo 11000

V

VENEZUELA

Nunez de Baez, Beatriz
Director, Special Education
 Ministerio de Educación
 Esquina de Salas Piso 12
 Caracas

Z

ZAMBIA/ZAMBIE

Kalabula, Darlington Mwamba
Senior Inspector
 Ministry of Education
 P. O. Box 50093
 Lusaka

ZIMBABWE

Mukurazhizha, Muranganwa Jonathan
Deputy Secretary
 Zimbabwe Education
 P. O. Box CY 121 Causeway
 Harare 2634

Oderinde, Bongie Joyce Sibongile
Deputy Chief, Education Officer
 Ministry of Education
 P. O. Box 133 MP (Mount Pleasant)
 Harare

Annex 7 Organizations/Organisations/ Organizaciones

A

ASOCIACION DE PSICOMETRICISTAS
ESPAÑOLES

Pascual, Carmen

President

Bayona 1
Madrid 28028
Spain

ASOCIACION ESPAÑOLA PARA
LA EDUCACION ESPECIAL (AEDES)

Ortiz Gonzalez, Carmen

Delegate

Torres Villarroel, 6-8 – 6 1
Salamanca 37006
Spain

B

BANGLADES IRISCHTRIHN FOUNDATION

Mostafa, Shahida

Volunteer

Bangladesh Irishtihin F.
GPO Box 3046
Dhakar 1207
Bangladesh

C

CONFEDERACION NACIONAL
DE SORDOS DE ESPAÑA (CNSE)

Pinedo Peydro, Felix Jesús

Honorary Chairman

Alcala, 160 – 1 F
Madrid 28028
Spain

Moreno Rodríguez, Ana

Director

Alcala, 160 -1 F
Madrid 28028
Spain

Canon Reguera, Luis Jesús

President

Alcala, 160 -1 F
Madrid 28028
Spain

Espinosa, Almudena

Sign Language Interpreter

Alcala, 160 – 1 F
Madrid 28028
Spain

CONFEDERACION DE LA COORDINADORA
ESTATAL DE MINUSVALIDA (COCEMFE)

Carrio Gracia, Nuria

Social Worker

Gran Via, 562 – pral. 2
Barcelona 08011
Spain

CHINA DISABLED PERSONS' FEDERATION
(CDPF)

Pufang, Deng

Chairman

44, Beichizi Street
Beijing 100006
China

Ji, Yizhi

Chief Liaison Officer

44, Beichizi Street
Beijing 100006
China

Guo, Furong

Deputy Director

44, Beichizi Street
Beijing 100006
China

D

DANISH INTERNATIONAL
DEVELOPMENT AGENCY (DANIDA)

Mortensen, Knud

Special Adviser

Asiatisk plads 2
Copenhaguen DK-1448 K
Denmark

E

EUROPEAN ASSOCIATION FOR
SPECIAL EDUCATION

Wenz, Klaus

President

Reutlinger Strasse, 31
Stuttgart 70597
Germany

F

FINISH INTERNATIONAL
DEVELOPMENT AGENCY (FINNIDA)

Maki, Onerva

Consultant

University of Jyväskylä
Jyväskylä
Finland

FEDERACION ESPAÑOLA DE
ASOCIACIONES PRO-SUBNORMALES
(FEAPS)

Gomez Nieto, Justino

President

Enrique IV, 2-2 A
Valladolid 47002
Spain

FEDERACION IBERICA DE ASOCIACIONES
DE PADRES Y AMIGOS DE LOS SORDOS
(FIAPAS)

Arlanzon Frances, Jose Luis

Member of FIAPAS

Nunez de Balboa, 3-1 int.
28001 Madrid
Spain

I

INTERNATIONAL COUNCIL FOR PEOPLE
WITH VISUAL IMPAIRMENT (ICEVI)

Brohier, William G.

President

37, Jesselton Crescent
Penang 10450
Malaysia

INTERNATIONAL LABOUR OFFICE
(ILO)

Reguera, Luis
Professional Rehabilitation Service
4, Route des Morillons Oit
Geneva 22 – CH 1211
Switzerland

INTERNATIONAL LEAGUE OF SOCIETIES
FOR PERSONS WITH MENTAL HANDICAP
(ILSMH)

Ramon Laca, M. Luisa
Vice President of FCEE
Miembro del Consejo
Claudio Coello, 20
Madrid 2800
Spain

Wahlstrom, Victor
President
248 Avenue Louise – Box 17
Brussels B-1050
Belgium

Eigner, Walter
Vice-President
Shönbrunnerstrasse, 179
Vienna A-1120
Austria

Parvillers, Alain
30 bis, Rue Brisout de Barnevil
Rouen 76100
France

Bolander, Lars
Shia Sweden
P.O. Box 30261
Vallda S-43403
Sweden

O

ORGANIZACION DE LOS
ESTADOS AMERICANOS (OEA)

Garcia de Lorenzo, Maria Eloisa
Consultant Departement of Education
Buschental 3347
Montevideo
Uruguay

ORGANISATION FOR ECONOMIC
CO-OPERATION AND DEVELOPMENT
(OECD)

Evans, Peter
Project Head OECD
2, rue de Conseiller Collignon
Paris 75016
France

ORGANIZACION NACIONAL
DE CIEGOS ESPAÑA (ONCE)

Escanero Martinez, Ignacio
Chief of Education Section
Prado, 24
Madrid 28014
Spain

Gaston Lopez, Elena
Technical Education Section
Prado, 24
Madrid 28014
Spain

R

REHABILITATION INTERNATIONAL (RI)

Merceron, Anne
Director
European Communities Association
Square Ambiorix, 32
Bruxelles
Belgique

S

SAVE THE CHILDREN FUND

Stoner, Jez
Director
Rua Cardeal Arcoverde 142
Recife 6120
Brazil

SWEDEN DEAF ASSOCIATION

Wikstrom, Anne-Marie
Granvagen, 9
Leksand 793 33
Sweden

SWEDISH INTERNATIONAL
DEVELOPMENT AUTHORITY (SIDA)

Rosencrantz, Kerstin
Senior Programme Officer
Educational Division
Stockholm 10525
Sweden

Nunes Sorenson, Ewa
Programme Officer
Stockholm 10525
Sweden

U

UNION EUROPÉENNE (UE)

Soriano de Gracia, Victoria*Education Expert (Helios Programme)*

Avenue Cortenberg, 79

Brussels 1040

Belgium

Lenarduzzi, Domenico*Director TFRH*

Rue Joseph II, 37

Brussels 1040

Belgium

Henningsen, Georgia*Main Assistant*

Rue Joseph II, 37

Brussels 1040

Belgium

UNDP

Jonsson, Ture*Senior Programme Officer*

UNDP-IRPDP

Palais des Nations

CH-1211 Geneva 10

Switzerland

UN RELIEF AND WORKS AGENCY
FOR PALESTINE REFUGEES (UNRWA)

Touq, Muhyieddeen*Deputy Director*

Education Department

P.O. Box 484

Amman 11942

Jordan

W

WORLD BANK

Lynch, James*Educator*

1818 High Street N.W. Room 9043

Washington, D. C. 20433

United States

WORLD FEDERATION OF DEAF

Jokinen, Markku*Expert Senior Lecturer Sign Languages*

P. O. Box 57

Helsinki 00401

Finland

UNESCO SECRETARIAT

Ordoñez, Victor*Director of Basic Education**Representative of the Director-General
of UNESCO*

7, Place Fontenoy

75352 Paris 07 SP

France

Ryan, John

Division of Basic Education

Salch, Lena

Special Education,

Division of Basic Education

Fernandez Lauro, Sonia

Education Sector

Erstad, Ola

Special Education

Montana, Constanza

UNESCO Press

Garcia Benavides, Maria Victoria

Special Education

Oulai Dramane

International Institute for

Educational Planning (IIEP)/UNESCO

7, rue Eugène Delacroix

Paris 75116

France

Bekker, Monique

Special Education

UNESCO Subregional Office for

Education in Southern Africa

P. O. Box 110-43578

Kenthworth Road

Harare

Zimbabwe

Oyasu, Kiichi

UNESCO Principal Regional Office

for Asia & Pacific

P. O. Box 967 – Prakanang

Bangkok 10110

Thailand

Duk Cynthia*Adviser, OREALC*

UNESCO Oficina Regional de Educación

para América Latina y Caribe

Calle Enrique Delpiano 2058

Santiago de Chile

Chile

Gambardella, Agata*Consultor, OREALC*