

## DE LA RETÓRICA A LA REALIDAD: LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN SUDÁFRICA

by/por

[Article record](#)

[About authors](#)

[HTML format](#)

S. M. Naicker

C. García Pastor ([pastor@cica.es](mailto:pastor@cica.es))

[Ficha del artículo](#)

[Sobre los autores](#)

[Formato HTML](#)

### Abstract

Inclusion has different meanings in every context, because it depends on ideological, political social and economic circumstances where it develops. The South African context offers a singular case of inclusion because it is linked to the challenge of education for all that means overcoming years of apartheid. After a short description of the past and the present of education in South Africa, this issue analyses the way in which it is possible to translate the rhetoric of inclusion into reality, pointing out seven main considerations: 1) definition of inclusive education; 2) legitimacy of inclusive education; 3) possible implications for teaching practices; 4) possible implications for special schools; 5) teacher training; 6) pedagogical practices and 7) legislation

### Keywords

Inclusion; Apartheid; South Africa

### Resumen

La inclusión tiene diferentes significados en cada contexto, porque depende de las circunstancias ideológicas, políticas y socioeconómicas en las que se desarrolla. El contexto sudáfricano ofrece un caso singular de inclusión, ya que se une al reto de una educación para todos que significa la superación de la situación de años de apartheid. Tras un breve descripción del pasado y presente de la educación en este país, este artículo analiza el modo en que sería posible traducir la retórica de la inclusión en realidad a través la consideración de las siguientes cuestiones: 1) La definición de educación inclusiva; 2) la legitimación del concepto; 3) las posibles implicaciones a corto y largo plazo para el apoyo y la adaptación de la enseñanza en las aulas; 4) las posibles implicaciones a corto y largo plazo para las escuelas de educación especial; 5) las cuestiones relacionadas los programas de formación; 6) otras cuestiones pedagógicas y 7) la legislación.

### Descriptores

Inclusión; Apartheid; Sudáfrica

### Introducción

Analizar el reto que se plantea, en Sudáfrica, la educación general y la Educación Inclusiva, en particular, nos parece de lo más esclarecedor en estos momentos en los que se ha generalizado este tema como punto común de reflexión y debate. Plantear la necesidad de una Educación Inclusiva en Sudáfrica no supone afrontar un reto más del que significa el de la educación general, sino más bien afrontar el reto único de la educación basado sobre una filosofía determinada: la de la inclusión, que cobra dimensiones y significados particulares en un país que

conoce muy bien lo que significa la exclusión, la segregación. En este artículo se suman el trabajo de Naicker, aportando una visión de los problemas "desde dentro" y el de García Pastor, que suma a esa visión algunos datos que pueden ser útiles para que el lector comprenda las proporciones que llegan a alcanzar los problemas a los que se alude. Parecería, a primera vista, que un país como Sudáfrica entendería más que otros el significado de la inclusión, sin embargo - y en esto será particularmente interesante la perspectiva adoptada por Naicker- la historia, las ideas y la realidad pueden cobrar forma en

discursos muy diferentes y luchar por políticas muy diferentes también. Por ello, resulta particularmente interesante conocer su propuesta de hacer realidad la retórica de la Educación Inclusiva en el caso concreto de su país, objetivo fundamental de este trabajo.

Para una mayor contextualización de este objetivo, nos referiremos a algunos datos generales sobre este país y sobre su sistema de educación en el pasado y en la actualidad.

### **Algunos datos sobre Sudáfrica**

La República Sudafricana ocupa la mayor parte de la zona sureña del continente africano, limitando con Namibia, la República de Botswana y Zimbabwe, y al noroeste con la República de Mozambique y el Reino de Swazilandia; completamente rodeado por territorio sudafricano al sureste está el Reino de Lesoto. Por el oeste, el sur y el este, Sudáfrica limita con los océanos Atlántico e Índico. La diversidad es, sin duda, unas de las características fundamentales de la población de esta nación, formada por los diferentes pueblos nativos (los del San, los Nguni, que constituyen aproximadamente dos tercios de la población total y que hablan sobre todo isixhosa, isizulu, siswati e isindebele, los Sotho-Tswana, que ocupan la tswanas del norte, del sur y del oeste, cada una con su idioma, etc.); además están los afrikaaners (ingleses, inmigrantes holandeses, franceses, portugueses, italianos y otros europeos), los mestizos (población descendientes de nativos y afrikaaners); y los orientales.

El sistema del apartheid segregó esta población de 35 millones de habitantes en cuatro grupos raciales: los blancos (15.5%), los mestizos (9.0%), orientales (indios /asiáticos, 2.8%) y africanos (indígenas negros) (72.2%) (Seedat, 1984). Esta separación tenía una estructura jerárquica en la que el grupo superior ("afrikaaners") tenían los mayores privilegios y el inferior (africanos) los menos. Esta situación se mantiene hasta 1994, en que la mayoría africana, formalmente dominada por el gobierno "afrikaans" del apartheid consigue la mayoría política. Esto fue posible debido al proyecto de Constitución de Sudáfrica de 1993 (Art. 200 de

1993), producto de negociaciones multilaterales exhaustivas y prolongadas que posibilitaron la transición, en espera que esta Constitución sea la base de la Constitución definitiva. Los principios que procuraron el marco en el cual se diseñó la Constitución de 1993 son exactamente los que están consagrados como los pilares de la próxima Constitución. En su preámbulo determina que el objetivo es la creación de un nuevo orden en el cual todos los sudafricanos tengan derecho a una ciudadanía sudafricana común, en un estado constitucional soberano y democrático en el cual haya igualdad entre hombres y mujeres y personas de todas las razas para que todos los ciudadanos puedan disfrutar y ejercer sus derechos y libertades fundamentales. Para asegurar este objetivo, representantes electos de todos los sudafricanos recibieron la orden de adoptar una nueva Constitución de acuerdo con los 34 principios constitucionales, incluidos en el anexo 4 de la Constitución de 1993. La Constitución también promueve la unidad nacional y la reestructuración y el gobierno continuado de Sudáfrica mientras la Asamblea Constitucional electa diseña una Constitución definitiva. La Constitución incluye los principios fundamentales que protegen los derechos y libertades de los individuos, por cuyo cumplimiento velará un Tribunal Constitucional, determinando si las acciones del Estado entran dentro de los límites establecidos por las disposiciones constitucionales.

Desde la Constitución de 1993 (Art. 200 de 1993), la República de Sudáfrica se divide en nueve provincias, cada una con su propia legislación, gobernantes y ministros.

### **1. Pasado y presente de la educación en Sudáfrica**

Los africanos han experimentado dos clases de educación: un sistema de educación indígena que existía con anterioridad a la colonización y que persiste aún en las comunidades rurales; y la educación occidental que fue introducida por los colonizadores y que se conocerá posteriormente como educación bantú .

Como señalan Gwalla, Nkabinde y Rodríguez (en prensa), la educación indígena ha pasado de

una generación a otra por transmisión oral, centrándose su contenido en la educación de actitudes, valores, conducta, normas, activismo comunitario, religión y economía. La comunidad en su conjunto se considera responsable de estos objetivos, de tal manera que los niños africanos aprenden de sus mayores. La educación europea empieza en el S. XVII, con el propósito de "civilizar y evangelizar", este sistema (bantú) se impone para los africanos en 1953. Este tipo de educación según reconocía Verwoerd (primer ministro entre 1958 y 1966) intentaba educar a los negros a un nivel de mera utilidad para la economía de los blancos (Nkabinde, 1993).

Durante el apartheid el sistema educativo se organiza según los grupos raciales, existiendo tres departamentos de educación separados para los blancos, coloreados (mestizos) y asiáticos y un cuarto de Educación y Formación para los africanos, además de seis departamentos para las Homelands. Para los blancos, coloreados y asiáticos la educación era obligatoria y gratuita hasta la secundaria, para los africanos no era obligatoria, ni gratuita; por lo que pocas familias podían mandar a sus hijos a la escuela. La educación contribuía así a mantener el sistema y de la cual se derivan los grandes problemas existentes en la actualidad, pues a pesar de la transición, dentro de lo que se ha llamado el "postapartheid", los esfuerzos por desarrollar un sistema equitativo de educación choca con una situación que más que de crisis podría calificarse de "desastre nacional" (Constas, 1997). El problema fundamental de la población escolar de africanos ha sido y es el abandono, uno de cada seis niños deja la escuela sin terminar la educación primaria, la mayoría sólo permanece uno o dos años en la escuela.

Según los datos de Gaunt (1990) de los 10.8 millones de trabajadores de Sudáfrica, el 30% no tenían educación, el 36% tenían sólo estudios primarios, el 31% tenía algún estudio secundario, y sólo el 3% tenía estudios universitarios (diplomatura o licenciatura). Los blancos representan el 90% de esta población con titulación universitaria (Seedat, 1984).

Además de estas desigualdades hemos de tener en cuenta, como señala Nkabinde (1993), que el currículum impartido en las escuelas ha reflejado la dominancia del grupo en el poder, que ha impuesto sus ideales educativos y culturales, glorificando la civilización occidental en detrimento de las contribuciones africanas.

Cuando Sudáfrica adopta una constitución democrática (igualdad para todos los ciudadanos y protección de los derechos y libertades fundamentales), se crean unas bases completamente nuevas para la política educativa; aunque alguna de las viejas estructuras aun persisten, el gobierno ha reunido los departamentos de educación, de acuerdo con la Ley Nacional de Educación de 1996.

La educación se consideró dentro de los cinco programas del Programa de Reconstrucción y Desarrollo (RDP, del inglés Reconstruction and Development Programme), entendiéndose que era importante otorgar el poder a la población mediante la adecuada educación y formación. Con el establecimiento del Ministerio Nacional de Educación en 1994, se dio el primer paso hacia la creación de un nuevo sistema educativo para Sudáfrica. Se trata de un único sistema nacional que se administra, en su mayoría, a nivel de los nueve subsistemas provinciales. El Departamento Nacional de Educación es el responsable de los asuntos que no puedan ser regulados con eficacia por las legislaciones provinciales y, también, de asuntos que se tengan que coordinar de acuerdo con las normas y standards a nivel nacional. Además, tiene que organizar la política gubernamental en materia de educación y formación para el país en su conjunto, promoviendo la transición de la educación y las políticas de formación del gobierno, incluidas las del RPD, así como las disposiciones de la Constitución a nivel nacional. Por su parte, las instituciones educativas de nivel superior y los departamentos provinciales ofrecerán servicios para todas las necesidades que tenga el país en el desarrollo de las relaciones humanas.

La educación académica se puede categorizar en varios sectores y niveles. Los sectores son: educación ordinaria pública, educación ordinaria

ria subvencionada, educación ordinaria privada, educación especial, educación técnica a nivel post-secundario, preparación docente y preparación a nivel técnico y universitario. El gobierno se ha comprometido a proporcionar educación obligatoria y gratuita hasta el curso 9º (15- 16 años), después de este curso las familias tendrán que contribuir a la educación de sus hijos pagando. La ley de 1996 se refiere a los derechos y responsabilidades de las familias en la escolarización de sus hijos, sobre todo para enfrentarse al gran problema de abandono escolar citado anteriormente.

El gobierno ha diseñado un plan para lograr que se construyan escuelas para todos los niños y para contar con un profesorado preparado para enseñarles; considerando prioritaria la creación de unos entornos adecuados para el aprendizaje, de tal manera que los alumnos y las familias valoren los beneficios de asistir a la escuela durante toda la etapa obligatoria.

Según el RPD, la reconstrucción de la educación y de la formación requiere una puesta a punto de los profesores, educadores o la formación de los formadores. Según la ley, los profesores y educadores nacionales y provinciales y los centros de desarrollo de formadores deben establecerse para revisar toda la educación pertinente, los programas de formación y los servicios de apoyo. El objetivo del RPD es apoyar un proceso transparente, participativo y equitativo para revisar sueldos y condiciones de servicios. Este proceso llevará al establecimiento de itinerarios profesionales adecuados, introduciendo criterios para el reconocimiento y la evaluación de profesores y formadores, y proporcionando un desarrollo profesional dentro del marco nacional de calificaciones.

A pesar de estos esfuerzos, Sudáfrica tiene que enfrentarse a enormes barreras para lograr los objetivos previstos, ésta han sido resumidas por Ohlson (1995, citado por Gwalla, Nkabinde y Rodríguez, en prensa):

a) El legado de la ideología racial y de la doctrina educativa del apartheid.

b) La extensión de la violencia y de los conflictos, que parecen estar enraizados en la sociedad, en la naturaleza de su estructura.

c) Una discrepancia entre lo que es posible y lo que es deseable con respecto a la reconstrucción económica y los procesos de reforma.

d) La legitimación de la corrupción.

e) Cuestiones constitucionales aun sin resolver.

Pero con respecto a la propia educación, según Gwalla, Nkabinde y Rodríguez (en prensa) habría que señalar, además, las siguientes:

a) Una afluencia inmanejable de niños que irán a la escuela por primera vez.

b) La falta de programas educativos para la primera infancia.

c) La tasa de adultos analfabetos.

d) Una gran población de jóvenes que han estado fuera de la escuela, porque la abandonaron o porque fueron expulsados durante la época de las revueltas políticas o porque tienen problemas de aprendizaje para los que la escuela no tenía respuesta.

e) Falta de demanda de educación secundaria y superior.

f) Diferencias económicas y sociales entre los blancos y otros grupos.

g) Financiación para las nuevas iniciativas y reformas educativas.

Algunas cifras pueden darnos ideas de la situación (Costans, 1997): en 1996 el dinero per capita por cada estudiante negro era de 147 por ciento más bajo que para un estudiante blanco, aun habiendo mejorado mucho la situación de desigualdad ya que en el año 1994 era de un 250 por ciento. Estudios demográficos han señalado que la población escolar en Sudáfrica podría aumentar entre 1985 y 2000 en cuatro millones, por lo que se podrían hacer estimaciones sobre el número de escuelas que serían necesario crear: unas 325, entre 1990 y el 2000 (datos del South African Institute of Race Relation). El dinero necesario para igualar el dinero per capita de los alumnos en ese año excedería de dos billones de dólares.

## 2. La educación inclusiva: Cómo hacer realidad la retórica

Cuando el término "Educación Inclusiva" se introduce en la mayoría de los foros del contexto sudafricano, para muchos es como si se hubiera abierto un paraguas en medio de una tormenta. Por un lado, esta posición o actitud es motivo de preocupación; por otro, cuando se habla de educación inclusiva, se está hablando de la transformación del sistema educativo y de la sociedad en su conjunto. La educación es una empresa conservadora y cambios de esta naturaleza provocan, sin duda, un escepticismo a gran escala. Dadas las coacciones legales, la situación aparentemente confusa a nivel nacional, la socialización ideológica, las aulas masificadas, la falta de conciencia de lo que la inclusión lleva consigo, y un sentido irreal de urgencia, por parte de algunos, con respecto a su puesta en marcha, éstas son razones suficientemente buenas como para que otros muchos muestren una actitud escéptica.

El problema es como "construir la casa por el tejado" y, en esta coyuntura, los defensores de la Educación Inclusiva deben darse cuenta de la enormidad de la tarea que se tiene entre manos. Sudáfrica no puede permitirse tener una actitud o posición de inmediatez en torno a la Educación Inclusiva, ya que el cambio no puede llevarse a cabo de la noche a la mañana. Esto se debería desanimar a toda costa, ya que los esfuerzos para crear una política en esta línea, deberían incluir la participación desde su inicio. La producción de un nuevo discurso o cuerpo de conocimiento de esta naturaleza, debería derivar de una diversidad de foros, puesto que estamos hablando de la transformación de un sistema educativo; sólo de esta manera este proyecto disfrutaría del apoyo de la mayoría de los profesores, padres, y de todos aquellos que están generalmente involucrados en la educación. Más importante aún, tal proyecto aseguraría que la mayoría de los inversores estuvieran bien informados y preparados para el cambio.

El objetivo de este trabajo es asegurar que se empieza la casa por los cimientos. En otras palabras, un intento de seguir atentamente un camino realista hacia la Educación Inclusiva,

preocupándose principalmente por la falta de debate y por la necesidad de tomar conciencia de qué se tiene que hacer para lograr el apoyo de la mayoría. Por lo tanto, se trata de la necesidad de traducir lo que con frecuencia se llama de retórica a realidad, lo que se intenta hacer de la siguiente manera:

1. Definiendo educación inclusiva.
2. Tratando de legitimar el concepto, generando un debate sobre los interrogantes que puedan surgir, como las coacciones fiscales, socialización ideológica, situaciones aparentemente confusas a nivel nacional, aulas masificadas, posiciones de inmediatez y miedos por parte de los educadores especiales.
3. Considerando las posibles implicaciones a corto y largo plazo para el apoyo y la adaptación de la enseñanza en las aulas.
4. Considerando las posibles implicaciones a corto y largo plazo para las escuelas de educación especial.
5. Considerando las cuestiones relacionadas con el programa de estudios.
6. Considerando otras cuestiones pedagógicas.
7. Considerando la legislación.

## 3. Hacia una definición contextualizada de "Educación inclusiva"

Educación Inclusiva significa "el derecho de todos a la educación", pero como señala Naicker (1996): "Esa es una construcción teórica y filosófica. Para operativizar esa definición conceptual uno tiene que darle una dimensión práctica. La dimensión práctica variará de contexto a contexto". De tal modo que, la forma real que tome la Educación Inclusiva, dependerá de los recursos humanos, del estado de desarrollo del sistema educativo relacionado por la formación pedagógica, de las facilidades físicas, de los recursos fiscales; hasta tal punto de que el concepto se ha debatido y se ha relacionado con la dignidad humana. Así, la manera en la que cada uno defina Educación Inclusiva dependerá, en gran parte, de los recursos del contexto de cada uno (Ainscow, 1995; García Pastor, en prensa).

Para ofrecer una mayor comprensión sobre las múltiples formas que puede adoptar la Educación Inclusiva, podría ser útil considerar el estudio de la UNESCO (1995) sobre la Educación Especial en el que se incluyen, como ejemplos, países a los que se llama con frecuencia "sub-desarrollados" para contrarrestar la percepción de que la educación inclusiva sólo se puede practicar en los, por llamarlos de alguna forma, países "desarrollados":

El estudio se refiere a 58 países en los que la Integración era una política declarada, destacándose la importancia del cambio terminológico de "integración" a "educación inclusiva", no sólo como una cuestión semántica sino para ofrecer una mayor claridad sobre la dimensión de lo que significa esta política en la práctica. A este respecto, en Australia, Brasil, Camerún y Etiopía podemos observar como se ofrece apoyo a los profesores de aula ordinaria, mientras que en Botswana y El Salvador, los alumnos con necesidades especiales son atendidos en aulas de recursos o aulas especiales.

En Australia el 0,5% de la población en edad escolar asiste a escuelas de educación especial. Existe apoyo a los profesores en las clases ordinarias, cuando éstas incluyen alumnos con problemas emocionales y de comportamiento, retraso mental / problemas de aprendizaje severos, discapacidades físicas o motoras, discapacidad visual, discapacidad auditiva, problemas de lenguaje y problemas de aprendizaje. Se pone un fuerte énfasis en la inclusión que se expresa haciendo visible en el plan de estudios las experiencias de los diversos grupos con los que cuenta la sociedad australiana. En Brasil se ofrece apoyo a los profesores en aulas normales para todas las categorías mencionadas en el ejemplo australiano. El 0,2% de la población que va a la escuela asiste a colegios especiales y el 0,3 de los niños con necesidades especiales asiste a escuelas normales. También en Camerún se ofrece apoyo a los profesores de las aulas ordinarias, en todas las categorías mencionadas en el ejemplo australiano. En este país, el 0,6% de la población en edad escolar asiste a escuelas especiales y el 11,6% de los alumnos con necesidades especiales asisten a la escuela normal.

En Etiopía se ofrece apoyo a los profesores cuando incluyen alumnos con discapacidad auditiva, en este caso las formas de apoyo disponibles incluyen tanto la asistencia en el aula como un apoyo pedagógico adicional dentro del aula.

En Botswana no se ofrece apoyo a profesores en clase, hay clases especiales en los centros ordinarios para alumnos con retraso mental/dificultades de aprendizaje severas, discapacidad visual y discapacidad auditiva. Tampoco en El Salvador se ofrece apoyo a profesores en las clases, hay un aula de recursos para los alumnos con retraso mental, discapacidad visual, discapacidad auditiva. En este país, la mayoría de las disposiciones están relacionadas con las escuelas especiales, siendo la única relación entre las escuelas ordinarias y las especiales, las visitas escolares de los alumnos.

Los pocos datos existentes, sobre todo con respecto al apoyo, limitan la posibilidad de esta breve revisión. La naturaleza real del apoyo en los países previamente mencionados es confusa, aunque está claro que la integración aparece en distintas formas. En algunos países, principalmente en los países desarrollados, parece haber una integración general mientras que en los países en vías de desarrollo parece estar menos extendida. Camerún y Brasil parecen ser la excepción con respecto a los países en vías de desarrollo, puesto que parece haber apoyo a los profesores en clases normales para la mayoría de alumnos con necesidades especiales.

En el contexto sudafricano, también la integración puede aparecer de varias formas y diferir de provincia a provincia dependiendo de la infraestructura, el personal, la formación de los profesores y otros factores que han sido mencionados con anterioridad. Además, dada la situación internacional - especialmente en países africanos empobrecidos- parece haber potencial para la Educación Inclusiva en este país. La única pregunta es ¿de qué forma? Se debe destacar que cualquier modelo inclusivo debe estar apoyado por una revisión profunda y estar asumida por consenso para que tenga éxito.

#### **4. Cómo legitimar la educación inclusiva**

Para muchos educadores, administradores e investigadores del ámbito de la educación especial de diferentes países, desde que tuvo lugar la Conferencia Mundial de Educación Especial, Salamanca, además de ser conocida por el puente romano que va de un lado al otro del Tormes, es sinónimo de Educación Inclusiva. La fuerza motriz para la Educación Inclusiva se llevó a cabo tras la resolución que ha llegado a conocerse como la Declaración de Salamanca. Esta Declaración fue firmada por 92 países y 25 organizaciones internacionales y se expresó en los siguientes términos:

"Nosotros, los delegados de la Conferencia Mundial de Educación Especial, que representamos a 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales,..., aquí declaramos nuestro compromiso con una Educación para Todos, reconociendo la necesidad y la urgencia de ofrecer una educación a los niños y adultos con necesidades especiales dentro del sistema escolar normal y también por la presente firmamos el Marco de Acción de la Educación Especial, que gobiernos y organizaciones pueden ser guiados por el espíritu de sus disposiciones y recomendaciones"

En Sudáfrica, en octubre de 1995, el Consejo Federal Sudafricano para la Discapacidad (SAFCD, del inglés South African Federal Council on Disability) apostó por el desarrollo de un único sistema de educación inclusiva para Sudáfrica, declarándose que "los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (SEN) tienen derecho a una igualdad de acceso a la educación a todos los niveles en un único sistema educativo inclusivo que responda a la necesidades de todos los alumnos, acomodando tanto los diferentes estilos y niveles de aprendizaje como las diferentes necesidades lingüísticas como es el caso de los estudiantes sordos, cuyo primer idioma es el de los signos, asegurando una calidad educativa durante todos los planes de estudios, organizaciones formativas, estrategias técnicas, uso de recursos y trabajo conjunto con la comunidad".

Como señala Naicker en otro trabajo, por lo menos 28 organizaciones e instituciones en Sudáfrica jugaron un papel decisivo en el desarrollo de esta Declaración. El SAFCD no estaba solo en este apoyo a un tipo no-discriminatorio de educación; ya que con respecto a la educación, la constitución provisional sudafricana fue decisiva: "Todas las personas tendrán el derecho a una educación básica y a igual acceso a las instituciones educacionales" (1984, p.16). Además la primera versión gubernamental del Libro Blanco de la Educación afirma que:

"Es esencial despertar la conciencia de la importancia del SES en un sistema de educación y de preparación que esté comprometido a un acceso igualatorio, no-discriminatorio y con derecho a presentar recurso, y el cual necesitaba tener como objetivo esos sectores de la sociedad estudiantil que han estado más descuidados o que son más vulnerables".

Lo que emerge de las proclamaciones y declaraciones es un compromiso claro con la filosofía de que la sociedad depende de la educación. Aún más importante, los documentos anteriores dejan poco espacio para cuestionar la legitimidad de la Educación Inclusiva. De particular interés es la declaración que publica el RPD, que enfatiza el acceso de grupos especialmente marginados a la vida económica y social. Esto sólo se puede lograr mediante la integración durante la edad escolar, ya que ésta es un período crucial de socialización. Cómo si no se podría adquirir un sentido de aceptación - de uno mismo y de la sociedad en general- en un sistema educativo segregado.

#### **5. Enigmas en el contexto sudafricano**

Como se señaló anteriormente, muchos de los escépticos de la Educación Inclusiva están desilusionados ante la falta de información y la ausencia de foros que generen el debate acerca de las difíciles preguntas con las que se enfrentan los sudafricanos. Revisemos algunos aspectos que sería adecuado tener en cuenta antes de que la educación inclusiva pueda considerarse un proyecto posible.

##### **Restricciones posibles**

Las empresas (u otras agencias privadas o financiadores particulares) en los países en vías de desarrollo como Sudáfrica puede que no tengan la capacidad de pronunciarse o pueden parecer débiles si uno tiene en cuenta el porcentaje de financiación privada en los siguientes países: Nicaragua, 12%; Malawi, 25%; Botswana, 20%; Jamaica, 10%; Indonesia, 50%; El Salvador, 25% (UNESCO, 1995). A menudo los asuntos fiscales se mencionan como resultado de intereses inalienables y de socialización ideológica.

### **Socialización ideológica**

Con frecuencia las posturas anti-intelectuales pueden ser muy peligrosas. La pregunta es si puede haber teoría sin práctica o si se puede ser práctico sin ser teórico. Ball (1995), citando a Foucault, puede ofrecernos buenos consejos con respecto a este tema:

"La crítica trata de librarse de ese pensamiento (que alimenta el comportamiento cotidiano) e intentar cambiarlo: muestra que las cosas no son tan evidentes como uno creía, ve que lo que se acepta como evidente ya no se aceptará como tal... Tan pronto como uno ya no pueda pensar las cosas tal como antes las consideraba, la transformación se vuelve urgente, muy difícil y bastante posible" (pág. 128).

La herencia de los discursos o cuerpos de conocimiento que se consideraban como verdades absolutas dentro de la realidad sudafricana está bien documentada y no se tratará aquí. Es hora de comenzar a entender el papel de la teoría, la necesidad de hacer preguntas sobre nuestras prácticas actuales frente a la democratización de nuestra sociedad. A la luz de las diversas declaraciones y proclamaciones anteriormente tratadas, cada día suena más fuerte el timbre de alarma para no dudar de los viejos discursos. El problema es que la educación en Sudáfrica se encuentra en un triste estado y puede empeorar. Cuando del 30 al 40% de la población en edad escolar fracasa o forma parte del nivel de desgaste, cuando la mayoría de los licenciados no se absorben suficientemente en la corriente social y la vida económica, está claro que el sistema no funciona.

### **Situación a nivel nacional**

La formación de la Comisión Nacional de Educación Especial y Preparación Especial (NACOCO, del inglés National Commission on Special Needs Education and Training) es inminente. El tema de la Educación Inclusiva ha disfrutado de mucha atención (NACOCO minutos 11/95, 1/96), habiéndose presentado algunos trabajos sobre el tema, cuyo cometido ha sido exploratorio, ya que se considera crucial que los departamentos de educación provinciales lleven consigo las iniciativas nacionales. Como el trabajo de la comisión se espera que esté terminado en 1997, es importante que los inversores se familiaricen con los debates como punto de partida. Para ser proactivos y asegurar que el proceso está dirigido por un consenso puede resultar útil que los inversores obtengan estos documentos o trabajos y reunirlos en los distintos distritos.

### **Clases masificadas**

Los desafíos que afrontan las clases masificadas son sin duda un factor que debe tenerse en cuenta en un modelo inclusivo. Por ejemplo, el proyecto de integración en España requirió que el Ministerio de Educación se comprometiese a lo siguiente:

- 1) Reducir el número de niños por aula.
- 2) Mandar a dos profesores de apoyo a cada escuela en el primer año y a otros dos en cada uno de los cuatro años posteriores.
- 3) Prestar una atención especial a las escuelas con equipos psicopedagógicos.
- 4) Promover las reformas necesarias en los edificios para facilitar la integración de alumnos con incapacidades físicas.
- 5) Organizar cursos de formación para profesores.
- 6) Dar reconocimiento profesional a los profesores que hayan participado en el proyecto de integración (Marchesi, 1995, Pág.190)

Por tanto, el costo de la educación segregada y la posible reorganización de esos recursos puede ser una manera de resolver esta situación, no descartándose la posibilidad de que las

agencias privadas ayuden a que el Estado se pronuncie sobre este tema.

### **Implicaciones para las escuelas especiales**

A corto plazo, es crucial que el trabajo de formular políticas se oriente al establecimiento de las posibilidades que pueden tener en la Educación Inclusiva; ya que cualquier intento de introducir cambios a gran escala desde una perspectiva a corto plazo puede resultar catastrófico. A este respecto, los proyectos piloto y el establecimiento de políticas pueden ofrecer un punto de partida útil. Además, para propósitos a largo plazo, podría ser útil tener en cuenta los indicadores mostrados por la investigación en algunos países (Evans, 1995):

Un estudio sobre Australia revelaba que:

- 1) El personal de las escuelas ordinarias y el de las escuelas especiales deberían negociar cuidadosamente qué apoyo se requiere y cómo debería ofrecerse.
- 2) El personal de las escuelas ordinarias debería poseer la preparación docente y las habilidades de consulta necesarias.
- 3) Las estrategias docentes deberían ser enseñadas en la práctica y no sólo hablarse de ellas.

En Finlandia se encuentra que:

- 1) La mayoría de los niños con discapacidad visual se educa en escuelas ordinarias.
- 2) Las escuelas especiales llevan informes y ayudan en la planificación de programas educativos.
- 3) Las escuelas especiales organizaban cursos in-situ de una duración de alrededor de una semana.
- 4) Los profesores organizaban cursos para profesores no-especialistas, los cuales incluían información sobre los efectos que tiene la discapacidad visual en el aprendizaje, técnicas de estudio y el uso de ayudas visuales.
- 5) Los profesores también estaban a cargo de una biblioteca de libros en Braille y grabaciones sonoras.

En el Reino Unido apareció una información muy útil con respecto a la integración de niños con dificultades severas de aprendizaje:

- 1) Alrededor de la mitad de los niños de la lista de las escuelas especiales asistían a la escuela ordinaria durante media jornada, por lo general acompañados de una cuidadora que llevaba a las clases ordinarias donde se integraban los niños, así compensaba el trabajo adicional que se imponía al profesor del aula.
- 2) Se seleccionaron cuidadosamente escenarios integrados, por ejemplo, el recreo, el almuerzo, educación física, gimnasia, y algunas otras actividades prácticas.

Según Evans (1995), para que los profesores de escuelas especiales sean eficaces en los servicios que ofrecen a la comunidad y en los servicios externos, necesitan:

- 1) Trabajar en un clima con una actitud positiva hacia la integración.
- 2) Desarrollar la evaluación y las habilidades adecuadas de consulta y preparación.
- 3) Ayudar a que los profesores sean autosuficientes más que a que dependan de agentes externos.

### **Implicaciones para las clases especiales y de apoyo**

Como en el caso de las escuelas especiales, en la nueva situación debería mantenerse el status anterior con respecto a las clases de recuperación y de adaptación. La política, que lleva consigo una dimensión sociológica, debería preparar el terreno para los primeros trabajos dentro del contexto sudafricano. La gran confianza en la teoría neurológica y el examen psicomotor ha demostrado su ineficacia; por tanto, a la hora de explicar el fracaso pedagógico deberían tomarse en cuenta factores sociales más amplios. Debería ser prioritario, a corto plazo, un examen cuidadoso de las prácticas pedagógicas y de la marginalización de niños en tan amplios porcentajes.

A largo plazo, podría ser útil prestar atención a las posiciones y prácticas que tienen lugar en otros países. La mayoría de los países desarro-

llados y países en vías de desarrollo, como Kenia, Brasil, México, Filipinas, Honduras, Ecuador, Jamaica y Sri Lanka, ofrecen apoyo a niños en clases normales. (UNESCO, 1995). Las prácticas en países como Suiza y Canadá, aunque opulentas y con muchos recursos, revelan estas complejidades.

"los niños en situación de desventaja educativa recibieron gran parte de su educación en clases normales. Los profesores trabajaron en equipos de cuatro-tres profesores generales y uno especial. A algunos de estos niños los supervisaba un profesor de educación especial y también se les ofrecía una ayuda adicional. El equipo de cuatro también enseñaba en colaboración durante un período opcional de una tarde por semana. El mantenimiento de este plan requería una cooperación extensiva de los cuatro profesores. Además los profesores de educación especial se reunían cada quince días para hablar sobre los niños y cada seis meses para preparar los informes de los alumnos especiales. Todo el personal asistía a las reuniones semanales para tratar asuntos de interés general y también tenían reuniones con el psicólogo educativo cada tres meses para planear las disposiciones de apoyo y las reuniones con los padres. Estas disposiciones dieron lugar a un número de beneficios. Los desacuerdos entre los profesores disminuyeron y se ayudó a algunos profesores a que vieran las dificultades de comportamiento de los niños como resultado, en parte, de las deficiencias de la escuela" (Evans, 1995).

Una adecuada prospectiva debería tomar en cuenta el apoyo pedagógico a la escuela normal, dada la situación de pobreza a gran escala de Sudáfrica, las diferencias culturales y lingüísticas, que son con frecuencia la causa de los problemas de aprendizaje. Además, el nivel de fracaso y de desgaste, estimado en un 40.50% (de aproximadamente 10 millones de niños en este país) hace que la existencia continuada de delimitaciones segregadas parezca ridícula. La estructura de apoyo al aprendizaje tiene que desarrollarse a través de la formación inicial y permanente, debiendo supervisarse cuidadosamente el desarrollo y la implementación de políticas.

### **Implicaciones para el Plan Nacional de Estudios**

La Educación Inclusiva tendrá implicaciones a gran escala que afectarán al Plan Nacional de Estudios. De hecho, ha sido el Plan de Estudios el que ha contribuido a la alienación y segregación debido al salto de nivel entre la realidad a la que sirve y las exigencias de la población escolar.

### **Preparación de los profesores y prácticas pedagógicas**

Los aspectos anteriormente mencionados están interrelacionados. La educación segregada está secundada por una filosofía que se centra en la deficiencia individual, mientras que la Educación Inclusiva se cuestiona las prácticas pedagógicas y se aleja de la teoría médica del déficit. Así, la formación de profesores tendrá que secundarse con un cuestionamiento de las ideas que se llevan a la práctica, lo que puede dar lugar a nuevas iniciativas en la formación inicial y permanente.

### **Legislación**

El tema de la legislación es fundamental para el cambio. La legislación tendrá que colocarse en su lugar correspondiente para asegurar que los derechos de todos los individuos estén protegidos, dentro del marco de una educación que respete los derechos y la dignidad de todas las personas usuarias del sistema educativo. La legislación debe asegurar que los usuarios se beneficien de la educación más apropiada en un ambiente lo más normal posible.

En **conclusión**, debemos mantener la guardia frente a soluciones rápidas. Es indispensable que participemos a través de un análisis de las políticas; implicando a personas con experiencia, tanto aquellos educadores de la escuela normal que se comprometan con estos cambios, como los partidarios de la educación especializada. Es necesario llegar a una posición de consenso ante cualquier debate sobre la escuela, así como también es necesaria una unificación conceptual y práctica para determinar en qué consiste la Educación Inclusiva. Como se ha mencionado anteriormente, la inclusión es una construcción teórica que necesita de un significado que se ajuste completamente al contexto

en el que se desarrolla; relacionándose con las finanzas, la capacidad y preparación docente, el trabajo de la comisión nacional, lo que somos capaces de ofrecer a la escuela ordinaria, etc.

## 6. Principios y estrategias para el futuro

Se están dando pasos importantes para conseguir llegar a este consenso e implicación en los proyectos de reforma, así la Comisión Nacional sobre Necesidades Especiales en Educación y Formación (NCSNET) y el Comité Nacional para los Servicios de Apoyo a la Educación (NCESS) han elaborado un documento para la discusión pública de las políticas a seguir (Educación para todos. De las "necesidades educativas especiales y apoyo" al desarrollo de una educación de calidad para todos los alumnos, 1997). El propósito de este documento es proporcionar una visión preliminar de las recomendaciones del NCSNET y el NCESS sobre la base de sus investigaciones iniciales (Enero-Julio, 1997). Este documento ha servido de base para desarrollar una serie de encuentros durante los meses de julio y agosto (1997) en diferentes ciudades del país, terminando con un congreso a nivel nacional celebrado en Ciudad del Cabo (en el que se invitó a participantes de otros países) en el que se propuso el objetivo de sacar conclusiones para enviar un informe al Ministerio.

En este documento, la visión que se tiene para el futuro es la de un sistema educativo y formativo que promueva una educación para todos y fomente el desarrollo de escuelas inclusivas y de apoyo al aprendizaje, que haga que todos los alumnos participen activamente en el proceso educativo para que así puedan desarrollar y ampliar su potencial, y participar en igualdad como miembros de la sociedad. Los principios en los que se apoya tal visión son los siguientes:

A) La aceptación de principios y valores contenidos en la Constitución y en el Libro Blanco de Educación y Formación, entre los que se consideran más importantes el derecho a la igualdad, la protección frente a la discriminación, el respeto por la diversi-

dad humana, el derecho a una igualdad de beneficios y la protección desde un punto de vista legal (enmienda de pasadas desigualdades a las que se enfrentaron con anterioridad grupos en desventaja para crear una igualdad de oportunidades para todos y un sistema educativo accesible y que responda a las necesidades de todos los alumnos).

- B) Derechos humanos y justicia social para todos los alumnos: Todos los alumnos deberían disfrutar de protección y derechos iguales y de dignidad humana. Esto quiere decir que cada alumno tiene el derecho a una educación de calidad y a ser tratado con dignidad y respeto.
- C) Participación e integración social: A todos los alumnos se les debe dar la oportunidad de participar en sus comunidades ofreciéndoles las oportunidades educativas y sociales más variadas posibles. Los centros de educación deben apoyar y proporcionar la integración social en estas comunidades para que los alumnos puedan aprender con apoyo mutuo.
- D) Igual acceso a un sistema educativo único e inclusivo: Una educación apropiada e inclusiva se debe organizar de tal manera que todos los alumnos tengan acceso a un único sistema educativo que es receptivo a la diversidad. A ningún alumno se le debería prohibir que participara en el sistema, pese a su condición física, intelectual, social, emocional, lingüística o a otras diferencias que el alumno puede tener.
- E) Acceso al plan de estudios: Todos los alumnos pueden participar en el plan de estudios común. Todos los aspectos del plan de estudios (incluido lo que se enseña y cómo se enseña y evalúa, material docente y de aprendizaje, y el ambiente de aprendizaje) deberían, por tanto, estar al alcance de todos los alumnos. Donde sea necesario, a los estudiantes se les puede proporcionar el apoyo necesario para permitirles que accedan al plan de estudios de manera efectiva.

F) Igualdad y Compensación: El cambio educativo se debe centrar en eliminar las desigualdades pasadas en las disposiciones educativas y asegurar que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades para beneficiarse del sistema educativo y de la sociedad en general. Las barreras que con anterioridad aislaron de la educación a alumnos y comunidades determinadas deben superarse y seguir los procesos necesarios para facilitar su integración en el sistema educativo y en la sociedad en general. Se debe prestar una especial atención a un aprendizaje para la vida sobre todo para alumnos con discapacidades en áreas en desventaja y en las áreas rurales, especialmente a aquéllos que fueron excluidos de la educación en el pasado y presente.

G) Comunidad responsable con el sistema educativo: La educación debe ser relevante y significativa para la vida de todos los alumnos. Esto significa que su educación debe prepararles no sólo para trabajar sino también para la vida. Lo cual incluye asegurar una integración eficaz de todos los alumnos en la sociedad. Una sociedad que respalde adecuadamente al sistema educativo a través de una implicación óptima y efectiva de la comunidad en la educación de los alumnos a todos los niveles. El desarrollo de lazos fuertes entre el centro de aprendizaje y la comunidad es por tanto un prerrequisito fundamental para asegurar que se consideran todas las necesidades, y que se facilita el apoyo apropiado. La fuerza del apoyo de la comunidad ya presente en la mayoría de Sudáfrica se debería poner en marcha para alcanzar este objetivo.

Con respecto a las estrategias para desarrollar estos principios, se consideran las siguientes:

- Desarrollo de un sistema educativo integrado.
- Desarrollo holístico de los alumnos y de los servicios de apoyo.
- La transformación del sistema.
- Acercamiento holístico a las transformaciones institucionales.

- Acceso sin barreras para todos los centros de aprendizaje.
- Desarrollo de un plan de estudios flexible para asegurar el acceso.
- Promoción de los derechos y responsabilidades de los padres.
- Promoción de los derechos y responsabilidades de los profesores y de los alumnos.
- Disposición de programas eficaces de desarrollo para educadores y otros recursos humanos.
- Un acercamiento preventivo y de desarrollo para el apoyo.
- La incrustación de servicios de apoyo en el sistema.
- Servicios basados sobre la comunidad.

El NCSNET/NCESS siguió un proceso de "planificación estratégica" para desarrollar este plan, lo que incluía: explorar y debatir asuntos relacionados con las políticas y el proceso de cambio, señalando principios que deberían ofrecer información sobre dicha planificación: clarificar una visión de futuro, en términos prácticos; establecer objetivos a corto plazo (1997/98), medio plazo (2002), y largo plazo (2010) y estrategias para llegar a esos objetivos; e identificar formas de asegurar una supervisión y una evaluación del proceso de implementación. Antes de finalizar el plan, el apoyo y los impedimentos se identificaron y debatieron, y los objetivos se volvieron a considerar después de ver la situación desde esta otra perspectiva.

## Referencias

- African National Congress (1994). *A policy Framework for Education and Training: Discussion Document*. Braanfontein
- Brown, A.J. y Riddel, S. (1995). *Theorising Special Education: An Overview*. Paper presented at the International Special Education Congress, Birmingham, U.K., 10-13 de Abril de 1995.
- Ball, S. (1995). *What is Policy? Text, trajectories and tool boxes*. *Discourse*, 13, 2, 10-17.
- Barton, L. Y Oliver, M. (1992). *Special Needs: Personal trouble or Public issue in voicing*

- concerns: Sociological Perspectives on contemporary education reforms*. London: Triangle Books Ltd.
- Coles, G.S. (1987). *The learning mystique: a critical look at "Learning Disabilities"*. New York: Ballantine Books.
- Constas, M.A. (1997). Apartheid and the Sociopolitical context of education in South Africa: A narrative account. *Teachers College Record*, 98, 4, 682-720.
- Corbett J. and Barton L. (1980). *A struggle for choice :Students with special needs in transition to adulthood*. London: Routledge.
- Draft White Paper on Education and Training National Education. Pretoria, 31 de Octubre de 1994.
- Evans, P. (1995). Integrating students with special needs into mainstreaming schools in OCDE countries. *Prospect*, 25, 2, 201-218.
- Fulcher, G. (1989). *Disabling policies? A comparative approach to education policy and disability*. London: Falmer Press.
- García Pastor, C. (En prensa). Inclusion: A committed form of working in school. En J.A. Rondal, J. Perera y L. Nadel (Eds.) *What do we know about Down syndrome?* . London: C. Whurr.
- Gwala-Ogisi, N., Nkabinde, Z. , Rodriguez, L. (En prensa). The Social Context of the Special Education Debate in South Africa. *European Journal of Special Needs Education*.
- Naicker, S.M.(1995). The Politics of Special Education and Mainstreaming . *Perspectives in Education, Systems in Transition*, 16, 162-167.
- Naicker, S.M. (1996). *The challenge of Inclusive Education*. Paper Delivered at Department of National Education (February, 1996). National Curriculum Committee.
- Nkabinde, Z.(1993). The role of special education in changing South Africa. *The Journal of Special Education*. 27, 1, 107-114.
- National Education Policy Investigation into Education Support Services (1992). Cape Town: Oxford University Press.
- NCSNET y NCESS (1997). *Education for all: from "special education needs and support to developing quality education for all learners*. Belville: University of Western Cape.
- Ohlson, T. (1995). SIPIRI Yearbook. WWW source, (cit. por Gwala-Ogisi, Nkabinde y Rodriguez, en prensa)
- Resolution adopted by the United Nations General Assembly A/48/96. *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*. New York, 4 de Marzo de 1994.
- Seedat, A. (1984). *Crippling a nation: Health in apartheid in South Africa*. London: IDAF.
- Sigmon, S.B. (1987). *Radical analysis in Special Education Needs*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Statement by the S A Federal Council on Disability ( Octubre,1995).
- Tomlinson (1982). *Sociology of Special education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Marchesi, A. (1995). Integrating students with special needs and educational reform. *Prospect*, 25, 2, 189-199.
- UNESCO (1995). *Review of the Present Situation in Special Education Needs*. UNESCO.
- Van Straaten, Z. (1981). *Aspects of educational meta-theory in Problems of Pedagogics*. Durban: Butterworths

## ABOUT THE AUTHORS / SOBRE LOS AUTORES

**S. M. Naicker.** Senior Deputy Chief Education Specialist. Western Cape Education Department. Ciudad del Cabo (Sudáfrica)

**C. García Pastor** ([pastor@cica.es](mailto:pastor@cica.es)). Universidad de Sevilla.

---

# RELIEVE

**Revista E**lectrónica de **I**nvestigación y **E**valuación **E**ducativa  
*E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation*

[ISSN: 1134-4032]

© Copyright, RELIEVE. Reproduction and distribution of this articles it is authorized if the content is no modified and their origin is indicated (RELIEVE Journal, volume, number and electronic address of the document).

© Copyright, RELIEVE. Se autoriza la reproducción y distribución de este artículo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, número y dirección electrónica del documento).