

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

01025

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

5

EDUCACIÓN INCLUYENTE Y EDUCACIÓN DE LA PRIMERA
INFANCIA EN MÉXICO REVISIÓN DE POLÍTICAS,
PROGRAMAS Y PARA PARADIGMAS
1992-2002

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A :
SANDRA PAOLA ALVAREZ TINAJERO
NO. DE CUETA 9631906-0

ASESOR:
MTRA. ALICIA ANGÉLICA LÓPEZ CAMPOS



MEXICO

2003

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

I.	MARCO POLÍTICO EDUCATIVO INTERNACIONAL Y LA PRIMERA INFANCIA	9
I.1	PRINCIPIOS QUE RIGEN LA EDUCACIÓN A NIVEL INTERNACIONAL EN EL MOMENTO ACTUAL	9
I.2	EDUCACIÓN PARA TODOS, EDUCACIÓN INCLUYENTE Y EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA	13
I.3	ANÁLISIS DE INICIATIVAS DE EDUCACIÓN PARA TODOS EN LOS PAÍSES REGIDOS POR LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL	15
I.4	PRIMERA INFANCIA	24
I.5	EXCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN Y NOCIÓN DE DIFERENCIA	31
II.	POLÍTICA Y LEGISLACIÓN EDUCATIVA NACIONAL, EDUCACIÓN INCLUYENTE Y SERVICIOS DE ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA: MÉXICO	39
II.1	SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL E INTERSECTORIALIDAD	39
II.1.1	BASES PARA LA PROPUESTA DE POLÍTICA DE ATENCIÓN INCLUYENTE DE LA PRIMERA INFANCIA	39
II.1.2	PROGRAMAS, PROYECTOS E INICIATIVAS INTERSECTORIALES Y ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA	42
III.1.3	PROGRAMAS, PROYECTOS E INICIATIVAS DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA	47

● EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE	47
● INTEGRACIÓN EDUCATIVA	48
● PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD	50
● PROGRAMAS COMPENSATORIOS	52
● OTROS	53
II.1.4 ANÁLISIS DE INICIATIVAS INTERSECTORIALES Y DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA EN FAVOR DE LA EDUCACIÓN INCLUYENTE	53
II.2 EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA	58
II.2.1 ANÁLISIS DE PROGRAMAS, PROYECTOS Y SERVICIOS DE ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA EN MÉXICO	60
III. ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE INICIATIVAS DE EDUCACIÓN INCLUYENTE EN CINCO PAÍSES Y MÉXICO	65
III.1 A MANERA DE INTRODUCCIÓN	65
III.2 ANÁLISIS COMPARATIVO SOBRE INICIATIVAS DE EDUCACIÓN INCLUYENTE EN LA PRIMERA INFANCIA EN CINCO PAÍSES Y MÉXICO	67

IV. RECOMENDACIONES HACIA UNA PROPUESTA DE POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUYENTE EN MÉXICO	73
IV.1 PUNTOS DE PARTIDA ESTRATÉGICOS PARA LA DEFINICIÓN DE UNA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUYENTE	75
● SOBRE LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUYENTE	75
● HACIA LA NECESARIA CONSTRUCCIÓN DE UNA POLÍTICA SOCIAL DE ESTADO INCLUYENTE	75
● SOBRE LA PARTICIPACIÓN INTERSECTORIAL EN EL DESARROLLO DE UN MODELO DE ATENCIÓN INTEGRAL	76
● FINANCIAMIENTO SUFICIENTE	76
● SOBRE EL DESARROLLO DE SISTEMAS DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO	76
● HACIA LA APERTURA Y CONSTRUCCIÓN DE MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN SOCIAL	77
● SOBRE EL USO Y EXTENSIÓN DE FORMAS ALTERNATIVAS Y DIVERSAS DE COMUNICACIÓN Y DIFUSIÓN	77
IV.2 RECOMEDACIONES ESPECÍFICAS	78
● A NIVEL INTERSECTORIAL	78
● A NIVEL DEL SECTOR EDUCATIVO	79
● ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL AMBIENTE, LA ADMINISTRACIÓN, LA DIDÁCTICA Y EL CURRÍCULO	81
CONCLUSIONES	93

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

107

ANEXOS

113

1. CUADRO DE INICIATIVAS DE EDUCACIÓN PARA TODOS EN LOS PAÍSES REGIDOS POR LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL
2. MIEMBROS Y MIEMBROS ASOCIADOS DE LA UNESCO
3. DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO EDUCATIVO A PARTIR DE FACTORES Y PARADIGMAS
4. MARCO GENERAL DE REFERENCIA DE MÉXICO
5. CUADRO DE INICIATIVAS INTERSECTORIALES Y DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA A FAVOR DE LA EDUCACIÓN INCLUYENTE
6. ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PROGRAMA (DE EDUCACIÓN INICIAL) (1992)
7. CUADROS DE PROGRAMAS Y SERVICIOS DE ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA EN MÉXICO
8. CUADRO COMPARATIVO SOBRE INICIATIVAS DE EDUCACIÓN INCLUYENTE EN LA PRIMERA INFANCIA EN AUSTRALIA-CHILE-INDIA-LÍBANO-CANADÁ-MÉXICO
9. CUADRO GENERAL DE RECOMENDACIONES

INTRODUCCIÓN

Los cambios políticos, económicos, culturales, sociales, científicos y tecnológicos que se han suscitado en las últimas décadas han provocado nuevas formas de organización, de colaboración y selección social, así como nuevas formas de participación y también nuevas maneras de concebir las diferencias.

Por muchos años, la visión tradicional de la educación se ha centrado en los intereses de los grupos dominantes. En México, el sistema educativo ha atravesado por una trayectoria de desigualdades favoreciendo un modelo hegemónico, de la clase media urbana, y con un crecimiento también desigual que va de lo mestizo a lo indígena, de lo urbano a lo rural, del centro a la periferia...!

Sin embargo hoy, ante su propia necesidad de supervivencia, el sistema político, económico, social, educativo y cultural precisa tomarse incluyente para ser más productivo y superar los antagonismos que plantean el neoliberalismo y la globalización. De esta manera se ha considerado la necesidad de impartir al menos los conocimientos más elementales a todos los individuos, a lo largo de toda la vida. A partir de esta necesidad se proponen iniciativas de atención que empiezan a preocuparse más por compensar las carencias de los grupos tradicionalmente marginados de los sistemas educativos.

En el marco de la Declaración Mundial Educación para Todos, que señala el compromiso hacia la meta de universalización de la educación básica, la Educación Inclusiva o Incluyente se plantea como un paradigma en el que se pretende atender equitativamente a

todas las poblaciones, sobretodo a aquellas que no han tenido acceso a la educación o que, dentro del sistema educativo, han sido discriminadas. Así, la Educación Incluyente es una de las varias líneas estratégicas especialmente dirigida a las poblaciones más vulnerables. Por su parte, la Primera Infancia se plantea como un periodo fundamental al afirmarse que la educación comienza a partir del nacimiento. La Educación y Cuidado de la Primera Infancia se convierten en prioridades, ya que se reconoce que en esta etapa se desarrollan diversas capacidades y competencias intelectuales, físicas, psicológicas, sociales, afectivas, lingüísticas y culturales, que son determinantes de algunos aspectos del crecimiento, la formación y el desarrollo humano, desde donde se pueden vislumbrar las repercusiones que ésta tendrá en la forma en que convivan las generaciones futuras. Tanto la integración educativa como la protección a la infancia han llegado a cobrar tal relevancia a nivel nacional, que incluso se han promovido reformas recientes a la legislación en torno a estos temas.

En este trabajo se aborda la temática de la Educación Incluyente o Inclusiva, situándola alrededor de la Educación y Cuidado de la Primera Infancia. El propósito general se centra en identificar cuál ha sido la capacidad de respuesta de nuestro país ante el principio de universalización de la educación básica, que se ve traducido en el planteamiento de equidad y de la educación como el eje del desarrollo nacional. Una vez definida ésta situación, se llega a la propuesta de recomendaciones de base hacia una Política de Educación Incluyente en esta nación.

De esta manera, interesa analizar la política, los programas y paradigmas que se proyectan a favor de la Educación Incluyente, cuestionar cuál es la relación y congruencia entre ellos; a través de

¹ Sylvia Schmelkes del Valle, Formación docente y equidad en la educación, Foro Ciudadano de Educación (Puebla, 8 de noviembre de 2002).

qué eje(s) se está trazando la equidad, cuáles son los obstáculos que impiden avanzar hacia la inclusión, cuál es la situación de nuestro país con respecto a otras naciones y cuáles podrían ser las bases desde las que se promueva una política de educación incluyente que se extienda desde lo educativo a otros sectores.

Así, se incluyen distintos trabajos de análisis comenzando con la revisión los planteamientos generales de la educación internacional bajo la perspectiva de la Educación para Todos, la Iniciativa de los Nueve Países en Desarrollo más Poblados del Mundo (E9) y otras cuestiones sociales como las necesidades especiales y la cultura. Se trata la conceptualización de la Educación Incluyente y se identifican y analizan algunos programas de atención propuestos desde la UNESCO¹ dirigidos, sobretudo, a poblaciones vulnerables o marginadas de los sistemas educativos. Se trata también en líneas generales, la etapa de desarrollo de la primera infancia, relacionándola con su contexto más inmediato de atención: la familia. Asimismo, se incluyen algunas consideraciones sobre la exclusión en distintos niveles del sistema educativo, y sobre cómo se genera la noción de la diferencia como algo negativo que, ante la Educación Incluyente, deberá de transformarse en algo positivo.

En el segundo capítulo se identifican algunos planteamientos de la política y la legislación mexicanas, contenidos en documentos oficiales, que podrían servir como base para la propuesta de una política educativa incluyente. A su vez, y considerando que la primera infancia es una etapa importante sobre la cual se puede construir la inclusión y el enriquecimiento a través de la diferencia, y que su atención no podrá ser verdaderamente efectiva si se la

descontextualiza, se revisan algunos programas de carácter intersectorial elaborados desde el gobierno federal en atención a la población vulnerable nacional. Se hace énfasis en aquellas iniciativas que dirigen sus objetivos hacia el cuidado y atención de la primera infancia y, por otra parte, se describe la oferta de servicios de atención a esta etapa en México, sobretudo algunas iniciativas propuestas desde el sector educativo y gubernamentales de protección social, como programas y servicios de educación inicial y preescolar, en la modalidad formal y algunas vías no formales. Estas propuestas se analizan en cuanto a su relación e integralidad, tanto a nivel intersectorial como en el sector educativo, donde el punto principal de la reflexión se centra nuevamente en la equidad. No obstante, es necesario señalar las limitaciones del estudio en tanto que las mismas fuentes reconocen la falta de registros sobre programas, proyectos y actividades que desarrollan organizaciones privadas y sociales, particularmente, o en algunos casos, por la duplicación de información.

En el tercer apartado de este trabajo, mediante un estudio comparativo entre 5 países y México, se intenta identificar la capacidad de respuesta de esta nación con respecto a otras que se encuentran en situaciones más favorables, o más hostiles, para generar propuestas viables de orientación inclusiva en atención a poblaciones vulnerables y no vulnerables. En este análisis se destacan diferencias en cuanto a la conceptualización de la inclusión, los planteamientos de la política y la legislación, las prioridades de cada nación o provincia implicada y los tipos de servicios ofrecidos. Se señalan las similitudes en cuanto a los objetivos de algunos programas y se mencionan, según la información con que se cuenta, los éxitos y obstáculos encontrados en torno a su implementación. También se identifican grupos de atención prioritaria y, donde fue posible, se complementa el estudio con

¹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO.

ejemplos de casos y sus resultados. Sin embargo, es necesario reconocer la limitación de este análisis, ya que la información es insuficiente en relación con la forma de operación de los programas, su evaluación y monitoreo, su vigencia, gestión y financiamiento, información que, aún cuando se considera esencial, no fue posible obtener en todos los casos.

La metodología seguida en este trabajo se centra en la investigación documental, que incluye la revisión de diversas fuentes que plasman la política y la legislación educativa actual (declaraciones internacionales, la Constitución Política, la Ley General de Educación, el Programa Nacional de Educación 2001-2006, Cumbres de las Américas, informes y documentos oficiales nacionales), y la revisión de fuentes secundarias como estadísticas recientes, nacionales e internacionales, proyectos, programas, documentos y reportes de investigaciones relacionados con el tema de la educación incluyente y la primera infancia. Asimismo, se han elaborado y retomado de distintas fuentes algunos cuadros incluidos como anexos, con el objetivo de sintetizar los datos y facilitar la descripción. De esta forma, se identifica la situación transcurrida a lo largo de diez años (1992-2002) con respecto a los avances logrados, la participación de los distintos sectores y las nuevas propuestas en torno a la inclusión. Enseguida de la descripción se elaboran los distintos análisis a través de los cuales se intenta hacer una integración de la información bajo la perspectiva de equidad, y se propone la reflexión para que, desde un enfoque pedagógico y a través de la triangulación de los mismos, se llegue finalmente al planteamiento de recomendaciones tanto a nivel intersectorial como sectorial y operativo del sistema.

Los criterios de análisis para la situación nacional se centran en la identificación de los objetivos de la política, la forma en que ésta se

interpreta o se ve reflejada en la legislación, los programas, los grupos de atención prioritaria, las acciones que se realizan, la oferta de servicios y la participación, cuando ésta existe, de distintos sectores para la implementación de las estrategias trazadas. Por su parte, el análisis de la situación nacional con respecto a otros 5 países seleccionados, se refiere específicamente a la Educación Inclusiva en la Primera Infancia; sin embargo, éste también se centra en la comparación de la política y la legislación, el tipo de dependencia de los programas, la oferta de servicios y las prioridades de cada nación en relación con las necesidades de los niños y niñas pequeños, de sus familias, y/o las necesidades especiales de ciertos grupos de población.

Así, a través de los distintos análisis, se revela que más allá de los avances en cuanto a la identificación de la población vulnerable nacional y los intentos de integración de servicios, las condiciones de inequidad aún prevalecen en cuanto a la educación y el desarrollo social en general; por lo que, para hacer efectiva la implementación de la Educación Incluyente en nuestra nación se sugiere una serie de bases conceptuales, políticas, administrativas, filosóficas, didácticas, legales, culturales, de reorganización social, comunicativas, e incluso de formación ciudadana y de identidad que lleven al desarrollo de nuevos paradigmas, proyectos y programas congruentes con el contexto, las necesidades y las circunstancias nacionales, sobre la base del respeto a la dignidad humana y la valoración de las diferencias. Se propone, a modo de hipótesis, que la inclusión será no solamente un proyecto viable, sino una realidad, en la medida en que se combinen e integren distintos elementos como el reconocimiento positivo de la diferencia desde lo individual y lo colectivo, con voluntad política, financiamiento suficiente, participación de las comunidades, comunicación, intersectorialidad, diferenciación

en la educación, servicios de salud de calidad, superación de pobreza y condiciones de bienestar para la población en general.

De esta manera, dentro de las recomendaciones hacia la propuesta de una política de educación incluyente en nuestro país, se identifican algunos puntos de partida considerados como estratégicos, así como sugerencias más concretas, especialmente dirigidas al sector educación, salud y desarrollo social, y propuestas específicas al sistema y a la práctica educativa.

De igual forma se aclara que, debido a que la transición hacia la educación incluyente en México comenzó hace apenas algunos años (promulgación de la Ley General de Educación en 1993) y se puede inferir también bajo los objetivos estratégicos del Programa Nacional de Educación de éste sexenio (2001-2006), aún cuando se reconoce que la problemática de la inclusión no es reciente, sino que se ha ido desarrollando a través de iniciativas aisladas desde hace ya varias décadas, se la ha circunscrito al momento actual ya que es en la última década que la inclusión ha adquirido un carácter "universal" y oficial a través de la normatividad que rige a la mayoría de los países de la comunidad internacional en materia de educación.

Finalmente, en las conclusiones, se ofrecen algunas reflexiones sobre la importancia del tema en los niveles internacional y nacional, y su relación con la profesión del pedagogo. Se revisa el planteamiento de la inclusión como una demanda legítima de justicia social, pero también como una necesidad de supervivencia de un mundo globalizado apoyado en la economía neoliberal. Se invita pues, al lector, y especialmente al pedagogo, a desarrollar una visión crítica que cuestione la Educación Inclusiva y defina, desde lo individual, una postura que determine a favor de qué y de quién y en contra de qué y

de quién está dispuesto a implementar o rechazar la propuesta. Sin embargo, se deja en claro que la postura de esta tesis es a favor de la construcción de la Educación Inclusiva como una alternativa para valorar a la diferencia y comenzar a respetar la dignidad humana; porque de lo contrario, apáticamente y viviendo en la indiferencia, seremos cómplices de la transmisión intergeneracional de una visión intolerante, irrespetuosa, de miseria y de exclusión...

Marco Político Educativo Internacional y la Primera Infancia.



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

I. MARCO POLÍTICO EDUCATIVO INTERNACIONAL Y LA PRIMERA INFANCIA

I.1 PRINCIPIOS QUE RIGEN LA EDUCACIÓN A NIVEL INTERNACIONAL EN EL MOMENTO ACTUAL

Las conferencias mundiales de educación realizadas en Jomtien (1990) y Dakar (2000), revelaron que se está llevando a cabo un proceso de replanteamiento a escala mundial, tanto en la educación formal presencial, como en otras modalidades de atención no formales. Esta reorientación educativa obedece en parte a las condiciones de cambio social, político, cultural y económico que hemos vivido en los últimos años y, en consecuencia, a principios que se han plasmado en políticas y declaraciones mundiales cuyo objetivo es responder a las necesidades de la sociedad actual y a las tendencias de apertura económica y de globalización.

Las políticas y acciones concretas de la educación internacional han promovido las nuevas ideologías, tendencias y conceptos que definen cuestiones como la equidad, la inclusión, la sustentabilidad del desarrollo, la participación de la sociedad civil en la gestión, los grupos de población vulnerable¹, la solidaridad internacional, el financiamiento, la calidad de los servicios, los niveles de atención, etc., dirigidos a una sola meta: la **Educación para Todos (EPT)**.

En 1990, en Jomtien, Tailandia, se firmó la **Declaración Mundial de Educación para Todos** con miras a dar respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje. Se trata del evento más importante por el que la educación a nivel internacional ha reorientado sus fines, no sólo sobre políticas, financiamiento y alcances, sino porque los objetivos de la educación básica se abren hacia la universalización, atendiendo a su evaluación general, movilizándolo recursos, y haciéndola más flexible para responder a las necesidades de todos los individuos. Uno de los planteamientos fundamentales de dicha declaración es cubrir las necesidades básicas de aprendizaje que involucran herramientas como la alfabetización y expresión oral, el cálculo y la resolución de problemas, así como los conocimientos, valores, actitudes y habilidades indispensables para sobrevivir, participar plenamente en el desarrollo y continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida.

La Declaración afirma que la educación comienza a partir del nacimiento, acentuando la importancia de la primera infancia, cuyo cuidado se debe promover a través de acciones que involucren a la familia, a las comunidades o, según convenga, a programas institucionales, dando prioridad a la atención de los grupos más desaventajados.

¹ Población vulnerable: niñas y mujeres, población en situación de pobreza, niños que trabajan o que viven en la calle, poblaciones rurales y remotas, nómadas y trabajadores migrantes, indígenas, minorías étnicas, raciales o lingüísticas, refugiados, desplazados por razones de guerra, población en situación de ocupación y discapacidad en todas sus categorías. UNESCO, *Declaración Mundial de Educación para Todos*, 1990, artículo 3°.

"La extensión del cuidado y el desarrollo de actividades para la primera infancia, incluyendo a la familia y las intervenciones comunitarias, especialmente para los niños y las niñas pobres, los que se encuentran en desventaja y los discapacitados."

(EFA, 1990, Párrafo 8)

Esta nueva visión educativa pretende eliminar toda forma de discriminación, para que cada individuo haga efectivo su derecho a la educación. También pone énfasis en el proceso de aprendizaje, la educación permanente, la formación en valores, el reconocimiento y el fortalecimiento de la cultura y las cuestiones sociales. Igualmente tiene como objetivos el hacer propicio el contexto dedicado al aprendizaje (cuidando la nutrición, la salud, el desarrollo físico y emocional en general) y construir espacios y comunidades nacionales, regionales y locales, que fortalezcan las relaciones entre las autoridades educativas y todos los subsectores de un sistema dedicados a la educación (gobiernos, organizaciones no gubernamentales, sector privado, comunidades locales, grupos religiosos, familias), de manera que se desarrollen políticas sociales, culturales, económicas y educativas de apoyo, para movilizar recursos públicos, privados y voluntarios (tanto humanos como financieros y administrativos), para promover la investigación y fortalecer la solidaridad internacional.

Así, la Educación para Todos abarca todos los niveles y modalidades, desde la educación de la primera infancia, la educación básica, la educación para jóvenes y adultos, hasta los instrumentos y canales de información, comunicación y acción social, con el fin de desarrollar un sistema de atención integral.

El seguimiento de la conferencia mundial de Educación para Todos se llevó a cabo en el **Foro Mundial de Educación de Dakar** en el año 2000. En dicho foro se establece que la educación debe ser **inclusiva**² y que la estrategia principal para lograr una educación básica de calidad de alcance universal debe ser la flexibilidad³:

De esta manera, el Marco de Acción de Dakar considera como prioritaria la atención a los grupos más vulnerables, la educación de la primera infancia y género, bajo los principios de equidad y calidad. Establece que la educación del siglo XXI debe admitir que el ritmo, estilo, lenguaje y circunstancias de aprendizaje no son uniformes para todos, por ello es necesario desarrollar enfoques formales e informales que respondan a las necesidades particulares de los educandos a lo largo de toda la vida. Así, el aprendizaje diversificado se convierte en el eje central del proceso educativo.

Dentro de los objetivos principales para el año 2015 se encuentra el mejorar y extender el cuidado y la educación de la Primera Infancia, enfatizando nuevamente la atención a grupos vulnerables o desaventajados.

Además, la **Convención sobre los Derechos del Niño** (1990), establece que los estados partes deben brindar asistencia apropiada a los padres para el desempeño de sus funciones en la crianza de los niños y niñas, deben promover la creación de instituciones, instalaciones y servicios apropiados para el cuidado infantil. En respuesta a lo anterior, se deben adoptar las medidas necesarias

² A partir de este momento los términos de Educación Inclusiva y Educación Incluyente se utilizarán indistintamente por cuestiones de practicidad para evitar confusiones que pudieran generarse según las distintas connotaciones que impliquen uno y otro.

³ UNESCO, *Education For All: Meeting Our Collective Commitments: Expanded Commentary on the Dakar Framework for Action*, 1990, párrafo 33.

para que los niños⁴ cuyos padres trabajan tengan derecho a servicios de guardería que reúnan las condiciones apropiadas, requeridas en los países comprometidos⁵.

Por su parte, en atención a un sector de la población vulnerable, la **Declaración de Salamanca sobre Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales** firmada en 1994, en Salamanca, España, corrobora el derecho que todas las personas tienen a la educación, y establece que los sistemas educativos deben ser comunes; que deben adoptar una pedagogía centrada en el niño que considere las características, los intereses, las capacidades y necesidades de aprendizaje de cada uno; y que su orientación debe ser integradora para lograr la el acceso universal a la educación y para mejorar la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo⁶. Los conceptos de necesidades educativas especiales y de escuela integradora se definen también bajo el principio de Educación para Todos, en el entendido de que las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje debe adaptarse a ellas, con miras a la construcción de una sociedad centrada en las personas, que respete la dignidad y las diferencias de todos los seres humanos⁷. A su vez, se señala que el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEEs) abarca no sólo la atención a la discapacidad y necesidades especiales de aprendizaje, sino también a otros grupos vulnerables.

Además existen otras declaraciones e iniciativas mundiales que se comprometen con la atención a la diversidad cultural, y que establecen, por ejemplo, los principios para la atención de las sociedades

multilingües y multiculturales, los países en desarrollo, la equidad de género, niños en situación de calle, etc., una vez más, ratificando el imperativo de la Educación para Todos.

La **Declaración sobre los Nueve Países en Desarrollo más Poblados E-9** (Nueva Delhi, 1993) fue firmada por los nueve países que cuentan con más del 50% de la población total del mundo, a saber: Bangladesh, Brasil, China, Egipto, India, Indonesia, México, Nigeria y Pakistán. En éstos las metas principales son asegurar el acceso a la educación básica de calidad para toda la población, la promoción de la diversidad cultural, la formación de recursos humanos de calidad, el combate a la pobreza, el incremento en la productividad, el mejoramiento de las condiciones de vida, la protección del ambiente, la consolidación de la democracia, la atención prioritaria a niñas y mujeres, el desarrollo de nuevas tecnologías de información y comunicación, la atención a la primera infancia, y el desarrollo de programas complementarios de salud y nutrición⁸. Algunas de las estrategias en cuanto a los programas incluyen la creación de escuelas multigrado, programas flexibles de educación no-formal íntimamente relacionados con las culturas y estilos de vida de las comunidades a las que estén dirigidos, programas de alfabetización y programas compensatorios, alternativos y flexibles para la atención de grupos marginados.

En cuanto al tema de la *Primera Infancia* se fijaron como propósitos el reforzamiento de las políticas y la planeación e implementación de programas dirigidos al aprendizaje en la edad temprana. Las líneas generales de acción recomendadas fueron el fortalecimiento de la formación de recursos humanos y financieros, la ampliación de la

⁴ En este trabajo, toda vez que se utilice el término masculino "niño" o "niños" se estará haciendo referencia también al género femenino (las niñas).

⁵ *Convención sobre los Derechos del Niño* (1990), artículo 18.

⁶ *Declaración de Salamanca sobre Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas*, 1994, artículo 2.

⁷ UNESCO, 1994, *Proyecto de Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*, artículo 4.

⁸ *EFA Summit of Nine High-Population Developing Countries, E-9*, 1993, p.1.

base de información y conocimiento sobre la primera infancia y la correlación de la temática de la primera infancia con otros programas del sistema educativo. Uno de los puntos principales para la puesta en marcha de dichas líneas de acción es el fomento de la articulación entre los programas dirigidos a la primera infancia y los programas de educación de adultos, de género, salud y nutrición y de acción comunitaria. Además, la elaboración y el uso de indicadores para crear un sistema de información se ubican como elementos esenciales para elevar la calidad educativa⁹.

La Declaración de Delhi fue ratificada posteriormente en las declaraciones de Recife, Brasil, en el año 2000 y Beijing, China, en el 2001, y próximamente se llevará a cabo una reunión de seguimiento en El Cairo, Egipto, en 2003. La Declaración de Beijing establece que para el año 2002 se debe contar con planes nacionales de acción que identifiquen los recursos (especialmente humanos), la infraestructura y el financiamiento necesarios hacia la consolidación de la Educación para Todos.

En atención a las cuestiones culturales, la **Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural**¹⁰ (noviembre, 2001), afirma que la cultura se encuentra en el centro de los debates contemporáneos sobre la identidad, la cohesión social y el desarrollo de una economía fundada en el saber. En general, la declaración establece que la diversidad cultural es necesaria para el género

humano y que constituye el patrimonio común de la humanidad, que el pluralismo cultural es la respuesta política a la diversidad y que es indisoluble de un contexto democrático, que la diversidad cultural es una de las fuentes de desarrollo inseparable del respeto a la dignidad humana, que los derechos culturales son parte de los derechos humanos, que la diversidad cultural debe ser accesible a todos y debe difundirse libremente, que el patrimonio cultural es fuente de la creatividad, que los bienes y servicios culturales no deben ser considerados como mercancías o bienes de consumo, que las políticas culturales deben crear condiciones propicias para la producción y difusión de bienes y servicios culturales diversificados, que es necesario reforzar la cooperación internacional para que todos los países establezcan industrias culturales viables y competitivas. Así, se hace necesario fortalecer la función de las políticas públicas velando por el cumplimiento de la declaración¹¹.

⁹ A partir de noviembre del año 2000, México participa con el foro de *Indicadores de Bienestar de la Primera Infancia en México*, un proyecto intersectorial en el que se están construyendo indicadores e instrumentos que arrojen datos sobre el estado del desarrollo, la cobertura, equidad y calidad de los programas de atención y el contexto comunitario y familiar de la primera infancia (0 a 6 u 8 años). Participan la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Secretaría de Salud (SSA), el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

¹⁰ Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Consultar: *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*, 2001, en: UNESCO México, 2002, *Educación y Diversidad Cultural*.

¹¹ *Ídem*, p.21.

I.2 EDUCACIÓN PARA TODOS, EDUCACIÓN INCLUYENTE Y EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

Hacia una conceptualización, la Educación Inclusiva o Incluyente se ha definido hasta ahora como aquella dirigida a brindar educación de calidad atendiendo de manera especial a los educandos que experimentan barreras en el aprendizaje y la participación escolar. Esto se refiere sobretodo a sectores de población vulnerable como niñas, población en situación de pobreza, niños y niñas que trabajan, educandos con discapacidad y dificultades de aprendizaje, o cuya lengua materna es distinta de la lengua de enseñanza, minorías religiosas, los afectados por desnutrición, enfermedades crónicas ó VIH/ SIDA, niñas embarazadas, con hijos pequeños o abusadas, refugiados, personas afectadas por la guerra, el conflicto o desplazados por cuestiones ambientales, poblaciones nómadas, minorías étnicas y lingüísticas, y aquellos cuya escuela y enseñanza son inadecuadas. El objetivo de la educación inclusiva entonces es, responder a la diversidad de las necesidades de aprendizaje individuales de los niños e identificar, consecuentemente, la pluralidad de respuestas requeridas para el logro del aprendizaje de cada uno de ellos¹².

Los valores que sustentan la educación inclusiva se basan en la creencia de que todos podemos aprender y en la celebración de la diversidad.

A partir de esos valores, los elementos básicos de la educación inclusiva serán:

- Flexibilidad en el financiamiento, la organización, el currículo y el seguimiento de la educación.
- La pedagogía del éxito.
- Un ambiente de aprendizaje adecuado y seguro.
- Calidad en la educación (equivalente a la formación profesional inicial y continua, orientación y apoyo).
- Materiales de aprendizaje apropiados, suficientes y sensibles a cuestiones culturales y sociales.
- Participación social en el manejo y supervisión de la educación sobre la base de un contrato social entre las autoridades educativas y la comunidad local.
- La pedagogía y la práctica educativa centrada en el niño, que responda a la diversidad sus necesidades e impulse sus potencialidades.
- Un enfoque holístico e intersectorial de la educación, desde el cuidado de la primera infancia hasta la educación a lo largo de la vida.

Cabe señalar que ésta iniciativa de inclusión no es reciente, sino que desde los últimos 40 años se ha ido gestando un movimiento de “*Normalización*” (Smith T., Polloway E., Patton J., Dowdy, C., & Heath, N., 2001), que ha derivado en la Educación Inclusiva como filosofía y como práctica educativa y ha cobrado importancia en los debates educativos y en las comunidades escolares concretas.

¹² Lynch, J., Khán, F., Olsen, H., Saleh, L., & Väyrynen S. (2000). *Inclusive Education and Education for All: A challenge and a vision (draft)*. Paris: UNESCO, Special Needs Education, Division of Basic Education, p. 4.

... En un contexto de creciente énfasis en los recursos humanos y el desarrollo de capacidades como prerequisites para el avance económico, se puede percibir el aumento del papel de la educación inclusiva en el desarrollo económico y social y en la construcción nacional, tanto en países industrializados, como en países en desarrollo. (Lynch, et. al., 2000, p. 2, traducido)

En un sentido muy general, la Educación Inclusiva comenzó con el desarrollo de servicios para personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales y se transforma, desde los programas en aislamiento relativo (programas residenciales antes de los años 70), hacia la integración o la atención en el tránsito hacia la integración (cuando se considera apropiado), hasta el paradigma de la inclusión total (Smith T., et. al., 2001). Ésta orientación le ha dado la oportunidad a más personas de recibir educación pública regular y otras opciones de educación no-formal, en un ambiente cada vez "menos restrictivo", compartiendo el aula, la comunidad escolar y el contexto inmediato, no sólo con personas con y sin discapacidad y/o necesidades educativas especiales, sino también con compañeros de edades diferentes, de culturas, etnias, comunidades lingüísticas y de origen social diverso, y con capacidades, talentos y habilidades distintas:

No solamente los estudiantes con discapacidades están siendo educados en contextos educativos regulares, sino también estudiantes con habilidades lingüísticas limitadas... la educación de los estudiantes de diversos orígenes étnicos y culturales se ha convertido en parte de las aspiraciones de la educación pública... Se ha otorgado mayor consideración a la inclusión de estos alumnos (con capacidades sobresalientes) como un medio para enriquecer sus experiencias educativas y las de sus compañeros

de edad... incluso la separación por edades está impulsando movimientos hacia las aulas multi-grado.

(Peterson and Beolin, 1998, p. 307, traducido)

En ese sentido se ha destacado que en la mayoría de los países latinoamericanos la Educación Inclusiva aún tiene una connotación con la atención a la discapacidad; la educación inclusiva todavía no es "la norma", sino que es vista como una alternativa a la educación especial, ya que ésta última todavía está muy arraigada. Sin embargo, debido a las características particulares de éstos países (pobreza, inequidad, diversidad, etc.) se están planteando nuevos marcos de referencia en los que se proponen conceptos sobre educación incluyente relacionados directamente con la equidad (el más importante en la región), calidad y la atención a la diversidad como eje de la reforma educativa. En síntesis, en la región el término de inclusión se define como la apertura de la escuela regular para admitir a la diversidad (discapacidad, pobreza y riesgo socio-educativo principalmente), y las estrategias para atender las necesidades educativas de todos los alumnos¹³. A su vez, es importante señalar que en la región latinoamericana es precisamente en el área de atención a la Primera Infancia donde se han obtenido los mejores resultados en cuanto a prácticas incluyentes debido, entre otras cosas, a la flexibilidad curricular de este nivel ya que los programas de educación inicial y preescolar, en la mayoría de los países, no suelen depender directamente de los Ministerios de Educación.

¹³ UNESCO, 1999. «La participación en la educación para todos: La inclusión de alumnos con discapacidad», en: Boletín EFA2000, p. 7-9. <http://www.unesco.cl/pdf/programa/inclusio.pdf>

I.3 ANÁLISIS DE INICIATIVAS DE EDUCACIÓN PARA TODOS EN LOS PAÍSES REGIDOS POR LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL

A raíz de las conferencias mundiales de educación (Jomtien, 1990 y Dakar 2000) se han identificado, en primera instancia, las necesidades básicas de aprendizaje a las que cualquier sistema educativo debería responder en la pretensión de formar personas capaces de aprender a aprender, de vivir dignamente y de participar en el desarrollo personal y social a lo largo de toda la vida.

Asimismo, hay un reconocimiento claro de las distintas problemáticas que deben ser atendidas, tanto a través de modalidades formales, como no formales de la educación; sobre todo cuando el objetivo principal se refiere a la universalización de la educación básica.

A nivel internacional, se hace incuestionable la importancia de la atención preferencial a los grupos de población vulnerable. Sin embargo, aún cuando se han desarrollado algunos programas, proyectos e iniciativas bajo la perspectiva de la educación incluyente éstos todavía forman parte de “temáticas” de trabajo, más que conformar una estrategia global de atención, tanto para las poblaciones vulnerables, como para todas aquellas que no están identificadas dentro de dicha categoría¹⁴.

Los programas, ciertamente, toman en cuenta el enfoque de género, la atención a niños y niñas en situación de calle, la atención a minorías

étnicas, el combate a la pobreza, la prevención y educación sobre VIH/SIDA y las situaciones de emergencia como pueden ser las condiciones en que viven las personas refugiadas o desplazadas, y aquéllos que enfrentan situación de guerra o de conflicto armado, entre otros.

No obstante, a pesar de los avances, el reto sigue centrándose en incorporar éstos programas y proyectos de base en políticas de atención integral, tanto educativas, como de salud, desarrollo social y otras áreas relacionadas con el bienestar y el desarrollo de los seres humanos como entes bio-psico-sociales.

Es necesario profundizar aún más en el análisis de programas, proyectos e iniciativas en otros niveles de atención –como primaria, secundaria, orientación vocacional, educación de adultos, educación superior, para identificar cómo se ha desarrollado la perspectiva y operacionalización concreta de la educación incluyente y, si éstos proyectos pueden ser integrados y sistematizados para, efectivamente, servir como base para el planteamiento de políticas de estado. Por otra parte, es necesario reconocer que los avances logrados hasta ahora alientan la esperanza de consolidar sistemas incluyentes en el futuro. En Educación Inclusiva para la atención a la discapacidad y las necesidades educativas especiales (NEEs), las principales líneas de acción se han centrado en el desarrollo de políticas nacionales, en la formación de recursos y la elaboración de materiales de difusión.

¹⁴ Para una discusión más amplia consultar, en este documento: ANEXO 1 CUADRO DE INICIATIVAS DE EDUCACIÓN PARA TODOS EN LOS PAÍSES REGIDOS POR LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL.

Los **Programas de Escuelas Inclusivas y Apoyo Comunitario**¹⁵ constituyen un proyecto puesto en marcha por la UNESCO para apoyar la acción y difusión de información sobre innovaciones de pequeña escala, en los niveles nacional, provincial y local, con el fin de promover la inclusión de niños con discapacidad y dificultades de aprendizaje en escuelas regulares. Las líneas de acción prioritarias fueron el desarrollo de política, la formación docente, los servicios de apoyo educativo, la educación para padres, la educación de la primera infancia, sensibilización, educación de sordos, educación de adultos y la transición a la vida adulta.

Los programas involucran dos fases; durante la primera (1996-1997), los países eligieron la naturaleza exacta de su actividad (desarrollo de capacidades, proyectos piloto, incorporación de resultados en la planeación nacional, creación de redes internas y externas de información y apoyo entre los países participantes). Mientras el proyecto se desarrollaba, se puso énfasis en la elaboración de un concepto más amplio de inclusión, centrado en el acceso a la educación, incluyendo el currículo, la participación social y la calidad de la educación. Así, la educación inclusiva, ó incluyente, se entiende como un medio para alcanzar la educación para todos, donde las "necesidades especiales" y los obstáculos para el aprendizaje se consideran como el resultado de la interacción entre el estudiante y su medio. En la segunda fase del proyecto (1998-1999) se puso énfasis en la difusión de experiencias y la creación de redes de apoyo entre los países participantes. Para fortalecer el proceso se organizaron dos talleres sub-regionales, uno para países de habla inglesa (febrero / marzo, 1999) en Uganda, y otro para países de habla francesa (noviembre / diciembre, 1999) en Malí.

¹⁵ Inclusive Schools and Community Support Programmes, UNESCO, Special Needs Education, actualizado 18/01/01, www.unesco.org/education/educprog/sne/scsp.html

Durante la primera fase participaron Benin, Burquina Faso, China, Guinea, Costa de Marfil, Jordania, Laos, Malawi, Marruecos, la Autoridad Nacional Palestina, la República Unida de Tanzania y Zambia. En esta misma fase, en el proyecto de **Apoyo a la educación de necesidades especiales en países de habla portuguesa en África** participaron Angola, Cabo Verde, Guinea-Bissau, Mozambique y Sao Tomé Príncipe. En la segunda fase participaron once países: Camerún, Egipto, Ghana, India, Madagascar, Mauricio, Nicaragua, Paraguay, República Dominicana, Vietnam y Yemen.

Las experiencias indican que aún falta mucho por hacer, desde resolver algunas condiciones propias de los países, el diseño e implementación de políticas, hasta la modificación de las prácticas educativas concretas que obstaculizan la apertura a la diversidad. Sin embargo, se siguen desarrollando actividades a favor de la educación inclusiva con miras a su futura consolidación¹⁶.

En la región latinoamericana el proyecto **Educación en la diversidad en los países del MERCOSUR** (Argentina, Chile, Brasil, Paraguay y Uruguay) contó con el financiamiento de Organización de Estados Americanos (OEA) y la asistencia técnica de la oficina de UNESCO Santiago. El proyecto consiste en el apoyo para la formación de recursos humanos y la elaboración de materiales de capacitación y estrategias útiles para desarrollar escuelas inclusivas, especialmente atendiendo a los alumnos con discapacidad. El proyecto incluye 25 escuelas en Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay.

En Asia se está desarrollando el proyecto **Construcción de capacidades y desarrollo de recursos para la promoción de la**

¹⁶ Para una discusión más amplia consultar: Activities Current and Coming, Special Needs Education, UNESCO, actualizado 12/12/01, www.unesco.org/education/educprog/sne/act_curr.html

educación básica para niños con necesidades especiales; participan Bangladesh, Bhután, Camboya, Kazajistán, Kirguistán y Uzbekistán. Algunos países se han enfocado en el diseño y desarrollo de política, mientras que otros pretenden definir una conceptualización amplia de la educación inclusiva y trabajan, al mismo tiempo, sobre el desarrollo de proyectos piloto. Este proyecto se ha unido a un programa regional con la participación de UNESCO Bangkok, donde se busca desarrollar un **Manual para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria** en el que se ha contemplado incluir un anexo sobre Educación Inclusiva. Por otro lado, la UNESCO ha comenzado a preparar material de capacitación para apoyar a los maestros en el entendimiento, desarrollo y uso de currículo diferenciado dentro de su salón de clase o en otros contextos de aprendizaje. El material puede ser usado en relación con estudios autobiográficos, en la formación docente en servicio, y constará de 6 unidades que se enfocan en el estudio de la diferencia, los elementos del currículo, las características de los alumnos, estrategias de enseñanza, cuestiones ambientales y de evaluación y cómo crear el currículo diferenciado a partir de todos los elementos citados.

Entre actividades más recientes se encuentran el **Taller sub-regional sobre desarrollo de política en apoyo a la Educación Inclusiva en Estonia, Letonia y Lituania** (12-14 de noviembre, 2001, Letonia); el taller **Educación inclusiva: responder a la diversidad en la educación. Compartiendo experiencias en la sub-región** (10-15 de noviembre, 2001, Zimbabue); el **Taller de concientización sobre VIH/SIDA para mujeres con discapacidad** (21-23 de septiembre, 2001, Zimbabue); el taller regional **Educación Inclusiva dentro del marco de la reforma educativa** (30 de julio a 1° de agosto, 2001, República Dominicana); el **Taller Nacional para formadores de maestros** (16-20 de julio, 2001, Senegal); la **Conferencia regional**

árabe sobre Educación Inclusiva para niños con discapacidad (7-10 de mayo, 2001); y el taller **Desarrollando un "índice" para la inclusión** (8-10 de marzo, 2001, India).¹⁷

En lo que a educación de género se refiere, el programa sobre **Orientación, Guía y Desarrollo de la Juventud**, en África, busca dar respuesta a la difícil situación social a la que se enfrentan los jóvenes, especialmente las niñas y adolescentes. Las problemáticas identificadas son: embarazo adolescente, desempleo, situación de calle, prostitución infantil, infección por VIH, drogadicción y deserción escolar.

Así, a partir de 1994, con el concurso de la UNESCO, se organizó un programa alrededor de las necesidades de las niñas, pero sin excluir a los niños. El programa está diseñado para formar a los profesores de los futuros docentes (formadores de formadores). El propósito es apoyar en la región a construir la capacidad institucional para desarrollar las habilidades, los materiales, el conocimiento y las técnicas actualizadas sobre orientación y guía para el desarrollo juvenil. El programa ofrece actividades de formación a nivel regional para la certificación en **Orientación y Guía** para formadores de formadores y trabajadores sociales. También se organizan talleres locales para formadores en sus respectivos países, con miras a extender el programa en los niveles nacionales.

En 1996 participaban en el programa 13 países: Botswana, Kenya, Lesotho, Malawi, Mozambique, Namibia, Nigeria, Sudáfrica, Swazilandia, Tanzania, Uganda, Zambia y Zimbabue. En ese mismo

¹⁷ Para mayor información consultar: Activities Recent, Special Needs Education, UNESCO, actualizado 12/12/01, <http://www.unesco.org/education/educprog/sne/activities.html>

año el programa se puso en marcha también en países de habla francesa, entre ellos Burquina Faso, Burundi, Camerún, Costa de Marfil, Níger y Senegal. Los módulos de formación están disponibles en el idioma inglés en Internet y están apoyados con materiales audiovisuales. Además, en apoyo al programa se editaron folletos sobre los problemas de las adolescentes y sobre ciencia y tecnología rural¹⁸.

El **Programa para la Educación de los Niños en Circunstancias Difíciles**¹⁹ (niños que trabajan y que viven en la calle) es un programa establecido por la UNESCO en 1990, de carácter mundial, cuyo objetivo es facilitar el acceso a la educación básica y la orientación vocacional para los niños y jóvenes en situación de calle, a través de la atención de sus necesidades académicas y de supervivencia. Algunos ejemplos de sus actividades se desarrollan en Brasil, Guinea, Malí, Namibia y Rumania.

En Brasil, desde 1997, se han restaurado y equipado tres centros de "Consejo Tutelar". En Guinea se llevó a cabo un taller de capacitación en educación preventiva en 1999, donde participaron seis países (Benin, Costa de Marfil, Malí, Senegal, Togo y Guinea), que desarrollaron un plan de acción a corto, mediano y largo plazo para sus respectivos gobiernos, dirigido al fortalecimiento de las actividades existentes contra VIH/SIDA y drogadicción. En Malí, desde 1995, se ha implementado un proyecto para fortalecer la educación y reintegración social de los niños en circunstancias difíciles, se produjo una versión preliminar de módulos de capacitación para educadores y trabajadores sociales, y está en construcción un centro educativo

nacional pluridisciplinario con capacidad para 100 niños. En Namibia, en 1991 se lanzó un programa para reintegrar a los niños de la calle a la comunidad escolar, se han construido dos centros de atención y se organizó un taller sub-regional de capacitación para educadores de niños de la calle y trabajadores sociales. En Rumania, también en 1995, se creó el refugio Gavroche, el cual ha sido restaurado recientemente; se publicó una guía para educadores y trabajadores sociales y se estableció una red de colaboradores que trabajan con niños de la calle.

El programa **Impacto del VIH/SIDA en la Educación**²⁰ (2002), por su parte, apoya las iniciativas nacionales de administración de sistemas educativos que se enfrentan al VIH/SIDA tanto en educación formal como no formal. El programa está organizado por el Instituto Internacional de Planeación Educativa de París (IIEP), como parte de la estrategia de la UNESCO para la educación en VIH/SIDA. Los objetivos se dirigen al intercambio de información a través de un sitio interactivo, multilingüe, en la red, medir su impacto, organizar intervenciones y construir capacidades en prevención y tratamiento educativo. En suma, el 18 de octubre del 2002 la UNESCO y el Banco Mundial (WB) anunciaron que para el año 2015 se pretende incluir en la escuela primaria a 115 millones de niños y niñas infectados. En torno a este objetivo, el programa de las Naciones Unidas sobre VIH/SIDA y Educación **Un enfoque estratégico** (2002) propone una serie de cuestiones prácticas para combatir y prevenir la expansión del síndrome, por ejemplo: Formación efectiva de maestros de manera que manejen en forma apropiada contenidos sobre sexualidad, relaciones y salud. Otras sugerencias se refieren a la incorporación de la educación preventiva en el currículo, al trabajo conjunto entre

¹⁸ Girls' and Women's Education in Africa, UNESCO-Education for All, actualizado 2001 <http://www.unesco.org/education/mebam/index.shtml> accesado 18 de octubre de 2002.

¹⁹ Accesar: Programme for the Education of Children in Difficult Circumstances (Street and Working Children), UNESCO, <http://www.unesco.org/education/educprog/street_child/english/projects/index.html>.

²⁰ Consultar: UNESCO's action against HIV/AIDS-Impact on Education (2002), actualizado 22/10/2002, UNESCO http://portal.unesco.org/ev.php?URL_ID=2295&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201&reload=1025185541

autoridades políticas, docentes, trabajadores del sector salud, padres, estudiantes, líderes comunitarios, organizaciones religiosas y ONGs, y al desarrollo de estrategias de educación no formal y difusión a través de medios de comunicación masiva. Las acciones se han centrado, sobretodo, en el continente africano.

En lo que se refiere a las acciones de combate a la pobreza, las Naciones Unidas han declarado el decenio de 1997 a 2006 como la **Década para la Erradicación de la Pobreza**. En respuesta, la UNESCO ha lanzado el programa sobre **El papel de la Educación en la erradicación de la pobreza** llevando a cabo una consulta entre representantes de varias agencias y gobiernos (PNUD, UNICEF, BM, OMS, Cooperación de Países Bajos, Malawi, Guinea, Sentro-organización no-gubernamental en Mal²¹). Posteriormente se llevó a cabo una mesa redonda con especialistas en el tema; y se propuso el borrador para un marco de acción con la colaboración del Programa de Investigación Comparada sobre Pobreza (CROP, por sus siglas en inglés), fundado en Noruega. Con el apoyo del PNUD se realizó un estudio y un reporte sobre saneamiento de pobreza en cinco países. Algunos ejemplos sobre otros programas dirigidos especialmente a la erradicación de la pobreza se localizan en Ghana, la región de Asia-Pacífico, Nepal y El Salvador²².

En Ghana la UNESCO financió un video-documental donde se identifican las principales orientaciones políticas, los programas y las estrategias para la reducción de la pobreza a mediano y largo plazo. En la región de Asia y Pacífico, bajo el marco del **Proyecto Internacional en Educación Técnica y Vocacional** (UNEVOC), la

UNESCO inició un **Proyecto Regional para el Desarrollo del Currículo en Habilidades Empresariales en la Pequeña Empresa**, en 1994. Éste está dirigido a brindar capacitación vocacional, tanto de manera formal como informal, ofreciendo a los estudiantes los conocimientos y habilidades empresariales para facilitar el auto-empleo y el desarrollo de habilidades «generadoras de ingresos», particularmente en aquellos países que se encuentran en transición hacia la economía del libre mercado. Por su parte, el **Programa HEAL** en Nepal pretende integrar la alfabetización con la educación para la salud y se lleva a cabo con la participación de un voluntario de salud comunitario, generalmente, una mujer de la localidad. El programa contribuye al fortalecimiento de la salud en las comunidades, la alfabetización y el empoderamiento de las mujeres pertenecientes a comunidades rurales. Finalmente, el proyecto de **Modernización de la Educación Básica en El Salvador (EDUCO: Educación con Participación de la Comunidad)** ha tenido mucho éxito en la expansión de oportunidades educativas en zonas pobres y rurales. En él se visualiza una forma de educación autogestiva de forma que exista un manejo autónomo en cada una de las escuelas EDUCO, elegido por una Asociación Comunitaria de Educación conformada por padres y/o estudiantes.

Respecto a la educación contra la violencia, la **Educación para la Paz**,²³ el objetivo principal es la resolución de conflictos de forma constructiva a través del “empoderamiento” personal y social. La bases se sientan en la transformación personal profunda e integral (relacionada con el autoestima), para una verdadera transformación social (relacionada con el respeto a los otros). La meta es el apoyo a la formación de una sociedad plural: multiétnica, multicultural y con

²¹ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Banco Mundial (BM), Organización Mundial de la Salud (OMS).

²² Ver: *Examples and Programmes Around the World, UNESCO-Education and Poverty Eradication, 2002*, UNESCO <http://www.unesco.org/education/poverty/programmes.shtml>

²³ Año Internacional de la Cultura de Paz, 2000. Decenio de la Cultura de Paz 2001-2010. Ver: <http://www3.unesco.org/ncpl/>

distintos credos. En el Foro Internacional de Educación para la Paz (Sintra, Portugal, 22 de mayo, 1996) fueron sugeridas las líneas de acción para un **Proyecto Interregional para una Cultura de Paz y de la No-violencia en Instituciones Educativas**. El Plan de Acción de dicho proyecto se enfocó a la promoción de valores, actitudes y comportamientos a favor de la resolución no-violenta de conflictos, el respeto a los derechos humanos, la democracia, el entendimiento intercultural, la tolerancia y solidaridad en las escuelas. Algunos ejemplos de experiencias ya concluidas se localizan en el **Colegio de Gennevielliers**, con un proyecto piloto sobre mediación en la zona suburbana de París; **Mediación y resolución del conflicto en Europa Central**; y **Univers-City**, otro proyecto piloto de educación para la paz dirigido a la juventud en circunstancias difíciles. Asimismo, se desarrollan actividades contra la violencia dentro de programas como la **Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO** (ASPNet), el programa **Mujeres y Cultura de Paz, Enseñanza y Aprendizaje para un Futuro Sustentable** y el **Programa de la Juventud**.

En suma, la UNESCO considera que una emergencia educativa es una situación de crisis causada por conflictos o desastres naturales que desestabilizan, desorganizan e incluso destruyen el sistema educativo, y por lo tanto, se requiere de una respuesta previa y posterior a dicha crisis, lo que se resume en la **Educación en Situación de Emergencia**²⁴. Esta modalidad educativa está dirigida a niños y niñas que viven en territorios en situación de conflicto bélico o armado, niños y niñas que forman parte de ejércitos o de la milicia, niños y niñas que son obligados a matar o a cometer atrocidades, que son vendidos y abusados sexualmente, personas desplazadas de su hogar o comunidad o refugiados, personas desplazadas dentro de

su propio territorio (internally displaced persons, IDPs, por sus siglas en inglés) e “ilegales”. Las situaciones de crisis se refieren, principalmente a catástrofes naturales (terremotos, inundaciones, ciclones), desastres ecológicos (desertificación, sequía, deforestación, etc.) y deterioro de las condiciones de vida (conflicto armado, violencia, pobreza, desempleo, hambruna y otros). Todos los programas de emergencia están diseñados, en primera instancia, para capacitar a las personas en la supervivencia a través de la reconstrucción de habitación, alimentación, vestido, cuidado y atención de víctimas. Por lo tanto, esta modalidad educativa se implementa bajo condiciones y medios excepcionales. Uno de los continentes que recibe atención prioritaria es África. La UNESCO ha lanzado un programa regional de educación de emergencia y cultura de paz (**PEER**), en el que participan Somalia, Burundi, la República Democrática del Congo, Angola, la República Central Africana, Rwanda, Sudán, Congo, Brazzaville y Mozambique.

En Somalia y Rwanda el programa proporciona los **Paquetes de Emergencia para Maestros** (*Teacher's Emergency Packs*, TEPs) con equipo y materiales didácticos básicos para cubrir las necesidades de aproximadamente 80 niños. En Sudán, a través del programa **Operation Lifeline** y con el apoyo de la UNESCO, el UNICEF, el Programa Mundial de Alimentación (WFP, por sus siglas en inglés) y organizaciones no gubernamentales (ONGs) locales, se atiende a más de 250, 000 niños de poblaciones desplazadas.

Por otro lado, en Afganistán el programa **De la educación radiofónica a las escuelas viajeras**, a través de varios sub-programas de acción ha tenido como resultado la creación de un centro de educación básica para jóvenes refugiados en Hevat, un programa de educación a distancia a través de la radio, la publicación de textos en lenguas

²⁴ UNESCO (2002). *Education in situations of emergency and crisis*, en: www.unesco.org/education/emergency/unesco/introduction.shtml

locales para aquéllos que no cuentan con asistencia educativa, y un programa de educación básica en *escuelas viejeras* (en tiendas de campaña). Además, en este mismo país, el programa de **Reconstrucción de la Educación**²⁵ (2002) se propuso la construcción de capacidades para planeación y administración del sistema educativo, la reforma educativa e innovación pedagógica en cuanto al currículo, la formación docente y la producción de textos y materiales educativos, la rehabilitación de la infraestructura, la creación del Sistema Información sobre Administración Educativa (Education Management Information System, EMIS) para sustento y apoyo en la toma de decisiones, y el apoyo a los programas de educación «de nativos» para la paz. Conjuntamente, el **Proyecto Afganistán Programa Educativo de Emergencia para Población Afgana Refugiada en Pakistán-Irán-Tadjikistán-Turkmenistán**²⁶ (2001) pretende dar respuesta inmediata a las necesidades de la ola masiva de refugiados en los países citados, a causa de los acontecimientos del “11 de Septiembre”. El objetivo principal es mantener el equilibrio socio-educativo entre los refugiados y la población autóctona de los países anfitriones a través de la ejecución de programas educativos contra el analfabetismo, poniendo énfasis en la educación de las niñas. Para ello se realizó una evaluación de necesidades, se produjeron materiales didácticos adaptados a las necesidades locales y se promovió la formación docente en zonas geográficas fronterizas de los países anfitriones. El programa se desarrolló en dos fases: Fase 1 (octubre 2001) de evaluación de necesidades, y Fase 2 (diciembre 2001) de financiamiento y desarrollo del programa. Las acciones específicas se citan a continuación: Producción de

documentos didácticos, programa de formación de maestros en campos de refugiados, educación para la paz dirigida a adolescentes y el programa específico de educación para niñas.

En Bosnia-Herzegovina se ofrece apoyo en la reconstrucción y rehabilitación del sistema educativo (programas, infraestructura y formación).

En Asia Central el programa **Educación como medio para combatir la pobreza**²⁷ ofrece educación básica, dirigida especialmente a las mujeres, a través de la radio.

El **Proyecto de Apoyo a la Escolarización de Niños en Siniestro** en Burundi (octubre 2000) busca apoyar con mobiliario y materiales escolares esenciales para la escolarización de niños y niñas en situación de desamparo y miseria.

Otros ejemplos realizados durante el bienio 2000-2001 se ubican en Guinea Bissau, Kenya, Madagascar, la República Democrática del Congo, Albania, Argelia, Perú y Venezuela²⁸.

En Guinea Bissau se llevó a cabo el programa de integración de niños y niñas soldados y ex guerrilleros; en Kenya el programa de educación para conservación del medio ambiente en los campos de refugiados; en Madagascar el programa de **Bibliotecas rodantes** para población rural aislada a causa de catástrofes naturales; en la República Democrática del Congo el programa para población desplazada y refugiados, víctimas de conflicto; en Albania el programa de escolarización de refugiados en Kosovo; en Argelia educación

²⁵ UNESCO (2002). *UNESCO Education Reconstruction Programme for Afghanistan. Components and development projects*. UNESCO Paris.

²⁶ UNESCO (2001). *Projet Afganistan. Programme Éducatif d'Urgence pour les Populations Afghans Réfugiées au Pakistan-Iran-Tadjikistan-Turkmenistan*. UNESCO. Assistance Educative d'Urgence. Appui aux pays en Crise et en Reconstruction. ED/EPS/CCR/dho/292.

²⁷ Proyecto UNESCO-BBC de Londres.

²⁸ Para mayor información consultar: UNESCO (jun 2002). *L'Éducation en situation d'urgence et de crise. Projets & Programmes Réalisés au Cours du Biennium 2000-2001*. ED/EPS/CCR, en: www.unesco.org/education/emergency_projects.pdf

para la paz y rehabilitación de niños víctimas de violencia; en Perú y Venezuela apoyo en situación de catástrofe natural.

En cuanto a educación de la primera infancia los objetivos de los programas de emergencia se han centrado en la cobertura, calidad y promoción de habilidades de supervivencia, así como en enfrentamiento del duelo por la pérdida de seres queridos y presencia en situaciones de ataque o violencia. Los programas generalmente se basan en la comunidad, ya que en estas circunstancias los gobiernos y las agencias financiadoras no son capaces de cubrir los costos de los servicios. A su vez, éstos programas son especialmente importantes a nivel familiar, ya que de cierta manera apoyan a las niñas mayores a las que generalmente se les delegan las responsabilidades del cuidado infantil, impidiéndoles continuar sus estudios.

Algunas iniciativas de ONGs incluyen el establecimiento de preescolares basados en la comunidad en Bosnia (Save the Children Federation); servicios de guardería, clases de preescolar para refugiados y educación para madres y padres (Radda Barnen, Jesuit Refugee Services, Enfants Réfugiés du Monde y Norwegian People's Aid).

Uno de los grupos de especial importancia son los menores que a causa de conflictos armados son seriamente heridos o quedan permanentemente lesionados; es decir, que sufren alguna "discapacidad relacionada con la guerra" (war-related disability). Ésta está particularmente asociada con los efectos de campos minados, desnutrición y enfermedades que se esparcen durante las guerras. En algunos casos, los programas de educación y capacitación de refugiados son incluyentes, en el sentido de que los niños con

discapacidad están integrados en los grupos regulares; sin embargo la cobertura no es suficiente ni sistemática, depende del interés y la experiencia de las organizaciones que implementan los programas educativos, así como de la disponibilidad de recursos. Y aunque se reconoce que los costos disminuyen cuando existen grupos integrados, en algunos casos se necesitan también programas y personal especializado. Como ejemplos de esta modalidad educativa se pueden citar las experiencias en Pakistán, Kenya y Nepal.

En Pakistán algunos comités de asistencia social para refugiados organizaron grupos de niños con discapacidad severa que se reúnen para realizar actividades estructuradas tres veces a la semana y cuentan con el apoyo financiero de la UNHCR²⁹. Algunos de estos niños han tenido la oportunidad de continuar sus estudios en escuelas regulares o en programas de educación y orientación vocacional. En los campos de refugiados de Dadaab, en Kenya, existen clases especiales para niños y adultos en escuelas seleccionadas. En cada campo se ha capacitado a 2 maestros para brindar atención a personas con discapacidad intelectual, y para integrar a niños sordos, ciegos y con discapacidad física en los programas de alfabetización. En Nepal existen siete **Maestros de Apoyo en Necesidades Especiales** (uno por cada dos escuelas), quienes reciben un día de capacitación dos veces al mes y un taller de orientación de tres días al inicio del ciclo escolar.

Algunas otras agencias internacionales que han sumado sus esfuerzos a éstas iniciativas son el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Oficina de Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios (OCHA), EL Alto Comisionado de las

²⁹ Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Refugiados (UNHCR).

Naciones Unidas para Refugiados (UNHCR), la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Comunidad Europea, el Banco de Desarrollo Africano (ADB), el Consejo Noruego para Refugiados (NCR), y el Comité Internacional de Rescate (IRC). La gran mayoría de los programas que dichas agencias llevan a cabo no sólo se centran en las necesidades educativas o académicas sino que, como se dijo anteriormente, también brindan apoyo alimentario, entrenamiento y prevención sobre campos minados, prevención contra el VIH/SIDA, educación en derechos humanos y cultura de paz³⁰.

Si bien es cierto que existen muchos países que se han incorporado a estas políticas e iniciativas³¹ (hasta junio de 2003, 189 países son miembros de la UNESCO, 6 son miembros asociados, y Estados Unidos el 12 de septiembre de 2002 anunció su reincorporación), aún hay estados que han quedado fuera de la «normatividad internacional» educativa. ¿Quiénes quedan fuera y por qué? ¿Quiénes son los excluidos?

Algunos estados no miembros son Brunei, Liechtenstein, la Autoridad Nacional Palestina, Singapur y Taiwan. Valdría la pena cuestionarse, en otro tipo de trabajo de investigación, cuáles son las causas de su ausencia, sean ideológicas, si es que tienen una concepción de la estructura educativa diferente a la que se propone; políticas, si es que se encuentran en conflicto; económicas, en caso de que no puedan costear las cuotas... o de cualquier otra naturaleza... Para efectos de este trabajo solamente se han considerado las iniciativas de aquéllas naciones que siguen la normatividad internacional.

³⁰ Para una discusión más amplia, consultar: *Data information on refugees. EFA Assessment Study* (junio, 2000). UNESCO: www.unesco.org/education/emergency/m_states/population.shtml.

³¹ Ver ANEXO 2 MIEMBROS Y MIEMBROS ASOCIADOS DE LA UNESCO

I.4 PRIMERA INFANCIA

A partir del reconocimiento de la importancia de los primeros años de vida en el desarrollo posterior, al afirmar que la educación comienza a partir del nacimiento, la Declaración Mundial de Educación para Todos pone énfasis en el cuidado y educación de la primera infancia, de tal manera que ésta se ha convertido en una prioridad en los países signantes, sobretudo en los países en desarrollo, en sus esfuerzos por ratificar el derecho a la educación y mejorar su calidad³².

CONCEPTUALIZACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y CUIDADO DE LA PRIMERA INFANCIA

La primera infancia es la etapa comprendida entre los 0 y los 6 u 8 años de edad, excepcionalmente³³, donde se conforman la mayoría de las habilidades elementales motrices, cognitivas, lingüísticas, intelectuales, sociales, culturales y afectivas de la persona para relacionarse con el mundo, conocer e interactuar con su medio y con otros humanos. Por ello, es de gran importancia detectar cuáles son los factores que contribuyen al mejoramiento del cuidado y la crianza de los niños y niñas, así como identificar aquéllos que, desde los primeros años de vida obstaculizan su desarrollo y generan o transmiten, de forma intergeneracional la pobreza, la exclusión y la desigualdad. Estos últimos hacen imprescindible el planteamiento

de nuevas alternativas de atención, educación y cuidado en esta etapa que resuelvan las necesidades de los grupos más desfavorecidos; ya que, al hablar de la primera infancia no sólo están involucrados los niños y niñas, sino que se debe considerar implícitamente la atención integral a la familia como el primer agente educativo y socializador.

Por otra parte, el campo de la Primera Infancia, como disciplina, se conoce con distintos nombres, desde Educación de la Primera Infancia (ECE)³⁴, Cuidado y Educación de la Primera Infancia (ECCE), Cuidado de la Primera Infancia (ECC), Desarrollo de la Primera Infancia (ECD), etcétera. Cada término enfatiza una perspectiva asociada con propósitos, prácticas pedagógicas y modalidades de atención. Lo cierto es que, a pesar de esas variaciones, «la preocupación final de cualquier programa para la primera infancia debe ser el bienestar y el desarrollo holístico del niño...» (en: Notas de la UNESCO sobre las políticas de la Primera Infancia, No. 1: *¿Cuidado de la primera infancia? ¿Educación? ¿Desarrollo?*, marzo 2002).

Desde una perspectiva socio-funcional de la educación, existen tres tipos de competencias centrales en el desarrollo en la primera infancia, a saber: a) personales y sociales, b) de adaptación al medio físico y al medio social, y c) de comunicación y representación. Otras dimensiones comprenden la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el buen trato.³⁵

³² En diciembre del 2003 México participará en la Reunión de Ministros de Educación de seguimiento a la Iniciativa de los E9 (los Nueve Países en Desarrollo más Poblados del Mundo), en el Cairo Egipto, donde uno de los temas principales de discusión será la Primera Infancia.

³³ Cuando por algún motivo o circunstancia los niños o niñas no han tenido acceso a los servicios educativos que forman parte de la atención y cuidado de la primera infancia.

³⁴ Las siglas corresponden a los términos en el idioma inglés.

³⁵ García, B., Delgado, G., González, M., Pastor, R., Espinosa, L. & Baeza, C. (2002). *Establecimiento de competencias básicas de la educación de la primera infancia*. México: UNESCO-UNICEF, p. 5; *Foro sobre indicadores de bienestar en la primera infancia en México, Memoria (2000)*, México: SEP, DIF, UNAM, SSA, UNICEF, UNESCO, p. 11.

De acuerdo con esa perspectiva de sistemas que convergen en el desarrollo infantil, es decir, ecológica, y sin pretensión alguna de agotar el tema, se abordarán a continuación algunos aspectos coincidentes en diversas fuentes, considerados como elementales en el desarrollo en esta etapa.

En general, las propuestas revisadas toman en cuenta áreas como las de a) Conocimientos, que frecuentemente implican conceptos, ideas, hechos, vocabulario, historia y cultura de los niños y niñas; b) Habilidades, que se refieren a pequeñas «unidades de acción», algunas básicas como las físicas, sociales, verbales y aritméticas; c) Disposiciones, ó tendencias de respuesta ante situaciones determinadas y, e) Sentimientos o afectividad, que se refieren a estados emocionales, básicamente.

Así, algunos aspectos en los que coinciden varios currículos son los siguientes³⁶:

- **Desarrollo emocional personal y social:** Se refiere a la interacción social en la familia y en espacios diferentes a la familia, ser independiente, capaz de formar relaciones positivas, sentirse seguro, desarrollar sentido del humor, desarrollar autoestima y autoconfianza, desarrollar la capacidad de organización y participación en la familia y en la comunidad, tener cuidado e

higiene personal, desarrollar la perseverancia para perseguir sus metas, tener consideración hacia los demás, desarrollar la capacidad de cooperación, la conciencia de sus creencias y tradiciones (familiares y comunitarias), y la promoción de actitudes positivas hacia los demás en una sociedad multicultural.

- **Comunicación y lenguaje:** La comunicación es central en el desarrollo de las habilidades sociales, el entendimiento de ideas y el refinamiento de los pensamientos. Tanto como el lenguaje verbal, son importantes los gestos, la expresión facial, el movimiento y todo lenguaje no verbal. A su vez, es determinante la valoración y promoción de la lengua materna, ya que contribuye a formar el autoestima y la autoconfianza, la competencia comunicativa y el acercamiento con la cultura propia³⁷. Es igualmente conveniente el desarrollo de habilidades en otros lenguajes apropiados a las necesidades de los niños y niñas. A lo anterior contribuyen las actividades que involucren la comprensión oral, la conversación, el cuestionamiento, el relato de historias, poemas, rimas, música tradicionales, el seguimiento de instrucciones y los materiales apropiados para estimular la escritura. Otras habilidades involucran el aprender a responder, poner atención a la información, comunicarse entre sí, expresar necesidades, sentimientos y pensamientos incrementando la confianza en sí mismo; tomar parte en las conversaciones, usar el lenguaje para describir, explicar, predecir, preguntar, desarrollar ideas y encontrar información, reconocer el lenguaje oral y escrito, tener conciencia de las letras y sus sonidos, así como reconocer palabras familiares.

³⁶ Propuestas y documentos revisados: *Curriculum Framework for Children in their Pre-school Year*. HM Inspectors of Schools. September 1997. The Scottish Office; New Rebecca S. (2001). *Reggio Emilia: Some Lessons for US Educators*. ERIC Digest, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education; Katz Lilian G. (1999). *Another Look at What Young Children Should be Learning*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education; Circle of inclusion (2001). *Nine types of adaptations*. www.uni.edu/cog/inclusion/strategies/types_adaptation.html; www.circleofinclusion-inclusionmanual.com; *Parent Questionnaires* (1989). Program Guidelines for Serving Students with Severe Multiple Disabilities and/or Deaf-Blindness in Kansas, Kansas State Board of Education; Circle of Inclusion (2001). *Handbook for the Inclusion of Young Children with Severe Disabilities*; National Association for the Education of Young Children (NAEYC) www.naeyc.org/; Early Childhood Research Quarterly www.udel.edu/erq/vol11no2.html; y The National Center for Child Care Inclusion www.speciabnccanada.org

³⁷ "Antropología y Educación: Estrategias Linguoculturales para la Educación Preescolar" (Síntesis de ponencias), en: *La Atención Integral al Niño Menor de Seis Años en el Contexto de las Comunidades Indígenas (Memorias)*. Seminario Taller Regional (1992) Quito, Ecuador: Organización de Estados Americanos (OEA).

- **Conocimiento y comprensión:** Se refiere a la adquisición de información a través de la observación, el cuestionamiento, la asociación, clasificación, contabilización, comparación, nombrar y categorizar, escuchar, oler, probar, tocar y explorar, representar, diseñar, adivinar y experimentar, asumir papeles y resolver problemas, reconocer patrones, figuras y colores en el entorno que los rodea, comprender las propiedades de ciertos materiales, comprender las rutinas, oficios y profesiones de personas cercanas ó conocidas, reconocer el espacio que lo rodea (tanto su casa como el centro o la comunidad donde vive). También implica crear conciencia de las secuencias temporales y de las palabras utilizadas para referirse al tiempo, de los cambios que sufre su cuerpo y su entorno y sus efectos. Se debe fomentar el aprecio a la naturaleza y desarrollar la curiosidad sobre el mundo, así como la comprensión y uso de ciertos procesos matemáticos. Para ello se precisa la actividad, la inmersión en la comunidad a través del contacto con ella, el uso de las tecnologías de información y comunicación con una mediación adecuada, crítica, y garantizar la salud y la seguridad de los niños y niñas en su medio; de tal forma que los conocimientos adquiridos sean significativos y adecuados al contexto y circunstancias en que se desarrollan.
- **Desarrollo expresivo y estético:** Se refiere a la expresión de ideas, sentimientos, creatividad e imaginación. Implica también el desarrollo de confianza y autoestima, el aprendizaje sobre sí mismo y sobre el mundo, el desarrollo de habilidades de comunicación social, intelectual y física, la utilización de distintos materiales y técnicas de exploración de líneas, formas, figuras, colores, patrones, texturas... en varias dimensiones. A ello contribuye la utilización de pinturas, dibujos, fotografías y modelos para la expresión de la perspectiva personal en respuesta a lo que se experimenta.

Es igualmente importante fomentar la representación, el movimiento, la danza, el drama. Es conveniente combinar en la expresión el uso de lenguaje verbal y no verbal, escuchar y responder a sonidos, ritmos, canciones, hacer música cantando, aplaudiendo, tocando instrumentos de percusión, etc.

- **Desarrollo físico y de movimiento:** Se centra en el control corporal a través del movimiento, el desarrollo del bienestar físico, la fuerza, el equilibrio y la coordinación, así como la capacidad de utilizar el lenguaje corporal para expresar ideas y sentimientos. El juego físico individual y colectivo ayuda al desarrollo de dichas habilidades, así como los juegos donde se invierte energía (correr, brincar, trepar), ayudan al desarrollo del equilibrio y la coordinación, la apreciación de la distancia, el espacio, el tiempo y la velocidad. Es esencial el desarrollo de las habilidades motrices finas y gruesas, el trabajo de construcción con diversos materiales, la coordinación ojo-mano, el cuidado personal y el desarrollo de sentimientos positivos hacia sus propias habilidades y talentos así como la disposición para cooperar con los demás.

En México, existe una propuesta reciente sobre la identificación de competencias básicas de la educación en la primera infancia y sus respectivos indicadores, en donde las áreas generales y específicas del perfil de competencias armonizan con algunos aspectos planteados en los párrafos anteriores. Además de esas competencias, se afirma que existen condiciones particulares del ambiente familiar y escolar, formal o informal, que favorecen el desarrollo de las mismas. A continuación se presenta una tabla donde se sintetizan las Áreas Generales y Específicas del Perfil de Competencias consideradas en dicha propuesta³⁹:

³⁹ García, B., Delgado, G., González, M., Pastor, R., Espinosa, L., & Baeza, C. (2002), op. cit.

COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES	COMPETENCIAS DE ADAPTACIÓN AL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL	COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y DE REPRESENTACIÓN
a) Autoconocimiento, Confianza e Iniciativa	a) Adaptación a los ecosistemas naturales: Características Físicas y Biológicas	a) Lenguaje Expresivo y Receptivo
b) Cuidado de Uno Mismo y Autorregulación	b) Vida Cotidiana	b) Lenguaje Escrito
c) Juego	c) Actitudes de Protección y Sobrevivencia (Defensa y Evasión)	c) Cálculo
d) Habilidades Sociales		d) Ubicación Espacio Temporal
e) Hábitos y Valores		e) Expresión Musical
f) Creatividad		f) Expresión Gráfico-Plástica
		g) Expresión Corporal

Para las autoras, el aprendizaje es un proceso de revisión, modificación y reorganización de esquemas de conocimiento iniciales con que se cuenta, para dar paso a la construcción de otros nuevos. En ese sentido, la enseñanza está ligada al proceso de apoyo en dicha actividad constructiva; en donde, en la medida en que el ambiente contenga ayudas que se ajusten de forma contingente y sostenida a las necesidades de aprendizaje de niñas y niños, se facilitará el desarrollo de competencias. También es importante la interacción que se produce entre el facilitador, el aprendiz y el contenido de los aprendizajes, dentro del contexto sociocultural.

Como se puede apreciar, existe cierto consenso sobre la importancia de esta etapa en el desarrollo de competencias, habilidades y valores elementales para avanzar hacia otros niveles más complejos en la

educación y la socialización. De ahí que, ante la demanda de universalización de la educación básica y ante el paradigma de inclusión, en esta etapa se puede vislumbrar el pilar de la formación de nuevas generaciones más incluyentes e interculturales, más estables y pacíficas, que comprendan y respeten la diferencia «desde su nacimiento» y se enriquezcan a través de ella; es decir, que sepan valorar, respetar, aprender, convivir, producir y crecer en la diversidad, y que cuenten con las mejores oportunidades. Así, en este momento, los objetivos generales de la educación en la Primera Infancia no sólo deberían contemplar los aspectos escolares, curriculares o cognitivos propiamente dichos, sino que deben replantearse apuntando hacia la atención diversificada, incluyente e intercultural del infante e implícitamente de la familia, considerando no solo las vías formales sino reconociendo el potencial de las alternativas no formales que podrían enriquecer la convivencia, fomentar los valores universales, reforzar el conocimiento, la participación, la apropiación y valoración de la cultura familiar y comunitaria.

El enfoque ecológico del desarrollo humano sugiere que es importante advertir la interacción que se produce entre la persona en desarrollo y su ambiente, sea el inmediato (microsistema), sean otros contextos en los que participa activamente o en los que nunca entrará pero que lo afectan (mesosistemas y exosistemas, respectivamente), sea en las pautas culturales e ideológicas que conducen a las sociedades (macrosistemas).

Por ello, para formular una propuesta congruente con la orientación mencionada en el párrafo anterior, sería aconsejable revisar los más recientes fundamentos teóricos que proponen hoy una visión del desarrollo humano mucho más amplia en donde el sujeto no es un ser «descontextualizado», sino todo lo contrario. Diría Bronfenbrenner que:

«Lo que se requiere no es sólo una relación complementaria entre estos dos campos (la política oficial y la ciencia elemental), sino su integración funcional. El conocimiento y el análisis de la política social son esenciales para el progreso de la investigación sobre el desarrollo, porque llaman la atención del investigador hacia aquellos aspectos del ambiente, tanto inmediatos como más remotos, que son críticos para el desarrollo cognitivo, emocional y social de la persona. Este conocimiento y este análisis también pueden revelar las suposiciones ideológicas que sirven de base para la formulación de problemas y diseños para la investigación... el alcance de los descubrimientos, y a veces la limitan profundamente... La política oficial es una parte del macrosistema que determina las propiedades específicas del exo-, el meso- y el microsistema...»

(Bronfenbrenner, Urie, 1987, pp. 28-29).

En efecto, bajo esta perspectiva habría que aceptar también que el hombre es un ser inacabado, en constante proceso de formación y transformación. En ese sentido su desarrollo tendría que ver con la “concepción cambiante que tiene una persona del ambiente ecológico, y su relación con él, así como también su capacidad creciente para descubrir, mantener o modificar sus propiedades” (Bronfenbrenner, op. cit. p. 29). Es decir que, a través del desarrollo el hombre y la mujer también adquieren las capacidades para transformar su entorno.

De esta manera, tanto el enfoque de competencias (en el que los esquemas de conducta resultan más perdurables y complejos), como la concepción ecológica del desarrollo, proponen que el ser humano es eminentemente social, que puede conocer su realidad objetiva y subjetivamente, y que en él influyen sus características físicas, intelectuales, afectivas o anímicas, psicológicas y culturales, tanto

internas como otros entornos externos e incluso ajenos a su realidad inmediata, aún cuando él no lo perciba directamente. Éstos enfoques de ninguna manera son absolutos, incluso el enfoque ecológico presenta ciertos aspectos criticables en cuanto a su validez con respecto a la investigación científica, verificable y, por lo tanto, «confiable»³⁹; sin embargo, representan las bases para generar nuevos paradigmas y propuestas sobre el desarrollo humano. Así, siendo congruentes con esta tesis, se debe dar oportunidad para abrirse a este tipo de exposiciones e intentar validarlas al plantear una perspectiva distinta del aprendizaje, del desarrollo y, evidentemente, de la enseñanza⁴⁰; y creer en el cambio y el dinamismo humano y social.

PRIMERA INFANCIA Y FAMILIA

Si bien es cierto que se puede encontrar un consenso sobre aquellas competencias y habilidades que son importantes en los primeros años de vida, se debe señalar que, a pesar de lo determinantes que son los conocimientos que poseen los adultos sobre el desarrollo de los niños, en especial los padres, la familia es aún una institución que no ha sido completamente considerada como el punto de partida de la atención a la primera infancia. La investigación sobre prácticas y pautas de crianza en el contexto familiar aún no ha tenido impacto en la planeación de los programas de atención o contenidos educativos; quizá porque este tipo de investigación es aún incipiente

³⁹ Bronfenbrenner encuentra distintos problemas al intentar comprobar científicamente la teoría ecológica del desarrollo humano: «La investigación rigurosa del desarrollo humano, que utilice medidas con validez ecológica tanto en la parte independiente como en la dependiente... y que, al mismo tiempo preste atención a la influencia de los contextos sociales más grandes, sigue siendo la excepción, más que la regla...» (Bronfenbrenner, op. cit. p.33).

⁴⁰ Para Bronfenbrenner, un “experimento transformador” es básicamente una propuesta que modifica y reestructura sistémicamente los entornos ecológicos existentes, de una manera que desafía las formas de organización social, los sistemas de creencias y los estilos de vida que prevalecen en una cultura o subcultura en particular. (Bronfenbrenner, op. cit., p. 60). De esta manera, la propuesta de educación incluyente que se plasma en este trabajo, aún cuando no se lleva a cabo en un espacio real concreto, es un tipo de experimento transformador en el que se proponen bases teóricas y políticas dirigidas a desafiar la organización prevaleciente.

debido a su calidad extremadamente cualitativa, y porque no existe en nuestro país un consenso sobre las prácticas más favorables para el cuidado, atención y desarrollo de todos los niños y niñas, congruentes con las características, contextos y culturas particulares.

De acuerdo a lo anterior, al hablar de la educación y el cuidado de la primera infancia, se debe hacer referencia a la integración de sistemas de atención en distintos niveles, desde el individuo y su familia, hasta los organismos sociales, culturales, económicos, legales y políticos correspondientes. Así, la atención incluyente de la primera infancia no implica solamente un currículo “completo” o un ambiente que promueva la diversidad, sino que más allá del contexto escolar está implícita la atención a la familia, debido a la dependencia del ser con este sistema como su primer contacto con el mundo y su primer ambiente de desarrollo. La familia es el primer agente educativo y socializador, es el primer sistema social y educativo que permite al infante sobrevivir, adquirir ciertas capacidades, habilidades, conocimientos, formas de comunicación, de socialización y convivencia, y también cierta disposición para enfrentar la vida.

Según la Teoría de Sistemas, el individuo, las instituciones sociales, y cualquier otro sistema requiere de una integralidad en su funcionamiento para poder ser productivo o estable. Se propone el siguiente concepto de sistema para aclarar la explicación anterior:

«Un sistema es un conjunto de elementos dinámicamente relacionados entre sí, realizando una actividad para alcanzar un objetivo, operando sobre entradas (información, energía, materia, etc....) y proveyendo salidas (información, energía, etc....) procesadas. Los elementos, las relaciones y los objetivos (o propósitos) constituyen los aspectos fundamentales en la definición

de un sistema. Los elementos constituyen las partes u órganos que lo componen. Están dinámicamente relacionados entre sí, y mantienen una interacción constante. La red que caracteriza las relaciones entre los elementos (...) define el estado del sistema, esto es, si está operando todas esas relaciones (estado dinámico o estable) o no».

(Chiavenato Idalberto, *Introducción a la Teoría General de la Administración*, p.528).

De esta forma, la atención a la primera infancia no podría ser verdaderamente efectiva si no se atendiera a la familia. Así, se hace imprescindible que los sectores implicados en el cuidado y la educación infantil se enfoquen en la atención integral. Esto implica brindar el apoyo a los padres en el cuidado y educación de los niños y niñas pequeños, enfatizar el mejoramiento permanente del contexto, desarrollar programas integrales de atención no formal o alternos para alcanzar a aquéllos que no han sido atendidos, involucrar la educación, salud y desarrollo social a través de la verdadera participación intersectorial, actuar bajo la perspectiva de equidad, considerar las expectativas positivas de la familia, y ofrecer la cobertura suficiente y de calidad para todos. Para que todo esto sea posible, en nuestro país, las necesidades básicas se deben resolver a la par de la implementación de la integración educativa.

Es importante señalar que la toma de decisiones y el diseño de estas alternativas u oferta de servicios no se debe dar espontáneamente; la investigación se hace indispensable para conocer y promover las prácticas y pautas de crianza más apropiadas considerando toda particularidad cultural, todo contexto y situación específica, del individuo y de la comunidad donde se desarrolla. El logro de esta meta no será posible mientras se siga relegando a segundo plano la familia; al contrario, en la Primera Infancia ella debe constituir el punto

focal de la investigación, debe partir de sus condiciones y circunstancias la propuesta educativa. En algunos países (Programa Educa a Tu Hijo, Cuba⁴¹) existen algunas iniciativas importantes de educación no formal que se planean desde el gobierno federal, por lo que cuentan con el apoyo de instancias públicas para su implementación, pero están basadas en la atención a la familia. En nuestro país, como se apreciará en el siguiente capítulo, aún cuando existen ciertos programas de atención no formal, no se conoce exactamente cuál es su calidad, y tampoco han causado un impacto significativo como parte de la oferta del sistema educativo mexicano.

De lo anterior se deriva la hipótesis de que a medida que se integren las iniciativas de los diferentes sectores (especialmente educación, salud y desarrollo social) en atención a la infancia, se brindarán mayores oportunidades para un desarrollo integral tanto de los menores como para sus familias y la comunidad en general, que comprometan los esfuerzos federales, no gubernamentales, de las comunidades y de los individuos. Y en la medida en que todos los niños y niñas cuenten con las mismas oportunidades de desarrollo, en la medida en que se consideren y se atiendan sus necesidades

específicas, nos iremos acercando más a la construcción de un sistema educativo verdaderamente incluyente, diversificado, equitativo e intercultural. Ése sistema entonces, será capaz de formar individuos que celebren la diferencia y la vivan como algo natural al tiempo que se enriquecen en ella.

⁴¹ En Cuba la educación no formal para los niños de 0 a 6 años se promueve a través del programa "Educa a tu Hijo". El programa se empieza a gestar desde hace 10 años; el objetivo es preparar a las familias a partir de su experiencia y contexto para realizar actividades educativas en el hogar. El proyecto es parte del sistema educativo nacional, está incorporado en un Comité Técnico Nacional dependiente del Ministerio de Educación. Participan los organismos gubernamentales dedicados a la salud, el deporte, la comunicación social, la Federación de Mujeres Cubanas, etc. La estructura organizacional se basa en un Grupo Coordinador Nacional (que traza la política y estrategias de trabajo para vías no formales en el país), Grupos Coordinadores Provinciales (trabajan estrategias a nivel provincial); Grupos Coordinadores Municipales (ajustan la estrategia a su territorio); y el Grupo Coordinador Comunitario (opera el proyecto). El programa se implementa en dos modalidades: a) Individual (0 a 2 años), donde intervienen médicos y familia en la consulta en puericultura, desde el embarazo; y b) Grupal (2 a 6 años), donde interviene directamente la familia. La operación del programa se logra a través de: a) Ejecutores, generalmente mujeres de la comunidad capacitadas para el trabajo con la familia; y b) Promotores o agentes de diversos sectores públicos. El programa está apoyado con materiales impresos elaborados por especialistas, "spots" educativos en la televisión, y materiales para uso de los promotores. La evaluación es permanente y se realiza a través de indicadores; se evalúa al niño, a la familia y a la comunidad. La cobertura ha alcanzado, hasta el momento, al 70% de la población de 0 a 6 años por esta vía no formal. *Programa Social de Atención Educativa a Niños y Niñas de 0 a 6 años: "Educa a tu hijo"*. Dra. Elsa Núñez "Educación y familia" Conferencia Magistral. II Foro Internacional de Educación para la Infancia, 2 a 4 de abril, 2003. Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, México, D.F.

I.5 EXCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN Y NOCIÓN DE DIFERENCIA

EXCLUSIÓN

Tanto la Convención sobre los Derechos del Niño como el Foro Mundial de Educación para Todos pusieron de manifiesto que **todos los niños cuentan**. Ambas son las expresiones del compromiso social de los estados para asegurar el bienestar y la equidad en la atención de todos sus ciudadanos; ratifican el derecho a la educación de todas las personas en todas las etapas del desarrollo y el hecho de que éste es un derecho inseparable de los de salud, protección y participación. En ese sentido, el enfoque educativo actual es *holístico*, busca garantizar a todos los niños todos sus derechos; las excepciones son injustificables. Por lo tanto, la *exclusión* en la educación constituye una red de violaciones a los derechos humanos porque, en general, los niños que no tienen acceso a la educación son también excluidos de otros servicios. La exclusión no es sectorial, toca todos los aspectos de la vida porque a los niños que se les niega la oportunidad de adquirir conocimientos, competencias y confianza en sí mismos, se les niega la oportunidad de transformar las circunstancias de su exclusión.

La exclusión educativa debe comprenderse en varios contextos, en una complejidad de circunstancias y factores que van desde el rechazo hacia ciertas características intelectuales, físicas y de personalidad de cada niño, y afectan la manera en que es tratado en la familia, en la escuela, la manera en que participa en las oportunidades de aprendizaje y la manera en que se relaciona. La familia influye en estas características por la concepción que tiene

del niño, por su competencia para valorarlo y educarlo y por sus expectativas. La comunidad influye en las condiciones de vida y oportunidades de desarrollo que se le ofrezcan. La escuela, por su parte, profundiza o mitiga la exclusión en su relación con el niño, con las familias y las comunidades a las que sirve, y en la forma en que maneja los recursos, interpreta e implementa la política. La política educativa, por su parte, refleja la visión "oficial" de las expectativas de una sociedad para sus miembros, y de esta visión deriva la importancia que se da a la educación y la forma en que se manejan los recursos en torno a las prioridades. El cuadro de la siguiente página muestra distintos niveles de exclusión.

Así, a nivel micro, en la escuela, las causas de la exclusión se encuentran en lo que hace y también en lo que no hace. La escuela es excluyente cuando no es capaz de proporcionar a todos los alumnos las oportunidades de aprendizaje apropiadas, cuando no apoya a sus maestros y no acepta que las familias sean sus colaboradoras. Excluye al no proporcionar métodos pertinentes según los intereses y necesidades de los alumnos, cuando los materiales que ofrece son insuficientes o irrelevantes. La escuela excluye al no comprometerse para evitar cualquier forma de abuso, discriminación y violencia. La escuela es excluyente cuando es incapaz de atender a la diversidad; cuando no reconoce distintos tipos de inteligencia, cuando basa su práctica educativa en una noción predeterminada de lo que un niño de una cierta edad y características debería de hacer, cuando es incapaz de valorar y construir su práctica alrededor de la pertinencia cultural. Las escuelas excluyen también al no vincularse con otras

NIVELES DE EXCLUSIÓN ⁴²	
CONTEXTO	CIRCUNSTANCIAS Y FACTORES
Familia y comunidad	<ul style="list-style-type: none"> ● Concepción sobre el niño, su lugar en la sociedad, expectativas, y concepción sobre la importancia de la educación. ● Asignación de recursos de acuerdo a esas concepciones, a sus prioridades y al género ● Competencias familiares en la crianza de los niños ● Grado de aceptación de la comunidad hacia la diversidad socio-económica ● Mecanismos de resolución de conflictos de la comunidad ● Economía e infraestructura comunitaria ● Desarrollo comunitario (urbano vs rural)
Escuela y sistema educativo	<ul style="list-style-type: none"> ● Grado de seguridad que brindan ● Grado de liderazgo y compromiso de los docentes ● Calidad y diversidad de materiales disponibles ● Grado de flexibilidad para atender diferentes estilos de aprendizaje a través de distintos métodos ● Valoración de la diferencia y creación de oportunidades para la diversidad de culturas, talentos e intereses de los niños y niñas ● Desarrollo de currículo, formación de maestros, lengua de enseñanza, nivel de descentralización, calidad y consistencia de la supervisión y evaluación.
Política educativa nacional, sociedad y comunidad internacional	<ul style="list-style-type: none"> ● Planteamiento de prioridades ● Asignación de recursos ● Desarrollo de la cultura social en general ● Filosofía educativa ● Atención a población vulnerable y su importancia en los programas alternativos

Cuadro elaborado por la autora, basándose en el documento *Education for All and Children Who are Excluded*, UNESCO.

⁴² Para una discusión más amplia consultar: UNESCO (2001). *Education for All and Children Who are Excluded (Thematic Studies)*. World Education Forum, Dakar, Senegal 26-28 April 2000. Education for All 2000 Assessment. Paris: UNESCO.

agencias o instituciones que probablemente conocen a los niños que están fuera del sistema, y al no detectar a los niños que aún estando en sus aulas, se encuentran en riesgo de desertar. En resumen, la escuela no ha sido capaz de valorar la diferencia.

Por su parte, a nivel medio, la administración y gestión de un sistema educativo, como la principal intérprete y ejecutora de la política nacional, es la que crea y sustenta oficialmente los factores sistémicos de la exclusión al no reconocer la diversidad en los alumnos que atiende, al no proveer facilidades de salud y seguridad, al no formar adecuadamente a sus maestras y maestros, pero también al no proveer las oportunidades para que éstos se desarrollen, sean responsables, competentes, vivan dignamente y estén motivados. Excluye al no garantizar a los maestros y maestras los materiales y las condiciones necesarias de trabajo. Excluye al no ofrecer al docente en formación distintas experiencias vinculadas con las realidades a las que se va a enfrentar porque lo y la “discapacita” para celebrar la diversidad y para atender las necesidades de los alumnos. Excluye al ignorar medios, canales y métodos alternativos de educación y comunicación como modalidades necesarias para llegar a aquéllos que no están siendo atendidos por el sistema regular. El sistema es excluyente en la forma en que selecciona y evalúa a los alumnos, en la forma en que determina el currículo y considera lo que deben y no deben aprender y en la forma en que elabora los materiales de aprendizaje. El currículo y los materiales pueden ser *para todos*, pero si discriminan genéricamente, si son incomprensibles para ciertos grupos o si son rígidos y casi inadaptables a las necesidades locales, excluyen forzosamente a ciertos niños y niñas. El sistema también excluye por los costos que representa la educación, sobretodo para las familias en situación de pobreza, porque a ese nivel también se determinan prioridades, por ejemplo, cuando los padres prefieren costear la educación de los hijos y no de las hijas.

La política nacional puede ser excluyente principalmente en dos sentidos: cuando deliberadamente se niega el derecho a la educación o a otros servicios en la legislación o en la planeación, y cuando no se considera la inclusión como la filosofía del sistema o como una prioridad; o bien, cuando se reconoce la inclusión en el discurso, pero en realidad no se toman las medidas necesarias ni ninguna acción seria para implementarla. La política nacional puede fallar al no identificar las barreras en la educación para las familias y los niños y niñas en riesgo, y al no crear las oportunidades para su participación. La política puede ser excluyente cuando deliberadamente segrega a los grupos en condición de vulnerabilidad o con necesidades especiales, y al no admitir que la problemática no es una deficiencia del niño o niña, sino de cómo el sistema se relaciona con él o ella. También puede ser excluyente al no identificar las variaciones negativas en los resultados de la educación a nivel nacional, al estandarizar qué y cómo se evalúa sin considerar contextos y culturas particulares, y al no investigar y solucionar los patrones que marcan esas deficiencias. La política puede ser excluyente cuando brinda mayor apoyo y separa al sistema formal del resto de modalidades “de segunda categoría”; al no fomentar la participación intersectorial; al desarrollar enfoques, métodos y estándares centralizados, inflexibles e insuficientes para atender a la diversidad nacional, y al actuar sin la participación de las comunidades.

Como se puede apreciar, los factores de exclusión son múltiples, la exclusión entonces afecta al individuo a nivel personal y a nivel social. Además, la exclusión no sólo se trata de un estado ya establecido, sino que dentro del sistema educativo, también puede ser un proceso que, al conjugar varios de estos factores y no resolver las necesidades específicas, convierte al individuo en excluido. Por ello es indispensable superar la visión de la educación en la que se determina

de forma lineal a quién educar y qué es lo que cuenta; se debe considerar que el problema de “*la exclusión de los niños reside en aquéllos que están fallando en incluirlos*” (Ídem, p. 4, traducido). En ese sentido, se debe reconocer que la satisfacción de las necesidades de los grupos vulnerables y no vulnerables implica un replanteamiento de los objetivos de la Educación, y que *Educación para Todos* no significa *escuela para todos*; significa un cambio de paradigma de la escolarización tradicional excluyente hacia la creación de medios alternativos y oportunidades para atender las necesidades de todos los niños y niñas en condiciones de igualdad en cuanto a calidad y disponibilidad de servicios. “La exclusión se manifiesta en cada punto dentro de un sistema educativo. La inclusión entonces, precisa también manifestarse en todos los puntos “ (Ídem).

NOCIÓN DE DIFERENCIA

La exclusión no sólo se encuentra en distintos niveles del sistema educativo o de la política nacional. La exclusión es también una cuestión internalizada en la identidad de los individuos, tanto de aquéllos que se sienten en la posición de excluir, como de aquéllos que asumen y viven la posición de excluidos⁴³. En este nivel, la exclusión generalmente es validada a través de la *noción de la diferencia*. Por ello y para efectos de análisis en este trabajo, la diferencia se tratará como una construcción social. La noción de diferencia, al igual que la exclusión, se puede explorar en varios niveles; implica revelar ¿de quién se es diferente?; ¿diferente en qué?; y ¿diferente para quién?; así como el proceso de construcción de esa diferencia (Ghosh, 1996, pp.5-7).

⁴³ Las hipótesis 9, 10 y 11 de la teoría ecológica del desarrollo humano señalan, respectivamente, que los roles que desempeña una persona son asumidos por ella misma y que los demás también asumen una postura frente a ese rol, que el rol se legitima a través de la estructura institucional de la sociedad, y que el poder juega un papel muy importante en el desempeño de dichos roles, porque “cuanto mayor sea el poder que la sociedad sanciona para un rol determinado, mayor será la tendencia de la persona a explotar el poder, y la de los que se hayan en una posición subordinada, a responder con creciente sumisión... (Bronfenbrenner, op. cit., capítulo 4: “Los roles como contextos del desarrollo humano”, pp. 105-127).

Al responder a la primera pregunta, se hace necesario hablar sobre la conformación de las estructuras de poder y cómo éstas se relacionan con el grupo dominante. El grupo dominante es aquél que se encuentra en una situación privilegiada en la sociedad que le da poder para definir y señalar al *diferente*, al que «no tiene derecho de ocupar esa posición de poder». En las sociedades occidentales, generalmente presenta todas o algunas de las siguientes características: ser blanco, del sexo masculino, de clase media o alta, «cristiano» y heterosexual (Ghosh, 1996, p.5). Por lo tanto, todo aquél que no pertenece a este grupo dominante es el *otro*, es diferente del grupo dominante.

Al responder a la segunda y tercera pregunta se encuentra que los «diferentes», están definidos por el grupo dominante, el de los «normales». Así, se es diferente *para* el grupo dominante, y en esa situación de diferencia *los otros* son considerados como inferiores. De este modo la diferencia se convierte en una construcción social de categorización en términos *étnicos*, basados en criterios culturales; *raciales*, basados en características físicas; de *clase*, basados en la situación económica; de *género*, basados en el sexo, la biología; de *prejuicio*, basados en las actitudes negativas hacia lo diferente, y de *discriminación*, que resulta de la actitud negativa o prejuicio.

Esas construcciones sociales separan o categorizan en grupos, definen identidades, y salvaguardan la posición privilegiada de unos sobre otros. Estas clasificaciones en realidad implican relaciones inequitativas de poder. Por ello, la educación que tienda a la inclusión deberá definir e identificar el poder, deberá descifrar quién y cómo lo utiliza, cómo lo mantiene y de qué manera se puede hacer una reestructuración que permita que el poder se comparta entre todos los grupos equitativamente.

La Educación Incluyente debe representar el derecho a la diferencia. La diferencia no debe ser ignorada, sino que es necesario reconocer que los seres humanos somos profundamente diversos, desde las características individuales (género, edad, condición física y mental, aptitudes, intereses, etc.), hasta las situaciones externas (lugar de nacimiento, cultura, lengua, etc.). Para la Educación Incluyente son precisamente las diferencias las que deben ser validadas porque ellas conforman la identidad de cada ser humano y, como tales, deben desarrollarse positivamente.

Asimismo, es necesario señalar que la Educación Incluyente no sólo debe tomar en cuenta a las minorías, el grupo dominante no es invisible en el marco de la inclusión, sino que todos los grupos deben estar representados y deben ser atendidos con las mismas oportunidades. Más bien, uno de los objetivos sería fomentar la conciencia crítica de todos los niños y niñas, de manera que cuestionaran las condiciones que permiten que existan inequidades sobre la base de las diferencias, a pesar de la retórica democrática de la sociedad, empezando en la escuela. En este nivel, la transformación del currículo también es esencial no sólo porque a través de él se puede lograr que los niños tengan una visión más completa y comprensiva de la cultura y del mundo, sino porque a través de él se puede valorar la diferencia al incorporar distintas cosmovisiones previniendo la creación de una visión monocultural e intolerante. La Educación Incluyente debe apuntar a transformar las relaciones y las formas de interpretación de los contenidos educativos; debe crear un ambiente de aprendizaje de participación democrática de todos los alumnos, libre de discriminación.

La diferencia es un concepto socialmente construido y aprendido, no se nace consciente de la diversidad. Educar en forma incluyente y para la diversidad significa reconocer que las diferencias se

construyen sobre la base de la carencia de poder de ciertos grupos y la subordinación y subestimación de la identidad de los individuos. La importancia pedagógica de la diferencia es que hasta ahora sólo ha generado inequidad en la práctica educativa, en el desarrollo de la identidad y en el empoderamiento de las personas, lo que afecta tanto sus oportunidades de desarrollo dentro y fuera del sistema, como la forma en que se perciben a sí mismos. Por ello, la Educación Incluyente debe apuntar a "empoderar" a todos los alumnos, partiendo de las diferencias, de tal manera que éstos sean capaces de desarrollar positivamente todas sus características, su identidad y su potencial. Empoderar significa crear las condiciones para generar un estado individual de habilidad y capacidad para actuar (Ashcroft, 1987, en Ghosh, op. cit., p.8); además, un estudiante empoderado es aquél que es capaz de afirmar, defender y demostrar los valores (Ghosh, 1996, p. 8). Así, la Educación Inclusiva debe ser la alternativa para generar espacios comunes de empoderamiento de todo los individuos, enriquecidos con la diferencia, donde ésta sea "la norma" y la fortaleza para el desarrollo individual y social.

LEIS CON
FALLA DE ORIGEN

Política y Legislación Educativa Nacional, Educación Incluyente y Servicios de Atención

a la Primera Infancia: México.



II

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

II. POLÍTICA Y LEGISLACIÓN EDUCATIVA NACIONAL, EDUCACIÓN INCLUYENTE Y SERVICIOS DE ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA: MÉXICO

II.1 SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL E INTERSECTORIALIDAD

II.1.1 BASES PARA LA PROPUESTA DE POLÍTICA DE ATENCIÓN INCLUYENTE DE LA PRIMERA INFANCIA

En México la etapa conocida como *Primera Infancia* abarca de los 0 a los 6 u 8 años de edad. Esta etapa se divide en *Educación Inicial*, que abarca de los 0 a los 2 años, 11 meses y 29 días (dividida a su vez en lactantes -0 a 1.5 años, y maternas -1.5 a 3 años); y *Educación Preescolar* que abarca las edades de 3, 4 y 5 años (antes de la edad señalada para ingresar a la primaria).

Las bases legales generales para la atención a la Primera Infancia se encuentran en la Constitución, la Ley General de Educación, la Ley Federal del Trabajo, la Ley de Seguridad Social y la Ley Sobre el Sistema de Asistencia Social (como prestación de servicios asistenciales para el desarrollo integral de la familia). Además, en abril de 2000 se aprobó la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en cumplimiento con los compromisos de la nación respecto a la Convención de los Derechos del Niño (1990), y se reformó el Artículo 4º Constitucional para establecer el

derecho de los niños y niñas a la “satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral”, en condiciones de igualdad.

Por su parte, el Artículo 123 Constitucional establece el derecho de las mujeres que trabajan a contar con servicios para el cuidado de sus hijas e hijos. La Ley Federal del Trabajo establece que los servicios de guardería infantil deben ser brindados por el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) como parte de las prestaciones a los trabajadores. Asimismo, existe un sistema paralelo a cargo del Instituto de Seguridad Social al Servicio de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), que cuenta con guarderías y programas informales de educación para padres como parte de programas compensatorios; y existen también servicios de asistencia social que presta el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), así como servicios que ofrecen organizaciones privadas y de la sociedad civil.

Concretamente en el sector educativo, en México la educación pública, en todas sus modalidades, es una cuestión de carácter Federal, siendo así el Estado es responsable de su planeación, organización, financiamiento y operación, con excepción de aquellas modalidades autónomas.

Las bases para la educación inclusiva en este país se encuentran en dos elementos fundamentales de la política y la legislación educativa: la **equidad** y el **reconocimiento de la diversidad**⁴⁴. Dichos principios se encuentran enmarcados en la Constitución Política, la Ley General de Educación y en la clara apertura y participación de México en el contexto internacional (Cumbre Mundial de EPT, Foro Mundial de Educación Dakar, TLC, Cumbres de las Américas, Cumbres Iberoamericanas, participación en proyectos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y la estrecha relación de trabajo con la UNESCO a través de la Comisión Mexicana de Cooperación con la UNESCO, CONALMEX)⁴⁵. Además, se ha reformado el Artículo 3º Constitucional (2002) extendiendo al preescolar la obligatoriedad de la educación básica en los siguientes ciclos: el tercer año de preescolar a partir del ciclo 2004-2005; el segundo año de preescolar a partir del ciclo 2005-2006 y el primer año de preescolar para el ciclo 2008-2009; de tal manera que en los plazos señalados la cobertura alcance a los niños y niñas de 3 a 5 años.⁴⁶ Las posibilidades de lograr esta meta están asociadas, principalmente, con la propuesta de reforma de la educación inicial y preescolar⁴⁷ y con el logro de una mayor asignación de recursos a la educación estipulada en la reforma al Artículo 25 de la Ley General de Educación (30 de diciembre de 2002), por la que el gasto público

en educación ascenderá gradualmente hasta llegar al 8% del Producto Interno Bruto (PIB) en 2006. Finalmente, la reforma más reciente a esa misma Ley (13 de marzo del 2003), reconoce los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Asimismo, según lo que establece el **Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006**, la Educación será la estrategia central para el desarrollo nacional, y la política fundamental será la de equidad⁴⁸.

Las «Bases para el programa educativo 2001-2006»⁴⁹ parten del reconocimiento de cuatro transiciones a las que se enfrenta el país (demográfica, social, política y económica), directamente asociadas con las desigualdades sociales, el rezago educativo y las condiciones de diversidad; por lo tanto, es a partir del reconocimiento de la población vulnerable nacional⁵⁰, que se plantean los principios del **Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE)**, a saber: Justicia y equidad educativas; fortalecimiento de la identidad nacional; responsabilidad pública sobre la educación; innovación educativa en la sociedad del conocimiento y complejidad del cambio educativo.

La justicia y la equidad están definidas como una «discriminación positiva» para brindar atención de calidad a los grupos en situación de pobreza. El reconocimiento de la diversidad cultural, la promoción de los valores de la democracia, la supresión del racismo y la discriminación, el respeto a las minorías, el enfoque intercultural de la educación y la valoración de las diferencias son los principios que

⁴⁴ Consultar: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículos 1º, 2º y 3º; y Ley General de Educación, artículos 2º a 6º, 8º, 32 a 34 y 37 a 41. (*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, y Ley General de Educación, 1993*, actualizado 12 de junio del 2000, SEP, ambas en línea: www.sep.gob.mx).

⁴⁵ Consultar: Secretaría de Educación Pública (SEP), Dirección General de Relaciones Internacionales: <http://www.sep.gob.mx/dgri/>

⁴⁶ Diario Oficial de la Federación. Poder Ejecutivo Federal. Secretaría de Gobernación. *Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3º en su párrafo primero fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Martes, 12 de noviembre de 2002.

⁴⁷ Según el Programa Nacional de Educación, "subsiste... una impresión curricular en el ámbito del preescolar, y en el caso de la educación inicial la ausencia es todavía más notable... la enseñanza en el preescolar no recoge los avances que sobre el desarrollo y el aprendizaje de los niños pequeños ha alcanzado la investigación en el mundo... las prácticas más difundidas en la educación preescolar parecen tener un escaso efecto formativo". Por ello, según la Política de articulación de la educación básica, las metas son: Publicar en 2002 los lineamientos pedagógicos generales para la educación inicial; y renovar, en 2003, los contenidos curriculares y las orientaciones pedagógicas de la educación preescolar. (*Programa Nacional de Educación 2001-2006*, 2001, pp. 117 y 138).

⁴⁸ *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006* (2001), México, Poder Ejecutivo Federal, p. 48, 70, 84.

⁴⁹ Coordinación del Área Educativa del Equipo de Transición del Presidente Electo "Bases para el programa 2001-2006 del Sector Educativo". México: *La Jornada* 27 de noviembre de 2000, pp.28-29.

⁵⁰ Principales grupos vulnerables de la población nacional: Población indígena, población rural de marginación extrema (niños y niñas de 0 a 14 años que viven en comunidades de menos de 100 habitantes), hijos de trabajadores agrícolas migrantes, menores que trabajan o que viven en la calle (llamados genéricamente "niños en situación de calle"), y niños y jóvenes con algún tipo de discapacidad. (Secretaría de Educación Pública, 2001, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, pp. 109-110).

orientan el fortalecimiento de la identidad nacional. El federalismo se plantea como un requisito para que se atienda con equidad y calidad a los individuos según sus características y circunstancias. La apertura hacia nuevas modalidades educativas, el reconocimiento de los diferentes tipos de inteligencias, la educación a lo largo de toda la vida, el uso de nuevas tecnologías y la revaloración de la función docente son algunas condiciones que impone la innovación educativa para la sociedad del conocimiento. Y finalmente, la complejidad de un cambio educativo implica superar la resistencia y llevar a cabo la consolidación de cambios en distintos niveles del sistema educativo (microsistémico, intermedio y macrosistémico) a través del tiempo. A partir de dichos principios, se plantean como objetivos de la Educación Básica nacional tres cuestiones fundamentales⁵¹:

- Justicia educativa y equidad, entendida como la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en educación básica.
- Calidad en el proceso y el logro educativos, que se refiere a la eficiente adquisición de conocimientos, habilidades intelectuales, valores y actitudes necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una ciudadanía competente, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.
- Reforma a la gestión institucional, entendida como la transformación de la gestión para la consolidación de una política centrada en la escuela, para hacer efectivo el diseño y puesta en marcha de políticas, atender a su evaluación continua y hacer uso de los recursos de manera eficaz y transparente, así como para rendir cuentas a la sociedad.

En cuanto a la justicia educativa y la equidad se pretende atender la compensación educativa para poblaciones vulnerables a través de la asignación diferenciada de recursos; y se plantea la diversificación y flexibilización de la oferta de servicios para alcanzar una cobertura universal, con un enfoque de género, aprovechando los recursos tecnológicos para favorecer el acceso en lugares remotos. La atención diferenciada se propone también a nivel áulico y escolar. Como propuestas concretas se encuentran el establecimiento de un programa interinstitucional (CONAFE-DIF-SEDESOL)⁵² de atención a niños de la calle; el establecimiento del marco regulatorio y los mecanismos de seguimiento y evaluación de los procesos de integración educativa en todas las escuelas de educación básica del país; garantizar para los maestros de educación básica la disponibilidad de los recursos de actualización y apoyos necesarios para la atención de niños y jóvenes con atipicidades físicas (PNE, 2001, p. 132), con discapacidades o sin ellas, que requieren de educación especial; el establecimiento de los lineamientos de atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes; y el desarrollo de un modelo de educación intercultural bilingüe que fomente el conocimiento y valoración de las culturas indígenas, el reconocimiento de nuestra realidad multicultural y la valoración de la diversidad.

Respecto a la calidad en el proceso y el logro educativos se propone la revisión y adecuación curricular de materiales educativos (considerando principalmente el fortalecimiento de los hábitos y las capacidades lectoras y las áreas de salud, educación ciudadana, artística y ambiental); de manera que se articulen los tres niveles de

⁵¹ Ídem, p. 129.

⁵² Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL).

educación básica. Se busca aumentar las facultades de directivos y docentes en la toma de decisiones, la producción de recursos didácticos, la expansión y desarrollo de las tecnologías de información y comunicación; el apoyo a la investigación educativa y a la formación inicial y desarrollo profesional docente. Específicamente en atención a la primera infancia, se busca desarrollar los lineamientos pedagógicos para la educación inicial en el año 2002, y renovar los contenidos curriculares y las orientaciones pedagógicas de la educación preescolar en 2003 (PNE, 2001, p. 138).

La reforma a la gestión institucional pretende consolidar el federalismo educativo, así como el desarrollo de una cultura y práctica de la evaluación y de la participación social en la educación.

De esta manera, se pueden identificar en la política educativa nacional varios planteamientos relacionados con el principio de Educación para Todos, dirigidos particularmente a la atención de las poblaciones más vulnerables, generalmente concebidos dentro de programas de tipo compensatorio, aunque existen importantes esfuerzos por implementar iniciativas intersectoriales de atención un poco más globales.

II.1.2 PROGRAMAS, PROYECTOS E INICIATIVAS INTERSECTORIALES Y ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA

La estrategia del Estado mexicano *Contigo*⁵³ (2001) está enfocada al desarrollo humano y social integral. A través de 4 líneas de acción se pretende la ampliación de capacidades (educación, salud, nutrición y capacitación), la generación de oportunidades de ingreso (empleo, desarrollo local y acceso al crédito), el apoyo en la formación de patrimonio (vivienda, ahorro y derechos de propiedad), y la protección social (aseguramiento, previsión social, protección contra riesgos colectivos). La estrategia está centrada, bajo el principio de equidad, en la atención prioritaria de grupos en desventaja, en situación de vulnerabilidad o con capacidades diferentes y, en relación con la atención a la población infantil, pretende implementarse a través del programa *Un México apropiado para la infancia y la adolescencia. Programa de Acción 2002-2010* (2002). La puesta en marcha de los programas derivados de dicho programa de acción se funda en la corresponsabilidad entre los tres órdenes de gobierno y la sociedad. A su vez, la integralidad de la estrategia, se basa en la atención y oferta de servicios en las distintas etapas del ciclo de vida, del ser humano y de la familia, desde la etapa prenatal y la infancia hasta la vejez.

⁵³ Consultar: *Contigo* en www.contigo.gob.mx. Se trata de una estrategia propuesta desde la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Salud (SSA). Participan también las Secretarías de la Reforma Agraria, del Trabajo y Previsión Social, de Agricultura y Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación, del Medio Ambiente y Recursos Naturales, el Instituto Mexicano del Seguro Social, el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Instituto Nacional de las Mujeres, Oficina para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad y la Comisión Nacional de Fomento a la Vivienda.

Concretamente en el ciclo prenatal se busca que las mujeres embarazadas reciban las atenciones adecuadas para que sus hijos nazcan seguros; mientras que durante la infancia y la niñez se ofrecen mecanismos para ampliar las capacidades físicas e intelectuales de los niños y niñas.

PROGRAMAS PARA LA AMPLIACIÓN DE CAPACIDADES

Como parte de la estrategia, dentro de los programas en la vertiente de ampliación de capacidades, el programa **Oportunidades**⁵⁴ (2002) se centra en la familia, buscando su acceso a servicios y programas de educación, salud y alimentación, y facilitando el empleo, ingreso y ahorro. Tiene un enfoque de género, cuenta con mecanismos independientes de supervisión operativa, y su meta es contribuir a los objetivos generales de los programas nacionales de educación, salud y desarrollo social atendiendo, principalmente, a la población en situación de pobreza.

En cuestión educativa no atiende directamente a la primera infancia, pues sólo se dan apoyos para becas y útiles escolares a partir del nivel primaria, sin embargo sí la atiende indirectamente a través del apoyo en el acceso a la educación básica de las mujeres.

Por otra parte, el programa Oportunidades está apoyado por los programas de **Abasto Social de Leche** y **Abasto Social de Tortilla** de la empresa **Liconsa**⁵⁵ cuyos respectivos objetivos son producir y distribuir leche a precios subsidiados en apoyo a la alimentación de niños menores de 12 años, adultos mayores de 60 y mujeres en periodo de gestación que viven en zonas rurales marginadas del

país; y subsidiar el precio de un kilogramo de tortilla diario para familias en condiciones de pobreza o de zonas urbano-marginadas, niñas, niños y mujeres, personas con discapacidad y ancianos que viven bajo protección en instituciones de asistencia social. La empresa ha desarrollado, por su parte, convenios interinstitucionales con el Instituto Nacional Indigenista (INI), la Coordinación General del Programa Nacional de Jornaleros Agrícolas y casas de asistencia públicas y privadas para favorecer la distribución de sus productos. También produce sobres de papillas para niños y suplementos alimenticios para mujeres embarazadas o en periodo de amamantamiento.

La empresa social **Diconsa**⁵⁶, sectorizada de la Secretaría de Desarrollo Social, tiene la misión de garantizar el abasto de productos básicos a precios competitivos y prestar servicios adicionales a la población en situación de pobreza, fomentando la participación social. Realiza algunas actividades en conjunto con Liconsa, como el **Programa de Abasto Social de Leche en Polvo**, que distribuye leche Liconsa entre niños menores de 12 años en zonas rurales; y cuenta con programas especiales como el **Programa de Alimentación y Nutrición Familiar** que, en coordinación con el DIF distribuye complementos alimenticios para mujeres en gestación, en periodo de lactancia y niños y niñas menores de 5 años. Igualmente se pueden citar el programa de **Distribución de complementos alimenticios para estudiantes de primaria** y el **Programa de Albergues Escolares Indígenas**. Éstos últimos no se dirigen especialmente a la atención de la Primera Infancia, sin embargo, podrían alcanzar a un sector de población de 6 años u 8 años.

⁵⁴ Antes Programa de Educación, Salud y Alimentación, PROGRESA. Involucra a la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Secretaría de Salud (SSA), de Desarrollo Social (SEDESOL) y al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). Consultar: *Oportunidades*, en www.oportunidades.gob.mx

⁵⁵ Consultar: Liconsa, en www.liconsa.gob.mx/

⁵⁶ Diconsa www.diconsa.gob.mx/

La **Red de Alimentación y Nutrición** (2002) está formada por los programas de **Abasto Rural Diconsa**, **Abasto Social de Leche** y el **Programa Tortilla** antes descritos, y también involucra otros programas y dependencias del gobierno, la sociedad civil y empresarios para atender a niños entre 0 y 2 años, menores de 3 a 12 años, mujeres embarazadas y en periodo de lactancia, adultos mayores e indígenas. Participan directamente Liconsa, Diconsa, la Secretaría de Salud (SSA), SEDESOL e incluso el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF).

El programa **Salud y Nutrición de los Pueblos Indígenas** (2002), que forma parte de la Red de Alimentación y Nutrición, es implementado también por la SSA, tiene como objetivo mejorar el nivel de salud y nutrición de esta población.

Arranque parejo en la Vida (2002) es también un programa propuesto desde la SSA cuyo propósito es mejorar la salud reproductiva de la población femenina del país y la salud de niñas y niños antes de su nacimiento y hasta los dos años de edad.

El programa **Comunidades Saludables** (2002) depende de la SSA y tiene por objetivo fortalecer la participación de las autoridades municipales, la comunidad organizada y los sectores sociales en el desarrollo de acciones de promoción de la salud a fin de generar y fortalecer actitudes y aptitudes en la población para su autocuidado. Está dirigido a todas las comunidades del país, principalmente a la población no asegurada, que habiten en localidades de 500 a 2500 habitantes, que manifiesten rezagos en la atención de su salud y grados de alta y muy alta marginación. Los proyectos parten de la iniciativa propia de la comunidad, misma que, una vez seleccionada para participar en el programa, recibe los apoyos correspondientes.

Además, se ha convocado a una **Cruzada Nacional por la Calidad de los Servicios de Salud** (2002), en los sistemas de la SSA, del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), a la que las instituciones se incorporan voluntariamente y reciben apoyos para mejorar sus condiciones y calidad a partir de propuestas generadas internamente, según sus necesidades específicas.

PROGRAMAS DE PROTECCIÓN SOCIAL

El **Seguro Popular de Salud** depende de la SSA y tiene por objetivo asegurar a la población que no es derechohabiente de los servicios que presta el gobierno federal para sus trabajadores, y está especialmente dirigido a la familia nuclear: padre y/o la madre, los hijos menores de 18 años de ambos o de alguno de ellos, además, el padre y la madre de cualquiera de ellos que sean mayores de 64 años que habiten en la misma vivienda. Pretende implementarse en 2003.

PROGRAMAS PARA LA GENERACIÓN DE OPORTUNIDADES

El programa **Microrregiones** (2002) está enfocado a promover el desarrollo integral y sustentable de los territorios en donde se registran los índices más altos de marginación en el país, a través de proyectos estratégicos de planeación participativa, por ejemplo, de accesibilidad (construcción y mejoramiento de vías de comunicación), infraestructura social básica (agua potable y alcantarillado), desarrollo comunitario (espacios públicos de esparcimiento y cultura), educación (capacitación), salud y vivienda. Además brinda asesoramiento y servicios jurídicos en materia de derechos de propiedad e identidad.

El programa **Hábitat** (2003) se propone contribuir a la superación de la pobreza urbana, mejorar el hábitat popular y hacer de las ciudades y sus barrios espacios ordenados, seguros y habitables. Está dirigido a la población urbana de 32 ciudades seleccionadas, mayores de 100 mil habitantes y pretende implementarse en 2003. Dentro de éste hay dos vertientes que resultan interesantes para este trabajo: *Superación de la Pobreza Urbana* y el programa *Mujeres Jefas de Familia*.

El programa **Superación de la Pobreza Urbana** (2002) busca atender aspectos específicos de pobreza en las ciudades, tales como exclusión social, inseguridad y violencia, adicciones, falta de acceso a la vivienda y a la seguridad social, lo cual podría contribuir a mejorar el contexto en el que se desarrollan los niños y niñas.

El programa **Mujeres Jefas de Familia**⁵⁷ (2002) busca el desarrollo de capacidades en mujeres que viven en situación de pobreza en zonas urbano-marginadas, con o sin cónyuge, cuyos ingresos familiares son menores a 5 salarios mínimos mensuales, con dependientes económicos menores de 6 años. El apoyo es a través de la formación de grupos de jefas de familia a los que se brinda educación básica, capacitación para el trabajo, formación en nutrición, violencia intrafamiliar, salud, atención y cuidado infantil, economía familiar, asesoría jurídica y derechos humanos, de acuerdo a sus propias propuestas. Además se les proporciona atención médica y nutricional y se promueve la creación de servicios de cuidado infantil.

Así también, el programa **Desarrollo de los Pueblos y Comunidades Indígenas** (2002) impulsa obras de infraestructura y electrificación como proyectos de desarrollo en regiones de alto rezago.

PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PATRIMONIO

El **Programa para el Mejoramiento Físico de la Vivienda** (2002) busca mejorar la calidad de vida de las familias de menores ingresos, pueblos indígenas, madres solteras, adultos en plenitud y personas con discapacidad, tanto el ámbito urbano como en el rural, que cuenten con una propiedad.

OTROS PROGRAMAS E INICIATIVAS

Por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), a través del **Programa de Cooperación 1996-2001**⁵⁸ y sus tres objetivos principales: reducción de la pobreza y las disparidades que afectan a poblaciones vulnerables; apoyo en el cumplimiento de los compromisos establecidos en la Convención sobre los Derechos de la Niñez; y apoyo en la ejecución del Programa Nacional de Acción en favor de la Infancia 1995-2000⁵⁹; ha desarrollado diversas acciones en apoyo a la niñez mexicana.

Respecto a la promoción de los derechos de la niñez, se integró una red nacional de universidades que ofrecen diplomados sobre derechos y necesidades de la infancia; se trataron los derechos de las madres reclusas durante un foro a nivel nacional y se efectuaron dos estudios sobre la situación de la niñez mexicana y el gasto público destinado

⁵⁷ UNICEF, 2001, *Informe anual*, p. 2.

⁵⁸ Para una discusión más amplia consultar: *Programa Nacional de Acción a favor de la Infancia. Evaluación 1990-2000* (2000). México: Comisión Nacional de Acción a favor de la Infancia.

⁵⁹ Accesar: SEDESOL www.sedesol.gob.mx/mujeres/lafamilia_archivos/

a programas para la infancia. Sin embargo, en este estudio no se ha logrado identificar si éstas iniciativas consideran de manera puntual a las poblaciones vulnerables de 0 a 6 años.

En cuanto a la promoción de los derechos de la mujer y la violencia intrafamiliar, de manera conjunta con el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) y la Secretaría de Educación Pública, se pilotearon materiales educativos titulados «Contra la violencia, eduquemos para la paz» en escuelas del Distrito Federal y tres estados, en donde sí se consideraron escuelas de nivel preescolar.

Conjuntamente con el sector salud se realizó una evaluación sobre la lactancia materna y se desarrolló una herramienta de capacitación por medio de la segunda edición del video «Técnicas de lactancia materna y promoción del amamantamiento», distribuido en instituciones formadoras de recursos humanos en salud y hospitales obstétricos del Sistema Nacional de Salud.

Como uno de los proyectos de protección especial se apoyó en la elaboración e impresión de materiales para su uso en los Centros de Atención y Educación Infantil (CAEI), que forman parte del programa de Jornaleros Agrícolas (PRONJAG) de la SEDESOL, cuyo objetivo es reunir en un solo programa los servicios de educación, alimentación y salud para los hijos e hijas (menores de 14 años) de jornaleros agrícolas.

A nivel estatal y municipal se apoya a cinco ONGs que atienden a población infantil en situación de calle en la ciudad de México; se realizaron estudios diagnósticos sobre la situación que vive la niñez chiapaneca en relación al derecho de poseer un nombre y una nacionalidad, sobre la situación de niños migrantes y sobre la

explotación sexual comercial; y en San Luis Potosí se realizó una evaluación de las actividades de la iniciativa «La equidad de género comienza desde la infancia».

Por último, el UNICEF ha firmado en 2001, un convenio de colaboración con la Cámara de Senadores en el cual ambas partes se comprometen a impulsar reformas a los códigos y normas federales, que consideran lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño (1990) y la Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2000). Así, las tareas del nuevo Programa de Cooperación 2002-2006 (México-UNICEF) están enmarcadas en tres programas generales que se materializan en ocho proyectos y seis subproyectos⁶⁰ que destacan nuevamente la importancia de la protección de derechos y enfatizan la atención a población vulnerable urbana, rural, migrante y, sobretudo, indígena.

⁶⁰ Los tres programas generales son: «Derechos de la Niñez en la Política Pública»; «Protección Especial de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia» y «Derechos de la Niñez Indígena». Los proyectos sobre política son «Generación de Conocimientos»; «Difusión de Conocimientos» y «Reformas Legislativas, Judiciales y Administrativas». Los proyectos sobre protección de derechos se refieren a la protección especial de niños, niñas y adolescentes en 1) zonas urbanas, 2) zonas rurales y 3) zonas fronterizas. Por último, los proyectos dedicados a la población indígena son «aprendizaje Participativo Comunitario» y «Escuela Amiga», que se llevan a cabo en Chiapas, Quintana Roo y Yucatán. Fuente: UNICEF. 2001. *Informe Anual*, p. 12.

II.1.3 PROGRAMAS, PROYECTOS E INICIATIVAS DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Las nociones de educación intercultural aparecen en las sociedades latinoamericanas en el siglo XX como una innovación en el reconocimiento de la diversidad, y generalmente han involucrado proyectos experimentales de educación bilingüe; sin embargo, prevalecen aún hoy intentos ambiguos por alcanzar la verdadera interculturalidad y no sólo el multiculturalismo⁶¹.

La educación indígena en México ha cobrado prioridad en los programas educativos oficiales habiendo recorrido ya una larga trayectoria, hasta que en la década de los noventa se ha constituido la legitimidad de las doctrinas de los derechos indígenas y la interculturalidad⁶² hecha explícita, en parte, a través de manifestaciones y reorientaciones sociales como los cambios políticos y económicos que se abren hacia lo global y diverso, y los reclamos de justicia social, como las manifestaciones del movimiento zapatista.

En México, la dimensión multicultural de la educación plantea tres líneas de acción que se refieren, básicamente, a la formación en

valores para el respeto a la diversidad; la instalación de la interculturalidad y la diversidad en los procesos educativos indígenas y no indígenas, y la participación social en la gestión y organización interna de las escuelas.

La propuesta política para el fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena se basa en el desarrollo de un modelo pedagógico *intercultural bilingüe* en la educación básica que, en principio, plantea únicamente la funcionalidad mínima del sistema escolarizado de educación indígena: Mejorar la oferta educativa a las poblaciones indígenas, operación adecuada de las escuelas que ofrecen educación intercultural bilingüe, incorporación de la lengua indígena como asignatura en los planes y programas de educación primaria de esta modalidad, asegurar la “normalidad mínima” (PNE, 2001, p. 133) del funcionamiento de las escuelas que atienden a la población indígena (infraestructura suficiente, equipamiento, asistencia y puntualidad de docentes, uso efectivo del tiempo escolar), garantizar que los docentes hablen la lengua de la comunidad a la que sirven; proyección de la propuesta de interculturalidad hacia la educación secundaria, formación de docentes bilingües, diseño e implantación de un sistema de evaluación y seguimiento de los servicios de educación intercultural bilingüe, pertinencia en la atención y énfasis en la equidad de género.

⁶¹ De acuerdo con Héctor Muñoz existe una diferencia entre multiculturalismo e interculturalidad desde el momento en que la educación multicultural surgió como consecuencia de los movimientos por los derechos ciudadanos de los afroamericanos y otras minorías raciales con el fin de garantizar su acceso a la educación, la interculturalidad por su parte, ha trascendido este origen y se propone como un ideal de respeto y enriquecimiento mutuo para todo el conjunto de la población (Muñoz, H., 2003, en prensa).

⁶² Para una discusión más amplia consultar ANEXO 3 DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO EDUCATIVO A PARTIR DE FACTORES Y PARADIGMAS

En relación a la primera infancia el planteamiento concreto se refiere a duplicar, para el 2006, la cobertura de la educación inicial indígena, así como asegurar que todas las comunidades que cuentan con escuelas primarias interculturales bilingües o con un servicio del **Proyecto de Atención Educativa a Poblaciones Indígenas del CONAFE**, cuenten también con al menos un grado de educación preescolar (PNE, 2001, p. 134).

Por otro lado, la política de educación intercultural para todos pretende “desarrollar en todos los niños y jóvenes mexicanos el conocimiento de nuestra realidad multicultural, impulsar el reconocimiento y fomentar la valoración de que la diversidad sustenta nuestra riqueza como nación.”⁶³

Las líneas de acción se refieren a la incorporación de aportaciones de los diversos grupos étnicos en los contenidos curriculares de educación básica, formación en valores, formación docente y diseño de proyectos experimentales de educación básica intercultural bilingüe para población no indígena en regiones con presencia importante de grupos étnicos.

Junto con la Secretaría de Educación Pública, las instituciones encargadas de la puesta en marcha de las políticas serán la Oficina de la Presidencia para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI) y la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe, que si bien depende directamente del Secretario de Educación Pública, se coordina con la Dirección General de Educación Indígena de la SEP.

⁶³ Programa Nacional de Educación 2001-2006, (2001), México: Secretaría de Educación Pública, p. 136.

INTEGRACIÓN EDUCATIVA

La reorientación de los servicios de educación especial se planteó bajo el marco de referencia de la Declaración Mundial de Educación para Todos (1990), la Declaración de Salamanca (1994) y los seminarios regionales de la UNESCO en Caracas, Venezuela (1992), Kingston, Jamaica (1996), Santiago, Chile (1996) Foz de Iguazú, Brasil (1997); y a partir de la reforma al Artículo Tercero Constitucional, la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEBN) y la Promulgación de la Ley General de Educación (ANEXO 4 Marco general de referencia de México, Boletín EFA2000, p.16).

En México, la misión de la educación especial es «favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente⁶⁴. Para ello se ha definido que un niño o niña con *necesidades educativas especiales* (NEEs) «es aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos⁶⁵. Como se ve, la categoría de población vulnerable a la que se dirige la *integración educativa* en nuestro país es principalmente la discapacidad, por lo tanto, está limitada al «proceso

⁶⁴ Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa, 2002, p.27.

⁶⁵ Ídem, p. 13.

que implica que todos los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores, estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación»⁶⁶.

La integración educativa contempla cuatro aspectos que incluyen las aulas comunes, las adecuaciones curriculares, la orientación a padres, madres y/o maestros por parte del personal de educación especial, y el compromiso de las escuelas regulares para ofrecer una respuesta adecuada a las NEEs de los niños y niñas. Además, se considera que existen dos tipos de integración⁶⁷: la integración *escolar*, que se refiere a la apertura de la escuela regular para crear comunidades escolares para niños y niñas con discapacidad y sin ella; y la integración *educativa*, que se refiere al uso del currículo básico para todos. Así, las escuelas de educación especial participan en la integración educativa (curricular), pero no en la escolar.

Los servicios de educación especial se han reorganizado de la siguiente forma:

- Servicios de apoyo⁶⁸: éstos son directamente responsables de la integración educativa. Están incluidas las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) que operan en el nivel básico; los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), que atienden el nivel preescolar; y los servicios que, dirigidos al mismo fin, proporcione el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Su característica principal debe ser la

flexibilidad, de manera que se adapten a la demanda real de la población a la que se dirijan. Deben estar conformados por maestros de apoyo y especialistas en las discapacidades. En atención a la Primera Infancia, los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar proporcionan servicios de evaluación y diagnóstico interdisciplinario a los alumnos de jardines de niños oficiales, y brindan atención psicopedagógica a aquéllos que muestren dificultades en el aprendizaje, lenguaje o desarrollo psicomotriz.

- Servicios escolarizados⁶⁹: Se refieren a los Centros de Atención Múltiple (CAM), cuya función es escolarizar a los alumnos y alumnas con discapacidad que por alguna razón no logren integrarse al sistema educativo regular; en estos servicios no debe escolarizarse a alumnos y alumnas sin discapacidad. Los niveles de atención que cubren son intervención temprana, educación básica (preescolar y primaria) y capacitación laboral para niños y jóvenes con discapacidad. Los CAM trabajan con los planes y programas generales de educación inicial, preescolar, primaria y de los Centros de Educación y Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI).
- Servicios de orientación⁷⁰: Estos tienen como función ofrecer información y orientación a las familias de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, a la comunidad en general, a los maestros y maestras de educación inicial, básica y/o media superior y al personal de educación especial que así lo requiera.

⁶⁶ Ídem, p. 31.

⁶⁷ Boletín EFA2000, 1999, p.10-11.

⁶⁸ Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa, SEP, 2002, p.28.

⁶⁹ Ídem, p. 29.

⁷⁰ Ídem, p. 22.

De esta manera, el **Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa (2002)** plantea que el acceso universal a la escuela es la primera condición para asegurar la igualdad de oportunidades de aprendizaje y de éxito educativo para toda la población⁷¹. De ahí que la escuela básica pública mexicana se convierta en una escuela integradora, incluyente por lo menos en el discurso, al haber transformado los servicios de educación especial en servicios de apoyo a la escuela regular en lugar de constituir un sistema paralelo.

Sin embargo, se reconoce que otras condiciones de las que depende el éxito de la integración educativa son la sensibilización e información de la comunidad educativa en general; la actualización del personal de las escuelas de educación inicial, básica y especial, así como de otros niveles educativos para modificar sus prácticas; el apoyo técnico y el material necesarios; la eficiencia de la evaluación, planeación y seguimiento de las propuestas curriculares adaptadas; y el trabajo conjunto entre el personal de la escuela regular y el servicio de apoyo de la educación especial, para dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos.

Entre algunos de los avances en materia de integración educativa⁷² se cuentan: el seminario-taller «la Visión Indígena de la Integración Educativa en las Personas con Discapacidad», realizado en Oaxaca, en una región Mixe, donde se observó la integración educativa de personas indígenas con discapacidad; el seminario de intercambio de experiencias de integración educativa a través de la educación

⁷¹ Ídem, p. 9.

⁷² Para una discusión más amplia consultar: *Acuerdos, Avances y Acciones Relevantes en el marco de los compromisos de la reunión binacional México-EE.UU.*, SEP, actualizado 30/03/02; *Proyecto sobre Necesidades Educativas Especiales (SENDDD)*; *Estudio UOE-SENDDD*, SEP, actualizado 30/03/02; *Pasantía Título de Especialista Universitario en Integración Educativa*, SEP, actualizado 30/03/02. Todos en: Secretaría de Educación Pública, <http://www.sep.gob.mx>

artística con Very Special Arts de Estados Unidos; el intercambio de experiencias y materiales para el fortalecimiento de la integración educativa con los estados norteamericanos de Utah, Nuevo México, Arizona y Texas; el Proyecto sobre Necesidades Educativas Especiales (SENDDD, 1999) para establecer indicadores y estadísticas en el ámbito de las NEEs comparables a nivel internacional, en el que participaron la Subsecretaría de Planeación y Coordinación del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y la Dirección General de Relaciones Internacionales de la SEP; la actualización docente a través de la pasantía «Título de Especialista Universitario en Integración Educativa» de la Dirección de Educación Especial de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F. y el Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España; los cursos nacionales de actualización para maestros en servicio y personal de educación especial que imparten instancias federales; y finalmente, la impresión y edición de materiales de actualización para maestros en servicio sobre integración educativa.

PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD (PEC)

El **Programa Escuelas de Calidad (PEC)**⁷³ pretende garantizar la igualdad de oportunidades para el logro de aprendizaje de todos los alumnos; forma parte de la política nacional de reforma de la gestión educativa, por lo tanto, propone un programa centrado en la escuela, en el que la toma de decisiones acerca de las prioridades, estrategias y recursos dependa directamente de ella, de manera que se generen proyectos desde ésta hacia el sistema educativo. Se considera que si los maestros, directivos y padres de familia forman una auténtica comunidad escolar, ésta tendrá la capacidad para generar un pro-

⁷³ Consultar: Programa Escuelas de Calidad, en: www.sep.gob.mx/web/incluyeimprime.asp?seccion=2768

yecto propio que responda a sus problemas y necesidades, hasta lograr que la escuela se convierta en la célula básica del sistema educativo. Las 4 líneas de acción del programa incluyen la reorientación de la gestión institucional (federal y estatal) para ampliar los márgenes de decisión escolar; asistencia técnica y capacitación a los integrantes de la comunidad escolar; acompañamiento técnico especializado a cada escuela incorporada y apoyo financiero. La autoevaluación y la evaluación externa se consideran como elementos fundamentales y funcionan con estándares de gestión, práctica docente y participación social, y estándares de eficacia que se refieren directamente al desempeño de los alumnos y a los índices de reprobación y deserción. Además el programa considera al docente como protagonista de la educación e incluye, dentro de sus objetivos, la recuperación de su conocimiento y experiencia a favor del mejoramiento de la escuela.

Según la evaluación del PEC realizada en 2001 por el Centro de Investigación y Docencia Económicas A.C., que se centró en el análisis del diseño del PEC como una política pública en el marco de la política educativa nacional, uno de los resultados más importantes es la consistencia entre los objetivos planteados a nivel normativo, las estrategias de política diseñadas y la coincidencia de los objetivos generales del PEC entre todos los niveles involucrados en su instrumentación; lo que permite afirmar que las acciones de comunicación y pasaje desde la normatividad de las instancias de diseño, a las de su ejecución a nivel local, han sido adecuadas⁷⁴.

La segunda evaluación realizada en 2002⁷⁵, tuvo como objetivo dar seguimiento a la evaluación del año anterior y complementarla analizando la normatividad, complejidad operativa y comunicación interinstitucional. En ella se encontró una mejora sustantiva en la presentación, definición y especificación de los objetivos del programa. En 2002 se encontraron los más altos niveles de decisión estatal, alrededor de 1000 municipios, colaborando con 32 Equipos Técnicos Estatales y capacitando a más de 2832 personas en este nivel de ejecución; convocando a 9,417 escuelas, y capacitando a nivel de jefe de sector, supervisor, director y docente, a casi 50,000 personas. En cuanto a la participación social y rendición de cuentas, éstas se identifican como «uno de los renglones de la legislación nacional sobre los que ha sido más difícil avanzar en términos reales». Durante 2002 se implementó un subprograma denominado “Impulso a la participación social” donde se involucró a distintas dependencias federales -la SEP, SEDESOL, etc.- y sus homólogos o representantes estatales con la finalidad de convocar la voluntad de distintos actores sociales para avanzar en la colectivización del PEC como una propuesta de cambio real en la escuela pública.

Asimismo, se considera que una de las innovaciones fundamentales del PEC en el contexto de la política educativa nacional es que contempla diversas instancias en el proceso de evaluación, involucrando desde el Congreso de la Unión hasta la permanente vigilancia de los padres de familia sobre los centros escolares.

Se observó entonces un avance en el diseño de un sistema de información que permite dar seguimiento a cada una de las escuelas incorporadas al programa, a cada uno de los niveles de ejecución del programa y de las propuestas de acción educativa.

⁷⁴ Centro de Investigación y Docencia Económicas A.C. (Dra. Teresa Bracho, coordinadora) (Octubre, 2001). *Evaluación del Programa Escuelas de Calidad 2001 –síntesis general-*. México: CIDE, en: www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/9023/1/sintesisgeneral.pdf

⁷⁵ Consultar: [www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/9023/1/resumenfinal\(revisin%201.0\).doc](http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/9023/1/resumenfinal(revisin%201.0).doc)

Actualmente (hasta finales del 2002)⁷⁶, se han incorporado al programa 10 mil escuelas, de las cuales 71 por ciento proviene de la modalidad primaria general, 3.4 por ciento de educación especial y 3.7 por ciento, indígena, 20.8 por ciento son telesecundarias, 0.5 por ciento secundarias general y técnica, y 0.5 por ciento son de nivel preescolar. En promedio, cada plantel incorporado al PEC recibió en 2002 160 mil pesos para poner en marcha su proyecto escolar y programa anual de trabajo; este presupuesto es administrado por un fideicomiso propuesto por la propia comunidad escolar y los recursos son adicionales a los destinados a infraestructura y operación de los planteles. Los recursos de procedencia federal llegaron en 2002 a mil 200 millones de pesos, los gobiernos estatales aportaron 400 millones, y de los gobiernos municipales y la iniciativa privada se espera que su aportación ascienda a 220 millones de pesos. El número de municipios que cuentan con Escuelas de Calidad ascendió a 1, 400 en 2002 y se declaró que un elemento primordial para el éxito de los proyectos educativos es la participación de los padres de familia en su elaboración y aplicación, así como la participación del personal docente para recibir capacitación en gestión escolar. En 2002 participaron 50 mil directores y profesores en los talleres de planeación estratégica, y 10 mil en los de desarrollo de habilidades profesionales directivas.

Estas evaluaciones y las cifras mencionadas son sin duda interesantes; sin embargo hace falta analizar cuál puede ser el impacto real en la educación de estas generaciones a largo plazo, para lo cual se tendrían que hacer estudios de seguimiento que dieran cuenta de la efectividad real y avances de tipo cualitativo del programa.

⁷⁶ Consultar: *Avances del programa y entrega de computadoras*, en: www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_6226_avances_del_programa

PROGRAMAS COMPENSATORIOS

Los Programas Compensatorios surgen en 1992, con el objetivo de abatir el rezago educativo y cubrir la demanda de servicios educativos en escuelas rurales e indígenas de localidades aisladas o de difícil acceso, y de zonas urbano-marginadas, apoyando con recursos específicos a los gobiernos estatales. Estos programas dependen del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), cuentan con financiamiento a través de crédito del Banco Mundial (BM), y son ejecutados en los estados por Unidades Coordinadoras Estatales (UCE), que trabajan en colaboración con las instancias educativas de cada entidad.

Los primeros programas compensatorios estuvieron dirigidos a la atención del nivel primaria en el medio rural e indígena; el primer programa, el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), tuvo una duración de 4 años y se aplicó en los estados que registraban los mayores índices de rezago educativo (Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca)⁷⁷. En 1993 se implementa el Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica (PAREB), en Campeche, Durango, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Puebla, San Luis Potosí, Tabasco, Veracruz y Yucatán y en 1996 se incorporan a éste los estados que originalmente fueron atendidos por el PARE. En 1995 se crea el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE) para atender a los estados de Colima, Chihuahua, Estado de México, Nayarit, Querétaro, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora y Zacatecas; en 1998 se incorporan a éste los estados de Aguascalientes, Baja California, Baja California Sur, Coahuila, Morelos, Nuevo León, Tamaulipas y Tlaxcala.

⁷⁷ Para mayor información consultar: *Programas compensatorios*, en: www.sep.gob.mx/imprimir/imprime.jsp?seccion=3288

En lo que a Educación Inicial se refiere, en 1992 surge el Programa para el Desarrollo de la Educación Inicial no Escolarizada (Prodei), con la finalidad de atender a los 10 estados donde se concentraba el 52% de la población infantil menor de 4 años de edad, que viven en condiciones de pobreza extrema. Actualmente, según la información de la SEP, este programa se aplica en todas las entidades del país.

Finalmente, en mayo de 1998 se implementa el Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB), en el cual se incorporaron todos los niveles de educación básica al incluir preescolar y secundaria rural.

OTROS

Finalmente, en atención a niños migrantes, el 26 de noviembre de 2002 el secretario de educación de México, Reyes Tamez, y su homólogo estadounidense Rod Paige, firmaron el **Anexo VII al Memorando de entendimiento sobre educación para atender áreas educativas prioritarias del 2002 al 2004**⁷⁹. El anexo establece el compromiso de incrementar la enseñanza del inglés en México y del español en Estados Unidos, entre otros.

II.1.4 ANÁLISIS DE INICIATIVAS INTERSECTORIALES Y DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA EN FAVOR DE LA EDUCACIÓN INCLUYENTE⁷⁹

En México actualmente es evidente que, a partir del reconocimiento de la multiculturalidad y de la identificación de los sectores de población vulnerable, se han gestado diversas iniciativas de atención, sobretodo de tipo compensatorio, en dichas dimensiones. Éstas iniciativas, que en su mayoría han sido planteadas desde la Secretaría de Desarrollo Social desde hace ya varios años, se ven traducidas hoy en la estrategia social llamada **Contigo**. Ésta intenta hacer una integración de todos los programas de desarrollo social, salud y educación, básicamente.

Es cierto, y hay que reconocerlo, que la visión es efectivamente integral y que la propuesta es muy ambiciosa. Si bien en su concepción se plasma una visión más global de las necesidades prioritarias a las que se debe dar respuesta a corto plazo, el problema es que no se profundiza en la verdadera integración intersectorial para la puesta en marcha de los programas, ni en la integración y sistematización de éstos como estrategias de atención permanentes y no sexenales; además, no se conoce exactamente, y para todos los casos, cuáles serán los recursos que lleven a su operación.

Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), "el Desarrollo Humano es la libertad que gozan las personas para elegir formas de vida alternativas en función de los objetivos

⁷⁹ Avilés, K., "Reconoce Paige que la educación a niños migrantes en EU no es de buena calidad", *La Jornada*, noviembre 26 de 2002, p. 6, sección Política.

⁷⁹ Consultar: ANEXO 5 CUADRO DE INICIATIVAS INTERSECTORIALES Y DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA A FAVOR DE LA EDUCACIÓN INCLUYENTE

establecidos por ellas. El objetivo básico del desarrollo es ampliar las oportunidades abiertas a la gente para vivir una vida saludable, creativa y con los medios adecuados para participar en su entorno social⁸⁰. Sin embargo, nuestro país aún no ha podido resolver las desigualdades que obstaculizan dichas condiciones de libertad y de bienestar, siendo el principal de los problemas la pobreza. Según el *Informe sobre el Desarrollo Humano México 2002*, excluyendo al Distrito Federal, los 5 estados con mayor Índice de Desarrollo Humano (IDH) se encuentran en el Norte (Nuevo León, Baja California, Chihuahua, Coahuila), mientras que los cuatro menos desarrollados se encuentran en el Sur (Chiapas, Oaxaca, Guerrero y Veracruz). Lo anterior indica entonces, que aún cuando se han hecho esfuerzos por abatir los rezagos en las zonas tradicionalmente marginadas, ahora a través de la estrategia *Contigo* (117 programas dirigidos a la ampliación de capacidades, 38 a generación de oportunidades de ingreso, 49 a formación de patrimonio y 9 a provisión y protección social), y aún antes con programas compensatorios, muy poco ha cambiado esa situación de desigualdad.

Sucede además que en algunos casos como en el del programa *Hábitat*, que incluye la *Superación de la Pobreza Urbana* y el programa *Mujeres Jefas de Familia* entre otros, las propuestas son muy recientes, corresponden al año 2002 con miras a su implementación en 2003 en algunas regiones seleccionadas para iniciar, por lo que, a pesar de que la tendencia es hacia la atención a nivel nacional, este criterio no se hace válido por ahora. Por otra parte, se cuenta con muy poca información sobre su operación real aún cuando sus condiciones están plasmadas en sus reglas de operación, y con ningún resultado o evaluación todavía.

⁸⁰ Consultar: Informe sobre Desarrollo Humano México 2002 en: <http://www.undp.org.mx/desarrollohumano/>

Por otro lado, hay que señalar que algunos programas, especialmente los de salud, si bien se abren hacia la descentralización y diversificación de los servicios dando oportunidades y apoyando la iniciativa propia de las instituciones y de las comunidades, realmente no hay una vinculación con otros sectores para su operación y puesta en marcha, no se concreta esa visión en acciones conjuntas. Además, en lo que respecta a los programas que dependen de la iniciativa de las comunidades o de las instituciones (*Cruzada Nacional por la Calidad de los Servicios de Salud y Comunidades Saludables*) no se sabe cuál será la respuesta de la población objetivo a dicha convocatoria para efectivamente comprometerse a identificar sus necesidades y proponer proyectos serios con visión a corto, mediano y largo plazo, para que éstos realmente se conviertan en beneficios perdurables. Lo anterior no quiere decir que no exista la capacidad de análisis o de planeación sino que, si reconocemos que durante muchos años operó una política paternalista, ésta nueva apertura representa una opción en la que se tiene poca o nula experiencia y, por lo tanto, el camino es un poco incierto. Sin embargo, es claro que es momento de empezar a dar espacio a la apertura y apoyar esa creación de capacidades de autogestión.

Por otra parte, casi todos los programas de salud propuestos dependen directamente de la SSA, y los restantes se dirigen a derechohabientes de los sistemas IMSS e ISSSTE, excepto el *Seguro Popular de Salud*, cuyo objetivo es precisamente alcanzar a todos aquéllos que no han sido asegurados. Lo anterior, no garantiza entonces, que los programas realmente atiendan a todos los grupos vulnerables para que éstos gocen de sus beneficios, pero sí constituye un avance importante hacia el fortalecimiento de un sistema nacional público e integrado de servicios de salud.

En cuanto al programa *Arranque Parejo en la Vida*, por ejemplo, destaca que éste depende únicamente del sector Salud y está dirigido a las madres que soliciten consulta durante el embarazo y el puerperio, relegando nuevamente a la familia como núcleo del ser, e ignorando el potencial que existe también en las escuelas para acercarse a las familias y para que éstas promuevan la salud a nivel local. Además el hecho de que el apoyo se lleve a cabo a través de la consulta puede representar el riesgo de desatender a aquéllos que no tienen acceso a este servicio, sobre todo en regiones de muy difícil acceso donde los servicios de salud no son permanentes u operan de forma muy irregular.

Quizá otros programas menos recientes y, por lo tanto con mayor consistencia operativa, son los de *Abasto Rural Diconsa*, *Abasto Social de Leche* y el *Programa Tortilla* a cargo de Liconsa. Hasta 2002 el programa de leche ha atendido un total de 5.7 millones de familias en pobreza extrema con 12.6 millones de niños menores de 12 años y 1.9 millones de adultos mayores de 60 años; el número total de beneficiarios asciende a 5 millones, incluyendo mujeres en periodo de gestación, enfermos crónicos y discapacitados, aunque no se ha logrado identificar qué porcentaje representan estos datos con respecto a la población objetivo total. El programa de tortilla, en contraste, ha tenido bajas en cuanto a su cobertura en 2002: 1 de cada 20 familias reciben los apoyos, lo que representa apenas un 4.6% respecto a la población objetivo. Lo anterior indica que si bien las evaluaciones respectivas⁸¹ han encontrado buenas condiciones de operación, a pesar de ciertas irregularidades, aún no se ha alcanzado la cobertura total de las poblaciones objetivo, por lo que aún quedan retos por superar.

Por su parte, el programa *Oportunidades* (antes Progresá) ha tenido una trayectoria mucho más larga que el resto de los programas, sus mecanismos de control parecen más consistentes a nivel local (certificación de asistencia a consultas médicas, de asistencia a clases y supervisión por parte del encargado o encargada en la comunidad) y su carácter intersectorial se ve mejor consolidado: el presupuesto del programa se asigna en tres Secretarías (SEDESOL, SEP y SSA) y la operación se rige por reglas establecidas por los titulares de esas secretarías, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) e IMSS. Para garantizar la acción conjunta de éstos, se creó la Coordinación Nacional del Programa Oportunidades (2002), como órgano desconcentrado de la Secretaría de Desarrollo Social, cuyo titular es nombrado por el Presidente de la República. El Programa cuenta con un Consejo integrado por los titulares de las Secretarías de Educación Pública (SEP), Salud (SSA), Hacienda (SHCP) y la SEDESOL. Para el seguimiento de la operación, cuenta con un Comité Técnico donde participan Subsecretarios de esas Secretarías, así como el Director General del IMSS. La coordinación en los estados se realiza a través de Comités Técnicos Estatales donde se involucran las responsables federales y estatales vinculados a la operación del programa. Para el año 2002, el total de beneficiarios ascendió a 4 millones 240 mil hogares, tanto en el medio rural como semiurbano y urbano. Sin embargo, según las prospectivas del programa, el total de la población que se encuentra en situación de pobreza alimentaria y/o de capacidades es de 5.5 millones de familias⁸², por lo tanto aún se deben realizar esfuerzos para alcanzar la cobertura total de la población a la que se dirige.

Finalmente, en el programa *Microrregiones* también se puede observar una estructura intersectorial mejor conformada, en la que participan

⁸¹ Consultar: *Evaluación de Resultados del Programa de Abasto Social de Leche Liconsa* (enero-diciembre 2002) ITESM, Campus Ciudad de México, Centro de Estudios Estratégicos, y *Evaluación de Resultados del Programa Tortilla a cargo de Liconsa* (enero-diciembre 2002) ITESM, Campus Ciudad de México, Centro de Estudios Estratégicos en: www.liconsa.gob.mx

⁸² Ver: Retos en: <http://www.oportunidades.gob.mx/cd/retos.html>

el Gobierno Federal, los Gobiernos Estatales, Gobiernos Municipales, distintas Secretarías incluyendo las de Comunicaciones y Transportes, Turismo, Medio Ambiente, de Educación Pública, Salud, Trabajo y Previsión Social, entre otras, además de organizaciones de la sociedad civil, instituciones académicas y la iniciativa privada.

Así, al analizar desde una perspectiva general este conjunto de programas, se puede inducir que a pesar de los avances logrados en la identificación de prioridades, los avances legales y normativos, éstos aún no se concretan en realidades por falta de recursos (políticos, sociales, financieros, culturales, etc.); falta de sistematización de las diversas propuestas de atención y de seguimiento; falta de financiamiento e inversión en la investigación, así como en el apoyo a proyectos innovadores y, en un nivel más abstracto pero esencial, por la falta de la internalización de una ideología de valores, como el respeto y aceptación de la diversidad, que debería gestarse en lo más profundo de la personalidad y la identidad individual, de manera que derivara en una conciencia colectiva.

La operación de programas, proyectos e iniciativas de atención integral e incluyente de la diversidad presupone la convivencia y el desarrollo intercultural, el respeto y protección de los derechos humanos, de la democracia y de los valores que sustenten, desde los individuos, desde las comunidades y desde el Estado, una actitud y una perspectiva de inclusión.

En cuanto a los programas de la Secretaría de Educación Pública sucede algo parecido con respecto a las iniciativas federales antes mencionadas. Por ejemplo, en la discusión sobre la propuesta de la interculturalidad bilingüe ciertamente participan comunidades étnicas, alumnos y maestros indígenas, funcionarios y autoridades educativas,

técnicos de la Dirección General de Educación Indígena, formadores de la Universidad Pedagógica Nacional e investigadores pertenecientes a diversas instituciones de educación superior, así como organizaciones religiosas y ONGs relacionadas con la educación indígena. Sin embargo, persisten indefiniciones y la contradicción entre el proyecto de una sociedad multicultural y la lucha contra la exclusión y las desigualdades, porque como ya se ha mencionado, un proyecto de educación incluyente y de interculturalidad sólo se podrá consolidar sobre las condiciones de bienestar, la igualdad de oportunidades y el respeto de todos los miembros de la sociedad.

Es decir que, la consolidación de un sistema intercultural no sólo depende del trabajo conjunto de distintos organismos implicados, sino más bien de una redistribución del poder y del respeto por *el otro*, que se genere desde lo más interno de la identidad de cada uno de nosotros, y que esto se refleje en nuestra cotidianidad:

... el análisis de la educación en la perspectiva multiculturalista implica un compromiso con el seguimiento a la labor de *inclusión*, entender cada vez más claramente las barreras económicas, políticas y culturales a la justicia social y comprender cómo podemos compartir verdaderamente el poder y pasar de una simple crítica a estrategias para edificar y transformar las escuelas, los sistemas económicos y la vida cotidiana

(Muñoz, H., 2003, en prensa).

La Educación Incluyente, por su parte, no se ha visualizado como una estrategia de atención para *toda* la población, sino sólo como parte de un programa, también de tinte compensatorio, en el que el foco de atención lo constituye solamente el grupo de personas con discapacidad. De esta manera el proyecto de Integración Educativa

no ha podido consolidar, ni siquiera, los espacios comunes en las escuelas, y mucho menos considerar a otras poblaciones vulnerables en el proceso de integración. Además hay que resaltar que existen minorías que no precisamente están identificadas como «vulnerables» pero que requieren de atención; por ejemplo, a excepción de su mención en el Programa Nacional de Educación, no se ha identificado ninguna iniciativa significativa, a nivel federal, de atención a personas con capacidades y aptitudes sobresalientes.

Por su parte el Programa de Escuelas de Calidad puede representar una oportunidad real de descentralización si logra cumplir su fin último, es decir, si logra generar esa conciencia ciudadana a través de la educación, más concretamente, por medio de los proyectos escolares, para que la comunidad local exija sus derechos y participe activa y permanentemente en el mejoramiento de su comunidad desde la escuela.

En ese sentido, en el sector educativo se aprecia un avance en cuanto al desarrollo de programas compensatorios de atención a las poblaciones más vulnerables, pero una falta de definición, de orden y sistematización que dificulta la integralidad de una estrategia de atención, y más aún, el desarrollo de una política social de Estado incluyente. Por otro lado, es importante definir las responsabilidades y conjugar las prioridades de cada uno de los sectores con respecto al financiamiento de los programas, también desde una perspectiva intersectorial.

Faltaría entonces, explorar a profundidad cómo podrían generarse mecanismos de comunicación, participación e integración interinstitucional, intersectorial, entre las comunidades, y entre las comunidades y el Estado para el desarrollo de política y la puesta en

marcha de programas y proyectos de atención incluyente e integral para toda la población. Por lo tanto, se trata de un cambio de paradigma y de perspectiva, desde la propia política de cada sector, en donde se elimine y se evite el enfoque compensatorio para empezar a planear con una perspectiva verdaderamente inclusiva y responder efectivamente a la equidad.

II.2 EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

La educación de la Primera Infancia en México está dividida en Educación Inicial y Preescolar.

En lo que a *Educación Inicial* se refiere, los servicios pueden dividirse en⁶³:

- a) Atención directa a niñas y niños, y
- b) Educación para padres y madres de familia u otros adultos que tienen infantes bajo su cuidado

El modelo de atención Escolarizada se ofrece a través de los Centros de Desarrollo Infantil y sus equivalentes; y la No Escolarizada en módulos de atención y servicio.

La educación Preescolar, por su parte, abarca las edades de 3, 4 y 5 años, y no es requisito para el ingreso a la primaria aunque a partir del ciclo 2004-2005 será obligatoria.

De acuerdo al **Programa de Educación Inicial** (SEP, 1992), la educación inicial constituye un “requisito para garantizar el óptimo desarrollo de la niñez. Su importancia trascendió el simple cuidado para formularse como una medida realmente educativa” (p.9).

Por Educación Inicial se entiende un proceso de mejoramiento de las capacidades de aprendizaje del infante, de sus hábitos de higiene,

salud y alimentación; del desarrollo de las habilidades para la convivencia y la participación social, y sobretodo, de la formación de valores y actitudes de respeto y responsabilidad en los diferentes ámbitos de la vida social de los niños (p.21). De esta forma, la Educación Inicial en México tiene como propósito “contribuir a una formación equilibrada y a un desarrollo armónico de los niños desde su nacimiento hasta los 4 años de edad”. El mismo programa señala que su operacionalización compete a todos los adultos que ejercen una influencia formativa en los menores, sea personal de educación inicial, miembros de la familia o de la comunidad, todos ellos llamados *agentes educativos*, y busca la modificación de la relación de éstas personas con los niños y niñas. Por lo tanto, el programa parte del principio de la *participación*, al reiterar que *la educación es tarea de todos*; y señala como prioridad la oferta de atención *compensatoria* a la población rural, indígena y en condiciones de marginación (p.15). A su vez, el programa se centra en el niño y su interacción con el medio, en la educación como un conjunto de interacciones complejas en permanente reestructuración. Involucra tres planos de interacción: con uno mismo, con el medio social y con el medio físico, y se fundamenta en las escuelas psicológicas genética, psicoanalítica y conductual.

De acuerdo a lo estipulado por la Secretaría de Educación Pública⁶⁴, la Educación Inicial se brinda en dos modalidades: escolarizada y no escolarizada. La escolarizada se ofrece a través de los Centros

⁶³ R. Myers (2002). *La Atención a Niños y Niñas Menores de 4 años en México: Una perspectiva de los programas y las actividades existentes*. México: UNESCO-UNICEF, p. 19.

⁶⁴ Para mayor información consultar *Educación Inicial* en: www.sep.gob.mx/vb2/sep/sep_3127_educacion_inicial

de Desarrollo Infantil (CENDI) donde se da atención a los hijos de madres trabajadoras de núcleos urbanos. La modalidad no escolarizada no requiere de instalaciones, puesto que se trata de un programa dirigido a la capacitación de padres y madres en apoyo a la educación de sus hijos, que opera esencialmente en comunidades rurales, urbano-marginadas e indígenas. Estos servicios son manejados por la Dirección General de Educación Indígena y la Coordinación de Educación Inicial.

Los objetivos generales de la Educación Inicial, se refieren a la consolidación de la estructura mental, lenguaje, psicomotricidad y afectividad; a la integración y mejoramiento en la familia, la comunidad y la escuela; a la iniciación en el conocimiento, comprensión, conservación y protección de la naturaleza; al enriquecimiento de las prácticas de cuidados y atención a los niños menores de cuatro años; y a la ampliación de espacios de reconocimiento para los niños en la sociedad en la que viven. Los objetivos específicos del programa buscan además contribuir al conocimiento, valoración e integración del niño a su comunidad y cultura; conformar las habilidades elementales para el ingreso y adaptación del niño a la primaria y fomentar la participación del niño en la prevención, conservación y mejoramiento de la salud comunitaria.

Los contenidos se organizan en tres áreas básicas de desarrollo: a) Área de Desarrollo Personal (o de reconocimiento propio); b) Área de Desarrollo Social (desarrollo de hábitos, relaciones, principios morales, valores...); y; c) Área de Desarrollo Ambiental (relación con el entorno). Y por último, las actividades se categorizan de dos maneras: dirigidas o propositivas (acciones sistemáticas y secuenciadas), y libres o indagatorias (basadas en los intereses del niño o niña)⁸⁵.

En lo que respecta a la **Educación Preescolar**, el plan de estudios vigente data también de 1992 y no existen estudios generales disponibles para todo el público sobre su implementación y sus resultados. Según la Secretaría de Educación Pública, “los datos y testimonios no sistemáticos permiten afirmar que aunque entre el personal docente y directivo existe consenso acerca de las metas educativas generales que deben lograrse con la educación preescolar –desarrollo de la autonomía e identidad personal, socialización, aprendizaje de nuevas formas de convivencia y colaboración, desarrollo de las capacidades comunicativas y del pensamiento matemático, así como la adquisición de hábitos y actitudes favorables hacia el cuidado de la salud, entre otras - en las prácticas educativas una gran parte del tiempo se destina a actividades “de rutina”, manuales y de entretenimiento. En cambio, el desarrollo de la expresión oral, la familiarización con la lengua escrita y la iniciación a la lectura, el razonamiento matemático o el desarrollo de la capacidad para resolver problemas son desatendidos o abordados de manera ocasional”.⁸⁶

Sin embargo, la Secretaría de Educación Pública no es la única responsable de brindar programas y servicios educativos o de atención a la primera infancia sino que éstos también forman parte de las responsabilidades de otras instituciones, y se pueden resumir de la siguiente manera⁸⁷:

- Secretaría de Educación Pública (SEP): Centros de Desarrollo Integral (CENDI), Centros de Educación Inicial Semi-escolarizados, Educación Inicial Indígena y Educación para Padres.

⁸⁵ Para una discusión más amplia consultar *Educación Preescolar* en: www.sep.gob.mx/h/h2/sep/sep_3478educacion_preescolar

⁸⁷ Myers, Robert. 2002. op. cit., pp. 23-24.

⁸⁶ Consultar: ANEXO 6: ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PROGRAMA (DE EDUCACIÓN INICIAL) (1992).

- Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS): Convencional, Madres trabajadoras aseguradas del IMSS, sistema de guarderías privadas, guarderías vecinales y comunitarias, guarderías rurales (sector jornalero).
- Instituto de Seguridad Social al Servicio de los Trabajadores del Estado (ISSSTE): Guarderías.
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF): Centros de Atención al Desarrollo Integral, Centros de Atención Integral a la Comunidad.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE): Programa de Educación Inicial no escolarizado.
- Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL): Programa para jornaleros.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA): contenidos de programas de alfabetización.

Existen, además otras iniciativas de organizaciones privadas y de la sociedad civil que prestan servicios de atención, cuidado y educación de la primera infancia; sin embargo, en muchos casos se trata de centros no registrados dentro del sector formal, de los cuales es difícil obtener información sobre cobertura, calidad y metodologías de atención.

II.2.1 ANÁLISIS DE PROGRAMAS, PROYECTOS Y SERVICIOS DE ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA EN MÉXICO

De acuerdo a los datos encontrados sobre los servicios de atención a la primera infancia en México⁸⁶, se observa que existe una voluntad por acercarse cada vez más a modelos alternativos de atención, diversificando los servicios, tanto de educación inicial como de preescolar, y promoviendo la participación de la comunidad en la gestión, organización y operación de los mismos. Sin embargo, los programas y servicios de atención a la población vulnerable se siguen ubicando en una modalidad compensatoria.

El desarrollo de programas y actividades de tipo compensatorio ha servido, como en las iniciativas intersectoriales, para identificar las necesidades de las poblaciones que se encuentran en situación de desventaja y que requieren de modalidades de atención alternativas a la educación regular, adaptando espacios, materiales y horarios, principalmente.

Pese a que se muestra una clara preocupación por los sectores de población vulnerable (especialmente población en situación de pobreza, migrantes e indígenas), se sabe que éste tipo de servicios generalmente son de mala calidad y no cuentan con recursos suficientes ni operan en condiciones adecuadas para garantizar una funcionalidad mínima.

Por otro lado, a pesar de que se cuenta con alguna información sobre los servicios oficiales, las fuentes revisadas señalan que, en algunos

⁸⁶ Consultar: ANEXO 7 CUADROS DE PROGRAMAS Y SERVICIOS DE ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA EN MÉXICO

casos, no se sabe si dichos datos se duplican entre los informes de las distintas instituciones.

Lo anterior no sólo indica falta de consistencia en las evaluaciones internas de las instituciones sino que, en la mayoría de los casos, se encuentran también vacíos de información respecto a los sectores y la situación de las categorías de población beneficiados (por ejemplo niños y niñas con discapacidad, niños y niñas infectados por VIH/ SIDA, con enfermedades crónicas o degenerativas, niños y niñas desplazados, en situación de calle, en situación de conflicto armado, migrantes, etc.), atendidos, o no, por el sistema. Esto podría representar un serio obstáculo para hacer del acceso universal y la inclusión de ciertos grupos a los servicios de atención, un hecho real. Además, es necesario señalar que aquellos servicios públicos y privados no registrados dentro del sector formal, no figuran en la recopilación de la información estadística con que se cuenta, por lo tanto, no se consideran en los informes y están en riesgo de ser considerados como de «segunda categoría», y de no ser reconocidos como instituciones que merezcan apoyo.

Finalmente, tampoco se encuentra una sistematización en cuanto a las prácticas y programas de los servicios, y no se conoce el presupuesto que se destina, en conjunto, a la operación de los mismos a nivel federal, ni a nivel estatal.

De lo anterior se puede desprender que si bien existen algunas iniciativas de atención diversificada, éstas no constituyen un sistema integral de atención incluyente de la infancia a nivel nacional, sobretodo cuando se trata de atención a la población vulnerable. Y a pesar que el sector educativo ha reconocido la importancia de consolidar la apertura del sistema regular hacia la inclusión de ciertos grupos y el

desarrollo de la interculturalidad, la perspectiva compensatoria de la atención indica un planteamiento de equidad no consolidado desde el propio sistema. En ese sentido, se hace necesario el desarrollo de una política educativa incluyente, con definiciones, líneas de acción y programas de atención claros, integrales, sistemáticos y verdaderamente equitativos.

Por último, respecto a la obligatoriedad del preescolar, ésta es una iniciativa que ciertamente impulsará una mejor preparación de los niños y niñas para cursar otros niveles escolares, siempre y cuando tengan *todos* las mismas oportunidades de acceso y de calidad de servicios. Es decir, la cobertura de la educación preescolar tendrá que extenderse, pues no solamente aumentará la oferta sino también la demanda, ya que se puede pensar que los padres considerarán seriamente su obligación de enviar a sus hijos a la escuela, aún cuando no se haya estipulado sanción alguna en caso contrario. Lo importante será entonces que el aumento en la cobertura no vaya en detrimento de la calidad, como ha sucedido históricamente; sino que se debe cuidar mucho ese proceso de crecimiento, de lo contrario podrán desaparecer las desigualdades de acceso pero no realmente de oportunidad o equidad. Por otra parte, cabe señalar que sigue existiendo un vacío en cuanto a la atención de niños menores de 3 años, ya que no fueron considerados en dicha reforma.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Estudio Comparativo sobre Iniciativas de Educación Incluyente en cinco países y México.



III

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

III. ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE INICIATIVAS DE EDUCACIÓN INCLUYENTE EN CINCO PAÍSES Y MÉXICO

III.1 A MANERA DE INTRODUCCIÓN

A partir de los principios de atención generados en las conferencias internacionales relacionados con la universalización de la educación básica y la atención a las niñas y los niños más pequeños, los gobiernos de distintos países han reconocido la importancia de la primera infancia como un periodo crucial en su desarrollo y futuro. Igualmente se ha considerado que ésta etapa puede representar un periodo importante para que las personas descubran sus diferencias y las exploren en un sentido positivo.

De esta manera, algunos países han empezado a generar propuestas⁶⁹, en el afán de facilitar la inclusión para que todos los niños y niñas se desarrollen en las condiciones más normales y lograr que éstas se extiendan a lo largo de su vida, para su beneficio y el de la sociedad en general. Dichas propuestas varían en cuanto a su naturaleza, las dependencias desde donde se plantean y ejecutan, su forma de operar, su vigencia, los recursos que se les destinan, los grupos de atención prioritaria, los tipos de servicios que ofrecen y, evidentemente, hay diferencias según las características culturales, las prioridades, las políticas y las condiciones propias de cada país.

El criterio de selección para este estudio se dirigió hacia una comparación entre algunos países miembros de la Iniciativa E9; sin embargo, en algunos casos la obtención de información se dificultó debido a la escasez de estudios o el idioma en que están escritos algunos documentos; por ello se incluyeron países que, aunque no son parte de la iniciativa antes mencionada, sí cuentan con experiencias en educación inclusiva en la primera infancia.

Los criterios para el análisis se refieren a la política, ya sea nacional, provincial o estatal para cada caso, a través de la cual se sustenta la protección y atención de las personas con necesidades especiales y la atención y beneficios para las familias, o en su caso, para los niños pequeños; en segundo lugar se destacan los agentes que proponen e implementan los programas, y los objetivos de éstos últimos. Enseguida se señalan los tipos de servicios que se ofrecen en cada país, estado o provincia, los grupos de atención prioritaria y, donde fue posible, se analizaron algunos casos y sus respectivos resultados.

Cabe aclarar que el análisis se ve limitado por falta de información acerca de la vigencia, los recursos y la forma de operación concreta de los programas, información que, aún cuando se considera esencial, no fue posible obtener.

⁶⁹ Consultar: ANEXO 8 CUADRO COMPARATIVO SOBRE INICIATIVAS DE EDUCACIÓN INCLUYENTE EN LA PRIMERA INFANCIA EN AUSTRALIA-CHILE-INDIA-LIBANO-CANADÁ-MÉXICO.

Australia	<p>Política y legislación: Estatal: New South Wales State Dependencia de los programas: Intersectorial Programas: de cuidado infantil, cuidado infantil basado en la familia, étnicos Objetivos: asistencia a las familias y a la comunidad en general Tipos de servicios: basados en la comunidad, en las familias, privados, organizaciones no lucrativas Grupos de atención prioritaria: trabajadores, personas con necesidades especiales, grupos étnicos y en riesgo</p>
Canadá	<p>Política y legislación: Federal y provincial: Quebec Dependencia de los programas: Ministerio de Educación, Centro de la Primera Infancia, Consejos Escolares Programas: adaptación de servicios, prevención e intervención temprana, plan individual de educación, igualdad de oportunidades para migrantes, educación ciudadana. Objetivos: El «éxito» para tantos estudiantes como sea posible Tipos de servicios: de cuidado infantil, cuidado infantil basado en la familia, guarderías y escolarizados Grupos de atención prioritaria: Familias, mujeres, indígenas, primera infancia, pobres</p>
Chile	<p>Política y legislación: Federal Dependencia de los programas: Ministerio de Educación y ONGs Programas: Integración educativa y superación de la pobreza Objetivos: Integración de niños con necesidades educativas especiales al sistema regular Tipos de servicios: Jardines de niños, centros de diagnóstico Grupos de atención prioritaria: Pobres, poblaciones remotas o aisladas, personas con discapacidad</p>
India	<p>Política y legislación: Federal Dependencia de los programas: Ministerio de Educación, organizaciones voluntarias Programas: Integración de niños con discapacidad Objetivos: educación básica universal para niños con discapacidad para el año 2000 Tipos de servicios: oficiales, privados, hospitales (que atienden la discapacidad) y centros de desnutrición Grupos de atención prioritaria: población en general, personas con desnutrición y en situación de pobreza</p>
Líbano	<p>Política y legislación: Información no disponible Dependencia de los programas: Ministerio de Asuntos Sociales, Ministerio de Asuntos de Discapacidad (recién creado), ONGs Programas: Educación Especial Objetivos: Educación y rehabilitación de niños y adolescentes con necesidades especiales Tipos de servicios: Centros de educación especial y talleres de capacitación laboral y recreación Grupos de atención prioritaria: Niños y adolescentes con necesidades especiales</p>
México	<p>Política y legislación: Federal Dependencia de los programas: Secretaría de Educación Pública Programas: Integración educativa y fortalecimiento de la educación especial Objetivos: Acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales Tipos de servicios: de apoyo, escolarizados y de orientación Grupos de atención prioritaria: Niños, niñas y jóvenes con discapacidad, con atipicidades físicas, con aptitudes sobresalientes</p>

Cuadro elaborado por la autora basado en el documento: UNESCO (1997). First Steps on Inclusive Early Childhood Education. Paris: UNESCO Special Needs Education.

III.2 ANÁLISIS COMPARATIVO SOBRE INICIATIVAS DE EDUCACIÓN INCLUYENTE EN LA PRIMERA INFANCIA EN CINCO PAÍSES Y MÉXICO

En principio, desataca el hecho de que todos los países seleccionados cuentan con una legislación que compromete a sus respectivos gobiernos a proporcionar servicios educativos o de atención en la primera infancia. Sin embargo, cabe señalar que tanto en Chile, India, Líbano y México la política y la legislación educativa son de carácter nacional, mientras que en países como Australia y Canadá los sistemas educativos son descentralizados, funcionan por estados o provincias, respectivamente. Esta es una primera diferencia que es importante en relación con la forma en que se determina, se planea y gestiona el sistema educativo, lo cual, a su vez, está directamente relacionado con la eficacia y la capacidad del sistema para detectar y resolver problemas y necesidades particulares de las regiones y/o localidades, que en todos los países son diversas.

En cuanto a la legislación, es evidente que en cada país existe cierta conciencia y voluntad política por atender adecuadamente a las personas con discapacidad, otorgarles derechos y protegerlos; cada país cuenta con al menos una ley, o propuesta de ley, sobre protección y derechos de las personas con discapacidad. En Chile, por ejemplo, existe una Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad (1994); en India un «Decreto de protección e igualdad de oportunidades y derechos de las personas con discapacidad» (1996); en Líbano se presentó a la Cámara de Diputados una propuesta de 140 artículos sobre los derechos civiles de las personas con necesidades especiales para su discusión y recientemente se ha creado un Ministerio de Asuntos de Discapacidad, mientras que

en México se ha implementado la Integración Educativa en todas las escuelas de educación básica del país desde 1993.

Estas leyes constituyen ciertamente claros avances hacia la apertura para atender a las poblaciones vulnerables; sin embargo, es necesario señalar que algunos países han avanzado hacia niveles más complejos e integrales de atención considerando también, desde la política, el multiculturalismo, así como condiciones de vulnerabilidad relacionadas con la pobreza o la desventaja lingüística, y hasta las necesidades de la familia como institución que merece atención integral. En Australia, en el estado de New South Wales, por ejemplo, existen políticas de atención y cuidado infantil, de multiculturalidad, de acceso y equidad a los servicios. En Canadá, en la provincia de Québec se ha reformado el sistema educativo (1997) implementando una política de inclusión educativa y una política de educación intercultural, así como estrategias de atención a migrantes con dificultades lingüísticas. En México recientemente se han lanzado iniciativas de educación intercultural y el reconocimiento de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, pero éstas no constituyen de ninguna manera una política de educación incluyente o de atención a la diversidad; lo mismo sucede con Chile en cuanto a su “Programa Nacional de Superación de la Pobreza”.

India, por su parte, representa un caso muy particular ya que aún cuando su Política Nacional de Educación (1986) establece la equidad educativa y la respuesta a las necesidades específicas, resulta

evidente que la educación inclusiva no constituye para éste país una prioridad, ya que tiene necesidades más apremiantes que resolver relacionadas con la supervivencia, como son la alimentación y la inmunización. Sin embargo, podemos suponer que debido a que éste país es miembro de la Iniciativa E9, en el Estado de Karnataka se ha implementado un Plan de Acción Estatal para la Niñez (de Karnataka) (1992), cuyo objetivo fue la integración de los niños y niñas con discapacidad para el año 2000 - 2001.

Otra cuestión esencial es que en todos los países las instancias públicas, y particularmente el sector educativo respectivo, están involucrados en las propuestas de inclusión; algunas iniciativas se plantean de manera intersectorial, como en el caso de Australia y Líbano; en otros casos también reciben apoyo de organizaciones no gubernamentales o de la sociedad civil, como en Chile e India. Esto puede llevar a suponer que a pesar de que las iniciativas hayan sido planteadas desde el sector educativo, es más factible que tengan buenos resultados si se incorporan a otros sectores e instituciones bajo una perspectiva más integral de atención.

Por otro lado, también es importante conocer cuáles han sido las categorías de población vulnerable consideradas en cada país. En cuanto a las iniciativas de atención educativa incluyente, específicamente, algunos se han enfocado únicamente en el grupo de las personas con discapacidad (India, Líbano); otros han considerado en el discurso a otras poblaciones vulnerables pero se han enfocado en la discapacidad (Chile y México), y otros más han logrado una conceptualización y una visión más amplia de la diversidad incorporando y combinando diversas necesidades desde pobreza, origen étnico y cultural, discapacidad, dificultades lingüísticas, poblaciones remotas o aisladas, e incluso la atención a la familia (Australia y Canadá).

Además, los tipos de servicios de cuidado y atención a la primera infancia son muy distintos de país a país. En New South Wales, Australia, existen centros de atención basados en la comunidad, centros de atención privados, centros financiados por los empleados del gobierno, servicios no formales basados en la atención a la familia y organizaciones privadas no lucrativas. En Québec, Canadá, existen servicios inclusivos de cuidado y desarrollo infantil, servicios de cuidado infantil basados en la atención a la familia, guarderías y la modalidad escolarizada a través de los «kindergarten». En Chile existen los Jardines Infantiles (modalidad escolarizada) y Centros de Diagnóstico y escuelas de educación especial. En la India existen centros preescolares (Aganwadi), que se ocupan principalmente de problemas de desnutrición, existen también escuelas privadas, los Esquemas de Desarrollo de Niños Integrados (ICDS, por sus siglas en inglés), que son preescolares que operan en zonas rurales pero no atienden a niños con discapacidad; y los hospitales de distrito, que son los responsables de la atención a niños con discapacidad que les sean referidos. En Líbano existen centros de atención inclusivos llamados Handicat-as-Salam; y en México encontramos los Centros de Atención Pedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), los Centros de Atención Múltiple (CAM), que cuentan con servicios de diagnóstico y estimulación temprana, y los servicios educativos similares que proporciona el CONAFE en zonas rurales.

Por último, de acuerdo a la información que reportan algunos estudios de caso se ha identificado como éxito, en la mayoría de los países, el logro del acceso y la apertura de servicios para admitir a poblaciones diversas y vulnerables, sin embargo se desconoce la calidad de esa integración y su forma de operación concreta. Otras cuestiones positivas, por ejemplo en Chile y México, ha sido la actualización de la formación docente en cuestión de integración

educativa, el reconocimiento de la importancia de la intervención temprana (Libano), y la edición e impresión de materiales en apoyo a la inclusión en la mayoría de los países. Algunos problemas comunes se refieren sobretudo a la persistencia de ciertas actitudes de rechazo hacia la discapacidad, principalmente, y en algunos países a la falta de recursos y de las condiciones reales de implementación de la inclusión educativa, desde las prioridades nacionales, las dificultades en el acceso físico a los espacios, hasta la carencia de sistematización de prácticas incluyentes o políticas de estado que aseguren la inclusión y la integración de servicios.

Así, es evidente que el planteamiento de la Educación Incluyente a partir de la Primera Infancia ha llevado a cierta apertura de los sistemas, en primer lugar, para reconocer la diversidad y, en algunos casos, para reconocer la importancia de la detección e intervención temprana aún cuando persista un paradigma de atención rehabilitatoria. Por otro lado, la concientización sobre la atención a las personas con discapacidad o en situación de vulnerabilidad, ha llevado también a la demanda de formación de recursos y desarrollo de capacidades en el sistema para atender las necesidades especiales de la población en los servicios regulares de cuidado y educación para incrementar la relación costo-eficacia del sistema educativo.

Asimismo, con la creciente incorporación de la mujer al mercado laboral la mayoría de los gobiernos ha reconocido su responsabilidad y ha mostrado voluntad política para brindar apoyo a los padres y madres que trabajan, sobretudo cuando éstos enfrentan situaciones asociadas a una condición económica de desventaja.

Sin embargo, las experiencias de atención incluyente no en todos los casos son consistentes a través de todo el sector educativo, de

protección y desarrollo social, algunas se tratan sobretudo de proyectos piloto que, aunque podrían constituir la base de políticas de atención social incluyente, todavía no representan una verdadera propuesta de cambio en los sistemas; mientras que otros, con más suerte, se han desarrollado tanto a partir de políticas con una forma de operación bien consolidada en el sistema educativo.

Al respecto cabe señalar que el hecho de que se planteen políticas no significa que existan las condiciones reales para su implementación o cumplimiento; las políticas por sí solas no generan los cambios, sin embargo, son importantes en la medida en que reconocen las problemáticas y obligan a la reflexión, a la discusión y a la generación de propuestas de solución de acuerdo a las posibilidades y entendimiento de cada sistema.

Por otro lado, resulta evidente que no todos los resultados se refieren a éxitos, sino que se destacan algunos problemas a los que se enfrentan los respectivos sistemas; que van desde las condiciones políticas, sociales, económicas y culturales de los países, hasta dificultades en la operación concreta de los proyectos que, en algunas ocasiones, están relacionadas con situaciones menos tangibles como prácticas arraigadas y actitudes de rechazo hacia la inclusión.

Existen también problemas relacionados con la conceptualización de la Educación Inclusiva ya que, en la mayoría de los casos se sigue centrando la atención de las personas con discapacidad como la categoría de población que debería recibir mayor atención; aunque en algunos casos se ha avanzado hacia una visión más global incorporando necesidades especiales de otros grupos vulnerables como minorías étnicas y lingüísticas, y población en situación de pobreza preferentemente.

A su vez, es necesario señalar que no basta con establecer políticas de atención y la voluntad social para efectuar cambios reales en el sistema, sino que en todos los casos se requiere de una debida asignación de recursos para su puesta en marcha.

Así, se observa que, en primera instancia, es necesario adoptar una amplia conceptualización de lo que implica la educación incluyente y considerar a todas las poblaciones tanto vulnerables como no vulnerables en la definición de las políticas de atención.

Por otra parte, es necesario fijar los mecanismos de participación tanto intersectoriales como interinstitucionales y sociales para la definición, integración, financiamiento y operación de programas. Además se requiere de mecanismos apropiados de evaluación y seguimiento, no sólo para facilitar el proceso de asignación de recursos, la toma de decisiones y el mejoramiento permanente de los servicios; sino porque es importante mantener un diálogo internacional en el que se compartan experiencias que resulten enriquecedoras para las naciones y así favorecer la cooperación internacional.

Finalmente, en todos los casos se observa que la participación social conjugada con las iniciativas gubernamentales, es una condición necesaria para el desarrollo de proyectos innovadores y estrategias de atención más viables, que den una respuesta real a las necesidades inmediatas de la comunidad a la que se dirigen.

Recomendaciones hacia una propuesta de Política de Educación Incluyente
en México.



IV

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

IV. RECOMENDACIONES HACIA UNA PROPUESTA DE POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUYENTE EN MÉXICO⁹⁰

A raíz de la participación nuestro país en distintos debates y conferencias internacionales sobre educación, se han considerado los principios generales de la Educación para Todos como un compromiso y una responsabilidad ineludible del Estado, tanto para con los mexicanos, como para con la sociedad internacional.

En el reconocimiento de las distintas problemáticas a las que se enfrenta el país, se ha identificado la equidad como la primera condición para el bienestar y desarrollo integral de todas las personas que conforman esta nación.

Las iniciativas, tanto intersectoriales como sectoriales, en ese sentido, se han enfocado a la atención de los grupos más vulnerables de la sociedad; sin embargo, no existe un eje integrador de las distintas propuestas, que pueda llevar a la consolidación de una política de Estado a favor de la inclusión de toda la población en los servicios de educación, salud y desarrollo social, principalmente. Además, uno de los obstáculos más representativos está directamente relacionado con una perspectiva de atención que sigue siendo remedial en lugar de *equitativa*.

Para que la perspectiva de la equidad permeara en la acción de todos los sectores, sería necesario el planteamiento de la atención incluyente de la diversidad como una política social de estado que promueva, en un principio, la definición, sistematización, integración y coordinación de los esfuerzos hasta ahora invertidos; así como de las experiencias innovadoras que pudieran beneficiar al sistema educativo en general.

En cuanto a la Educación Incluyente en la Primera Infancia, algunas recomendaciones podrían centrarse en:

- Crear, en las comunidades, y especialmente en la familia, un ambiente de desarrollo que promueva valores como la justicia, la cooperación, el respeto hacia los demás y la búsqueda y construcción del conocimiento a través de la experiencia personal directa.
- Crear oportunidades de desarrollo integral y equitativo, involucrando áreas específicas como la salud, la nutrición y la educación, tanto para los individuos como para los grupos a los que pertenecen las niñas y los niños (particularmente familiar y comunitario).
- Apoyar a los padres, a los maestros, a los niños y niñas y otros agentes involucrados en la atención infantil con los enfoques y los resultados de la investigación en su formación y en su labor para que se fomente en los niños y niñas la conciencia crítica, de tal manera que sean capaces de comprender y transformar su espacio hacia un mundo más inclusivo e intercultural, en ambientes que valoren y respeten las prácticas de crianza más apropiadas a sus características y contextos.

⁹⁰ Consultar: ANEXO 9 CUADRO GENERAL DE RECOMENDACIONES

- Desarrollar un currículo en donde maestros, padres, niños y niñas, personal de salud, y otros agentes involucrados en la atención infantil, se comprometan y enlacen sus experiencias; favoreciendo la atención integral para que los niños sean capaces de ver y experimentar el conocimiento en una disposición intelectual holística basada en su bienestar, en la actividad, la resolución de problemas, las inteligencias múltiples, los diferentes estilos de aprendizaje, el trabajo cooperativo, la comunicación, la interculturalidad y la relación con la comunidad inmediata.
- Promover sentimientos de seguridad, confianza, motivación, competencia y pertenencia en todos los miembros de la comunidad educativa (formal o no formal).
- Desarrollar la metacognición, la auto-conciencia y las habilidades sociales, físicas, académicas, artísticas, emocionales, etc., individuales para responder a las necesidades y talentos de cada niño o niña desde las edades más tempranas.
- Reflejar la idea de un sistema educativo abierto y flexible, articulado con los demás niveles, que promueva un ambiente placentero, de apoyo y que sea productivo para los niños y niñas, sus padres, maestros y demás personal involucrado en la atención a la primera infancia en la comunidad.
- Promover la resolución de problemas como la forma de encaminar ideas, creatividad, imaginación, soluciones y productos nuevos y útiles, así como las bases para adquirir otros conocimientos y habilidades académicas y sociales en niveles más complejos.

IV.1 PUNTOS DE PARTIDA ESTRATÉGICOS PARA LA DEFINICIÓN DE UNA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUYENTE

SOBRE LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUYENTE

En México los avances en cuestión de Educación Inclusiva se han centrado, hasta este momento, en la atención de las personas con discapacidad como un sector casi exclusivo que presenta necesidades especiales de educación. En ese sentido, se observan imprecisiones en el planteamiento de las políticas y programas de "integración educativa", ya que paradójicamente parecen "exclusivas" de un grupo. Por otro lado, la Secretaría de Desarrollo Social se ha enfocado, sobre todo, a acciones de combate a la pobreza, por lo que deja fuera las necesidades de otros grupos marginados como niños y niñas infectados por VIH/SIDA como si fueran responsabilidad exclusiva del sector salud.

Todo esto lleva a la existencia de prioridades diferentes para cada sector, cada institución y cada grupo de población vulnerable y no vulnerable. Esta *conceptualización* fragmentada de la atención educativa de la diversidad representa un primer problema para la integración de las diversas propuestas en el desarrollo de un sistema incluyente.

De ahí que la Educación Inclusiva o Incluyente, debería concebirse como una filosofía de atención "para todos", no solamente para personas con discapacidad y grupos vulnerables, sino también para aquéllos que no lo son. Así, la diversificación debería ser el elemento

fundamental de la política, la gestión, los métodos, estrategias, planes y programas del sistema educativo, del sistema nacional de salud y de desarrollo social, principalmente, para dar una respuesta integral a las necesidades de cada sector de población y avanzar hacia la equidad. De hecho, las experiencias internacionales ponen en evidencia la importancia de concebir sistemas de atención integrales pero flexibles, que combinen las respuestas desde distintos sectores de atención a las necesidades de cada individuo de acuerdo a sus propias características, contextos y circunstancias particulares.

HACIA LA NECESARIA CONSTRUCCIÓN DE UNA POLÍTICA SOCIAL DE ESTADO INCLUYENTE

La política debería favorecer la extensión de las iniciativas, el compromiso y la participación intersectorial para la operacionalización y sistematización de programas educativos de atención integral.

En provincias como Québec, el planteamiento de política con líneas de acción específicas y presupuesto estratégicamente asignado, demuestran cómo se pueden concretar las propuestas y coordinar acciones desde distintos sectores, bajo el establecimiento de prioridades y responsabilidades comunes.

Sería conveniente, entonces, hacer de la educación incluyente una política social de Estado consistente, que establezca conceptos, prioridades, mecanismos de participación y financiamiento efectivos,

y que coordine, sobretodo, los esfuerzos del sector educativo, del sector salud y de otros sectores de seguridad social hacia la integración de propuestas en todos los niveles y modalidades de educación.

SOBRE LA PARTICIPACIÓN INTERSECTORIAL EN EL DESARROLLO DE UN MODELO DE ATENCIÓN INTEGRAL

Una vez definida una visión clara y precisa de lo que significa la atención a la diversidad pueden plantearse prioridades comunes y específicas de cada sector, y las líneas y métodos de acción concretos y viables en torno a la creación de un sistema inclusivo e integral.

Cabe señalar que la integralidad de un sistema educativo incluyente, sólo se puede dar en la medida en que participen en él todos los subsectores y particularmente aquellos dedicados a la salud, la educación, la seguridad y el desarrollo social. La integralidad del sistema también dependerá de la participación social en distintos niveles, como son el gobierno y las instituciones oficiales, instituciones de educación superior y de investigación, las organizaciones no-gubernamentales, las comunidades locales, los grupos religiosos, etc. y, definitivamente la familia, como núcleo social.

FINANCIAMIENTO SUFICIENTE

Los recursos para el desarrollo de un sistema inclusivo deberán ser tanto financieros, como materiales y de calidad de la formación de recursos humanos. No basta con invertir en la infraestructura y ampliación de la cobertura de servicios si éstos son de mala calidad. Se requiere invertir en investigación, apoyar programas existentes, financiar proyectos innovadores, e invertir en la formación de personal especializado en atención a la diversidad, así como en el

mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo de los maestros, maestras y otros agentes dedicados al cuidado, educación y atención infantil y familiar.

SOBRE EL DESARROLLO DE SISTEMAS DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

La toma de decisiones debe llevarse a cabo de manera responsable e informada, sin embargo, mientras existan vacíos y duplicación de información esto no será posible.

Esto implica no sólo el necesario impulso a la investigación cuantitativa y cualitativa; sino también el diseño e implementación de instrumentos de evaluación efectivos, confiables, de carácter nacional, que den cuenta tanto de las actividades, programas y proyectos institucionales, como de los esfuerzos intersectoriales.

Por ello es importante operacionalizar y continuar el trabajo del diseño de indicadores, no sólo en torno a la primera infancia, sino hacia el desarrollo de un sistema nacional de información con elementos de inclusividad, equidad y diversidad en los procesos de evaluación y seguimiento, que pueda utilizarse para el mejoramiento permanente de los servicios. Hasta este momento, un primer paso estaría representado por la consolidación de los procesos de diseño, implementación e interpretación de resultados de los Indicadores de Bienestar de la Primera Infancia en México en 2003, como el primer sistema intersectorial nacional de indicadores en su campo.

HACIA LA APERTURA Y CONSTRUCCIÓN DE MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN SOCIAL

La integración de un sistema inclusivo y su funcionamiento no sólo dependen de las líneas de acción que se plantean en la política, la legislación y los programas. Los procesos de construcción de una sociedad incluyente y multicultural descansan, en primer lugar, en las identidades individuales si éstas aceptan y celebran la diversidad y la perciben como una verdadera posibilidad de enriquecimiento.

Así, resulta incuestionable que el funcionamiento de un sistema depende directamente de sus actores y/o ejecutores. En ese sentido, debe reconocerse que existen creencias, concepciones, actitudes y prácticas arraigadas en los sujetos y por lo tanto, los cambios no sólo deben darse a nivel de la política del Estado, sino esencialmente en la identidad personal y en la conciencia colectiva. Ello implica el autoreconocimiento y la aceptación de la diferencia a nivel personal, es decir, que cada sujeto sea capaz de concebirse a sí mismo como un ser único, diferente de los demás, y que desarrolle una actitud de aceptación, respeto y celebración de la diferencia. Sin ello, el cambio no puede ser real. Las experiencias asociadas con los proyectos piloto y aquellas que surgen de la iniciativa local, demuestran que la participación social en el diseño, la gestión y operación de un sistema fortalece el reconocimiento de las necesidades inmediatas y más viables de satisfacer, y por lo tanto, es desde la participación social desde donde se generan las propuestas más efectivas de solución a las mismas.

SOBRE EL USO Y EXTENSIÓN DE FORMAS ALTERNATIVAS Y DIVERSAS DE COMUNICACIÓN Y DIFUSIÓN

No es posible conformar una sociedad incluyente y multicultural si no existen las debidas formas de comunicación en todos los niveles y entre todos los sectores y subsectores que la conforman. Por ello es importante desarrollar mecanismos de comunicación y participación efectivos para la definición e implementación integral de la política y de los proyectos correspondientes.

Asimismo, es necesario adoptar y promover una actitud de apertura y aceptación de la diversidad para lograr la concientización y la integración de perspectivas, y en ello, los medios y tecnologías de comunicación e información tienen un importante papel que jugar promoviendo la diversidad, e incluso utilizando diversas modalidades de comunicación y lenguaje.

IV.2 RECOMENDACIONES ESPECÍFICAS

A NIVEL INTERSECTORIAL

La integración de prioridades y responsabilidades en el financiamiento para el desarrollo y operación de una política integral, intersectorial de atención, es la segunda condición para el desarrollo de un sistema inclusivo.

Para ello es necesario, en principio, que los sectores identifiquen sus prioridades y especifiquen líneas de acción concretas que no se sobrepongan con las de otros, sino que se complementen. Cada sector debe comprometerse a fomentar la participación social y a evaluar sus propias acciones, proyectos y programas tanto a nivel institucional como intersectorial.

Primordialmente, los sectores de educación, salud y desarrollo social deberían fortalecer sus lazos y crear formas de planeación y operación de servicios integrados. Esto debido a que es imprescindible contar con sistemas integrales de detección temprana, de seguimiento y evaluación individuales y comunitarios que consideren aspectos cuantitativos y cualitativos de bienestar, desarrollo, cobertura y calidad de los servicios, y contextos para la atención. Se sugiere también incorporar en esos sistemas de evaluación y seguimiento internos e intersectoriales la percepción de los padres de familia, y las observaciones y aportaciones de la investigación interdisciplinaria; para que resulten en formas de evaluación y atención pertinentes y globales.

Por otro lado, en la implementación de programas conjuntos, tanto los centros de salud como las escuelas urbanas y rurales comunitarias podrían servir como centros de atención educativa y sanitaria, de apoyo a la familia y en especial a los padres y madres, y formación inicial y continua de docentes y personal dedicado al cuidado de la infancia.

Respecto a ésta última consideración, es necesario destacar que como parte de la formación del personal dedicado a la infancia, en todos los sectores, se deberían incorporar elementos multiculturales, multilingües, sobre discapacidad, aptitudes sobresalientes, pobreza, migrantes y, en general, cualquier grupo de población en situación de vulnerabilidad. Los elementos teóricos curriculares no son suficientes para brindar una formación adecuada que responda a las necesidades concretas de las comunidades; por ello la formación debe vincularse directamente con la práctica y estar íntimamente ligada a las expectativas y demandas de los padres, madres y otros miembros de la familia y de la comunidad. La formación profesional debería orientarse hacia esa «lectura de la realidad», vinculándose directamente con las comunidades.

Por último, a través de esfuerzos de difusión conjuntos se podría celebrar la diversidad y exigir su representación no sólo en los medios de comunicación masiva, sino a nivel interno, en cada institución y en espacios que para estos fines se puedan abrir en las comunidades locales. Así es importante señalar también la necesidad de considerar diversas formas de comunicación (alternativa y facilitada, por ejemplo), así como lenguas autóctonas en la implementación de estrategias de difusión, comunicación y participación.

A NIVEL DEL SECTOR EDUCATIVO

La educación, ya sea oficial o privada, es un bien público. Los recursos y la operación del sistema educativo dependen, en primera instancia de sus actores; ellos son los gestores y receptores directos del mismo.

La interculturalidad, la inclusión y el respeto a la diversidad dependen esencialmente del desarrollo de la conciencia individual; por lo tanto, la prioridad en la propuesta de un sistema educativo incluyente, debería ser la *Educación Ciudadana*. Ésta debe estar enfocada al reconocimiento de la identidad personal, la promoción y fomento de la ética y de valores, el establecimiento de formas de participación intercultural e inclusión a través de la comunicación y el respeto entre los grupos que conforman la diversidad, la práctica educativa democrática y la planeación para el desarrollo de capacidades para la participación social en el diseño, la gestión, operación y evaluación de la educación.

Por otro lado, el desarrollo de un sistema educativo incluyente implica, necesariamente, dar respuesta a las necesidades de cada individuo y, por lo tanto, abrirse hacia la diversidad de posibilidades y alternativas de modalidades educativas; así como aceptar ciertos planteamientos de las diferentes teorías que ubican las diferencias como el punto de partida y de llegada del proceso educativo y del aprendizaje. Sería conveniente entonces, considerar la posibilidad de establecer planes de educación individuales que se planteen desde el trabajo colegiado entre distintos profesionales y con el apoyo de las familias y los menores, para todos los niños y niñas atendidos por el sistema educativo. Además, ésta planeación individualizada no es exclusiva de un grupo etario sino que debería extenderse a todos los niveles del sistema.

Asimismo, es necesario consolidar los procesos de federalismo educativo de manera que exista la flexibilidad necesaria en los planes y programas y las estrategias y metodologías de atención, para responder a las necesidades locales de manera efectiva; sin dejar de exigir el cumplimiento de las responsabilidades de las autoridades educativas. La flexibilización del sistema no sólo se debe centrar en la gestión y administración sino también en áreas más específicas. Un área prioritaria es la evaluación, tanto a nivel macro (monitoreo y seguimiento de proyectos, programas y acciones), como a nivel micro (proyectos escolares, evaluación del personal, evaluación de los servicios, formas de evaluación diversificadas y alternativas de los procesos de aprendizaje en los niños y niñas).

Conviene empezar a confiar un poco más en métodos cualitativos de investigación, en evaluaciones integrales que consideren contextos y circunstancias sociales, en opiniones y percepciones de los actores educativos incluyendo las expectativas de los niños y niñas, de los padres y madres, los docentes y las comunidades, para hacer de la escuela el núcleo del desarrollo personal y social. Por ello, en un principio, sería importante definir bajo una perspectiva incluyente las acciones y el funcionamiento del Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Además, es importante ubicar líderes, en todos los niveles del sistema, que promuevan una actitud positiva hacia la diferencia en sus comunidades, proporcionar información y orientación adecuada para que participen y apoyen a los niños y niñas, a los padres y madres de familia, a los maestros, maestras y a otros agentes del cuidado infantil. Esta es una importante oportunidad para la transformación de la formación docente en las escuelas normales y para enfatizar el papel de los pedagogos ante la inclusión, como líderes de ese proceso.

En cuanto a la formación inicial y en servicio y el desarrollo profesional docente es importante no sólo incorporar elementos teóricos sobre discapacidad, necesidades especiales o multiculturalismo al currículo; sino que es necesario impulsar una verdadera reforma y transformación de la formación, que le permita al docente concebirse a sí mismo como un ser diverso y autónomo en su relación con los alumnos y en la interacción con su comunidad, que le permita celebrar y constatar la inclusión y la diversidad en su propia instancia de formación, en las aulas, en las comunidades escolares y en la sociedad en general. Si el docente no concibe la inclusión, la interculturalidad y la atención a la diversidad como proyectos reales o al menos viables, estará limitado para formarse con esa visión, e imposibilitado para transmitirla, puesto que serían algo totalmente ajeno a su experiencia de vida. En resumen, las condiciones y planteamientos que se establecen para el desarrollo de la Educación Inclusiva de niños y niñas no deben ser exclusivos de ese sector de población, sino que deben alcanzar también a los docentes y extenderse a toda la concepción y el funcionamiento del sistema educativo.

Las nuevas tecnologías de información y comunicación constituyen herramientas básicas de comunicación y educación en nuestros días, sin embargo no se utilizan de manera extensiva ni crítica en la educación, la mayoría de las veces, por falta de recursos materiales y de preparación adecuada de los agentes educativos para actuar como mediadores de la información. Sin embargo, es necesario hacer la reflexión de que aún cuando no se careciera de los recursos para la utilización de dichas herramientas, la educación en los medios de comunicación masiva no cuenta con un espacio privilegiado, y muchas veces, es a través de los medios, que se siguen reproduciendo formas de discriminación que van desde uso de lenguaje hasta exclusión y marginación abierta de ciertos grupos de la sociedad. Por ello es importante hacer universal el acceso a las nuevas tecnologías (herramientas de poder) para descifrar y deconstruir los elementos excluyentes; pero se advierte

aún más la necesidad de contar con espacios dedicados a la educación y revisar y legislar la producción de materiales de difusión masiva para prevenir cualquier tipo de discriminación, así como para promover el uso de diversos lenguajes y formas de comunicación que hagan de los medios una herramienta efectiva de apoyo a la inclusión. También se debe señalar la importancia del pedagogo en ese sentido ya que, una vez formado bajo la visión de la inclusión y la diversidad, podría ser capaz de analizar dichos materiales y actuar como mediador crítico de esa información. Por otra parte, sería conveniente apoyar experiencias innovadoras y programas de enseñanza en lengua materna, así como de comunicación alternativa y facilitada, y extenderlos desde los primeros años de vida a lo largo de todo el proceso educativo incluyendo la educación superior.

Finalmente, un sistema inclusivo debe velar por la adecuada atención de toda la población, ya sea que ésta se identifique como vulnerable o no. Actualmente se han considerado las necesidades de ciertos grupos, pero se sigue marginando a otros. Es indispensable elaborar propuestas de atención e integración de niños y niñas en riesgo socio educativo, niños y niñas afectados por desnutrición, niños y niñas maltratados, con enfermedades crónicas, incurables, degenerativas o VIH/SIDA, prevención para las madres infectadas por VIH/SIDA, niños y niñas migrantes o desplazados internos, población afectada por desastres naturales, conflictos armados o en situación de emergencia, niños y niñas migrantes en zonas urbanas del territorio nacional, niños y niñas con aptitudes sobresalientes y cualquier otro sector de población que no esté siendo atendido, o que no se haya considerado hasta este momento. Asimismo, se deben fortalecer y sistematizar las propuestas e innovaciones de formación en valores, educación para la paz, derechos humanos, educación de género, etcétera, y extender estos programas desarrollando estrategias educativas diferenciadas a nivel nacional.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL AMBIENTE, LA ADMINISTRACIÓN, LA DIDÁCTICA Y EL CURRÍCULO

La materialización de los planteamientos que sustentan la filosofía, la política y los paradigmas sería imposible, además de la actitud individual, sin las cuestiones técnicas que conforman la práctica educativa que los interpreta y los implementa. La Inclusión entonces requiere de una serie de cambios en las cuestiones operativas, con miras a promover el desarrollo integral, el empoderamiento y reconocimiento de todos los individuos; requiere de prácticas educativas que reflejen esa ideología desde la planeación y la elaboración del currículo, hasta la manera en que se organizan los espacios educativos. A continuación se presentan algunas consideraciones que pueden favorecer la promoción de la inclusión y la atención a la diversidad en el aula. Interesa este espacio educativo porque, aunque se reconoce que no es el único, es el que ha captado a la mayoría de la población incorporada al sistema educativo, por lo que sería un importante espacio de transformación.

AMBIENTE

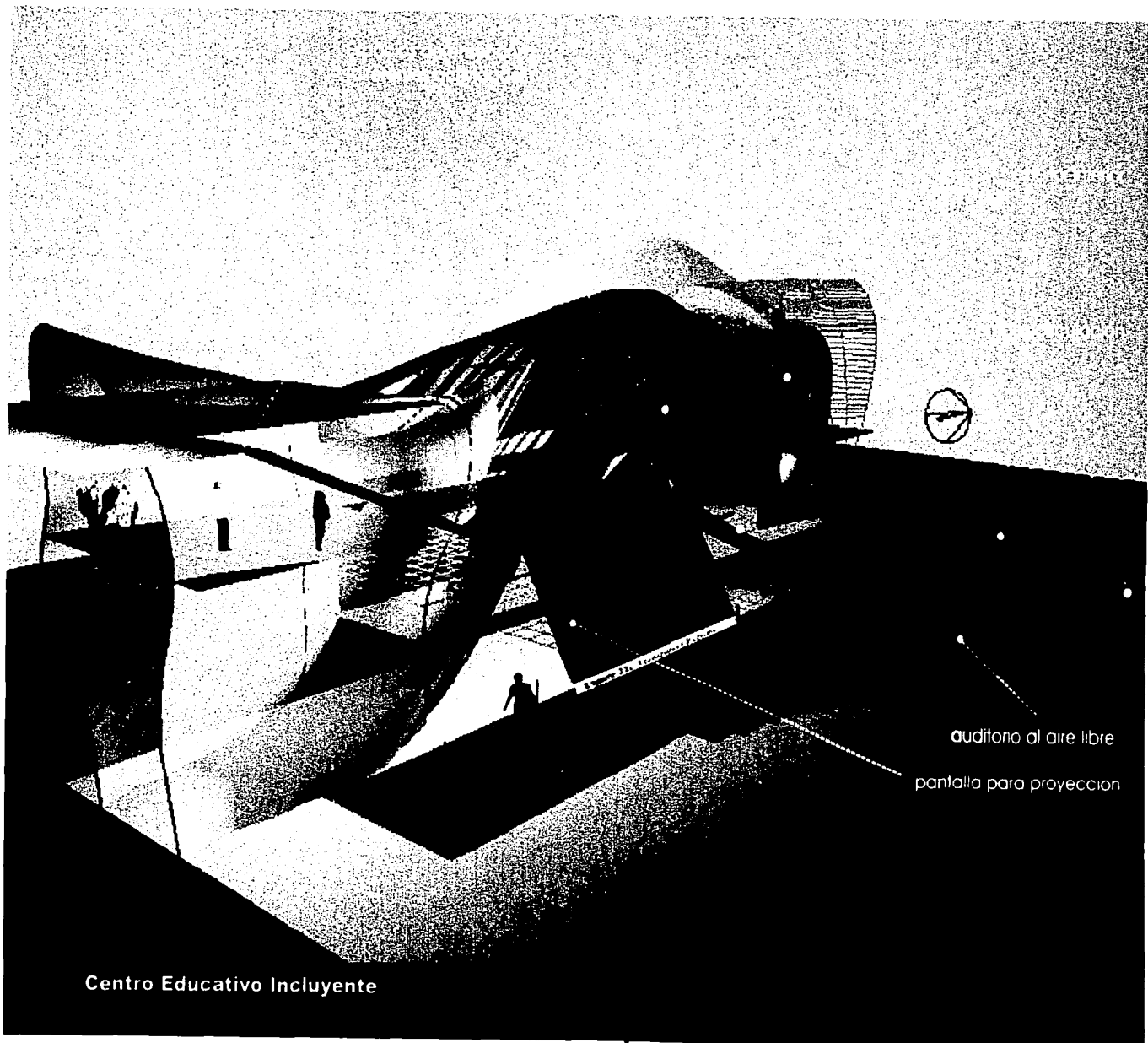
El ambiente debería ser considerado como el *segundo maestro*. La manera en que están organizados los espacios, su accesibilidad y la forma en que apoya el aprendizaje de los alumnos debe reflejar la idea de inclusión y celebración de la diversidad. Sobre todo en la primera infancia, *el ambiente es algo que tiene que ser experimentado* con todos los sentidos, a la vez que debe fomentar la sensación de pertenencia y seguridad, debe ser pertinente culturalmente y atractivo.

Como se puede apreciar en la página siguiente, en este trabajo se presenta una estructura amorfa que intenta representar esa

individualidad, diversidad y excepcionalidad presente en cada uno de los miembros de la comunidad educativa y en cada una de las actividades que en ella deben realizarse. Se trata de una estructura que representa un "sistema abierto" capaz de interactuar y enriquecerse con otros. Éste, como otros sistemas abiertos, promueve salidas y entradas, vincula el interior con el exterior, vincula la teoría y la motivación con la práctica.

Cada sala es única, los materiales y sus cualidades son elementos esenciales, son importantes las texturas, la música, la amplitud y diversidad de espacios, el uso de proyecciones, las transparencias, las ventanas amplias y bajas, las conexiones, los niveles, la interacción entre las subdivisiones de la estructura, los paisajes, las perspectivas. Las aulas abiertas y los espacios comunes para la apreciación de toda la comunidad son la base de la construcción.

Existe un conector principal para todas las áreas y un sistema de rampas que hace la construcción más accesible y acogedora. En toda la estructura se provee de estímulos sensoriales, y existe una división "virtual" entre el interior y el exterior, ya que éste último penetra en la construcción reflejando cómo el ambiente nos afecta (positivamente) al aprender de él y en él.



auditorio al aire libre
pantalla para proyeccion

Centro Educativo Incluyente

ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN

La propuesta de administración se fundamenta en la Teoría de Sistemas desarrollada sobre la base de la teoría interdisciplinaria de Ludwig von Bertalanffy.⁹¹ El concepto básico de sistema propone que éste es un grupo de elementos interdependientes y activos que se combinan para conformar una totalidad organizada, cuyo resultado es mayor que el que las entidades podrían tener si actuaran de manera independiente (Chiavenato, 2002, p. 574). Las características de un sistema son: (1) sus elementos tienen una meta común, (2) todo sistema es una totalidad, por lo tanto todo sistema es global, (3) existe entropía o una tendencia al desgaste y, (4) existe la homeostasis, que es el balance entre los elementos que conforman el sistema. Los sistemas se clasifican, de acuerdo a su constitución, en físicos (objetos reales) y abstractos (planes, conceptos, hipótesis, ideas). De acuerdo a su naturaleza los sistemas pueden ser: abiertos (en constante interacción con el medio) y cerrados; éstos últimos son imposibles o falsos, porque ningún sistema puede evitar el intercambio con el medio.

En el campo de la administración, las empresas u organizaciones constituyen sistemas abiertos que tienen 6 funciones básicas: entradas (capital, recursos humanos, materia prima, etc.), procesamiento del material, reacción al medio, providencia de partes (datos, capital), regeneración de las partes (evolución de la empresa para su supervivencia), y organización (para mantener cierto orden y organización y para llevar a cabo la toma de decisiones). Bajo esta perspectiva, a nivel escolar, si la meta de nuestro sistema es el

desarrollo integral del niño o niña, esas 6 funciones se convierten en parte de la forma de operar bajo la condición de estar abiertos al cambio y a la interacción con otros sistemas. Tendremos también que estar conscientes de nuestro momento histórico y de nuestro contexto para aceptar la posibilidad de transformación, de regeneración e incluso de destrucción cuando el sistema resultara insuficiente.

EVALUACIÓN

La evaluación es un proceso permanente de valoración del funcionamiento y resultados del sistema en todos los niveles. En un sentido amplio, se refiere a la recolección de información y al análisis de la misma en apoyo a la toma de decisiones sobre la instrucción, la administración y, en general, sobre el funcionamiento o los procesos que desarrolla el sistema. En el contexto escolar y para atender las necesidades específicas de los niños y niñas, la evaluación es un recurso indispensable donde se encuentra la posibilidad de mejoramiento permanente. Por ello, la evaluación tendría que basarse principalmente en la *identificación de las fortalezas* de cada niño o niña, de manera que se planea para facilitar el éxito en su experiencia de aprendizaje; así, para ser pertinente, tendría que tomar en cuenta todos los aspectos involucrados en su vida, tendría que ser *ecológica*.

El enfoque ecológico centra la evaluación en el contexto del estudiante. El elemento principal es el *funcionamiento*, es decir, cómo funciona el estudiante en su contexto actual o cómo podría funcionar en un determinado contexto, mejorado en base a otras evaluaciones ecológicas previas, que se construyera alrededor de sus fortalezas

⁹¹ Para mayor información consultar: Chiavenato, Idalberto (2002), *Introducción a la Teoría General de la Administración*, Capítulo 8 "Enfoque sistémico de la administración", pp. 521-604.

e intereses⁹². Para ello se debe identificar, a través de distintos métodos tanto formales como informales, qué características físicas del ambiente lo favorecen, cuáles métodos son pertinentes, cuál es su ritmo y estilo de aprendizaje, qué mecanismos usa para efectuar una tarea y qué lo motiva para aprender.

Ciertos métodos de evaluación menos formales que las baterías u otro tipo de pruebas estandarizadas pueden arrojar datos significativos de naturaleza cualitativa, para hacer una evaluación más integral: Los portafolios con muestras de trabajo que el alumno elija pueden arrojar datos sobre su desempeño a lo largo del curso al mismo tiempo que puede hacer más evidentes sus preferencias e intereses. Las entrevistas con distintos profesionales que se relacionen con el niño pueden ayudar a conocer mejor cómo se desenvuelve en distintas circunstancias, en distintas actividades y contextos. La entrevista con la familia se convierte en una herramienta fundamental para conocer cómo se da la relación entre la escuela y la familia, que concepto tiene la familia del niño, pero sobretodo cuáles son sus expectativas, información que resulta fundamental si la meta es actuar pertinentemente, respetando su identidad y su cultura. Además, una evaluación libre de discriminación requiere que los datos sean recogidos por un equipo multidisciplinario de profesionales que estén conscientes de todos los prejuicios que podrían intervenir en la valoración y en el proceso de toma de decisiones sobre qué y cómo se evalúa.

Asimismo, a nivel individual, cuando se evalúa el logro en el aprendizaje de cada niño o niña, se debe ser creativo para ofrecer alternativas y para permitir diversos modos de expresión congruentes con las características, talentos e intereses de cada persona, siempre y cuando

se refleje la interpretación personal y la comprensión de los contenidos. Para ello se debe considerar el uso de diversos medios más flexibles que una prueba escrita como grabaciones, obras artísticas, elaboración de modelos, videos u otro tipo de materiales audio visuales, maquetas, etc.

PLAN INDIVIDUAL DE EDUCACIÓN

Los resultados de la evaluación deberían traducirse en un plan de educación individualizado, precisamente con el propósito de considerar las necesidades particulares del alumno. En una situación ideal, este plan individual debería ser elaborado por el equipo escolar multidisciplinario, con la colaboración de la familia y del alumno. Cabe señalar que hasta ahora, el plan individual se ha considerado sólo para aquéllos que presentan *necesidades educativas especiales*, sin embargo, debería extenderse a todos los alumnos porque, en su individualidad, todos presentan *necesidades e intereses "especiales"*. En general, los planes individuales pueden ayudar a visualizar la dirección de la práctica educativa, pueden funcionar como la base de la evaluación (Polloway y Patton, 1993, en Smith, T. et. al., 2001, p.22) y pueden fortalecer la comunicación entre el equipo escuela-familia-niño/niña. Los planes individualizados pueden contener los siguientes elementos (ídem, p.23): (1) nivel de desempeño actual, (2) metas anuales, (3) objetivos a corto plazo, (4) servicios y necesidades especiales, (5) descripción del proceso de inclusión, (6) descripción de tiempos, (7) evaluación de los objetivos, (8) autorización y documentación (entrevistas, portafolios, etc.). Además, dependiendo del niño o niña, se debe enfatizar cuál es su área de interés, sus talentos y sus expectativas particulares. En nuestro país, como se menciona en líneas anteriores, ya se han desarrollado planeaciones de este tipo para alumnos y alumnas con necesidades

⁹² Smith, T. et. al., 2001, op.cit. p. 16.

especiales integrados en la escuela regular, incluso a nivel preescolar. Sin embargo, la validez y utilidad de este tipo de planeación no hace la inclusión por sí sola. Elaborar e implementar un plan individual requiere superar la visión burocrática en donde éste se considera una tarea más de papeleo puro; ésta es responsabilidad directa del maestro. El maestro debería considerar el plan como un instrumento de apoyo para mejorar su práctica educativa a favor de la inclusión.

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y ESTILOS DE APRENDIZAJE

La Teoría de los Estilos de Aprendizaje fue propuesta por Carl Jung en 1927; en ella se identifican algunas de las diferentes formas en que las personas pueden percibir (sensación vs. intuición), la manera en que toman decisiones (pensamiento lógico vs. sentimientos e imaginación), y qué tan activo o reflexivo se es (extroversión vs. introversión). A partir de esas diferencias, Jung describió 4 estilos básicos de aprendizaje⁹³:

- a) Estilo dominante: el que absorbe la información en forma concreta, paso a paso.
- b) Estilo comprensivo: el que se enfoca en el cuestionamiento y el razonamiento.
- c) Estilo auto-expresivo: el que utiliza las emociones y sentimientos en la construcción de ideas y productos.
- d) Estilo interpersonal: el que aprende a través de la interacción social.

La Teoría de Inteligencias Múltiples, por su parte, fue propuesta en 1983 por Howard Gardner. Él describió 7 tipos de inteligencia, aunque recientemente se ha incorporado uno más a la lista:

- a) Inteligencia Lingüística: Relacionada con la facilidad en el uso de la palabra, lectura, escritura, deletreo, explicaciones, comunicación verbal y memoria verbal.
- b) Quinestética-corporal: tiene que ver con la habilidad para trabajar y controlar el cuerpo y los movimientos voluntarios y expresarse a través de ello.
- c) Intrapersonal: Relacionada con la metacognición, la concentración y la conciencia sobre uno mismo.
- d) Lógica-matemática: La habilidad para reconocer y trabajar con conceptos, asociaciones y patrones abstractos. Pensamiento científico y razonamiento.
- e) Musical: Relacionada con la apreciación de la música, el ritmo, los sonidos o los patrones de vibraciones.
- f) Interpersonal: Sensibilidad hacia los estados anímicos de los demás, a sus sentimientos, comportamiento, necesidades y motivación.
- g) Visual-espacial: Formación de imágenes mentales, reconocimiento de gráficos y patrones visuales, percepción muy precisa.
- h) Naturística: Comunicación con la naturaleza, sensibilidad hacia los seres vivos y hacia la vida en general.

La principal característica de ambas teorías, como se puede apreciar, es la *valoración de las diferencias*; por lo tanto, representan un marco de referencia interesante para aquella práctica educativa que considere la inclusión a través de la valoración de los diversos estilos, ritmos y motivaciones para el aprendizaje. Ésta, de alguna forma estará en la

⁹³ Teoría de Estilos de Aprendizaje, en: Silver, H., Strong, R. Y Perini, M. "Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences", *Educational Leadership*, septiembre, 1997, pp. 22-27.

capacidad de ofrecer a cada alumno las opciones de actividades más cercanas a sus intereses, cultura y contexto. En la medida en que se conozca a los alumnos y alumnas, se pueden ofrecer "menús" de actividades más extensas, que ayuden al niño o niña a descubrirse a sí mismo, al tiempo que le pueden ayudar a reconocer la diferencia y el hecho de que "nadie es perfecto" y nadie posee todo el saber o los talentos. Así se favorecería una imagen positiva de su persona y se fortalecería su autoestima al disminuir la presión que ejerce sobre ellos la competencia generada por las estrategias de enseñanza homogeneizantes. Si las actividades y estrategias de enseñanza promueven sus intereses y talentos, entonces se les estará dirigiendo hacia el éxito.

METACOGNICIÓN

La metacognición prácticamente se refiere al auto-monitoreo en la realización de alguna tarea, o a la autoconciencia sobre una habilidad. Se refiere a la conciencia y control del pensamiento propio, incluyendo aspectos como el compromiso, las actitudes y la atención. Se trata de un monitoreo activo, que incluye la regulación y organización de los procesos de pensamiento. Desarrollar este nivel de autoconciencia y autoconocimiento es importante no sólo para que los alumnos y alumnas sean capaces de reconocerse, sino también para desarrollar, a través de la introspección, una actitud positiva hacia el aprendizaje. Además, ese autoreconocimiento no debe estar presente sólo en los alumnos, sino también, y de manera más enfática, en el docente, de manera que esté en la posibilidad de ayudar a los estudiantes a conocer y a aprender de sus procesos de pensamiento, porque al hacer eso, también les estará enseñando a *pensar*.

APRENDIZAJE COOPERATIVO

El aprendizaje cooperativo, en este trabajo, se entiende como una actividad grupal de aprendizaje, organizada de tal manera, que éste depende del intercambio social y estructurado de información y recursos entre los miembros del grupo, en el que cada miembro es responsable de su propio aprendizaje, al tiempo que está motivado para apoyar el aprendizaje de los otros (Olsen y Kagan, 1992, en Kluge, David, 1999, p.15). Algunas características del aprendizaje cooperativo, según David Kluge (1999) son:

- Interdependencia positiva: el éxito depende del trabajo de todos; el grupo tiene una meta de aprendizaje común, los recursos se comparten, y los papeles que se asumen son complementarios entre sí.
- Formación del equipo: los grupos pueden ser homogéneos o heterogéneos; los grupos incluyentes exigen una composición heterogénea, donde se ha comprobado que se trabaja mejor.
- Evaluación: los resultados y procesos se pueden evaluar en forma grupal o individual.
- Promoción de las habilidades sociales: se requiere forzosamente de un comportamiento cooperativo para alcanzar el éxito.
- Estructura: es el conjunto de formas de organización de la interacción entre los alumnos(as).
- Liderazgo compartido: todos los miembros deben tener un turno como líder del grupo.
- Autonomía: el grupo debe ser capaz de resolver sus problemas.
- Procesamiento: el grupo debe reflexionar sobre su funcionamiento y los procesos que realiza.
- Relación cercana («cara a cara») entre los miembros del grupo.

En un estudio realizado por Neil Davidson en 1994, se analizaron seis modelos de aprendizaje cooperativo⁹⁴ y se identificaron características comunes en todos los enfoques, así como variaciones. Los modelos estudiados fueron: (1) Aprendizaje en Equipos (Slavin, 1983, 1990), (2) Aprendiendo Juntos (Johnson y Johnson (1987, 1989), (3) Grupos de Investigación (Sharan y Hertz-Lazarowitz, 1980, 1982; Sharan y Sharan, 1992), (4) Enfoque Estructurado (Kagan, 1992), (5) Instrucción Compleja (Cohen, 1986) y (6) Enfoque Colaborativo (Barnes, Britton y Torbe, 1986; Britton, 1970; Reid, Forestal y Cook, 1989). Las características comunes a todos los modelos se refieren a que todos tienen una *tarea o actividad de aprendizaje común*, adecuada para el trabajo en grupo; el aprendizaje se da en *grupos pequeños*, donde se puede identificar un *comportamiento cooperativo*; hay una *interdependencia* (positiva) entre los miembros del grupo; y existe una *responsabilidad y compromiso* individual de todos. Lo que varía en los distintos enfoques es el tipo de agrupación (*heterogénea, selecta, por intereses comunes...*), la estructura de la interdependencia positiva (por ejemplo en cuanto a metas, tareas, recursos, papeles, división del trabajo, recompensa), la enseñanza, ya sea explícita o implícita, de las habilidades de relación, de cooperación o socialización, el grado de reflexión sobre las habilidades sociales y académicas o sobre la dinámica del grupo, el clima en el que se forman los equipos a través de la confianza o las normas de cooperación, la estructura del grupo, la atención que dedica el docente a identificar cuál es el estado de cada estudiante, el liderazgo en el grupo y el papel del maestro.

A pesar de las variaciones que puedan existir entre éstos y otros modelos distintos, lo cierto es que el aprendizaje cooperativo no es

una técnica novedosa, pero ha cobrado importancia en el marco de la inclusión porque se considera que cuando los estudiantes aprenden juntos, compartiendo sus metas y recursos, se maximiza su propio aprendizaje y el aprendizaje de los demás, porque se promueven habilidades de relación social, se trabaja sobre la base del apoyo mutuo, se enfatiza el liderazgo, la toma de decisiones, la construcción de confianza y comunicación y el manejo y resolución de conflictos⁹⁵. El aprendizaje cooperativo puede promover además un sentido de pertenencia, de respeto, aceptación y reconocimiento de la labor de cada individuo, que puede ser muy benéfico para valorar a todos los alumnos y alumnas, sobretodo para aquellos que han sufrido la exclusión en cualquier sentido.

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

El objetivo de una educación incluyente e intercultural debería ser empoderamiento de todos los individuos; esto sólo se podría lograr en la medida en que los individuos se conviertan en participantes activos de su proceso de formación, y en la medida en que se les apoye para construir, críticamente, su conocimiento. La idea sería reconstruir y construir conocimientos en los que diferentes cosmovisiones sean legitimadas y validadas, de manera que se valoraran las aportaciones de todos los grupos humanos y esa fuera la base del desarrollo de conocimientos en las nuevas sociedades incluyentes.

Para ello es necesario reconocer, en principio, que el conocimiento no es cien por ciento objetivo, no está libre de valores, ideologías y prejuicios. Hasta ahora, el conocimiento "válido", es el que se ha

⁹⁴ Davidson, Neil (1994). «Cooperative and Collaborative Learning: An Integrated Perspective», en: Thousand, et al. (eds.) *Creativity and Collaborative Learning: A Practical Guide to Empowering Students and Teachers*, pp. 13-29.

⁹⁵ Johnson y Johnson (1999). *What Makes Cooperative Learning Work?*, Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.

construido históricamente a través de las experiencias y bajo la perspectiva de los grupos dominantes; en esta construcción, los grupos con menor poder han sido omitidos o han sido representados en formas negativas⁹⁶. Todos los grupos humanos tienen derecho a estar representados positivamente, todos tienen derecho a que su cultura y aportaciones sean valoradas y legitimadas; la omisión de estos contenidos no se puede corregir con la simple incorporación de “datos” sobre los grupos marginalizados. En la reconstrucción del conocimiento incluyente se debería hacer una revisión histórica que recoja las aportaciones de todos los grupos humanos; no sólo de sus “grandes obras” sino también de su cotidianidad y de las múltiples perspectivas que sustentan la forma en que cada uno construye su realidad. También se debe discutir el lenguaje que se utiliza para corregir y prevenir esas omisiones y estereotipos creados; alcanzar un nivel de dominio del lenguaje del grupo dominante es importante, no porque sea superior, sino porque representa una herramienta de poder.

En cuanto al tratamiento de los conocimientos, se debe admitir que la información es esencial para el desarrollo de competencias en todos los individuos; no sólo porque los ayuda a participar de manera más justa en la sociedad, sino porque los capacita para descifrar aquellas condiciones que legitiman la posición del grupo que tiene el poder y, en todo caso, debería ayudarlos a transformar esa situación. Por ello es que los contenidos educativos deben ser tratados críticamente; no se trata de proporcionar todo tipo de información aún cuando ésta sea irrelevante, ni tampoco de eliminar toda concepción elaborada por el grupo dominante y satanizarla, sino más bien incorporar otras visiones y trabajar los contenidos por *temáticas* que permitan un tratamiento más global y articulado de la

información, más cercano a las experiencias individuales de los niños y a sus contextos particulares, de manera que toda información proporcionada sea relevante y pertinente para la construcción de conocimientos significativos. Así, el papel del maestro sería “ayudar a todos los alumnos y alumnas a definir sus propios mundos, a hablar sus lenguajes, a reflexionar sus experiencias... a relacionar el currículo con su vida cotidiana y con sus culturas” (Ghosh, 1996, p. 50).

Por último, los conocimientos no sólo son datos e información, son también valores, actitudes, expectativas y concepciones sobre aquello que es deseable para la humanidad. En la Educación Incluyente esto se refiere a los valores de la democracia, el respeto a los derechos humanos y a la dignidad de la persona.

INSTRUCCIÓN MULTI-NIVEL O INSTRUCCIÓN DIFERENCIADA

La instrucción multi-nivel es una estrategia que permite atender diversas necesidades de los alumnos y alumnas en la misma clase. Básicamente consiste en⁹⁷: (1) Identificar el concepto a enseñar; (2) determinar el método a utilizar para su presentación; (3) establecer el método para su práctica; y, (4) decidir el método de evaluación. El concepto a enseñar debe ser el mismo para todos los alumnos y alumnas, aún cuando los objetivos puedan ser diferentes para cada uno. La presentación del concepto varía básicamente, según los estilos de enseñanza del maestro, los estilos de aprendizaje del alumno o alumna y el nivel de participación que se le permita en el proceso educativo. Algunos autores (Bentley, en Schultz y Turnbull, 1984, ídem) han identificado métodos “de entrada” como la observación, la lectura, la comprensión auditiva, los olores, sabores o el tacto, el ensayo, la

⁹⁶ Ghosh, Raina (1996), op. cit., p. 44.

⁹⁷ Collicott, Jean, “Implementing Multi-Level Instruction: Strategies for Classroom Teachers”, (1991), en: Porter, G. y Richler, D., *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*, Toronto: The Roecher Institute.

elaboración, el uso, etcétera; y métodos “de salida” como construir, verbalizar, escribir, resolver o representar. Esta variedad de métodos debe ayudar al docente a seleccionar las actividades pertinentes de presentación de un concepto, tomando en cuenta las características individuales de los alumnos y alumnas. Por su parte, el método para la práctica puede ser determinado en función de los mismos aspectos que el método de presentación del concepto, la diferencia es que aquí se enfatiza de cierta manera el nivel en el que se quiere involucrar al alumno a través de los distintos modos de aprendizaje (escrito, oral, visual, etc.), los distintos niveles de pensamiento (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, o evaluación⁹⁸) o los distintos niveles de participación (parcial o total, activa o pasiva). La evaluación, como ya antes se ha mencionado, debe centrarse tanto en el proceso como en el producto y se debe utilizar una variedad de medios que permitan al alumno demostrar su comprensión del concepto de forma exitosa.

Algunas estrategias concretas de instrucción diferenciada pueden ser⁹⁹

- **Técnica del Cuestionamiento:** se refiere a la elaboración de preguntas relacionadas con el tema o concepto pero adaptadas a diferentes niveles de razonamiento según las necesidades de los alumnos o alumnas.
- **Tareas “graduadas”:** se llaman graduadas porque están relacionadas con el mismo tema pero varían en el nivel, la profundidad y complejidad de sus productos y contenidos.

- **Agrupamiento flexible por habilidades:** se refiere a agrupar a los estudiantes de una determinada manera para una determinada lección. Los alumnos son agrupados de acuerdo al nivel de instrucción que necesitan. Los miembros de los grupos forzosamente tienen que cambiar según el tema que se trate de acuerdo a su interés y talento para cada materia.
- **“Centros de aprendizaje” o “Centros de interés”:** Son espacios dentro del salón de clases que se pueden diseñar estratégicamente para ofrecer materiales y actividades de acuerdo a los distintos intereses que manifiesten los niños en distintas culturas y áreas del conocimiento.
- **Compactar el currículo:** esta es una estrategia que generalmente se utiliza con niños que presentan aptitudes sobresalientes, sin embargo, puede resultar una buena experiencia para todo tipo de alumnos y alumnas si se hace una evaluación de lo que ya saben para profundizar en un tema, o para pasar a otro asunto de mayor interés para ellos.
- **Proyectos independientes:** Estos permiten abordar un tema a profundidad a lo largo de un periodo considerable de tiempo. Resultan muy significativos cuando se vinculan a problemáticas de la comunidad. Los proyectos independientes se desarrollan alrededor de los intereses y habilidades personales del alumno o alumna, y resultan muy significativos si involucran el análisis de lo cotidiano y de situaciones de la realidad.
- **Grupos de interés:** Los alumnos se agrupan según un interés común independientemente de sus estilos de aprendizaje o talentos.

La instrucción diferenciada es sólo una de las muchas alternativas que un docente puede utilizar para incluir a todos los alumnos y alumnas.

⁹⁸ Estos son los niveles de conocimiento propuestos en la *Taxonomía de Bloom*.

⁹⁹ Video: *Challenging the Gifted*

Lo cierto es que ofrece una gran variedad de opciones de presentación y manejo de contenidos demostrando que es posible flexibilizar la práctica. En la planeación de este tipo de instrucción lo importante no es seguir modelos "al pie de la letra" sino tener la creatividad suficiente para construir un modelo propio, adecuado para cada grupo, cada situación y cada clase. Este proceso de construcción siempre será distinto, y pueden desarrollarse tantos modelos como niños existen en el mundo, lo importante es que en esa construcción el docente fortalece sus conocimientos y experiencias, hace conexiones entre ellos para desarrollar productos que finalmente traducen sus ideales y revelan la orientación de su práctica, dándole la oportunidad de reflexionarla y transformarla.

Conclusiones



**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

CONCLUSIONES

A **nivel internacional** el paradigma de la Educación para Todos y de Educación Inclusiva o Incluyente se basan en una atención centrada en la persona, que tiene como objetivo tanto el desarrollo de las poblaciones vulnerables, como de aquéllas que no lo son; lo que equivale a decir que los principios básicos de la educación actual son la *equidad y calidad*, mientras que el objetivo es la universalización de la educación básica.

En ese sentido, la *inclusión social y educativa de la diversidad* se convierte en la estrategia, en una de las principales líneas de acción. Esto implica un reto no sólo teórico, sino que impacta directamente en las personas y contextos donde se implementan y aterrizan las ideologías y los proyectos concretos, en los usuarios de los servicios educativos, en los que materializan los programas diariamente, en los tomadores de decisiones, los encargados de la gestión escolar, en los procesos que se viven diariamente en las aulas, en las instituciones y las universidades que forman al magisterio, en las comunidades en general y, evidentemente, en la manera de concebir la Pedagogía y de formar a los especialistas de la Educación.

El reto de la Educación Inclusiva involucra cuestiones de reforma y desarrollo político-legal, cambios estructurales en los sistemas y las instituciones, revisión curricular, financiamiento y provisión de recursos, distribución de tiempos, adaptación de servicios y espacios, formación de recursos humanos; y tal vez de manera más importante, demanda situaciones éticas, afectivas, psicológicas, valores y actitudes, que desde lo individual promuevan los cambios a favor de la aceptación y la atención a la diversidad, empezando en las edades más tempranas.

La Educación Incluyente es una ideología que exige, en todos los niveles y modalidades educativas, asegurar no sólo el *acceso* a la educación sino el *éxito* en el logro de aprendizaje, en el respeto a la dignidad humana, en la convivencia pacífica, en el enriquecimiento intercultural, etc.; por ello es necesario enfatizar que la expansión de la cobertura no garantiza necesariamente la inclusión ni la calidad de los servicios. La meta sería lograr que la educación se promueva a lo largo de toda la vida; centrándose no sólo en el desarrollo de competencias, sino creando atmósferas y espacios abiertos, adecuados a las necesidades e intereses de los niños y niñas y a las expectativas de las comunidades, sensibles, respetuosos, eliminando distancias y barreras culturales, sociales, lingüísticas, raciales... hacia la construcción de un sistema de atención integral centrado en el individuo, es decir, diferenciado. Así, la formación de valores, la formación ciudadana, la atención al bienestar general de la persona y la pedagogía diversificada se pueden contar entre el universo de acción de la Educación Inclusiva.

La Educación Incluyente, no sólo representa un paradigma de atención a la diversidad, sino que la inclusión ha dejado ya de ser una demanda puramente «ética», de justicia social, para convertirse en una necesidad de supervivencia y sostenibilidad del sistema ante las exigencias de un mundo globalizado y neoliberal; ya que éste sólo toma sentido si en su definición y composición real, están “incluidas” y son productivas, de alguna forma, todas y cada una de las personas que lo conforman. En ese sentido, la Educación Incluyente tiene dos funciones complementarias: por un lado la inclusión, para formar una comunidad global enfatizando el hecho de que todos somos

habitantes y partícipes de un mismo planeta y de una misma herencia y por otro lado, la diferenciación, es decir, el imperativo de identificar y desarrollar las habilidades y talentos específicos, únicos e individuales en un nuevo sistema de selección que aún no sabemos exactamente en qué sentido pueda ser discriminatorio.

Ahora bien, si en los últimos diez años ha habido avances en cuanto a la apertura de los sistemas de varios países hacia la diversidad y la consideración de poblaciones vulnerables, el cumplimiento de las metas de la Educación Incluyente se torna difícil cuando existen situaciones que obstaculizan la materialización de los derechos humanos; desde el hambre, las enfermedades, la pobreza, los conflictos bélicos y la consecuente inestabilidad y violencia que dañan el bienestar y la dignidad de las personas; hasta la falta de recursos o las actitudes de rechazo persistentes en la mentalidad de los individuos.

La principal dificultad para generar sistemas educativos incluyentes sigue siendo la *exclusión*, tanto evidente como «invisible», y la noción de la *diferencia* como obstáculo y fuente de inequidad. En otras palabras, la exclusión no sólo se hace expresa en el grupo de personas que por diversas razones no ha sido admitida en la escuela, sino que existen otros grupos que, dentro de la escuela, son excluidos por ser diferentes a la “normalidad”; y existen otros más que, fuera de la escuela, no han recibido la atención alternativa suficiente, ni de calidad, ni adecuada; sobretodo si se habla de la etapa inicial de vida entre los 0 y los 3 años. Éste en particular, es un grupo de personas que además de las características de marginación que en algunos casos puedan asociarse con su condición económica, étnica, social o cultural, parece «invisible» precisamente por su edad. Esta exclusión no sólo afecta al grupo etario sino que se traduce

directamente en una falta de visión en la planeación del sistema y en la entrega de servicios de apoyo y atención integral a la familia. Significa que a pesar de que se tiene conciencia de la importancia del desarrollo de competencias elementales para la vida, aún no se ha percibido el potencial que se encuentra en la primera infancia para formar y empoderar a las nuevas generaciones con una visión diferente, incluyente, intercultural, de paz, de respeto a la dignidad humana y de apreciación y valoración de la identidad propia. Significa además, que en el discurso se propone, pero no se tiene una verdadera conciencia de la importancia de la equidad en las oportunidades de desarrollo integral desde el inicio de la vida, por su efecto preventivo para capacitar a los individuos para resolver las condiciones que han generado su exclusión o las condiciones de vulnerabilidad. Dicha conciencia tendría que irse generando desde la propia familia y abrirse a la escuela, a la cultura y a la sociedad en general. En ese sentido, se debe apoyar a la familia para que sea capaz de educar positivamente en la diferencia.

Por otra parte, tampoco parece que se reconozca que la vulnerabilidad no es una característica del individuo, sino que son las características y condiciones del ambiente las que lo hacen vulnerable ó, de alguna forma, lo «discapacitan» para participar plenamente en la sociedad. La exclusión tiene que ver con la estructura y la organización de una sociedad que está instituida de tal manera que no contempla la diversidad. En general, las escuelas, los centros de trabajo y recreación, los medios de comunicación, etc., no contemplan las necesidades específicas de ciertos grupos de la sociedad, sobretodo de aquéllos en los que los aspectos de la diversidad son más evidentes por su condición física, por la manera en que se comunican, por su condición de salud, o por su condición económica, por ejemplo. Por ello son necesarias las nuevas formulaciones de política que permitan

empezar a reorganizar la estructura social, de tal manera que la diversidad se contemple en todos los aspectos de la vida en común, como algo inherente y enriquecedor de la especie humana, sobretodo en la Educación.

Todo ello indica que todavía existe un largo camino que recorrer en cuanto a la superación de la discriminación dentro y fuera de la escuela en varios niveles. Para algunos países, la creación de una política incluyente y el financiamiento suficiente de la educación son metas que todavía no se encuentran a su alcance. Muchos aún se encuentran buscando las formas de erradicar la pobreza, pagar o al menos reducir sus deudas, luchando por la consolidación de la democracia, combatiendo la corrupción y transitando hacia la descentralización de los servicios y la apertura a la participación social. Probablemente a escala internacional, una de las metas prioritarias se refiere al desarrollo sustentable, superando la pobreza y las grandes desigualdades que se acentúan gracias a los aspectos negativos de la globalización y el neoliberalismo económico. Otros objetivos se centran en la prevención y resolución pacífica de conflictos, en donde la educación y la cultura de paz juegan hoy un papel determinante en el afianzamiento de la estabilidad, el diálogo y la cooperación entre las naciones. Y es un hecho que, mientras no se resuelvan las necesidades de *bienestar general* de las personas, ni la Educación Incluyente, ni ningún proyecto de educación para todos podrá tener lugar.

Lo anterior no quiere decir que la satisfacción de las necesidades de supervivencia y bienestar garantizan la inclusión. La inclusión va más allá del mejoramiento de las condiciones materiales de vida. La inclusión implica una ideología que no se refiere solamente al acceso a la escuela o a los servicios de cuidado infantil, sino que es una

actitud que se debería interiorizar en lo más profundo de la conciencia individual, de manera que se desarrollaran conceptos y valores que generen la capacidad para admitir y celebrar la diversidad y no sólo eso, sino también para identificarse y valorarse uno mismo como ser único e irrepetible, como un ser *diverso*, con historia, cultura, lenguaje, características, talentos, intereses y necesidades diferentes de las de los demás. Significa admitir que la *diferencia* no se encuentra en el *otro*, en el que pertenece a una minoría étnica, en el que cree en algo diferente, en el que utiliza un auxiliar auditivo, en el que se expresa en un lenguaje distinto, etc., sino que la diferencia está en uno mismo, que *uno es parte de la diversidad* y que ésto no debe ser de ninguna forma algo negativo. Así, los cambios hacia la construcción de un sistema de Educación Incluyente se deben dar en varios niveles simultáneamente: desde el Estado, desde las comunidades, pero principalmente, desde el individuo.

También es cierto que al avanzar hacia la Educación Incluyente, como en cualquier otra situación de cambio, se generan desequilibrios e incertidumbres porque se actúa sobre las tradiciones encarnadas en los sistemas, las instituciones y los sujetos; así, la mayoría de las veces las propuestas de transformación se perciben como amenazantes de la existencia del sistema y de los intereses de la ideología dominante. Es decir que, en una situación de replanteamiento educativo existe una distancia entre la ideología, el discurso, y la realidad concreta, y eso hace que se trastorne la estabilidad y que se avance sobre un camino algo incierto hacia el futuro. Al respecto opina Dennis O'Keeffe¹⁰⁰ que hoy nos encontramos ante una crisis intelectual, una ideología amorfa y amenazante, que combina el colapso de nuestra fe en las tradiciones y en nuestra forma actual de

¹⁰⁰ Para una discusión más amplia consultar: Graves Norman, ed., 1990, p. 75.

vida, y la adopción de un conjunto de campañas sentimentales sobre cuestiones raciales, de género y de cultura de las que no tenemos un conocimiento o un entendimiento pleno; y pareciera, según la ideología dominante, que es posible lograr el éxito de estas campañas a través del empleo de un enfoque tecnocrático en la socialización. Como una tecnología moral; como si la “igualdad de oportunidades” pudiera alcanzarse a través de medidas que son susceptibles de especificarse; como si se pudiera hacer una “instalación directa” de valores en los niños a través de *slogans*.

Es cierto que en este momento, la Educación Incluyente no sólo representa una respuesta a las demandas legítimas de justicia social y equidad, sino que busca también la reducción de costos para proteger los intereses de la economía mundial de corte neoliberal. Es decir, no sería posible concebir una reducción significativa de costos en los sistemas educativos si, paralelas a las instancias de educación regular, existiesen también instancias educativas especiales, donde parece que se requeriría una asignación adicional de recursos. Sin embargo, es importante considerar que los principios y propuestas que dirigen esta visión comercial de la educación, son también las bases que se pueden utilizar a favor del aseguramiento de una verdadera educación para todos. Si para algunos la Educación Incluyente en este momento puede representar una utopía, es necesario señalar que de cualquier forma las utopías tienden a amenazar la tradicionalidad de los sistemas; representan la base del cambio y, aunque pareciera que los dueños del dinero administran el mundo como si fuese una empresa en donde sobran los seres humanos (Escobar, M., y Varela, H., 2001, p. 118), existe también la alternativa de la resistencia en la conciencia crítica del pedagogo, si se tiene una visión clara de los espacios donde, como profesional de la educación, puede intervenir.

A nivel nacional es importante señalar que los planteamientos de equidad y calidad que rigen al actual sistema educativo no son recientes ni mucho menos novedosos, se trata de prioridades que se han discutido y trabajado a través de los años en los intentos por resolver las condiciones adversas particulares de nuestra nación.

Sin embargo, en México, el planteamiento de la Educación Inclusiva aún no está consolidado. No se puede hablar de una filosofía de Educación Inclusiva como principio rector porque a pesar de la existencia de programas intersectoriales de atención a la población vulnerable, no se ha concebido claramente la atención a la diversidad; ni la escuela regular se ha consolidado como el espacio común capaz de brindar atención a la población de la educación básica en general, ni el sistema educativo ha sido capaz de atender de manera alterna, suficiente y equitativa a la diversidad que se encuentra fuera de él. La escuela actual no ha sido capaz de responder a las necesidades individuales y celebrar las diferencias de los alumnos y alumnas que se forman en sus aulas; y para aquellos fuera de las aulas no existe una visión de educación equitativa ni de calidad, sino simplemente compensatoria.

No obstante, hay que destacar que el planteamiento de equidad ciertamente ha puesto sobre la mesa cuestiones medulares de transformación del sistema, ha empezado a apoyar proyectos innovadores que pueden representar las bases para desarrollar programas de mayor alcance, ha logrado avances en cuanto a la modificación de ciertas prácticas de gestión y administración del sistema desde la microplaneación escolar, ha logrado abrir el diálogo intersectorial para empezar a integrar esfuerzos en distintas áreas de atención a la población infantil, y seguramente existe ya un número considerable de casos exitosos en la integración de alumnos

con discapacidad en el sistema regular. Todo esto abre más oportunidades para la diferenciación y la atención eficaz y contextualizada de los grupos desaventajados logrando, gradualmente, una mayor sistematización de prácticas y más experiencia en la inclusión.

Sin embargo, la confianza en estos avances no debe llevar al descuido, aún hay que estar atentos ante cuestiones fundamentales como la calidad de los servicios, la formación de recursos y el seguimiento y evaluación permanente del sistema, que aseguren el mejoramiento continuo. Es decir, ante el federalismo, aún hay que cuidar el riesgo de incrementar las desigualdades entre los estados que cuentan con más recursos y mejores niveles de vida y cultura, y aquéllos que históricamente han sufrido el rezago porque no se ha atendido su condición de pobreza, o no se ha alcanzado la atención equitativa y pertinente de la población indígena o dispersa y de difícil acceso, por ejemplo.

Hay que cuidar también la forma en que se entregan los servicios. En los países industrializados el cuidado y la educación de la primera infancia, y los servicios y beneficios para las familias se han desarrollado a la par con una mayor participación de la mujer en el mercado de trabajo, y las respuestas de los gobiernos ante la necesidad y demanda de dichos servicios han sido diversas. Hay países con fuertes convicciones sobre la igualdad de género y la democracia social (por ejemplo los países nórdicos), que han diseñado rápidamente medidas para conciliar las necesidades familiares y laborales; hay otros evidentemente orientados hacia la ideología del mercado (Estados Unidos, Reino Unido, Australia) cuya respuesta se ha centrado en delegar esta problemática a las propias familias, minimizando la intervención

del gobierno¹⁰¹. En nuestro país, hay que considerar que las madres que trabajan no precisamente son empleadas asalariadas del sector público o privado, sino que muchas veces se trata de una situación de empleo irregular, en el sector informal (servicios domésticos en las zonas urbanas, comercio...) o de trabajo familiar de cooperación no remunerado. Sin embargo, el hecho de que estas madres no se cuenten en las estadísticas formales sobre el trabajo no quiere decir que no tengan necesidad de los servicios de cuidado y educación de la primera infancia o de apoyos familiares. Por ello, lo ideal sería que a partir de una base de información sobre esta demanda oculta, se exponga dicha necesidad y se tomen las medidas necesarias para satisfacerla de manera suficiente y adecuada, equilibrando la responsabilidad del Estado con la participación de las comunidades. Asimismo, se debe señalar que lo anterior no quiere decir que la necesidad de contar con servicios de atención a la primera infancia no pueda ser percibida sin la ayuda de la información, sino simplemente que el hecho de abordar esas necesidades con acciones concretas requiere de una concientización y voluntad política, seguida de la planeación y el compromiso financiero, para lo cual la obtención de información se convierte en algo necesario.

Asimismo, se debe insistir en la necesidad de brindar atención a la primera infancia en las edades de 0 a 3 años en el sistema educativo nacional, ya que esta ha sido una preocupación manifiesta del sector salud, aunque no tanto del sector educativo, y es ahí donde se debe enfatizar nuevamente la integración de los esfuerzos. Al respecto cabe aclarar que la Educación y Cuidado de la Primera Infancia en este grupo etario no significa precisamente «escolarizar a los niños

¹⁰¹ Notas de la UNESCO sobre las políticas de la Primera Infancia no. 4: La mujer, el trabajo y la Primera Infancia: el nexo en países desarrollados y en desarrollo (I). Sección Educación de la Primera Infancia y la Familia. División de Educación Básica. UNESCO París, junio 2002.

de 0 a 3 años de edad». Educar y cuidar a la primera infancia va más allá del contexto escolar para brindar apoyos a los niños y niñas y a sus familias, para que sean atendidos de manera holística, integrando los servicios y esfuerzos de los sectores de educación, salud y desarrollo social, de manera que todos cuenten con oportunidades de desarrollo y bienestar, independientemente de sus características físicas, intelectuales, de género, su origen étnico, su identidad cultural, su situación económica, su condición de salud o sus circunstancias de vida particular.

Otra de las grandes preocupaciones que se agudizan debido a la reforma sobre la obligatoriedad del preescolar es la formación suficiente y de calidad de recursos humanos. La formación docente, tanto en el sector público como en las modalidades autónomas, lamentablemente se ha dirigido a "compensar", como en una situación remedial, la actualización de profesores en servicio sin tener gran incidencia en los procesos de formación inicial. A este respecto, se debe señalar que tal vez la más grande problemática de la formación inicial docente en relación con la inclusión y la equidad educativa, es que está basada en un supuesto de "uniformidad". A pesar de la reforma curricular de las licenciaturas en educación básica, los docentes, históricamente, se han formado para responder a un modelo educativo diseñado para la clase media urbana, para atender a poblaciones homogéneas, en contextos homogéneos, que hablen la misma lengua y aprendan de la misma manera, al mismo ritmo, los mismos contenidos. Esto en nuestro país es imposible.

El reconocimiento de la diversidad no puede ser sólo teórico o legal, sino que se tiene que interiorizar tal y como se ha interiorizado la práctica tradicional disciplinaria y mecánica. La diversidad debe celebrarse y debe estar presente en la mente de cada maestro y

cada individuo involucrado con la atención y el cuidado infantil, para que verdaderamente sea capaz de responder a las necesidades individuales de los niños, utilizando los recursos y las formas de comunicación e interacción pertinentes. Las modificaciones en el currículo de formación inicial o de actualización docente por sí solas no hacen la diferencia si la formación no se concentra en la transformación de actitudes, en los componentes afectivos y en el vínculo con la comunidad. Por otra parte, la práctica docente dirigida a la atención de la primera infancia no debe estar ubicada únicamente en el contexto escolar, sino que debe relacionarse con las actividades de otros agentes de cuidado infantil, especialmente de las esferas de salud y desarrollo social. Además, es claro que la docencia no es «la culpable de todas las fallas del sistema educativo». Se debe reconocer que se trata de una profesión subestimada y devaluada, lo que no permite que el docente cuente con las condiciones de trabajo ideales, no permite que viva dignamente, que se forme una imagen positiva de sí mismo y esté motivado para desempeñar su labor. Por ello, bajo el marco del federalismo, es importante lograr la autonomía no sólo de los planteles de educación básica, sino también de educación normal, de manera que la planeación, el diseño curricular y la formación docente se acerque más a las problemáticas y a las necesidades particulares de las maestras y maestros. En otras palabras, los planteamientos de equidad y calidad no deben ser exclusivos de la educación básica, deben alcanzar también a la educación normalista en todos los niveles y modalidades y en general, deberían estar presentes en todos los y las profesionales de la Educación.

También es importante empezar a consolidar procesos como los trabajos de evaluación y monitoreo de la situación de la primera infancia en nuestro país. La propuesta de Indicadores de Bienestar

de la Primera Infancia en México es el primer paso para continuar un trabajo de investigación y seguimiento en un foro interinstitucional e intersectorial permanente, que apoye la toma de decisiones y la continua transformación y mejoramiento del sistema. Es una posibilidad mantener el diálogo, la participación e integración de diversas instituciones en la búsqueda de un sistema de atención más integral, que cuente con diferentes puntos de referencia y perspectivas de atención, más eficiente y más adaptado a las necesidades de los niños y niñas y sus familias. Un sistema de indicadores también abre la posibilidad de diálogo con otras naciones en la comparación; no en el afán de “adaptar” otros modelos al contexto nacional, sino únicamente para tener conocimiento de la situación nacional y comparar desde otros puntos de referencia hacia dónde vamos, qué se ha logrado, y qué podemos aprender de otras experiencias exitosas. Diría Robert Myers¹⁰² que es el *proceso* de construcción de indicadores lo que importa, más que los indicadores mismos o los resultados que de ellos se obtengan, ya que es en el diálogo y la participación intersectorial donde se encuentra la posibilidad de explorar el sistema, revisarlo y reflexionarlo para transformarlo.

Otra de las acciones fundamentales para apoyar la transformación del sistema es la investigación. La apertura hacia un mayor uso de métodos cualitativos combinados con los cuantitativos, puede abrir la posibilidad de empezar a conocer situaciones más abstractas que se encuentran implícitas en toda situación educativa y que generalmente se ignoran en la planeación del sistema. En la transición hacia la Educación Inclusiva, la investigación cualitativa juega un papel trascendental no sólo para conocer la manera en que

operan las tradiciones de los sistemas sino para descifrar cuáles son las actitudes y las pautas de crianza que desde las edades más tempranas generan y transmiten la exclusión y la desigualdad; descifrar cómo se generan y transmiten las estructuras de poder y dónde está la posibilidad de compartirlo; la investigación cualitativa debe ayudarnos a conocer de los diferentes tipos de discriminación, desde el género hasta las prácticas excluyentes en la familia, en la escuela y en el sistema en general; debe ayudarnos a comprender cómo podemos empezar a considerar la diversidad como la vía para generar la igualdad y debe ayudarnos a comprender mejor la Educación Ciudadana de manera que la ética, los valores, el respeto a la dignidad humana y la educación para la paz se conviertan en propósitos centrales del sistema. Un avance importante es la experiencia generada a través de la “Cátedra UNESCO sobre Derechos Humanos” de la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Federal Electoral (IFE). Sin embargo, ésta es una preocupación que debería concernir directamente a los pedagogos. Parte del perfil del pedagogo es la investigación, en la cual cabe la posibilidad de la apertura de líneas mucho más serias y formales de trabajo sobre educación ciudadana, educación en valores, educación en derechos humanos, educación para la paz, educación de género, educación indígena, atención a la familia y, en general, atención a la diversidad bajo la perspectiva de la equidad.

Así, en cuanto al **papel profesional del pedagogo**¹⁰³ en la Educación Inuyente, se debe señalar que hasta el momento éste se ha centrado directamente en la docencia, o de alguna forma, en el contexto escolar como parte del equipo de apoyo interdisciplinario

¹⁰² Robert Myers, presentación de la serie de Documentos de Trabajo sobre el Desarrollo de la Primera Infancia en México, 25 de abril del 2003, Facultad de Psicología, Ciudad Universitaria, México D.F.

¹⁰³ En este trabajo toda vez que se utilice la palabra “pedagogo” se estará siempre haciendo referencia tanto al género femenino como masculino.

para la integración, tanto en instituciones públicas como en organizaciones no gubernamentales, sobretodo en los niveles de educación básica. Algunos pedagogos se han desempeñado en la atención a grupos específicos de población con necesidades especiales y/o discapacidades, como maestras(os) especialistas, «actividad para la cual no han sido formados, ya que tendrían que obtener esa preparación en instituciones ex profeso, saliéndose del perfil de formación del estudiante de Pedagogía y convirtiéndose en maestros especialistas para diferentes grupos de alumnos» (López, Alicia, 2001, p. 151). Por ello, una cuestión de primer orden es la reflexión sobre dónde ubica, el pedagogo mismo, su profesión. Si hasta ahora, ante el reto de la Educación Incluyente se ha centrado en el contexto escolar, eso significa que no ha logrado conformar una visión amplia sobre toda la gama de posibilidades que le ofrece su formación.

El pedagogo es el *especialista en educación*; como tal, su tarea no puede ni debe ser reducida a un solo contexto, por el contrario, su tarea va más allá de las cuestiones técnicas u operativas del sistema escolar y de la propuesta de integración educativa en la escuela regular; va más allá del diseño de programas, de la elaboración y aplicación del material didáctico; va más allá de la elaboración de adecuaciones curriculares, de la identificación de necesidades educativas especiales y de la capacitación y asesoría a los equipos de integración educativa, a los profesores de aula regular o a los padres de familia. Cabe señalar que de ningún modo se está subestimando, ni mucho menos negando la *fundamentalidad* de dichas cuestiones en el proceso de construcción de un sistema educativo incluyente. Lo que se quiere destacar es que, al parecer, quedan aún varios aspectos no explotados de la formación del pedagogo en otros niveles del sistema. Desde otro enfoque que

supere al contexto escolar, se ubicaría al pedagogo como el profesional que debería ser el responsable de concebir, diseñar, planear y coordinar los sistemas educativos; de hecho, su formación le brinda los conocimientos y le apoya en el desarrollo de las capacidades para desempeñarse también en ese nivel.

El pedagogo debe considerar su profesión como una con entidad propia, distinta de todas las demás, y debería asumir su responsabilidad como teórico y ejecutor de la Educación. En ese sentido, el pedagogo no debería encontrarse en la posición de aceptar o, en todo caso, «luchar» contra los aspectos negativos de un sistema, cuando debería residir en él la posibilidad y la responsabilidad de concebirlo, de plantearlo sobre la base del respeto a la dignidad humana. El pedagogo tiene la posibilidad de intervenir en ese y todos los niveles educativos, desde las cuestiones más técnicas hasta la conceptualización y la fundamentación teórico-filosófica del sistema. Tiene la posibilidad de coordinar los esfuerzos desde los distintos sectores relacionados con lo educativo e incluso de intervenir en lo político y la ejecución real de lo que se propone desde la teoría y desde la práctica. Y a pesar de todo, resulta irónico que en nuestro país los pedagogos no hemos abierto los espacios para participar mayoritariamente en esos niveles. El sistema y las posiciones de toma de decisión sobre la Educación, lamentablemente, se encuentran en manos de profesionales que si bien pueden ser muy capaces distintas áreas del conocimiento, generalmente no conocen de Educación.

Por ello, el pedagogo no puede ni debe limitar a un solo nivel el ejercicio de su profesión. El pedagogo no debería de permitirse ser un excluido más en la toma de decisiones y en la formación de las generaciones futuras; su profesión no debe seguir siendo, por

ningún motivo, una profesión marginalizada, sino que se deben buscar los espacios, se debe estar atento para descifrar e intervenir en los idearios de quienes determinan el “deber ser”, porque la política, la legislación, la economía, la cultura, la organización social, etc., definen conceptos, delimitan y plantean alcances, imponen modelos, organizan la vida en común, precisan el funcionamiento de los sistemas y establecen la movilización de recursos de todo tipo. Se puede coincidir o discrepar con sus planteamientos, pero en ningún caso se debería ignorar sus efectos. Es ahí precisamente donde el pedagogo debe participar; su papel tendría que ser determinante en la concepción, en la toma de decisiones y coordinación de los sistemas educativos de manera que, con una visión crítica y con una postura bien definida, intervenga como humano y como educador por el respeto y el bienestar de la humanidad.

Por otro lado, sin importar el nivel en el que se desempeñe, el pedagogo debería siempre efectuar una lectura crítica de la realidad y preguntarse ¿qué está sucediendo, y por qué?, ¿a favor de quién y en contra de quién?¹⁰⁴, para luego intervenir en esa complejidad. Así, ante la transición hacia la Educación Incluyente, debe cuestionar y reflexionar qué tipo de oferta está por aceptar o rechazar. En el caso de que apoye el paradigma de la inclusión, tendrá que preguntarse si acepta ésta como una “gran obra¹⁰⁵” que le ofrece la ideología del consumo; o si más bien desea aceptar un compromiso

personal con la humanidad. Esto es importante en la medida en que, de no tratarse de un compromiso personal, la Educación para Todos y la Educación Inclusiva corren el riesgo de ser parte de esas “grandes obras” que no se concretan en transformaciones reales, coherentes con los contextos y las necesidades específicas de la población a la que se dirigen. La realidad a veces ha demostrado que a nivel operativo no se logra una comprensión cabal de la ideología que sustenta las políticas, los recursos, la preparación y el cambio de actitudes necesario para materializar las reformas, y eso constituye un obstáculo para avanzar hacia la meta de la inclusión.

Resulta esencial entonces, que al adoptar una postura, el pedagogo base su ejercicio profesional partiendo de ésta, pero también que se atreva a cuestionarla cuando le parezca insuficiente, para intervenir en el mundo a través de la práctica transformándolo y transformándose a sí mismo, tratando de dejar de negar al diferente, aún corriendo el riesgo que ello implique:

«... estando a merced de las leyes del mercado no sólo podemos comprar menos mercancías diariamente, gracias a nuestros raquíticos salarios, sino que además hemos logrado la hazaña del siglo: despreciar al que no consume. Aprendimos con éxito esta lección porque supimos entender que quien no consume no es, no existe. Así pudimos caer en la trampa mortal de la globalización: la negación del diferente... al negarnos a consumir dicha deshumanización trae, contradictoriamente, soledad y abatimiento para quienes nos sentimos excluidos de la moda actual: al no aceptar la deshumanización, nos convertimos en extraños seres humanos... el piso se nos mueve y el mundo de la desinformación nubla y bloquea la capacidad de lucha»

(Escobar, M., y Varela, H., 2001. op. cit., pp. 116-117).

¹⁰⁴ Miguel Escobar, académico del Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2001, comunicación personal.

¹⁰⁵ La comprensión de lo que se considera como “grandes obras”, “se encuentra firmemente determinada por la ideología dominante; sólo los que tienen el poder definen o perfilan a los que no lo tienen... también definen lo que es buen gusto, lo que es ético, lo que es bonito, lo que es bueno. Las clases populares... al introyectar la ideología dominante obviamente introyectan muchos de sus criterios de valores... sin embargo éste es un proceso dialéctico... (lo que significa que) las clases populares a veces rechazan la forma en que las clases dominantes pretenden someterlos. A veces rehacen la ideología dominante con elementos propios. De cualquier manera, para mucha gente... las grandes obras son lo mismo que para las clases dominantes. Avendás, jardines... túneles, viaductos... todas las obras que... no atienden a las necesidades prioritarias de las clases populares y sí a las de las clases más ricas”. (Freire, Paulo, 2002, *Cartas a quien pretende enseñar*, p. 22).

El pedagogo también debe cuestionar su postura en relación con su formación, pues finalmente es también hijo de un sistema que hasta ahora no le ha enseñado a vivir en la diversidad, no le ha enseñado a descifrar los intereses de la clase dominante sino hasta muy tarde y, aún ahora, ante la manifestaciones de aquéllos que se han negado el rostro para dárselo a los demás, su formación no le ha enseñado a valorar lo indígena, por ejemplo, aún en un país que se ha propuesto ser intercultural.

Al analizar su formación y práctica, el pedagogo debe reconocer sus capacidades y limitaciones. En este momento, ante las exigencias de la Educación Incluyente, se debe reconocer que una de las cuestiones centrales hacia dicha meta es la transformación de la propia actitud. La actitud tiene que ver, a su vez, con la personalidad y la identidad individual; por ello la base de una formación pedagógica orientada a la inclusión debería ser la individualidad y el reconocimiento, tanto interno como externo, de la diferencia en un sentido positivo. La formación del pedagogo debería ser incluyente en sí misma porque los pedagogos, como cualquier otra persona, son individuos con historias, culturas, mundos de significación, inteligencias, estilos de aprendizaje, necesidades e intereses diferentes, los pedagogos son también la DIVERSIDAD a la que debe responder hoy en día la educación.

Al respecto, se reconoce también que aún cuando la formación pedagógica se transformase, mientras no se transforme la escuela y el sistema educativo en general, no se puede formar a los pedagogos en una realidad alterna y fantasiosa; en otras palabras, no se les puede formar para la inclusión total si ésta no existe en los espacios dónde se van a desempeñar porque eso causaría frustración. Lo que sí se puede hacer es incitar a la modificación de las resistencias

hacia los procesos de inclusión, desde el replanteamiento de las enseñanzas dirigidas al paradigma de atención clínico-terapéutico, hasta la promoción de experiencias de formación centradas en la lectura del mundo, la lectura de la realidad y de la palabra¹⁰⁶. Conviene apoyar una formación enriquecida no sólo con la teoría sino con la experiencia; superar la cultura de la fotocopia y de la letra muerta con la lectura de la letra viva¹⁰⁷; apoyar la formación de la conciencia crítica y de la autonomía del pedagogo; promover el análisis de lo cotidiano y de la realidad; renovar la profesión abriéndola hacia universos de acción más amplios a través de la investigación, el contacto con otras disciplinas y la reflexión.

Por otra parte, si el pedagogo ha de enfrentarse a las exigencias de la Educación Inclusiva, debería entonces creer que ésta es posible, que es *utopía*¹⁰⁸. Eso sólo lo podrá lograr cuando pueda constatar la

¹⁰⁶ Paulo Freire afirmaba que "el enseñar no existe sin el aprender"; que el aprendizaje del educador se verifica en la medida en que éste, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado; que la responsabilidad ética, política y profesional del educador le impone el deber de prepararse antes de iniciar su actividad docente, que su preparación debe ser permanente y debe basarse en el análisis crítico de su práctica. De esta manera, estudiar siempre implica leer en el sentido de buscar la comprensión de lo leído. La lectura del mundo es aquella que se realiza en la cotidianidad, por medio de la cual se llega a comprender el contexto próximo y aún otros menos inmediatos. A partir de la cual se puede hacer una lectura de la palabra en la que se comprende el texto, se generalice, se tome distancia del objeto para codificar; es decir, que se logre la inmersión en la realidad leída para así alcanzar una comprensión más cercana y más exacta del objeto, percibiéndolo en sus relaciones con otros objetos. Esta lectura de la realidad es la que resulta en una forma crítica de comprender y de enseñar mientras se aprende, y la que nos convierte en sujetos capaces de transformar el mundo. (Freire, Paulo (2000, 8ª. Ed.) *Cartas a quien pretende enseñar*. México Siglo XXI, pp 28-36).

¹⁰⁷ Tanto la Metodología para el rescate de la teoría y de lo cotidiano en el salón de clases, como algunas cartas que explican conceptos importantes como la *letra muerta* (Carta a Don Dyrto desde el salón de clases) y la lectura de la realidad, se encuentran condensados en el capítulo titulado "La utopía como construcción" en: Escobar, M., y Varela, H., 2001, op. cit., pp. 77-169.

¹⁰⁸ "Para leer la realidad no solamente utilizamos la racionalidad racional, sino que existe una racionalidad inconsciente" (Escobar, M., 2002, "Percepción y lectura de la realidad. La construcción de utopías en el aula", p. 2)... "Una racionalidad que tendría como característica intrínseca de estar agarrada dentro de una red más o menos densa de afectos... atravesada de emociones, racionalidad emocional... que encontraría en la utopía, por predilección, una forma de expresión original y apropiada (...). La utopía tiene, en sí misma, su propia finalidad, su lugar propio, es en ella misma, en tanto que está conectada al inconsciente, nutrida por el inconsciente, formada alrededor del inconsciente... ella busca su realización, llegar a ser lo que ella es" (Dadoun, Roger, 2000, citado por Escobar, M., ídem, p. 2)... "Como proyecto, como diseño del-mundo-diferente, menos feo, el sueño es tan necesario para los sujetos políticos, transformadores del mundo y no adaptables a él, como fundamental es para el trabajador... proyectar en su cerebro lo que va a hacer...". "El sueño de la humanización, cuya concreción es siempre proceso... pasa por la ruptura de las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, etc.... El sueño es así una exigencia o una condición que viene haciéndose permanente en la historia que hacemos y que nos hace y rehace... -El sueño se convierte en una necesidad indispensable- (Freire, Paulo, 1999, *Pedagogía de la Esperanza*, pp. 88, 95 y 96, respectivamente).

inclusión en la propia institución donde se forma y desde donde debe empezar a transformar, cuando la inclusión forme parte de su experiencia de vida. Su formación debe incorporar a agentes de diversos orígenes étnicos y culturales, de diferentes universos lingüísticos que le aporten, lo enriquezcan y le enfrenten a cosmovisiones diferentes. La formación pedagógica que tienda hacia la integración educativa debe admitir, atender y celebrar la diversidad, debe adaptar sus prácticas a las necesidades de los alumnos y alumnas, debe ofrecer opciones individualizadas de formación, debe fomentar las inteligencias múltiples y respetar los diferentes estilos de aprendizaje, debe propiciar el trabajo cooperativo, debe ser flexible, estar abierta, permitir otras modalidades además de la institucional presencial y directa; debe seleccionar a través de procesos más cualitativos y creativos a aquellos que tengan las características más apropiadas para la profesión, debe propiciar la metacognición y el reconocimiento personal a profundidad, debe desarrollar la competencia comunicativa en varias lenguas, lenguajes y formas de comunicación, debe promover el uso selectivo y crítico así como el dominio de las herramientas de poder como las tecnologías de información y comunicación y el lenguaje. La formación pedagógica debe crear los apoyos necesarios para responder a las características e intereses de cada alumno o alumna, incluirlos en la toma de decisiones acerca de su propio proceso de formación, abrir oportunidades para que experimenten, propongan y creen, y debe ofrecer experiencias sobre distintas realidades.

Ser pedagogo no se reduce a un "set" de conocimientos teóricos, la Educación involucra aspectos mucho más abstractos que incluyen cualidades, creatividad, talentos, creencias, valores y disposiciones anímicas que conforman la personalidad de un educador. Así, el pedagogo que ha de ser el agente de cambio, debe reconocer la

legitimidad y autenticidad de su profesión, debe valorarla y asumirla en lo más profundo de su interior. El pedagogo, como el indígena¹⁰⁹, debe saber que la lucha no ha terminado, y debe saberlo "no porque sabe, sino porque sueña"...

¹⁰⁹ "Un grupo de jugadores se encuentra enfrascado en un importante juego de ajedrez de alta escuela. Un indígena se acerca, observa y pregunta qué es lo que están jugando. Nadie le responde. El indígena se acerca al tablero y contempla la posición de las piezas, el rostro serio y ceñido de los jugadores, la actitud expectante de quienes le rodean. Repite su pregunta. Alguno de los jugadores se toma la molestia de responder: "Es algo que no podrás entender, es un juego para gente importante y sabia". El indígena guarda silencio y continúa observando el tablero y los movimientos de los contrincantes. Después de un tiempo aventura otra pregunta: "Y para qué juegan si ya saben quien va a ganar". El mismo jugador que le respondió antes le dice: "Nunca entenderás, esto es para especialistas, está fuera de tu alcance intelectual". El indígena no dice nada. Sigue mirando y se va. Al poco tiempo regresa trayendo algo consigo. Sin decir más se acerca a la mesa del juego y pone en medio del tablero una bota vieja y llena de lodo. Los jugadores se desconciertan y lo miran con enojo. El indígena sonríe maliciosamente mientras pregunta: "¿jaque? (...) Lo esencial está en la sonrisa del indígena... sabe que no es cierto que la lucha ha terminado y que hemos perdido... Y lo sabe no porque sabe, sino porque sueña" (Subcomandante Marcos, 2001, "Los indígenas no somos parte del ayer, somos parte del mañana", en *El otro jugador*, citado por Escobar, Miguel, 2002, op. cit., pp 3-4 y 13).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Referencias

Bibliográficas



ESTE CON
FALLA DE ORIGEN

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Activities Recent. Special Needs Education, UNESCO, actualizado 12/12/01, <http://www.unesco.org/education/educprog/sne/activities>

Acuerdos, Avances y Acciones Relevantes en el marco de los compromisos de la reunión binacional México-EE.UU. (actualizado 30/03/02). SEP, <http://www.sep.gob.mx>

"Antropología y Educación: Estrategias Linguoculturales para la Educación Preescolar" (Síntesis de ponencias), en: La Atención Integral al Niño Menor de Seis Años en el Contexto de las Comunidades Indígenas (Memorias). Seminario Taller Regional. (1992) Quito, Ecuador: Organización de Estados Americanos (OEA)

Asia-Pacific Programme of Education for All (2001). UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education <http://www.unescobkk.org/education/appeal/about.htm> accesado 18 de octubre de 2002.

Avilés, Karina. "Reconoce Paige que la educación a niños migrantes en EU no es de buena calidad". La Jornada. México, 26 de noviembre de 2002, p.6, sección Política.

Bennett, John (1993). Educating Young Children: A Broader Vision. Coordinator's Notebook No. 14, The Consultative Group on Early Childhood Care and Development, accesado 7 de agosto de 2002. <http://www.ecdgroup.com/downloadcc114bel.pdf>

Bronfenbrenner, Urie (1987, 1ª. Ed.). La ecología del desarrollo humano. Barcelona, España: Paidós.

Centro de Investigación y Docencia Económicas A.C. (Dra. Teresa Bracho, coordinadora) (Octubre, 2001). Evaluación del Programa Escuelas de Calidad 2001 –síntesis general. México: CIDE, en: www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/9023/1/sintesisgeneral.pdf

Chiavenato Idalberto (2002). Introducción a la Teoría General de la Administración. México: McGraw Hill.

Circle of Inclusion (2001). Handbook for the Inclusion of Young Children with Severe Disabilities: www.cicleofinclusion.org

Circle of inclusion (2001). Nine types of adaptations. www.uni.edu/coe/inclusion/strategies/types_adaptation.html

Collicott, Jean, "Implementing Multi-Level Instruction: Strategies for Classroom Teachers", (1991)., en: Porter, G. y Richler, D., Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion, Toronto: The Roecher Institute.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (actualizado 2002), Secretaría de Gobernación <http://www.gobernacion.gob.mx/templetas/blank.php?idCont=20> accesado 14 de julio de 2002.

Convención sobre los Derechos del Niño (1990). UNESCO, actualizado 2001, <http://www.unesco.org>

Coordinación del Área Educativa del Equipo de Transición del Presidente Electo. "Bases para el programa 2001-2006 del Sector Educativo". México: La jornada, 27 de noviembre de 2000, pp.28-29.

Curriculum Framework for Children in their Pre-school Year. HM Inspectors of Schools. September 1997. The Scottish Office.

Dakar Framework for Action (2000). UNESCO, accesado 20 de agosto de 2002. http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.shtml

Data information on refugees. EFA Assessment Study (junio, 2000). UNESCO: www.unesco.org/education/emergency/m_states/population.shtml

Davidson, Neil (1994). «Cooperative and Collaborative Learning: An Integrated Perspective», en: Thousand, et. al. (eds.) Creativity and Collaborative Learning: A Practical Guide to Empowering Students and Teachers, pp. 13-29.

Davis, G. Y Rimm, S. (1998). Education of the gifted and talented (4a. ed.). Capítulo 7, Curriculum Models, pp. 146-167. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Declaración de Lima "Realidad multilingüe y desafío intercultural: ciudadanía, política y educación" (2002) Lima, Perú.

Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001), UNESCO, de la diversidad al pluralismo, http://www.unesco.org/culture/pluralism/diversity/html_sp/index_sp.shtml accesado 20 de agosto de 2002.

Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales (1994). Salamanca, España.

Diario Oficial de la Federación. Poder Ejecutivo. Secretaría de Gobernación. Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3º en su párrafo primero fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción 1, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Martes, 12 de noviembre de 2002.

Educación Especial (actualizado 2002), Secretaría de Educación Pública (SEP), <http://www.sep.gob.mx/imprimir/imprime.jsp?seccion=3475> accesado 21 de julio de 2002.

Education and Poverty Eradication (2001). UNESCO-Education <http://www.unesco.org/education/poverty/index.shtml> accesado 18 de octubre de 2002.

Escobar, Miguel, "Lo cotidiano en el salón de clases", en: Rompan Filas. Núm. 15, México: 1994.

Escobar, Miguel. "Percepción y lectura de la realidad. La construcción de utopías en el aula", noviembre 2002.

Escobar, Miguel, y Varela Hilda (2001). Globalización y Utopía. México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, Colección Jornadas.

Espacios de Interacción (octubre, 1992). México: SEP Educación Inicial.

Evans, Judith, L. (1998). Inclusive ECCD: A Fair Start for All Children. En: Coordinator's Notebook No.22. The Consultative Group on Early Childhood Care and Development, accesado 7 de agosto de 2002. http://www.ecdgroup.com/issue_22_inclusive_eccd.asp

Evans, Judith, L., y Myers, Robert, G. (1993/94). Case Studies on EFA. Coordinator's Notebook No. 14, The Consultative Group on Early Childhood Care and Development, accesado 7 de agosto de 2002. <http://www.ecdgroup.com/download/cc114dc1.pdf>

Foro sobre indicadores de bienestar en la primera infancia en México (Memoria) (2002). México: SEP, SSA, DIF, UNAM, UNICEF, UNESCO.

Foro sobre indicadores de bienestar en la primera infancia en México (Resumen) (2002). México: SEP, SSA, DIF, UNAM, UNICEF, UNESCO.

Freire, Paulo (2002, 8ª ed.) Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, Paulo (1999, 3ª ed.) Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, Paulo (1999, 4ª ed.) Pedagogía de la esperanza. México: Siglo Veintiuno Editores.

García, B., Delgado, G., González, M., Pastor, R., Espinosa, L., & Baeza, C. (2002). Establecimiento de competencias básicas de la educación de la primera infancia. México: UNESCO-UNICEF.

García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A. & Puga, V. (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México: Secretaría de Educación Pública (SEP), Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.

Girls' and Women Education in Africa (actualizado 2001). UNESCO-Education for All, <http://www.unesco.org/education/mebam/index.shtml> accesado 18 de octubre de 2002.

Ghosh, Ratna (1996). Redefining Multicultural Education. Canadá: Harcourt.

Graves, Norman, ed. (1990). Initial Teacher Education. Policies and Progress. Londres: Institute of Education. University of London. Kogan Page.

Guevara, Niebla, Gilberto. «La ONU y la UNESCO, fracasos paralelos», en: Proceso, México, 13 de abril del 2003.

Inclusive Schools and Community Support Programmes (actualizado 12/12/01). UNESCO, Special Needs Education, <http://www.unesco.org/education/educprog/sne/iscsp>

Integración Educativa (actualizado 2002), Secretaría de Educación Pública (SEP), <http://www.sep.gob.mx/wb/incluyeimprime.jsp?seccion=643> accesado 21 de julio de 2002.

Johnson, D.Y Johnson, R. (1999). What makes cooperative learning work?. Estados Unidos de América: Oficina de Investigación y Mejoramiento Educativo (OERI), U.S. Department of Education.

Katz Lilian G. (1999). Another Look at What Young Children Should be Learning. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

Kluge, David (1999). A brief introduction to cooperative learning. Estados Unidos: Oficina de Investigación y Mejoramiento Educativo (OERI), U. S. Department of Education.

Ley General de Educación (última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación: 12 de junio de 2000), Secretaría de Educación Pública (SEP) <http://www.sep.gob.mx/imprimir/imprime.jsp?seccion=2256> accesado 21 de julio de 2002.

López, Alicia A. (2001). Mitos y realidades de la integración educativa de las personas con necesidades especiales y/o discapacidades a las escuelas regulares. Tesis de Maestría en Pedagogía. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Lynch, J., Khan, F., Olsen, H., Saleh, L., & Väyrynen, S. (2000). Inclusive Education and Education for All. A challenge and a vision (draft). Paris: UNESCO. Section for Special Needs Education. Division of Basic Education.

Manual operativo para la modalidad escolarizada (octubre, 1992). México: SEP Educación Inicial.

Ministère de l'Éducation (1999). Adapting our schools to the needs of all students: A new direction for success. Plan of Action for Special Education. MEQ, pp 13-15.

Ministère de l'Éducation (2000). Adapting our schools to the needs of all students: Policy on Special Education. Ministry of education of Quebec. Accessed February 26th, 2002. <http://www.meq.gouv.qc.ca/GR-PUB/menu-plans-a.htm>

Ministère de l'Éducation (1997). A new direction for success: Ministerial plan of action for the reform of the Education System. MEQ, Accessed February 26th, 2002 <http://www.meq.gouv.qc.ca/reforme/reform.htm>

Ministère de l'Éducation (1998). A school for the future. Policy statement on Educational Integration and Intercultural education. MEQ, accessed March 4th, 2002. <http://www.meq.gouv.qc.ca/GR-PUB/menu-plans-a.htm>

Ministère de l'Éducation (2001). La formation a l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. MEQ, accesado febrero 27, 2002. http://www.meq.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens.pdf

Muñoz, H. (2003). Educación Escolar Indígena en México: Desde el indigenismo a la interculturalidad institucional. México: UNESCO (en prensa).

Myers, Robert (2001). Atención al Desarrollo y Cuidado de la Primera infancia en México: durante la etapa Preescolar. México: UNESCO-UNICEF.

Myers, Robert (1993/94). Creating the Foundation Stones for Education for All: Action Initiatives in Early Childhood Care and Development. The Consultative Group on Early Childhood Care and Development, accesado 3 de agosto de 2002. <http://www.ecdgroup.com/download/cc114cci.pdf>

Myers, Robert. (2001). La atención a niños y niñas menores de cuatro años en México: Una perspectiva de los programas y las actividades existentes. México: UNESCO-UNICEF.

New Rebecca S. (2001). Peggio Emilia: Some Lessons for U.S. Educators, ERIC Digest, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education

Nine High-Population Countries (E-9). Recife Declaration of the E-9 Countries (2000). UNESCO-Education for All http://www.unesco.org/education/efa/wefl_200/regional_frameworks/frame_E9_countries.s accesado 20 de agosto de 2002.

Notas de la UNESCO sobre las políticas de la Primera Infancia, No. 1: ¿Cuidado de la primera infancia? ¿Educación? ¿Desarrollo?, Sección Educación de la Primera Infancia y la Familia. División de Educación Básica. UNESCO Paris, marzo 2002.

Notas de la UNESCO sobre las políticas de la Primera Infancia no. 4: La mujer, el trabajo y la Primera Infancia: el nexo en países desarrollados y en desarrollo (I). Sección Educación de la Primera Infancia y la Familia. División de Educación Básica. UNESCO París, junio 2002.

Parent Questionnaires (1989). Program Guidelines for Serving Students with Severe Multiple Disabilities and/or Deaf-Blindness in Kansas, Kansas State Board of Education.

Pasantía Título de Especialista Universitario en Integración Educativa (actualizado 30/03/02). SEP, <http://www.sep.gob.mx>

Peterson, M. and Beolin, K. (1998). "Teaching the inclusive teacher: Restructuring the mainstreaming course in teacher education" vol. 21 (4). Teacher education and Special Education, pp. 306-318

Plan Nacional de Desarrollo (2001). México: Poder Ejecutivo Federal. Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Presidencia de la República.

Primera Cumbre de las Américas (actualizado 2001), Secretaría de Educación Pública (SEP), <http://www.sep.gob.mx/wb/distribuidor.jsp?seccion=2429> accesado 21 de julio de 2002.

Programa de Educación Inicial (octubre, 1992). México: SEP Educación Inicial.

Programa Escuelas de Calidad. Secretaría de Educación Pública, SEP. <http://www.sep.gob.mx/wb/incluyeimprime.jsp?seccion=2768>

Programa Nacional de Acción en favor de la Infancia. Evaluación 1990-2000 (2000). México: Comisión Nacional de Acción a favor de la Infancia. Secretaría Técnica. Serie de documentos Técnicos. Número 6.

Programa Nacional de Educación 2001-2006 (2001). México: Secretaría de Educación Pública.

Programa Nacional para el Bienestar. Evaluación del avance en pos del cumplimiento de las metas educativas del Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (actualizado 2002), Secretaría de Educación Pública (SEP), <http://www.sep.gob.mx/wb/incluyeimprime.jsp?seccion=658>

Programa Nacional para el fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa (2002). México: Secretaría de Educación Pública. Presidencia de la República. Oficina de Representación para la Promoción e Integración de las Personas con Discapacidad.

Programas compensatorios (accesado 15/01/03). Secretaría de Educación Pública (SEP); www.sep.gob.mx/imprimir/imprime.jsp?seccion=3288

Programme for the Education of Children in Difficult Circumstances (Street and Working Children) (actualizado 2002). UNESCO http://www.unesco.org/education/educprog/street_child/english/present.html accesado 18 de octubre de 2002.

Proyecto sobre Necesidades Educativas Especiales (SENDDD). Estudio UOE-SENDDD (actualizado 2002), Secretaría de Educación Pública (SEP), <http://www.sep.gob.mx/imprimir/imprime.jsp?seccion=3665> accesado 21 de julio de 2002.

Secretaría de Educación Pública (2002). Reglas de operación del Programa de Integración Educativa 2002. México: SEP, <http://www.sep.gob.mx/work/secciones/3513/imagenes/inegracion.pdf> accesado 14 de julio de 2002.

Segunda Cumbre de las Américas (actualizado 2001), Secretaría de Educación Pública (SEP), <http://www.sep.gob.mx/imprimir/imprime.jsp?seccion=2438> accesado 21 de julio de 2002.

Silver, H., Strong, R., y Perini, M. "Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences", Educational Leadership. Septiembre, 1997, Learning, pp. 22-27.

Smith T., Followay, E., Patton, J., Dowdy, C., & Heath, N. (2001). Teaching students with special needs in inclusive settings. Toronto: Peterson Education Canada.

Students with Handicaps, Social Maladjustments, or Learning Disabilities-Definitions. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. ISBN 2-550-36484-8 (2000-00-0078).

Tercera Cumbre de las Américas (actualizado 2001), Secretaría de Educación Pública (SEP), <http://www.sep.gob.mx/imprimir/imprime.jsp?seccion=2441> accesado 21 de julio de 2002.

The Consultative Group on Early Childhood Care and Development (2002). [ECDD Info](http://www.ecdgroup.com/eccdinfo.asp). ECDD Group, accesado 3 de agosto de 2002. <http://www.ecdgroup.com/eccdinfo.asp>

The Consultative Group on Early Childhood Care and Development (2002). [Initiatives](http://www.ecdgroup.com/initiatives.asp). ECDD Group, accesado 3 de agosto de 2002. <http://www.ecdgroup.com/initiatives.asp>

The Consultative Group Secretariat (1993/94). [The World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs](http://www.ecdgroup.com/issue_14_education_for_all.asp). The Consultative Group on Early Childhood Care and Development, accesado 3 de agosto de 2002. http://www.ecdgroup.com/issue_14_education_for_all.asp

The Delhi Declaration (1993) EFA Summit of Nine High-Population Developing Countries Framework for Action. UNESCO.

[UNESCO's action against HIV/AIDS-Impact on Education](http://portal.unesco.org/ev.php?URL_ID=2295&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201&reload=1025185541) (actualizado 22/10/2002), UNESCO. http://portal.unesco.org/ev.php?URL_ID=2295&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201&reload=1025185541

UNESCO (2000). [Educación para Todos. Objetivo Número Uno para el desarrollo antes del año 2015](#). México: UNESCO. (folleto)

UNESCO (2001). [Education for All and Children Who are Excluded \(Thematic Studies\)](#). World Education Forum, Dakar, Senegal 26-28 April 2000. Education for All 2000 Assessment. París: UNESCO.

UNESCO (2002). [Education in situations of emergency and crisis](http://www.unesco.org/education/emergency/unesco/introduction.shtml), en: www.unesco.org/education/emergency/unesco/introduction.shtml

UNESCO (2002). [Education Reconstruction Programme for Afghanistan. Components and development projects](#). París: UNESCO.

UNESCO (1997). [First Steps on Inclusive Early Childhood Education](#). París: UNESCO Special Needs Education.

UNESCO (1999). [La participación en la educación para todos: La inclusión de alumnos con discapacidad](#). En: Boletín EFA2000. UNESCO accesado 3 de agosto de 2002. <http://www.unesco.cl/pdf/programa/inclusio.pdf>

UNESCO (jun 2002). [L'Éducation en situation d'urgence et de crise. Projets & Programmes Réalisés au Cours du Biennium 2000-2001](#). ED/EPS/CCR, en: www.unesco.org/education/emergency_projects.pdf

UNESCO (2002). [Necesidades Educativas Especiales](#). UNESCO, accesado 31 de julio de 2002. <http://www.unesco.cl/020213.htm>

UNESCO (2001). [Projet Afghanistan. Programme Éducatif d'Urgence pour les Populations afghans réfugiées au Pakistan-Iran-Tadjikistan-Turkmenistan](#). UNESCO. Assistance Éducative d'Urgence. Appui aux pays en Crise et en Reconstruction. ED/EPS/CCR/dhb/292.

UNESCO (1999). [Salamanca Cinco Años Después. Una revisión de las actividades a la luz de la Declaración y el Marco de Acción de Salamanca](#). En: Conferencia Mundial Sobre las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. UNESCO, accesado 3 de agosto de 2002. <http://www.unesco.cl/pdf/programa/inclusio.pdf>

UNESCO (actualizado 12/12/01). [Special Needs Education: Activities Current and Coming](#). UNESCO, accesado 31 de Julio de 2002. http://www.unesco.org/education/educprog/sne/act_curr.html

UNESCO (2002). [Special Needs Education: Mission Statement](#). UNESCO, accesado 31 de julio de 2002. <http://www.unesco.org/education/educprog/sne/index.html>

UNICEF (2001). [Informe anual](#). México: UNICEF.

[Un México apropiado para la infancia y la adolescencia. Programa de Acción 2002-2010](#) (2002). México: Secretaría de Desarrollo Social. Secretaría de Educación Pública. Secretaría de Salud.

[World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs](#) (1990). UNESCO, accesado 20 de agosto 2002. http://www.UNESCO.org/education/efa/ed_for_all/background/omtien_declaration.shtml

SITIOS WEB

Ability on Line: www.ablelink.org/public/default.htm
Contigo: www.contigo.gob.mx
Council for Exceptional Children: www.cec.sped.org/
Diconsa: www.diconsa.gob.mx
Early Childhood Research Quarterly www.udel.edu/ecrq/vol11no2.html
Liconsa: www.liconsa.gob.mx
Ministère de l'Éducation du Québec: www.meq.gouv.qc.ca
National Association for the Education of Young Children (NAEYC) www.naeyc.org/
Oportunidades: www.oportunidades.gob.mx
Secretaría de Educación Pública (SEP): www.sep.gob.mx
Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Relaciones Internacionales:
www.sep.gob.mx/dgri/
Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL): www.sedesol.gob.mx
The Consultative Group on Early Childhood Care and Development:
<http://www.ecdgroup.com/>
The National Center for Child Care Inclusion www.specialinkcanada.org
The Special education Yahoo Subdirectory:
www.dir.yahoo.com/Education/Special_Education/
UNESCO: www.unesco.org

PONENCIAS

Sylvia Schmelkes del Valle. «Formación docente y equidad en la educación», en:
Foro Ciudadano de Educación, 8 de noviembre de 2002, Puebla, México.

Elsa Núñez. "Educación y familia" Conferencia Magistral, en:
II Foro Internacional de Educación para la Infancia, 2 a 4 de abril, 2003,
Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, México, D.F.

Robert Myers, presentación de la serie de *Documentos de Trabajo sobre el Desarrollo de la Primera Infancia en México*, 25 de abril del 2003, Facultad de Psicología, Ciudad Universitaria, México D.F.

ANEXOS

EDUCACIÓN PARA TODOS: Iniciativas de la UNESCO a nivel internacional				
PROGRAMA	OBJETIVOS	REGIÓN / PARTICIPANTES	METODOLOGIA	RESULTADOS
Educación Inclusiva				
PROGRAMAS DE ESCUELAS INCLUSIVAS Y APOYO COMUNITARIO UNESCO	<p>* Difusión de información sobre innovaciones en educación inclusiva en pequeña escala.</p> <p>* Promover la inclusión de niños con discapacidad y dificultades de aprendizaje en escuelas regulares.</p>	<p>Fase I: Benin, Burquina Faso, China, Guinea, Costa de Marfil, Jordania, Laos, Malawi, Marruecos. Autoridad Nacional Palestina, República Unida de Tanzania, Zambia, Angola, Cabo Verde, Guinea-Bissau, Mozambique, Sao Tomé Príncipe..</p> <p>Fase II: Camerún, República Dominicana, Egipto, Ghana, India, Madagascar, Mauricio, Nicaragua, Paraguay, Vietnam, Yemen.</p>	<p>Desarrollo de política, formación docente, servicios de apoyo, educación para padres, educación de la primera infancia, sensibilización, educación especial, educación de adultos, transición a la vida adulta.</p> <p>2 Fases: Fase I (1996-1997): elección de áreas de actividad, promoción de una conceptualización más amplia de la inclusión. Fase II (1998-1999): Difusión de experiencias entre los países participantes y creación de redes de información.</p>	<p>Organización de talleres subregionales:</p> <p>* Países de habla inglesa (febrero / marzo 1999) Uganda.</p> <p>* Países de habla francesa (noviembre / diciembre 1999) Mali.</p>
EDUCAR EN LA DIVERSIDAD EN LOS PAÍSES DEL MERCOSUR OEA/UNESCO-SANTIAGO	Formación de recursos humanos y elaboración de materiales de capacitación y estrategias de desarrollo de escuelas inclusivas.	25 escuelas en Argentina, Chile, Brasil, Paraguay, Uruguay.	Elaboración de talleres de formación docente en educación inclusiva y producción de materiales.	N/d
CONSTRUCCIÓN DE Y DESARROLLO DE RECURSOS PARA LA PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PARA NIÑOS CON NECESIDADES ESPECIALES UNESCO/BANGKOK	Diseño de proyectos de educación inclusiva.	UNESCO Bangladesh, Bhután, Camboya, Kazajstán, Kyrgyzstán y Uzbekistán, Estonia, Latvia, Lituania, India.	<p>Diseño y desarrollo de política inclusiva.</p> <p>Desarrollo de proyectos piloto.</p> <p>Capacitación de maestros para el uso del curriculum diferenciado en el aula y contextos extraescolares.</p>	<p>Manual para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria. Programa de formación docente en educación inclusiva: 6 unidades.</p> <p>Taller sub-regional sobre "Desarrollo de política en apoyo a la Educación Inclusiva en Estonia, Latvia y Lituania".</p> <p>Otras actividades: "Conferencia regional árabe sobre Educación Inclusiva para niños con discapacidad" Taller: "Desarrollando un "índice" para la Inclusión" (India, 2001)</p>

* N/d = información no disponible

EDUCACIÓN PARA TODOS: Iniciativas de la UNESCO a nivel internacional

PROGRAMA	OBJETIVOS	REGIÓN / PARTICIPANTES	METODOLOGÍA	RESULTADOS
Género				
<p>ORIENTACIÓN, GUÍA Y DESARROLLO DE LA JUVENTUD UNESCO / Ministerios de Educación / FAWE</p>	<p>Dar respuesta a problemas de las jóvenes africanas (embarazo adolescente, desempleo, situación de calle, prostitución infantil, infección por VIH, drogadicción y deserción escolar) Formación de formadores de docentes. Construcción de capacidad institucional para el desarrollo de habilidades y materiales sobre conocimiento y técnicas de orientación y guía juvenil.</p>	<p>1996: Botswana, Kenya, Lesotho, Malawi, Mozambique, Namibia, Nigeria, Sudáfrica, Swazilandia, Tanzania, Uganda, Zambia y Zimbabwe, Turquía, Faso Burundi, Camerún, Costa de Marfil, Níger y Senegal.</p>	<p>Formación a nivel regional para obtención de la certificación en orientación y guía para formadores de formadores y trabajadores sociales. Organización de talleres locales para formadores en sus respectivos países.</p>	<p>Realización de talleres de formación regionales y nacionales. Módulos disponibles en el idioma inglés en Internet y edición de materiales audiovisuales de apoyo. Edición de folletos sobre los problemas de las adolescentes y sobre ciencia y tecnología rural.</p>
Situación de Calle				
<p>PROGRAMA PARA LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS* EN CIRCUNSTANCIAS DIFÍCILES (QUE TRABAJAN O QUE VIVEN EN LA CALLE) UNESCO / UNICEF / UNDP / UNAIDS / Embajadas / ONGs</p>	<p>Facilitar el acceso a la educación básica y orientación vocacional a los niños y jóvenes en situación de calle a través de la atención a sus necesidades académicas y de supervivencia.</p>	<p>Namibia Mali Rumania Brasil Guinea, Benin, Costa de Marfil, Mali, Senegal, Togo.</p>	<p>Programa para reintegrar a los niños de la calle a la comunidad escolar. Proyecto para fortalecer la educación y la reintegración social de niños en circunstancias difíciles. Formación de educadores y fortalecimiento de capacidades institucionales. Creación de capacidades. Formación de recursos humanos</p>	<p>Construcción de dos centros de atención y organización de taller sub-regional de capacitación para educadores de niños de la calle y trabajadores sociales. Producción de una versión preliminar de módulos de capacitación para educadores y trabajadores sociales. Construcción de un centro educativo nacional pluridisciplinario con capacidad para 100 niños. Creación del refugio Gavroche (restauración reciente). Publicación de guía para educadores y trabajadores sociales. Establecimiento de una red de voluntarios que trabajan con niños de la calle. Restauración y equipamiento de 3 centros de "Consejo Tutelar" Taller de capacitación en educación preventiva. Planes de acción nacionales.</p>

* El término "niños" se refiere a niños y niñas.

EDUCACIÓN PARA TODOS: Iniciativas de la UNESCO a nivel internacional

PROGRAMA	OBJETIVOS	REGIÓN / PARTICIPANTES	METODOLOGÍA	RESULTADOS
VIH/SIDA				
IMPACTO DEL VIH/SIDA EN LA EDUCACIÓN UNESCO-BANCO MUNDIAL	<ul style="list-style-type: none"> * Apoyar iniciativas nacionales en la administración de sistemas educativos que enfrentan el VIH/SIDA (educación formal y no formal). * Intercambio de información a través de un sitio Internet interactivo multilingüe. * Creación de capacidades en prevención y tratamiento educativo. * Inclusión de 115 millones de niños y niñas afectados por VIH en la escuela primaria para el año 2015. 	<p>Organización: Instituto Internacional de Planeación Educativa (París).</p> <p>Foco de atención: Continente africano</p>	<p>Planteamiento de cuestiones prácticas para prevención y combate del VIH/SIDA.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Formación docente * Trabajo conjunto entre docentes, trabajadores del sector salud, padres, líderes comunitarios, organizaciones religiosas y ONGs. * Educación no formal y difusión a través de medios de comunicación masiva 	N/d*
Pobreza				
EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LA ERRADICACIÓN DE LA POBREZA UNESCO-UNDP-UNICEF-BANCO MUNDIAL-WHO-COOPERACIÓN DE PAÍSES BAJOS-Ministerios de Educación-ONGs-CROP-	Erradicación de la pobreza.	<p>Ghana</p> <p>Región Asia-Pacífico</p> <p>Nepal</p> <p>El Salvador</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Consulta sobre el papel de la educación en la erradicación de la pobreza entre representantes de las agencias y gobiernos. Mesa redonda con especialistas sobre el tema para elaboración de un marco de acción preliminar. Estudio y reporte sobre saneamiento de pobreza en cinco países. * Capacitación vocacional formal e informal para facilitar auto-empleo y desarrollo de habilidades "generadoras de ingresos" en países en transición hacia la economía del libre mercado. * Integración de alfabetización y educación para la salud. <p>Modernización de la Educación Básica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Video-documental sobre orientaciones políticas, programas y estrategias para la reducción de pobreza a mediano y largo plazo. * Educación Técnica y Vocacional (UNEVOC): Proyecto Regional para el Desarrollo del Currículo en Habilidades Empresariales en la Pequeña Empresa (1994). * Alfabetización, promoción de la salud y empoderamiento de las mujeres de comunidades rurales. * Proyecto EDUCO: Educación con participación comunitaria.

* N/d = información no disponible

- Programa de Investigación Comparada sobre Pobreza, CROP, por sus siglas en inglés.

EDUCACIÓN PARA TODOS: Iniciativas de la UNESCO a nivel internacional

PROGRAMA	OBJETIVOS	REGIÓN / PARTICIPANTES	METODOLOGÍA	RESULTADOS
NO-violencia				
PROYECTO INTERREGIONAL PARA UNA CULTURA DE PAZ Y NO-VIOLENCIA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS Sintra, Portugal, 1996	Resolución de conflictos de forma constructiva a través del "empoderamiento" personal y social	Francia Europa Central	Promoción de valores, actitudes y comportamientos a favor de la resolución no-violenta de conflictos, el respeto a los derechos humanos, la democracia, el entendimiento intercultural, la tolerancia y solidaridad en las escuelas	* Colegio de Gennevilliers : proyecto piloto sobre mediación en la zona suburbana de París. * Mediación y resolución del conflicto en Europa Central; y Univers-City: proyecto piloto de educación para la paz dirigido a la juventud en circunstancias difíciles. * Actividades dentro de los programas de la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO (ASPNet), el programa Mujeres y Cultura de Paz, Enseñanza y Aprendizaje para un Futuro Sustentable y el Programa de la Juventud.
Educación en Situación de Emergencia				
PEER-AFRICA UNESCO-UNICEF-WFP-ONGs locales	Capacitación para supervivencia	Somalia, Burundi, República Democrática del Congo, Angola, la República Central Africana, Rwanda, Sudán, Congo, Brazzaville, Mozambique.	Paquetes de Emergencia para Maestros Programa de supervivencia Operation Lifeline	* Atención a más de 250, 000 niños de poblaciones desplazadas.
DE LA EDUCACIÓN RADIOFÓNICA A LAS ESCUELAS VIAJERAS UNESCO	Universalización de la Educación Básica	Afganistán	Sub-programas de acción	* Creación de un centro de educación básica para jóvenes refugiados en Hevat; programa de educación a distancia a través de la radio; la publicación de textos en lenguajes locales; un programa de educación básica en escuelas viejeras. * N/d
RECONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN UNESCO-Ministerio de Educación	Construcción de capacidades para planeación y administración del sistema educativo; reforma educativa; rehabilitación de la infraestructura; creación del Sistema Información sobre Administración Educativa	Afganistán	N/d	N/d
PROYECTO AFGANISTAN			Evaluación	

* N/d = información no disponible

PROGRAMA EDUCATIVO DE EMERGENCIA PARA POBLACIÓN AFGANA REFUGIADA en Pakistán-Irán-Tadjikistán-Turkmenistán (2001) UNESCO	Atender de manera inmediata las necesidades de refugiados afganos a partir de los acontecimientos del 11 de Septiembre	Afganistán	Producción de materiales didácticos Formación Docente 2 Fases: Fase 1 (octubre 2001): evaluación de necesidades. Fase 2 (diciembre 2001): financiamiento y desarrollo de programas	Programas de alfabetización con componentes de género a favor de la educación de las niñas.
APOYO REGIONAL. SERVICIO PARA REFUGIADOS Y DEPORTADOS: EDUCACIÓN AMBIENTAL (RSSRREE) UNESCO	Apoyo a refugiados	Kenya / Etiopía / Tanzania	Desarrollo de currículo y formación	N/d*
CAMPAÑA DE ALERTA SOBRE MINAS UNESCO	Apoyo a niños en situación de conflicto armado y combatientes	Somalia	N/d	N/d
PROGRAMA MEDIANOS ERM	Atención psico-social a niños y jóvenes indígenas afectados por la violencia	Guatemala	N/d	N/d
PROGRAMA APOYO A JÓVENES MIGRANTES SBD	Atención a refugiados	México	N/d	N/d

* N/d = información no disponible

- | | | | | |
|--------------------------|----------------------------|-------------------------|-------------------------------|--------------------------|
| 1. Afganistán | 40. Costa de Marfil | 79. Irak | 118. Myanmar | 157. Serbia y Montenegro |
| 2. Albania | 41. Costa Rica | 80. Irán | 119. Namibia | 158. Seychelles |
| 3. Alemania | 42. Croacia | 81. Irlanda | 120. Nauru | 159. Sierra Leona |
| 4. Andorra | 43. Cuba | 82. Islandia | 121. Nepal | 160. Siria |
| 5. Angola | 44. Dinamarca | 83. Islas Cook | 122. Nicaragua | 161. Somalia |
| 6. Antigua y Barbada | 45. Djibouti | 84. Islas de Cabo Verde | 123. Níger | 162. Sri Lanka |
| 7. Arabia Saudita | 46. Dominica | 85. Israel | 124. Nigeria | 163. Sudáfrica |
| 8. Argelia | 47. Ecuador | 86. Italia | 125. Niue | 164. Sudán |
| 9. Argentina | 48. Egipto | 87. Jamaica | 126. Noruega | 165. Suecia |
| 10. Armenia | 49. El Salvador | 88. Japón | 127. Nueva Zelanda | 166. Suiza |
| 11. Australia | 50. Emiratos Árabes Unidos | 89. Jordania | 128. Omán | 167. Surinam |
| 12. Austria | 51. Eritrea | 90. Kazajistán | 129. Países Bajos | 168. Swazilandia |
| 13. Azerbaiyán | 52. Eslovaquia | 91. Kenia | 130. Pakistán | 169. Tadjikistán |
| 14. Bahamas | 53. Eslovenia | 92. Kirguistán | 131. Palau | 170. Tailandia |
| 15. Bahrein | 54. España | 93. Kiribati | 132. Panamá | 171. Tanzania |
| 16. Bangladesh | 55. Estonia | 94. Kuwait | 133. Papúa Nueva Guinea | 172. Timor Oriental |
| 17. Barbados | 56. Etiopía | 95. Laos | 134. Paraguay | 173. Togo |
| 18. Bélgica | 57. Federación Rusa | 96. Lesotho | 135. Perú | 174. Tonga |
| 19. Belice | 58. Fiji | 97. Letonia | 136. Polonia | 175. Trinidad y Tobago |
| 20. Benin | 59. Filipinas | 98. Libano | 137. Portugal | 176. Túnez |
| 21. Bhután | 60. Finlandia | 99. Liberia | 138. Qatar | 177. Turkmenistán |
| 22. Bielorrusia | 61. Francia | 100. Libia | 139. República Centroafricana | 178. Turquía |
| 23. Bolivia | 62. Gabón | 101. Lituania | 140. República Checa | 179. Tuvalu |
| 24. Bosnia y Herzegovina | 63. Gambia | 102. Luxemburgo | 141. República de Corea | 180. Ucrania |
| 25. Botswana | 64. Georgia | 103. Madagascar | 142. República de Macedonia | 181. Uganda |
| 26. Brasil | 65. Ghana | 104. Malasia | 143. República de Moldova | 182. Uruguay |
| 27. Bulgaria | 66. Granada | 105. Malawi | 144. República Dem. de Corea | 183. Uzbekistán |
| 28. Burquina Faso | 67. Gran Bretaña | 106. Maldivas | 145. República Dem. del Congo | 184. Vanatu |
| 29. Burundi | 68. Grecia | 107. Mali | 146. República Dominicana | 185. Venezuela |
| 30. Camboya | 69. Guatemala | 108. Malta | 147. Rumanía | 186. Vietnam |
| 31. Camerún | 70. Guayana | 109. Marruecos | 148. Rwanda | 187. Yemen |
| 32. Canadá | 71. Guinea | 110. Marshall Islands | 149. Salomón | 188. Zambia |
| 33. Chad | 72. Guinea Bissau | 111. Mauricio | 150. Samoa | 189. Zimbabwe |
| 34. Chile | 73. Guinea Ecuatorial | 112. Mauritania | 151. San Cristóbal y Nevis | * Aruba |
| 35. China | 74. Haití | 113. México | 152. San Marino | * Antillas Holandesas |
| 36. Chipre | 75. Honduras | 114. Micronesia | 153. San Vicente y Granadinas | * Islas Caimán |
| 37. Colombia | 76. Hungría | 115. Mónaco | 154. Santa Lucía | * Islas Virgenes (BRIT) |
| 38. Comoras | 77. India | 116. Mongolia | 155. Sao Tomé Príncipe | * Macao, China |
| 39. Congo | 78. Indonesia | 117. Mozambique | 156. Senegal | * Tokelau |

Nota: * (miembros asociados)

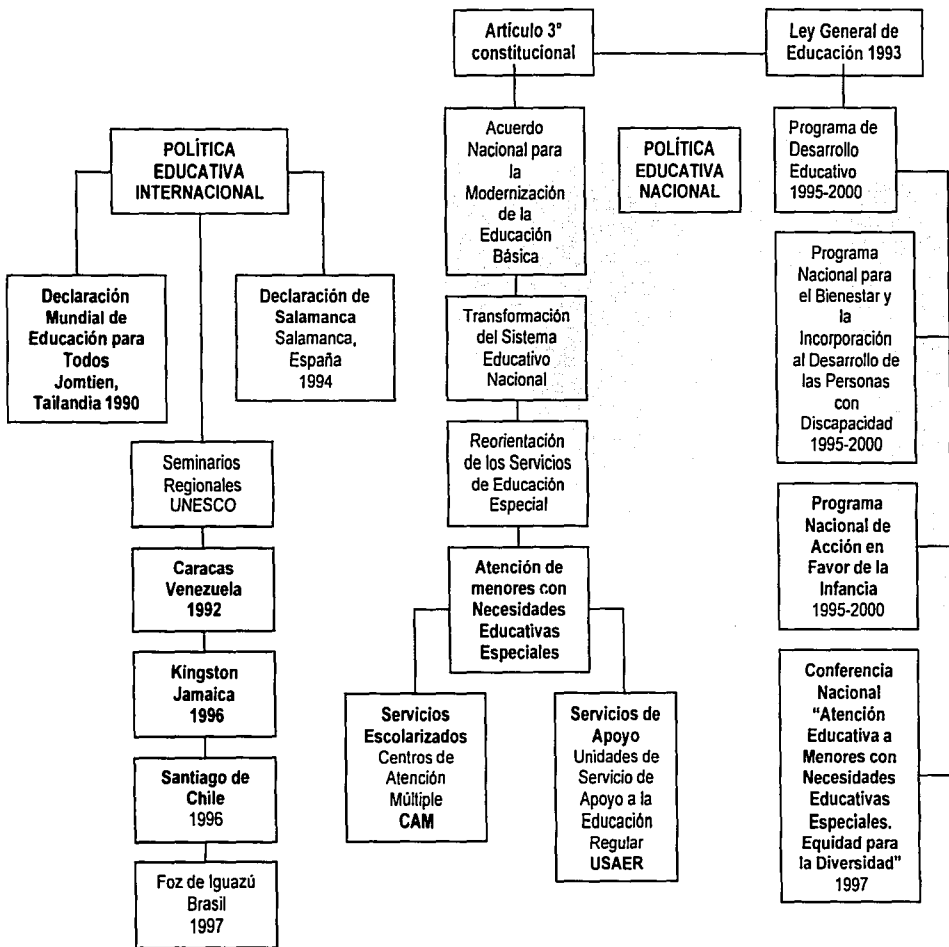
Fuente: *About UNESCO*, en: { HYPERLINK "http://www.unesco.org" }

	Propuesta 1: Diversidad como problema	Propuesta 2: La diversidad como recurso	Propuesta 3: La diversidad como derecho
Política, objetivos	Democratización, incorporación.	Reconocimiento y aceptación formal de la diversidad lingüística y cultural.	Proyección hacia la sociedad multicultural, plural, Política de Estado.
Sistema educacional	Acciones y proyectos especiales (campañas de alfabetización, iglesia, experiencias pioneras, etc.)	Proyectos permanentes. Primeros programas de formación. Creación de sistemas escolares diferenciados.	Educación generalizada en el sistema nacional.
Modelos académicos	Diseños transicionales y castellanización.	Modelos de recuperación y mantenimiento. Metodologías de bilingüismo funcional, enseñanza del español oral, método global de lectoescritura, estandarización de grafocetos, metodologías bilingües vs. directas, función curricular de etnocontenidos.	Aprendizaje y realización en el contexto de la diversidad y del derecho. Aprendizaje situado. Autoestima e identidad favorables.
Prácticas escolares	Alfabetización en escuelas aisladas.	Condicionamiento comunitario. Minorización de la propuesta bilingüe, Difusión de saberes ancestrales. Castellanización funcional	Constitución de la escuela multicultural.

Tomado de: Muñoz, H. (2003). Educación Escolar Indígena en México: Desde el indigenismo a la interculturalidad institucional. México: UNESCO (en prensa).

anexo 4 MARCO GENERAL DE REFERENCIA DE MÉXICO

Fuente: : Marco general de referencia de México, "La participación en la educación para todos: La inclusión de alumnos con discapacidad", en: Boletín EFA2000, p. 16.
 { HYPERLINK "http://www.unesco.cl/pdf/programa/inclusio.pdf" }



anexo 5 CUADRO DE INICIATIVAS INTERSECTORIALES Y DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA A FAVOR DE LA EDUCACIÓN INCLUYENTE

INICIATIVAS INTERSECTORIALES			
INICIATIVA	PROGRAMAS	OBJETIVOS	PARTICIPANTES
CONTIGO			
Un México apropiado para la infancia y la adolescencia. Programa de Acción 2002-2010		Desarrollo humano y social integral 1. Ampliación de capacidades. 2. Generación de oportunidades de ingreso. 3. Formación de patrimonio. 4. Protección social.	SEP SSA SEDESOL SRA STPS SAGARPA SEMARNAP IMSS ISSSTE CONACYT INMUJERES Oficina para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad Comisión Nacional de Fomento a la Vivienda.
AMPLIACIÓN DE CAPACIDADES	Oportunidades 2002	Atención a la familia. Fomento de acceso a servicios y programas de empleo, ingreso y ahorro. Contribuir a los objetivos generales de los programas nacionales de educación, salud y desarrollo social. Atención a población en situación de pobreza	SEP SSA SEDESOL IMSS
	Programa de abasto social de leche	Producción y distribución de leche a precios subsidiados Producción de papillas y suplementos alimenticios Liconsa	INI Coordinación General del Programa Nacional de Jornaleros Agrícolas Casas de Asistencia
	Programa de abasto social de tortilla	Subsidio del precio de un kilogramo diario de tortilla	INI Coordinación General del Programa Nacional de Jornaleros Agrícolas Casas de Asistencia
	Programa de Abasto social de leche en polvo	Distribución de leche Liconsa en zonas rurales para niños menores de 12 años	Diconsa SEDESOL Liconsa

	Programa de Alimentación y Nutrición Familiar	Distribución de complementos alimenticios	Diconsa SEDESOL DIF
	Programa de Distribución de Complementos Alimenticios para Estudiantes de Primaria	N/d*	N/d
	Programa de Albergues Escolares Indígenas	N/d	INI
	Red de Alimentación y Nutrición	Atención a niños entre 0 y 12 años, mujeres embarazadas o en periodo de lactancia y adultos mayores	SSA Liconsa Diconsa SEDESOL
	Arranque Parejo en la Vida 2002	Garantizar el embarazo saludable. Parto y puerperio seguros Salud del recién nacido Desarrollo de niños y niñas	SSA
	Salud y Nutrición en los Pueblos Indígenas 2002	Mejorar el nivel de salud y nutrición de este sector de población	SSA
	Comunidades Saludables 2002	Fortalecer la participación de las autoridades municipales, la comunidad organizada y los sectores sociales en el desarrollo de acciones de promoción de la salud a fin de generar y fortalecer actitudes y aptitudes en la población para su autocuidado	SSA
	Cruzada Nacional por la Calidad de los Servicios de Salud 2002	Mejorar la calidad de la atención que se brinda en las instituciones de salud a través de apoyos y capacitación para la sensibilización del personal de salud.	SSA IMSS ISSSTE
PROTECCIÓN SOCIAL	Seguro Popular de Salud 2003	Asegurar a la población que no es derechohabiente de los servicios que presta el gobierno federal para sus trabajadores	SSA
GENERACIÓN DE OPORTUNIDADES	Microrregiones	Construcción y mejoramiento de vías de comunicación y otros servicios públicos básicos	SEDESOL
	Superación de la pobreza urbana 2002 (Hábitat)	Atención de aspectos específicos sobre pobreza en las ciudades	N/d
	Programa Mujeres Jefas de Familia 2002 (Hábitat)	Desarrollo de capacidades en mujeres en situación de pobreza en zonas urbano-marginadas	N/d
	Desarrollo de los Pueblos y Comunidades Indígenas	Obras de infraestructura en zonas rezagadas	N/d

* N/d = información no disponible

FORMACIÓN DE PATRIMONIO	Programa para el Mejoramiento Físico de la Vivienda 2002	Mejoramiento de la calidad de vida de familias de bajos recursos, indígenas, madres solteras, adultos en plenitud y personas con discapacidad	N/D
OTROS	Programa de Cooperación México-UNICEF 1996-2001	Reducción de la pobreza Cumplimiento de compromisos en torno a la Convención sobre los Derechos del Niño (1990) Apoyo en la ejecución del Programa Nacional de Acción a favor de la Infancia (1995-2000)	UNICEF Parlamento Universidades Rectorios INMUJERES SEP SSA SEDESOL ONGs
	Programa de Cooperación México-UNICEF 2002-2006	Protección de derechos humanos Atención a la población vulnerable urbana, rural e indígena	Gobierno UNICEF Otros

INICIATIVAS DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP)

INICIATIVA	OBJETIVOS	PARTICIPANTES
EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE 2001 Propuesta en el Programa Nacional de Educación 2001-2006	Instalación de interculturalidad y diversidad en la educación indígena y no indígena Formación en valores para el respeto de la diversidad Participación social en gestión y organización de la educación. Funcionalidad mínima básica del sistema escolarizado de educación indígena.	Dirección General de Educación Indígena-SEP CONAFE-SEP Oficina de la Presidencia para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI) Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe Universidad Pedagógica Nacional Investigadores de diversas instituciones de educación superior Organizaciones religiosas ONGs
INTEGRACIÓN EDUCATIVA 1993 Ley General de Educación	Favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes con necesidades especiales enfatizando la atención a la discapacidad	SEP Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España
PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD 2002	Consolidar la política nacional de reforma a la gestión educativa	SEP - Gobiernos estatales
PROGRAMAS COMPENSATORIOS 1992-a la fecha	Abatir las disparidades en atención a la demanda, a fin de mejorar las oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos de los niños y niñas de las escuelas rurales e indígenas de localidades aisladas y de difícil acceso, y de zonas urbanas marginadas.	SEP - Gobiernos estatales
Anexo VII al Memorando de entendimiento sobre educación para atender áreas educativas prioritarias del 2002 al 2004	Atención a niños y niñas migrantes Incrementar la enseñanza del inglés en México y del español en Estados Unidos	SEP Ministerio de Educación de los EEUU

ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PROGRAMA

MARCO CONCEPTUAL

MARCO CURRICULAR

MARCO OPERATIVO

<p>Programa de Modernización Educativa</p> <p>Acuerdo Nacional</p> <p>Propósitos del Programa de Educación Inicial</p>		<p>FUNDAMENTOS</p> <p>Psicológico Sociológico Pedagógico</p>	<p>TEMAS</p> <p>PSICO-MOTRICIDAD</p>	<p>CONTENIDOS</p> <p>Reflejos* Control de movimientos* Desarrollo sensorial</p>	<p>EJES</p> <p>Actividades</p>	<p>MODALIDAD ESCOLARIZADA</p> <p>L M P</p>																												
		<p>DESARROLLO PERSONAL</p>	<p>RAZONAMIENTO</p> <p>LENGUAJE</p> <p>SOCIALIZACIÓN</p>	<p>Noción de esquema corporal, tiempo, espacio, objeto, persona, conservación, seriación, cantidad, clase, causa-efecto. Imitación* Análisis y síntesis* Analogías* Simetrías</p> <p>Expresión y comprensión verbal</p>	<p>P I</p> <p>R N</p> <p>O D</p> <p>P A</p> <p>O G</p>	<p>A A R</p> <p>C T E</p> <p>T E E</p> <p>A R S</p> <p>N N C</p> <p>T A O</p>																												
		<p>DESARROLLO SOCIAL</p>	<p>FAMILIA</p> <p>COMUNIDAD</p> <p>ESCUELA</p>	<p>Sexualidad* Interacción afectiva* Expresión creadora</p> <p>Convivencia y participación* Valores</p>	<p>S A</p> <p>I T</p> <p>T O</p> <p>I R</p> <p>V I</p>	<p>E L L</p> <p>S E A</p> <p>S R</p> <p>E</p>																												
		<p>DESARROLLO AMBIENTAL</p>	<p>CONOCIMIENTO</p> <p>PROBLEMAS ECOLÓGICOS</p> <p>CONSERVACIÓN Y PREVENCIÓN</p> <p>SALUD COMUNITARIA</p>	<p>Formación de hábitos* Destrezas elementales</p> <p>Seres vivos y elementos de la naturaleza* Leyes naturales</p> <p>Contaminación* Agotamiento de recursos* Destrucción de especies* sobrepoblación</p> <p>Hábitat* Flora y fauna</p> <p>Higiene* Alimentación* Salud</p>	<p>A A</p> <p>S S</p>	<p>S</p> <p>MODALIDAD NO ESCOLARIZADA</p>																												
						<table border="1"> <tr> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>A</td> <td>A</td> <td>A</td> <td>A</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>A</td> <td>A</td> <td>A</td> <td>A</td> </tr> <tr> <td>N</td> <td>N</td> <td>N</td> <td>N</td> </tr> <tr> <td>O</td> <td>O</td> <td>O</td> <td>O</td> </tr> <tr> <td>S</td> <td>S</td> <td>S</td> <td>S</td> </tr> </table>	0	1	2	3	A	A	A	A	1	2	3	4	A	A	A	A	N	N	N	N	O	O	O	O	S	S	S	S
0	1	2	3																															
A	A	A	A																															
1	2	3	4																															
A	A	A	A																															
N	N	N	N																															
O	O	O	O																															
S	S	S	S																															

* Tomado de: Programa de Educación Inicial (octubre, 1992). México: SEP Educación Inicial

Nota: El cuadro ha sido modificado de su versión original en este trabajo; se omitió la siguiente frase en el cuadro de EJES: "Tratamiento Particular de los Contenidos".

OFICIALES

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y ENTIDADES AFINES

PROGRAMA	POBLACIÓN ATENDIDA	COBERTURA 1999	CARACTERÍSTICAS DEL PERSONAL	MÉTODO Y CONTENIDO
Centros de Educación Integral (CENDI)	Urbana Niños de 45 días a 48 meses de edad.	154, 138 niños	Pedagogas, maestras normalistas, asistentes certificadas, psicólogo.	Currículo de la SEP: Constructivista, activo, juego individual y grupal
Centros de Educación Inicial (CEI) Semi-escolarizada	Urbana, D.F. Niños de 2 a 4 años en el D.F.	3, 169 niños	Voluntarias de la comunidad, educación secundaria con asistencia educativa y supervisión continua	Currículo de la SEP
Educación Inicial Indígena	Rural e indígena, padres	N/d	N/d	Contenido basado en un diagnóstico comunitario y de las prácticas de crianza
Educación no escolarizada para padres	Urbana/D.F. Padres	27, 162 padres	N/d	Similar a PRODEI
Sí a nuestros niños	Padres	25, 000*	Psicólogos, pedagogos, orientadores, trabajadores sociales	Material presentado en 20 módulos por Edusat; discusión en grupo y actividades
Programa de Educación Inicial de CONAFE (PRODEI)	Rural e Indígena, urbana, marginada Padres	468, 061 padres**	Promotoras de la comunidad, con educación primaria o más, capacitados	Manual para padres con 40 módulos sobre diversos temas
Educación Inicial en programas de alfabetización del INEA	Adultos	N/d	Instructores INEA	Sistema de módulos donde sea posible trabajar el contenido de la educación inicial como opción.

Notas:

- *Número muy exagerado porque incluye padres de niñas y niños en todos los niveles de educación básica.
- **No queda claro si incluye programas no escolarizados manejados por los Estados paralelamente a PRODEI.

N/d = datos no disponibles

- En éste documento las tablas originales se encuentran modificadas, ya que se omitió, en todos los casos, la columna sobre horarios de atención de los servicios. Fuentes: Myers, Robert (2002). La atención a niños y niñas menores de 4 años en México: Una perspectiva de los programas y las actividades existentes. México: UNESCO/UNICEF. Myers, Robert (2002). Atención al desarrollo y cuidado de la primera infancia en México durante la etapa preescolar. México: UNESCO/UNICEF.

PROGRAMAS DEL INSTITUTO MEXICANO DEL SEGURO SOCIAL (IMSS) Y EL INSTITUTO DE SEGURIDAD SOCIAL AL SERVICIO DE LOS TRABAJADORES DEL ESTADO (ISSSTE)

PROGRAMA	POBLACIÓN ATENDIDA	COBERTURA JUNIO DE 2000	CARACTERÍSTICAS DEL PERSONAL	MÉTODO Y CONTENIDO
IMSS-Convencional	Niños de madres trabajadoras	28, 954	Personal especializado Médico o enfermera, trabajadora social, psicólogo, educadoras, auxiliares	Currículo creado en conjunto con SEP. Constructivista de escenarios y actividades por edades. Integral, incluye alimentación y atención médica.
IMSS-Madres Trabajadoras	Niños de madres trabajadoras (empleadas del IMSS)	1, 130	Personal especializado Médico o enfermera, trabajadora social, psicólogo, educadoras, auxiliares	Currículo creado en conjunto con SEP. Constructivista de escenarios y actividades por edades. Integral, incluye alimentación y atención médica.
IMSS-Vecinales Comunitarios	Niños de madres trabajadoras	26, 397	Personal especializado Médico o enfermera, trabajadora social, psicólogo, educadoras, auxiliares	Currículo creado en conjunto con SEP. Constructivista de escenarios y actividades por edades. Integral, incluye alimentación y atención médica
IMSS-Participativo	Niños de madres trabajadoras	29, 453	Menos especializado, más flexible	Currículo creado en conjunto con SEP. Constructivista de escenarios y actividades por edades. Integral, incluye alimentación y atención médica
IMSS-Jornaleras	Niños de madres trabajadoras (agricolas)	183	N/d	N/d
ISSSTE-Guarderías	Niños de madres trabajadoras del Estado	28, 329	Como IMSS ordinario	N/d

Notas:

N/d = datos no disponibles

PROGRAMAS DEL SISTEMA NACIONAL PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA FAMILIA (DIF)

PROGRAMA	POBLACIÓN ATENDIDA	COBERTURA	CARACTERÍSTICAS DEL PERSONAL	MÉTODO Y CONTENIDO
CADIs	Niños de 45 días a 6 años	23, 800	Personal especializado	Similar a los programas de CENDIs de la SEP
CAICs	Niños de 2 a 6 años, población abierta	61, 064	Madres de la comunidad, sin especialización	Parecido a los programas semi-escolarizados de la SEP

PROGRAMA DE SEDESOL-JORNALEROS (TRABAJADORES AGRÍCOLAS)

PROGRAMA	POBLACIÓN ATENDIDA	COBERTURA	CARACTERÍSTICAS DEL PERSONAL	MÉTODO Y CONTENIDO
Hijos de Jornaleros Agrícolas	Hijos de jornaleros, de 0 a 6 años en 5 Estados	Est. 4, 500 50% de 0 a 4 años	En general madres elegidas por el grupo y a veces promotoras especializadas	Modelo basado en el juego. Padres aportan juguetes

INICIATIVA PRIVADA

EJEMPLOS DE PROGRAMAS DE ORGANIZACIONES CIVILES Y PRIVADAS				
PROGRAMA	POBLACIÓN ATENDIDA	COBERTURA	CARACTERÍSTICAS DEL PERSONAL	MÉTODO Y CONTENIDO
Redes populares OLIN Coordinadora	Urbana Niños de comunidades marginadas en el D.F.	N/d	Profesionales medios, madres educadoras	Curriculum de la SEP, Montessori, Educación Integral, otros.
Ludotecas	D.F., dos comunidades Niños y padres	80 niños	Profesionales y profesionales medios capacitados	Agrupar padres para jugar con sus niños y gestionar proyectos comunitarios
Juntos Aprendiendo a Vivir (IEPA)	Dos comunidades mayas, niños mayas, 0 a 6 años	50 niños	Mujeres jóvenes de las comunidades	N/d
UCIEP a. Centros b. Circuitos familiares	Sem.-urbana y rural, Estados de México y Oaxaca	a. 100 niños b. 150 familias	Mujeres amas de casa	a. N/d b. Grupos de discusión, materiales sobre salud, educación, alimentación Seguimiento nutricional
Nuevos Espacios Educativos	Urbana D.F.	N/d	Padres de niños en preescolares populares	Grupos de discusión
Renovación	Urbana D.F. Niños de escasos recursos	225 niños	Profesionales medios de la comunidad	Constructivista, juego
Plaza Sésamo Televisa	Televidentes de Televisa	N/d	Especialistas, actores	Actuación y caricaturas
Programa para padres- Canal 11	Televidentes de Canal 11	N/d	Especialistas	Discusión en grupo con llamadas del público

Notas:
N/d = datos no disponibles

PREESCOLAR

PROGRAMAS Y PROYECTOS DE PREESCOLARES PÚBLICOS					
CATEGORÍA	POBLACIÓN ATENDIDA	RANGO DE MATRÍCULA (norma)	RESPONSABILIDAD ADMINISTRATIVA	MAESTROS (preparación mínima requerida)	NUM. DE ALUMNOS INSCRITOS (1999)
General (Jardines)	Urbana y rural	20-30	SEP Educación Preescolar	Normalistas Técnicos	2,095,630
Bilingüe	Comunidades Indígenas	18-25	SEP Educación Indígena Federal y Estatal	Bachillerato (lengua indígena)	288,257
Cursos comunitarios	Comunidades con menos de 500 habitantes	5-29	CONAFE	Secundaria	96,565
CENDIs	Urbana	N/d	SEP Federal y Estatal	Normalistas	47,990
Rural alternativo	Rural de difícil acceso	15-29	SEP Educación Preescolar Estatal	Bachilleres miembros de la comunidad	N/d
Jardines alternativos "Mixtos"	Urbana, familias trabajadoras pobres	60-N/d	SEP Educación Preescolar D.F. y Estados	N/d	26,123 (sólo en el D.F.)
Centros Infantiles Comunitarios	Comunidades rurales con menos de 500 habitantes	N/d	CONAFE	Bachilleres	3,633
PAEPI	Indígena	N/d	CONAFE	N/d	9,270
Preescolares migrantes	Hijos de trabajadores migrantes	N/d	CONAFE	N/d	1,875
Preescolares migrantes	Hijos de trabajadores migrantes	N/d	SEDESOL	N/d	N/d

Fuente: Estadísticas proporcionadas por la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto de la Secretaría de Educación Pública en: Robert Myers (2002), op.cit.
 N/d = datos no disponibles

AUSTRALIA	
POLÍTICA Y LEGISLACIÓN NACIONAL Y PROVINCIAL	<p>Tipo: Estatal</p> <p>NEW SOUTH WALES STATE Gobierno de New South Wales State responsable de implementación, monitoreo y subsidio de la educación.</p> <p>1972 Child Care Act: Política social que provee servicios de cuidado infantil para los padres que lo requieran.</p> <p>1980 Política multicultural: reconocimiento de la naturaleza multicultural de la sociedad australiana.</p> <p>1986 Política de Acceso y Equidad como parte de la política multicultural: Igualdad en el acceso a los servicios para TODOS los australianos.</p> <p>1986 Disability Services Act.</p> <p>1989 National Agenda for Multicultural Australia</p> <p>1992 Disability Discrimination Act.</p>
DEPENDENCIA	<p>Gobierno Federal</p> <p>Department of Health and Family Services</p> <p>Office of Multicultural Affairs</p>
PROGRAMAS	<p>Children's Services Programme of the Commonwealth Government (del Gobierno Federal)</p> <p>Ethnic Access Programme</p> <p>En el estado New South Wales, como programa adjunto: Home and Community Care Programme (HACC).</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Asistir a familias con niños dependientes cuyos padres participen en la fuerza de trabajo. • Asistir la comunidad en general para asegurar la oferta de servicios de cuidado infantil a las familias de bajos recursos y de clase media mejorando la cobertura y calidad de los mismos.
TIPOS DE CENTROS Y SERVICIOS	<p>Tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Centros de atención basados en la comunidad (long day centres) * Centros de atención privados * Centros financiados por los empleados * Organizaciones no-lucrativas * Servicios basados en la atención a la familia. <p>Servicios:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Ethnic Child Care Development Units (en 5 estados de Australia) * The Casual Ethnic Workers Pool (General and Disability) * The Support Workers Programme for NESB, ATSI and Disability * Multicultural Child Care/Resource Units * The Ethnic Children's Services Workers

¹ Aunque en todos los casos se considera de suma importancia señalar la vigencia, años de inicio y terminación de las iniciativas y programas, y financiamiento; éstos datos han sido difíciles de obtener. En algunos casos se omiten simplemente por tratarse de información no disponible en las fuentes.

GRUPOS DE ATENCIÓN PRIORITARIA	<p>Trabajadores Trabajadores en entrenamiento o estudiantes Padres y madres soltero(a)s Grupos con Necesidades Especiales: * Padres con niños con discapacidad * Niños con discapacidad. * Familias nativas Aboriginal and Torres Strait Islander (ATSI) * Niños cuya lengua materna no es el inglés (non-English speaking background, NESB) * Niños detectados "en riesgo", víctimas de abuso o de rechazo. * Poblaciones remotas o aisladas</p>
CASOS	<p style="text-align: center;">Casual Ethnic Workers Pool, CEWP (General and Disability)</p> <p>Dependencia: Ethnic Child Care, Family and Community Services Co-operative Ltd., Commonwealth Department of Health and Family Services.</p> <p>Objetivo: Facilitar la provisión de servicios culturales, lingüísticos y de desarrollo apropiados a las familias con niños con necesidades especiales.</p> <p>Servicios: * Programas de formación y empleo de personal para trabajar con niños con necesidades especiales adicionales (incluyendo NESB y discapacidad). * Servicios de cuidado infantil (long day, family care schemes, servicios extraescolares, centros de cuidado ocasional y grupos de juego).</p> <p>Personal: * tiempo completo * medio tiempo * clerical * Trabajadores "biculturales" y bilingües.</p> <p>Formación: Programa especializado de formación del CEWP. Programa de formación (General y Discapacidad) con perspectiva multicultural y aborígen, durante 22 semanas, gratuito.</p> <p>Métodos de identificación: Evaluaciones profesionales, observación, patrones de desarrollo, consultas con padres y otros profesionales de la salud.</p> <p>Servicios de apoyo: Centros de recursos de migrantes Centros de recursos multiculturales Agencias de beneficencia para comunidades nativas Servicios de traducción e interpretación Asociaciones para discapacidad Centros de salud comunitarios Programas de apoyo a nativos con discapacidad.</p> <p>Seguimiento: Supervisión Formatos de evaluación Retroalimentación de los padres Reunión mensual de la mesa directiva Reporte anual, autoevaluación del personal</p>
RESULTADOS	* Acceso de los niños(as) con necesidades especiales a los servicios de cuidado infantil y preescolar, incluyendo a los de más de 5 años. * Relación costo-eficacia del programa efectiva

- * Creación del Multicultural and Special Needs Resource Van como órgano de supervisión del CEWP.
- * Operación del CEWP por 15 años.
- * Facilitamiento del proceso de integración de las personas cuya lengua materna no es el inglés.

Problemas:

- * Integración no completada de la totalidad de los niños con discapacidad a los servicios regulares debido a falta de recursos, servicios de apoyo y facilidades de acceso físico.
- * Acceso insuficiente a información sobre servicios que atienden necesidades especiales para los padres cuya lengua materna no es el inglés.
- * No existen programas bilingües o facilidades para conservación de la lengua materna.
- * Resistencia de algunos padres y autoridades educativas a incluir niños con discapacidad en escuelas regulares.
- * equipamiento y acceso físico para niños con discapacidad inadecuados.
- * Formación del personal no sensible a necesidades.
- * Falta de políticas de educación inclusiva en todos los estados.
- * Falta de transporte para padres con niños con discapacidad.
- * Procedimientos de evaluación inadecuados
- * Servicios no sensibles a necesidades culturales / étnicas / lingüísticas de las comunidades.
- * Aislamiento de familias con niños con discapacidad y cuya lengua materna no es el inglés.
- * Falta de financiamiento para cubrir costos, especialmente para atender a familias de bajos recursos y en situación de pobreza.
- * Falta de políticas integrales sobre discapacidad, NESB y ATSI.
- * Falta de conocimiento sobre los distintos tipos de discapacidad.

CHILE	
POLÍTICA Y LEGISLACIÓN NACIONAL	<p>En preescolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Ampliación de cobertura de los servicios de educación preescolar (0 a 6 años). * Mejorar la calidad de los servicios, especialmente en los sectores de bajos recursos. * Superación de la pobreza * Inversión en infraestructura, materiales, bibliotecas áulicas y formación docente. <p>1994 Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad: incluye a todos los sectores sociales del país y a todos los servicios de educación pública y privada.</p>
DEPENDENCIA	<p>Ministerio de Educación Junta Nacional de Jardines de Niños (JUNJI):</p> <ul style="list-style-type: none"> * Crea, planea, promueve y supervisa el desarrollo de estancias infantiles a nivel nacional. * Estimula, coordina y supervisa el nivel preescolar en los sectores público y privado; y supervisa el uso adecuado de recursos asignados por el Estado. <p>Fundación Integra</p> <p>Departamento de Educación Especial</p> <p>Fondo Nacional de Educación Especial (FONAIDS) UNESCO UNICEF</p>
PROGRAMAS	<p>Programa de Integración de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) Programa Nacional de Superación de la Pobreza</p>
OBJETIVOS	<p>Objetivo general: Favorecer y promover la integración en los programas educativos de la JUNJI por medio de estrategias de corto, mediano y largo plazo.</p> <p>Objetivos específicos: * Objetivo 1: Apoyo a la integración de niños con necesidades especiales atendidos en programas educativos de la JUNJI.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> * Objetivo 2: Coordinación de actividades de apoyo entre ministerios y organizaciones a favor de la integración de niños y niñas con necesidades especiales. * Objetivo 3: Desarrollo de principios y guías de integración * Objetivo 4: Identificación de innovaciones curriculares para la integración de niños y niñas con necesidades especiales en centros de la JUNJI. * Objetivo 5: Identificación de adaptaciones estructurales necesarias en las estancias infantiles para facilitar la integración * Objetivo 6: Identificación de recursos para financiamiento. * Objetivo 7: Evaluación de las estrategias aplicadas para la futura toma de decisiones sobre el Programa de Integración.
TIPOS DE CENTROS Y SERVICIOS	<ul style="list-style-type: none"> * Jardines Infantiles. * Formación docente a través de folletos mensuales y talleres de trabajo con padres (12 boletines en total). * Selección y provisión de materiales para niños (as) con necesidades especiales en cada región. * Edición y distribución de vídeo sobre casos de integración en las 13 regiones. * Centros de Diagnósticos y escuelas de educación especial.
GRUPOS DE ATENCIÓN PRIORITARIA	<p>Población en situación de pobreza con discapacidad. Población de bajos recursos. Poblaciones remotas o aisladas. Personas con discapacidad. *Familias que no pueden resolver, por sí mismas, su condición de pobreza, y que no han sido atendidas por los servicios públicos o privados de seguridad social².</p>
CASOS	N/d
	<p>Evaluación en campo a través de: Juntas regionales mensuales. Visitas y observación de las estancias infantiles. Discusión con padres de familia y reuniones con el personal escolar.</p>
RESULTADOS	<p>Cobertura: 13 regiones del país, incluido en todos los demás programas de educación de la JUNJI Formación de docentes y directivos por un periodo de tres años en 13 regiones del país. Diseño e implementación de las actividades de formación de los Equipos Técnicos Regionales (Regional Technical Teams, RTTs) que supervisan los centros JUNJI. Propuesta de modificaciones básicas para mejorar el acceso de niños (as) con problemas físicos a los centros, desarrollada por el departamento estructural (arquitectos e ingenieros) de la JUNJI: Pilotaje en 3 escuelas de la zona urbana de Santiago. Edición de materiales didácticos. Diseño e implementación de distintos instrumentos de evaluación según los objetivos específicos. Desarrollo de guías de evaluación del Departamento Nacional de Evaluación. Evaluación diagnóstica de los niños y niñas integrados en curso. 40% de los niños con necesidades especiales que asisten a las estancias infantiles regulares se incorporaron a JUNJI en 1997. Disponibilidad y apertura de la comunidad hacia la integración, con algunas actitudes de rechazo. Solidaridad entre los sectores pobres de la sociedad y apoyo mutuo entre padres, expectativas positivas sobre los hijos. Integración de 600 niños (as) con necesidades especiales.</p> <p>Problemas: Integración no completada en el siguiente nivel (después de preescolar). Falta de recursos financieros. Falta de sistematización de experiencias de integración a nivel nacional.</p>

² Aranguiz y Jiménez, 1996, en: Larraguibel, Erika. "Special Education Needs in early childhood care and education in the Junji (Junta Nacional de Jardines Infantiles) of Chile"; en: Dust, Karen (ed.). *First Steps. Stories on Inclusion in Early Childhood Education* (1997): UNESCO, p.16.

Nota:

N/d = información no disponible

INDIA	
POLÍTICA Y LEGISLACIÓN NACIONAL	<p>Educación y cuidado infantil = 2.5 a 6 años</p> <p>1986 Política Nacional de Educación: equidad educativa; respuesta a las necesidades específicas.</p> <p>El Plan de Acción de Educación y Cuidado infantil incluye a niños(as) con discapacidad.</p> <p>Inclusión La política nacional establece que el objetivo debe ser integrar a las personas con discapacidades físicas y mentales en la comunidad general, como iguales. Lineas de acción: * En la medida de lo posible, la educación de los niños(as) con discapacidad motora y otras discapacidades se compartirá con los otros. * Las escuelas especiales serán apoyadas a nivel distrital para atender discapacidades severas. * Toma de acuerdos especiales para formación de recursos (formación vocacional).</p> <p>1996 "protección e igualdad de oportunidades y derechos de las personas con discapacidad en la India".</p> <p>* Desarrollo de programas de formación docente. * Impulsar los esfuerzos voluntarios para educar a niños y niñas con discapacidad.</p> <p>KARNATAKA: 1992 Plan de Acción Estatal para la Niñez de Karnataka</p>
DEPENDENCIA	<p>Ministerio de Educación</p> <p>Organizaciones voluntarias</p> <p>Departamento Estatal de Educación, Investigación y Formación de Karnataka.</p>
PROGRAMAS	1996 Plan de Acción Preliminar del Comité Asesor de Integración Educativa para Niños con Discapacidad (Integrated Education for Disabled Children (IEDC) Advisory Committee).
OBJETIVOS	<p>Plan de Acción Estatal de Karnataka (1992): Universalización de la Educación Básica e integración de los niños y niñas con discapacidad para el año 2000.</p> <p>Objetivos de la Educación Inclusiva en el estado de Karnatakas:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Inclusión de todos los niños con discapacidad en escuelas regulares para el año 2001. * Prescribir el nivel mínimo de aprendizaje y las adaptaciones curriculares para los niños con discapacidad en escuelas regulares. * Reducir la tasa de deserción escolar de los niños con discapacidad en las escuelas IEDC especiales y regulares. * Proveer acceso a la educación secundaria a los niños con discapacidad, brindándoles servicios de apoyo. * Focalizar la formación inicial y la formación en servicio de docentes para responder a las necesidades especiales de los niños con discapacidad en las escuelas regulares. * Programas de educación no formal. * Extender los servicios educativos y vocacionales a los adultos con discapacidad a través de los programas de educación de adultos.
TIPOS DE CENTROS Y SERVICIOS	<ul style="list-style-type: none"> * Los ICDS conforman una de las infraestructuras más grandes de preescolar en áreas rurales y sub-desarrolladas (no aceptan niños con discapacidad, son referidos a hospitales de la localidad). * Escuelas privadas (baldawi). * Los hospitales de distrito son responsables de la atención a los niños con discapacidad que les sean referidos (a nivel local no existen programas gubernamentales de atención a las necesidades especiales de niños con discapacidad). * Los centros Aganwadi (preescolares) se ocupan prioritariamente de problemas de desnutrición.
GRUPOS DE ATENCIÓN PRIORITARIA	<p>Población en general.</p> <p>Familias rurales y en situación de pobreza.</p> <p>Personas que sufren de desnutrición.</p> <p>* Las personas con discapacidad son atendidas pero no se encuentran dentro de los sectores prioritarios de la población que debe ser atendida</p>

CASOS**Universalización de la educación a través de la promoción del cuidado infantil (modelo estatal de Karnataka)**

Objetivo: asegurar la efectiva participación de los niños hasta de 6 años en la Educación de la Primera Infancia (Early Child Care Education, ECCE).

Estrategias:

- * Introducción de nuevos diseños de costo-eficacia en los proyectos existentes con el Esquema de desarrollo de niños integrados (Integrated Child Development Scheme, ICDS)
- * Mejoramiento de la calidad del programa.
- * Mejoramiento cualitativo adicional en 6 de los programas en curso a través del diseño de modelos basados en el hogar de bajo costo.
- * Lazos entre los servicios de ECCE y las escuelas primarias a través de la interacción entre los trabajadores del preescolar (Anganwadi) y los maestros de primaria.
- * Desarrollo de un sistema de monitoreo y evaluación adecuado.

SEVA en acción: Programa CBR

Programa de rehabilitación comunitario

Dependencia:

Seva in Actino (SIA) apoyado por la Agencia de Desarrollo de Noruega (NORAD) y el Ministerio de Recursos Humanos del gobierno.

Objetivos:

- * Proveer servicios de detección temprana y educación para niños con discapacidad basados en la comunidad.
- * Ofrecer formación a las madres.
- * Influir en los programas del gobierno a través de la formación de personal de educación preescolar.

Servicios:

- * Preparación de niños para integración en escuelas regulares a través de servicios basados en el hogar y grupos de auto-ayuda.
- * Integración en escuelas regulares.
- * Formación vocacional
- * Rehabilitación económica a través del uso de personas y negocios "auto-empleados"
- * Organización comunitaria.
- * Apoyos necesarios para personas con discapacidad que viven en zonas rurales.
- * Formación de familias y parientes.

Personal:

Facilitadores locales capacitados.

(10 años de escolaridad + 6 semanas de preparación)

Visitan los hogares para dar atención a niños menores de 3 años de edad.

* Programas de formación de maestros de la SIA:

- Curso certificado para maestros en Integración Educativa de Niños con discapacidad (aprobado por el Consejo de Investigación y Formación, 9 meses)
- Diploma en Planeación y Administración de CBR (9 meses)
- Cursos cortos para padres y docentes (talleres)
- Programas de formación para personal del gobierno a nivel distrital y estatal (a petición del gobierno correspondiente)
- Curso de preparación "multicategoría" para maestros responsables de la integración en distintos niveles (preescolar, primaria y nivel medio, un año).
- UNESCO Teacher Education Resource Pack

Métodos:

Intervención temprana.

Basada en el hogar (0 a 3 años)

Grupos de auto-ayuda (3 a 6 años)

Centros Anganwadi (3 a 6 años).

	<p>Identificación: Médica Educativa Padres (lista de fortalezas y debilidades) Observación del maestro: registro en diario (lenguaje, desarrollo motriz, socialización, habilidades de autosuficiencia, desarrollo cognitivo).</p> <p>Seguimiento: Comité local: director Coordinadores de campo Maestros de apoyo multi-propósito Facilitadores locales (trabajadores de CBR)</p> <p>Servicios de apoyo: Los servicios educativos son los únicos disponibles en cada comunidad hindú. No existen ningún otro sistema de apoyo para rehabilitación en zonas rurales.</p>
RESULTADOS	<p>La percepción de la discapacidad como un problema médico obstaculiza el establecimiento de servicios basados en la comunidad para atender las necesidades educativas de preescolares con discapacidad. Existen cuestiones más urgentes que resolver (nutrición e inmunización) antes de que los ICDS asuman nuevas responsabilidades. 10 años de operación del programa SIA: cambios de actitud acerca de la discapacidad.</p> <p>Problemas: * Escuelas públicas por debajo del estándar. * Actitud negativa de los políticos acerca de la educación para personas con discapacidad. * Currículo y nivelación obligatorios para todos los niños. * Falta de atención a niños con discapacidad en zonas rurales y tribales. * Dificultad de acceso físico, social y educativo a la comunidad. * Compleja asociación entre pobreza y discapacidad. * Las necesidades básicas (como nutrición) son áreas prioritarias, aún no lo es la educación. * Falta de capacitación del personal para brindar servicios de calidad. * Falta de concientización sobre la necesidad de contar con servicios de atención a necesidades educativas especiales.</p>

LÍBANO	
POLÍTICA Y LEGISLACIÓN NACIONAL	<p>N/d³</p> <p>En Saida la etapa de 0 a 3 años de edad no se incluye dentro del sistema de educación pública.</p> <p>Tarjeta de identificación SN: los portadores tienen la facultad de recibir servicios sociales y de salud gratuitos.</p> <p>El Sub-comité del Comité Nacional de Necesidades Especiales realizó una propuesta de 140 artículos sobre los derechos civiles de las personas con necesidades especiales, transferida al parlamento, a la Cámara de Diputados para su estudio y discusión.</p>
DEPENDENCIA	<p>Ministerio de Asuntos Sociales</p> <p>Comité Nacional de Necesidades Especiales (SN)</p> <p>Coordinación del Comité para la Integración de Niños (as) con Necesidades Especiales en Escuelas Regulares.</p>

³ N/d = información no disponible.

	Asociación Tadamoun Wa Tanmia (Solidaridad y Desarrollo)
	Ministerio de Asuntos de Discapacidad (recién creado)
PROGRAMAS	a) Programa Handicat-as-Salam de Educación Especial b) Programa de Cuidado Especial para Adolescentes con Necesidades Especiales (SN) de 14 años y más.
OBJETIVOS	Objetivo general: Ofrecer oportunidades educativas adecuadas y un ambiente social apropiado, así como un marco rehabilitatorio, a los niños y adolescentes con necesidades especiales, de manera que adquieran las habilidades necesarias para integrarse a su comunidad. Objetivos específicos: a) Programa para niños: Capacitarlos para alcanzar la independencia en actividades de la vida cotidiana a través del fortalecimiento de sus habilidades psico-motrices y comunicativas, y el desarrollo de las habilidades cognitivas básicas. b) Programa para adolescentes: preparar a los estudiantes para que adquieran una vocación que asegure su integración en la comunidad.
TIPOS DE CENTROS Y SERVICIOS	Centros de atención Handicat As Salam Talleres de cocina, agricultura, cerámica, carpintería, corte y confección y electrónica. Actividades deportivas, excursiones educativas y viajes.
GRUPOS DE ATENCIÓN PRIORITARIA	Adolescentes con necesidades especiales. Personal que trabaja en educación especial y otras áreas sociales. Niños y niñas en la etapa de la primera infancia
CASOS	Centro Hasndicat As Salam en Hlaliye-Saida Cobertura en Saida: 11 escuelas primarias y secundarias públicas (financiadas por el estado) que proveen servicios de Kindergarten (KG) a niños entre 4 y 5 años; 18 escuelas privadas que atienden niños a partir de 3 años; 19 estancias infantiles privadas para niños menores de 3 años. Métodos de detección temprana (sólo para niños menores de 5 años): - Fase 1: entrevista con los padres del niño. - Fase 2: sesión de evaluación y monitoreo (batería). - Fase 3: Período de observación (de 1 a 2 meses). - Fase 4: Diseño de programa y análisis de objetivos. (plan Individual de Educación) Seguimiento: Reuniones regulares de evaluación entre los oficiales de administración, los educadores y los psicólogos. Reuniones de padres y comité de padres. Visitas mensuales a las familias por parte del trabajador social. Servicios de apoyo: Especialistas: Psicoterapeutas, terapistas de lenguaje y psiquiatras. Personal: Formación: Programa de formación anual de Handicat as Salam (conferencias, cátedras y talleres en áreas relacionadas). Programa paralelo del Departamento de Educación Especial de la Universidad Saint Joseph (grado en educación especial).
RESULTADOS	Creación del Ministerio de Asuntos de Discapacidad. Concientización a través de medios masivos de comunicación (programas de TV y documentales). Seminarios y conferencias de profesionales. Fundación de nuevos institutos de atención especial en diferentes regiones en Líbano, con énfasis en zonas desfavorecidas. Los programas de educación especial forman parte del currículo universitario. Reconocimiento de la importancia de la intervención temprana. Problemas: * Persistencia de estereotipos y prejuicios hacia las personas con discapacidad.

- * Desconocimiento de los tipos y grados de discapacidad.
- * Marginación de las personas con discapacidad.
- * Falta de recursos humanos y materiales.
- * Falta de capacitación o formación inadecuada del personal.
- * Falta de orientación e información para padres.

CANADÁ	
POLÍTICA Y LEGISLACIÓN NACIONAL Y PROVINCIAL	<p>Canadian Charter of Rights and Freedoms (1982): sección 15.1 Igualdad de todas las personas ante la ley sin ninguna clase de discriminación.</p> <p>QUÉBEC</p> <ul style="list-style-type: none"> * Charter of Rights and Freedoms <p>Reconocimiento total de cada persona.</p> <ul style="list-style-type: none"> * (1997) Reforma del sistema educativo <p>"Una nueva dirección hacia el éxito: Plan de Acción Ministerial para la Reforma del Sistema Educativo"</p> <p>Política de Educación Especial: "A new direction for success: Adapting Our Schools to the Needs of All Students" (1999-2000).</p> <p>Política de Educación Intercultural: "A new direction for success. A school for the future. Policy Statement on Educational Integration and Intercultural Education" (1998)</p>
DEPENDENCIA	<p>Ministerio de Educación de Québec</p> <p>Consejos escolares: 9 Ingleses 60 Franceses 3 Indígenas</p> <p>Centre de la petite enfance (Early Childhood Agency)</p>
PROGRAMAS	<p>Adaptación de los servicios educativos</p> <p>Prevención e intervención temprana</p> <p>Plan Individual de Educación (IEP)</p> <p>Atención especial a estudiantes "en riesgo"</p> <p>Igualdad de oportunidades para migrantes</p> <p>Destreza en el idioma francés, la lengua de la vida pública.</p> <p>Educación ciudadana</p>
OBJETIVOS	<p>* Avanzar de la meta de "acceso educativo para tantos estudiantes como sea posible", al éxito para tantos como sea posible.</p>
TIPOS DE CENTROS Y SERVICIOS	<p>Servicios inclusivos de cuidado y desarrollo infantil</p> <p>Instituciones de cuidado infantil</p> <p>Cuidado infantil basado en la familia</p> <p>Guardería</p> <p>Escolar (kindergarten)</p>
GRUPOS DE ATENCIÓN PRIORITARIA	<p>Primera infancia</p> <p>Padres</p> <p>Mujeres</p> <p>Indígenas</p>

	Familias Población en situación de pobreza
CASOS	<p style="text-align: center;">APOYO A LAS ESCUELAS DE MONTREAL</p> <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> * Reducción de pobreza * Integración de inmigrantes recién llegados * Promoción de alianzas entre las escuelas y las comunidades locales <p>Metodología</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción de medidas remediales específicas para las 95 escuelas primarias y las 23 secundarias identificadas en situación de desventaja con un porcentaje significativo de población en riesgo e inmigrantes. <p>Fortalecimiento de la "zona de cooperación" entre las mismas escuelas.</p> <p>Financiamiento:</p> <p>\$30 millones de dólares canadienses (MEQ y Consejo Escolar de la Isla de Montreal)</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Servicios educativos gratuitos para niños y niñas de 4 años de edad en zonas desaventajadas (23.5 hrs. por semana) (septiembre, 1997) 3. Reorganización de horarios y métodos de enseñanza para estudiantes con dificultades de aprendizaje en primaria y primer año de secundaria. 4. Revisión del reglamento de financiamiento del MEQ para dar prioridad a inmigrantes recién llegados y desarrollo de programas de apoyo a padres. 5. Cooperación entre escuelas y comunidades en apoyo a los programas de capacitación de padres con hijos de 4 años de edad en los jardines de niños a través de oficiales del Ministerio de la Salud y Servicios Sociales. 6. Esfuerzos complementarios de la red de servicios sociales, de educación y salud. 7. Programa de "Escritores en la escuela" y "Artistas en la escuela" para favorecer el acceso a recursos culturales. 8. Desarrollo de la Educación Intercultural (Junio, 1997)
RESULTADOS	N/d

MÉXICO	
POLÍTICA Y LEGISLACIÓN NACIONAL	Artículo Tercero Constitucional Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEBN) Ley General de Educación, Art.41 Integración Educativa de las personas con necesidades especiales con y sin discapacidad.
DEPENDENCIA	Secretaría de Educación Pública
PROGRAMAS	Reorientación de los servicios de educación especial (1993) Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa (2002)
OBJETIVOS	Favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente
TIPOS DE CENTROS Y SERVICIOS	<p>Servicios de Apoyo:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) * Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) * Servicios del CONAFE <p>Servicios escolarizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Centros de Atención Múltiple (CAM) <p>Servicios de orientación:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Unidades de Orientación al Público (UOP)

* N/d = información no disponible

GRUPOS DE ATENCIÓN PRIORITARIA	Niños, niñas y jóvenes con atipicidades físicas, con discapacidad o sin ella Niños niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes
CASOS	Seminario-taller "la Visión Indígena de la Integración Educativa en las Personas con Discapacidad" Intercambio de experiencias de integración educativa a través de la educación artística con Very Special Arts de Estados Unidos Pasantía "Titulo de Especialista Universitario en Integración Educativa" (Dirección de Educación Especial de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F. y Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España) Cursos nacionales de actualización para maestros en servicio y personal de educación especial.
RESULTADOS	Actualización del personal de las escuelas de educación inicial, básica y especial. Edición e impresión de materiales de actualización docente. Otros: N/d

PUNTOS DE PARTIDA ESTRATÉGICOS PARA LA DEFINICIÓN DE UNA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUYENTE	
CONCEPTUALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción la Educación Inclusiva como filosofía de atención para todos. • Diversificación e integración de sistemas de atención nivel nacional • Diversificación como elemento fundamental de la política, gestión, métodos, estrategias, planes y programas de los sistemas educativo, de salud y desarrollo social
POLÍTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer de la educación inclusiva e intercultural, una política social de Estado considerando a toda la diversidad de la población • Establecer líneas de acción específicas que coordinen esfuerzos del sector salud y el sector educación, y entre otros sectores de seguridad social en favor de la atención integral y la inclusión
INTERSECTORIALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento de prioridades comunes y específicas de cada sector, las líneas y métodos de acción comunes • Participación de todos los subsectores dedicados a la educación, la salud, la seguridad y el desarrollo social, gobierno, instituciones oficiales, instituciones de educación superior e investigación, organizaciones no-gubernamentales, las comunidades locales, grupos religiosos y familia en la integración de un sistema educativo inclusivo.
FINANCIAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Inversión en infraestructura • Inversión en investigación formal e informal • Apoyo a programas existentes • Financiamiento de proyectos innovadores • Inversión en formación de calidad de recursos humanos • Mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo de los docentes y otros trabajadores de áreas afines
SISTEMAS DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Impulso a la investigación • Diseño e implementación de instrumentos de medición de carácter nacional, tanto cuantitativos como cualitativos • Evaluación de actividades, programas y proyectos institucionales e intersectoriales • Operacionalización y continuación del trabajo de diseño de indicadores hacia el desarrollo de un sistema nacional de información
PARTICIPACIÓN SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Participación social en el diseño, la gestión y operación de los sistemas de educación, salud y desarrollo social • Promoción del autoreconocimiento y la celebración de la diversidad en la identidad individual y colectiva
COMUNICACIÓN Y DIFUSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de mecanismos de comunicación y participación efectivos para la definición e implementación integral de la política y de los proyectos correspondientes. • Adopción y promoción de una actitud de apertura y aceptación de la diversidad para lograr la concientización y la integración de perspectivas, sobretudo a través de los medios y tecnologías de comunicación e información • Creación de espacios en los que se utilicen diversas formas de comunicación y lenguajes • Prohibición y prevención de discriminación

RECOMENDACIONES ESPECÍFICAS**A NIVEL INTERSECTORIAL**

- Identificación de prioridades
- Establecimiento de líneas de acción complementarias
- Fomento de participación social
- Evaluación de acciones, proyectos y programas tanto a nivel institucional como intersectorial
- Fortalecimiento de lazos entre los sectores de educación salud y desarrollo social
- Planeación y operación integrada de servicios
- Incorporación de la percepción de padres de familia, y otros actores sociales relacionados con la educación, la salud y el desarrollo social en la planeación intersectorial
- Desarrollo de trabajo e investigación interdisciplinaria
- Hacer de los centros de salud, las escuelas y otras instancias de asistencia social, centros de atención educativa y sanitaria, de formación de padres y formación inicial y continua de maestros y personal dedicado a la infancia.
- Incorporar en la formación de recursos humanos de todos los sectores elementos multiculturales, multilingües, de atención a grupos vulnerables y de atención a la diversidad; así como la práctica vinculada entre los distintos sectores y en la atención a la comunidad
- Consolidación de los procesos de diseño, implementación e interpretación de resultados de los Indicadores de Bienestar de la Primera Infancia en México (2003)

A NIVEL DEL SECTOR EDUCATIVO

- Establecimiento de una propuesta formal de *Educación ciudadana*.
- Apertura hacia las nuevas teorías que celebran la diferencia
- Establecimiento de planes de educación individuales para todos los niños, niñas jóvenes y adultos atendidos por el sistema educativo
- Consolidación del federalismo educativo y la flexibilización del sistema
- Evaluación alternativa y flexible de los procesos educativos a nivel macro y micro (Afianzamiento de acciones y funcionamiento del Instituto Nacional de Evaluación Educativa)
- Impulso y apertura hacia métodos de investigación cualitativa
- Ubicación y formación de líderes en todos los niveles del sistema a favor de la inclusión
- Reforma y transformación real de la formación inicial, en servicio y desarrollo profesional docente
- Universalización del acceso a nuevas tecnologías de información y comunicación; apertura de espacios dedicados a la educación; y uso de diversas lenguas y formas de comunicación en los medios y en todos los niveles del sistema educativo
- Atención e integración de todos los grupos sociales en la educación, incluyendo grupos marginados y no marginados que no han sido considerados.