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

Objetivos de Desarrollo Sostenible

Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación



Educación 2030

Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación

El Sector de Educación de la UNESCO

La educación es la prioridad principal de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y es la base para consolidar la paz e impulsar el desarrollo sostenible. La UNESCO es la organización de las Naciones Unidas especializada en educación y su Sector de Educación proporciona un liderazgo mundial y regional en la materia, fortalece los sistemas educativos nacionales y responde a los desafíos mundiales de nuestra época mediante la educación, con un enfoque especial en la igualdad de género y África.

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

Sector de Educación

La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto *"garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos"*. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.

Educación 2030

Publicado en 2017 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
7, place de Fontenoy
75352 París 07 SP, Francia

© UNESCO 2017

ISBN 978-92-3-300076-6

Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).

Título original: *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*
Publicado en 2017 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Traducción de la guía: Marta Godino Rodríguez

Fotografía de cubierta: Lightspring/Shutterstock.com

Compuesto e impreso por la UNESCO

Impreso en Francia

Prólogo

Incluir a todos los estudiantes y garantizar que todas las personas tengan una oportunidad igual y personalizada de progresar en el ámbito educativo sigue siendo un reto en casi todos los países. A pesar de los encomiables progresos realizados en las últimas dos décadas para aumentar el acceso a la educación básica, es necesario seguir esforzándose para reducir al mínimo los obstáculos al aprendizaje y para asegurar que todos los estudiantes de las escuelas y otros entornos de aprendizaje se encuentren en un entorno realmente inclusivo.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, centrada en que nadie se quede atrás, brinda una oportunidad única para crear sociedades más inclusivas y equitativas. Esto debería comenzar por sistemas de educación inclusiva.

El Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 sobre la educación exige que se garantice una educación inclusiva y equitativa de calidad y se promuevan oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todas y todos de aquí a 2030. Hace hincapié en la inclusión y la equidad como fundamentos para una educación y un aprendizaje de calidad. El ODS 4 también demanda que se construyan y adecuen instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños, de las niñas, de las personas con discapacidad y de diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todas y todos.

Para lograr este ambicioso objetivo, los países deberían garantizar la inclusión y la equidad en los programas y sistemas educativos. Esto incluye tomar medidas para prevenir y abordar todas las formas de exclusión y marginación, disparidad, vulnerabilidad y desigualdad en el acceso, participación y finalización de la educación, así como en los procesos y los resultados de aprendizaje. También requiere considerar la diversidad entre los estudiantes como una oportunidad para mejorar y democratizar el aprendizaje para todos los estudiantes.

La UNESCO presta su apoyo a los responsables de la formulación de políticas educativas gubernamentales, a los profesionales y a las principales partes interesadas en sus esfuerzos por elaborar y aplicar políticas, programas y prácticas inclusivas que satisfagan las necesidades de todos los estudiantes.

Confiamos en que esta Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación servirá como recurso para los países y contribuirá a acelerar los esfuerzos que se realizan en todo el mundo para lograr una educación inclusiva.



Dr. Qian Tang
Subdirector General de Educación

Agradecimientos

La coordinación de esta publicación estuvo a cargo de la Sección de Educación para la Inclusión y la Igualdad de Género de la Sede de la UNESCO (Florence Migeon y Justine Sass) y la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (Renato Opertti), con el apoyo de Giorgia Magni, Émeline Brylinski, Hyekyung Kang y Caitlin Vaverek (OIE). El equipo quisiera expresar su agradecimiento a Soo-Hyang Choi, Directora de la División de Inclusión, Paz y Desarrollo Sostenible de la Sede de la UNESCO, y Mmantsetsa Marope, Directora de la UNESCO-OIE, por su apoyo durante el desarrollo de la publicación.

El equipo agradece al profesor Mel Ainscow la coordinación de la redacción de la publicación. También agradece a Jayne Brady de Castro su apoyo en la recopilación de los estudios de caso.

El equipo agradece las contribuciones de los siguientes expertos:

Joseph Azoh, École Normale Supérieure (Costa de Marfil); Parul Bakshi, Washington University (Estados Unidos); Verity Donnelly y Amanda Watkins, Agencia Europea para Necesidades Educativas Especiales y Educación Inclusiva; Lani Florian, University of Edinburgh (Escocia); Eman Gaad, The British University in Dubai (Emiratos Árabes Unidos); Michèle Hassen, Rectorat de Paris (Francia); Elina Lehtomäki, University of Jyväskylä (Finlandia); Néstor López, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), Buenos Aires (Argentina); Serge Ramel, Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (Suiza); Humberto Javier Rodríguez Hernández, Escuela Normal de Especialización (México); Purna Kumar Shrestha, VSO International (Reino Unido); Therese Mungah Shalo Tchombe, Cátedra de la UNESCO de Necesidades Educativas Especiales, University of Buea (Camerún); y Piet Van Avermaet, Center for Diversity and Learning, Ghent University (Bélgica).

El equipo también agradece los comentarios recibidos de parte de los colegas de la UNESCO Maki Hayashikawa (UNESCO Bangkok), Sylvia Montoya (Instituto de Estadística de la UNESCO, IEU), Huong Le Thu, Rolla Moumne, Joyce Poan, Lydia Ruprecht y Carlos Vargas Tamez (Sede de la UNESCO).

Por último, gracias a todos los que apoyaron la producción de la guía: Jane Katz, editora, Marie Moncet, responsable del diseño y de la maquetación, Martin Wickenden, que proporcionó apoyo de enlace para su producción.

Índice

Lista de figuras y cuadros 6

Glosario 7

Introducción 10

¿Por qué se elaboró esta guía? 10
¿A quién va dirigida la guía? 10
¿Qué incluye la guía? 10
¿Cómo se elaboró la guía? 10
¿Dónde se puede utilizar la guía? 10

1. Inclusión y equidad en la educación 12

Inclusión y equidad en las agendas de desarrollo 12
Inclusión y equidad en la política educativa 12

2. Análisis de las políticas de inclusión y equidad 16

Dimensión 1 | Conceptos 17
Dimensión 2 | Declaraciones sobre políticas 22
Dimensión 3 | Estructuras y sistemas 27
Dimensión 4 | Prácticas 32

Anexo 1. Guía para completar la revisión 38

Metodología propuesta 38
¿Cómo se debería completar el marco de revisión? 38

Anexo 2. Marco de revisión 39

Anexo 3. Pautas del plan de acción 43

Bibliografía 44

Lista de figuras y cuadros

Figura 1. Dimensiones del marco de revisión de políticas 16

Cuadro 1. Términos clave 13
Cuadro 2. Educación inclusiva para niños con discapacidad 13
Cuadro 3. La introducción de principios y prácticas inclusivos en la educación en la República Democrática Popular Lao 18
Cuadro 4. Adaptación del currículo a las necesidades de los alumnos de los Países Bajos 19
Cuadro 5. Fomentar el compromiso con la inclusión y la equidad en Bangladesh 20
Cuadro 6. Evaluación de la inclusión de las escuelas de enseñanza general de Ghana 21
Cuadro 7. Política nacional para el multiculturalismo en el Paraguay 23
Cuadro 8. Construcción de liderazgo a través de la planificación de la educación inclusiva en Rwanda 24
Cuadro 9. Mesas redondas educativas en Nicaragua que involucran a la sociedad civil en la promoción de políticas 26
Cuadro 10. Escuchar a los niños: experiencias en Dinamarca 28
Cuadro 11. Agrupación de escuelas en Etiopía 29
Cuadro 12. Marco regional para las actividades de prevención, atención y apoyo en África 30
Cuadro 13. El desarrollo de un sistema de docentes itinerantes en Camboya 31
Cuadro 14. La superación de los obstáculos a la inclusión en Gaza 33
Cuadro 15. Enseñanza de cooperación para la inclusión en Finlandia 34
Cuadro 16. Apoyo de los formadores de docentes a la educación inclusiva en Viet Nam 35
Cuadro 17. Enfoque de equipo a la inclusión en Macedonia 36
Cuadro 18. Los estudiantes ayudan a los docentes a innovar en Portugal 37

Glosario

Diversidad	Diferencias entre las personas, que pueden ser en función de la raza, etnia, género, orientación sexual, idioma, cultura, religión, capacidad mental y física, clase y situación migratoria.
Equidad	Garantiza que se tiene una preocupación por la justicia, de tal forma que la educación de todos los estudiantes se considera de igual importancia.
Igualdad de género	Entendimiento de que los hombres y las mujeres deben tener igualdad de condiciones para lograr el pleno goce de sus derechos humanos y para contribuir al desarrollo económico, social, cultural y político, así como para beneficiarse de él.
Inclusión	Proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes.
Educación inclusiva	Proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes.
Plan de educación individual	Plan o programa escrito con aportaciones de los padres que especifica los objetivos académicos del estudiante y el método para obtener dichos objetivos.
Integración	Los estudiantes considerados como alumnos con "necesidades educativas especiales" se sitúan en entornos de educación general con algunas adaptaciones y recursos, pero a condición de que puedan encajar en las estructuras y marcos de referencia preexistentes, y en un entorno inalterado.
Incorporación en la educación general	Práctica de enseñar a los estudiantes con problemas de aprendizaje en las clases regulares durante períodos de tiempo específicos en función de sus capacidades.
Educación especial	Clases o instrucción diseñada para estudiantes clasificados como alumnos con necesidades educativas especiales.
Necesidades educativas especiales	Término utilizado en algunos países para referirse a los niños y las niñas con deficiencias que se considera que requieren apoyo adicional.

Introducción

Introducción

En septiembre de 2015, los países se comprometieron a renovar el marco para el desarrollo sostenible mediante la adopción de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). La Agenda establece las acciones que deben tomar los individuos, las comunidades y los gobiernos para asegurar el bienestar de las personas y el planeta, mediante la promoción del desarrollo social y humano, la protección del medio ambiente, la prosperidad económica y la equidad. La educación inclusiva de calidad es un objetivo en sí (Objetivo de Desarrollo Sostenible 4) y un medio para lograr todos los demás ODS.

¿Por qué se elaboró esta guía?

Cuando los países tratan de fortalecer sus sistemas educativos nacionales, los principales retos siguen siendo encontrar maneras de incluir a *todos los estudiantes* y asegurar que todas las personas tengan las mismas oportunidades de progresar en el ámbito educativo.

Esta guía está destinada a ayudar a los países a incorporar la inclusión y la equidad en la política educativa. El objetivo final es generar un cambio a nivel de todo el sistema para superar los obstáculos a una educación de calidad en términos de acceso, participación, procesos y resultados del aprendizaje, y para asegurar que todos los estudiantes sean valorados y participen por igual.

¿A quién va dirigida la guía?

La guía está destinada a los principales encargados gubernamentales de la formulación de políticas en materia de educación, que trabajan con los actores clave, tales como los docentes y otros educadores, los y las estudiantes, las familias y los representantes de la comunidad. La guía también podría ayudar a los asociados en el desarrollo a facilitar un proceso de revisión de las políticas. Sin embargo, los gobiernos tendrían que estar al frente de ese proceso para que tuviera lugar un cambio sostenible en todo el sistema.

¿Qué incluye la guía?

La guía se basa en un marco de evaluación que puede servir para:

- Examinar la equidad y la inclusión en las políticas en curso;
- Decidir qué medidas son necesarias para mejorar las políticas y su aplicación para conseguir sistemas de educación inclusivos y equitativos; y
- Monitorear el progreso conforme se vayan tomando las medidas.

La guía incluye evidencias que informan el marco de evaluación, ejemplos de iniciativas que están contribuyendo a que los sistemas educativos sean más incluyentes y equitativos en diferentes partes del mundo, y recomendaciones de lecturas adicionales.

¿Cómo se elaboró la guía?

La guía se basa en la investigación internacional y en las mejores prácticas relativas a la equidad y la inclusión en los sistemas educativos. Se elaboró con el asesoramiento y el apoyo de un grupo de expertos internacionales, que incluía a responsables de las políticas, profesionales, investigadores, formadores de docentes, encargados de la elaboración de currículos y representantes de diversos organismos internacionales. Se basa en la serie Herramientas de formación para el desarrollo curricular de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE), "Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education" [Llegar a todos los alumnos: Una caja de recursos para apoyar la educación inclusiva], y en las actualizaciones de las Directrices sobre políticas de inclusión en la educación de la UNESCO de 2009.

¿Dónde se puede utilizar la guía?

Esta guía se puede utilizar en todos los países y sistemas educativos. Si bien se refiere a las mejoras en la educación formal, se entiende que la educación tiene lugar en muchos contextos —en contextos formales, no formales e informales—, y a lo largo de la vida. La guía se puede utilizar independientemente o se puede incorporar en otros procesos e instrumentos de revisión de políticas para asegurar que se preste atención a la equidad y la inclusión.

1.

Inclusión y equidad en la educación

Inclusión y equidad en la educación

Inclusión y equidad en las agendas de desarrollo

El derecho de todos los niños y todas las niñas a la educación se afirma en numerosos tratados y textos internacionales, y se ha ratificado en instrumentos tanto vinculantes como no vinculantes desde el punto de vista jurídico.[1] Por consiguiente, los Estados tienen la obligación de respetar, proteger y cumplir el derecho de *todos los alumnos* a la educación (UNESCO, 2014).

En los últimos 15 años se han registrado progresos significativos a nivel mundial en la ampliación del acceso a la educación, especialmente en el nivel primario. Sin embargo, según las cifras más recientes de la UNESCO, unos 263 millones de niños y jóvenes de edades comprendidas entre los 6 y los 17 años, la mayoría de ellos niñas, actualmente no asisten a la escuela (Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2016). Las proyecciones indican que 25 millones de estos niños nunca pondrán un pie en el aula. Existen importantes disparidades de género, ya que las niñas representan dos tercios del número total de menores que no asisten a la escuela.

En comparación con los niños más ricos, las probabilidades de que los niños más pobres no asistan a la escuela son cuatro veces mayores, y las probabilidades de que no completen la educación primaria son cinco veces mayores (Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2016). Si bien la situación es más grave en los países en desarrollo, las desigualdades son cada vez mayores también en muchos países ricos, debido principalmente al aumento de la globalización y la migración internacional.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible se basan en los Objetivos de Desarrollo del Milenio y los objetivos de la Educación para Todos (EPT) —movimiento mundial para garantizar una educación básica de calidad para todos los niños, las niñas, jóvenes y adultos—, y especifican el tipo de educación que se necesita en el mundo de hoy. El ODS 4 exhorta a los países a "garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos".

La comunidad educativa mundial ha adoptado el Marco de Acción Educación 2030 para avanzar hacia el ODS 4 y sus metas. El Marco destaca la necesidad de abordar todas las formas de exclusión y marginación. Concretamente, insta a abordar las desigualdades relacionadas con el acceso, la participación, los procesos y los resultados del aprendizaje, prestando especial atención a la igualdad de género. Esto incluye los esfuerzos para permitir que los sistemas educativos estén al servicio de todos los estudiantes, con foco en los que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas. Entre los estudiantes excluidos figuran los de los hogares más pobres, de las minorías étnicas y lingüísticas, de los pueblos indígenas y las personas con necesidades especiales y discapacidades.

Inclusión y equidad en la política educativa

El mensaje central es simple: **todos los y las estudiantes cuentan, y cuentan por igual**. Sin embargo, intentar poner en práctica este mensaje es complejo. Es probable que la implementación de este mensaje exija cambios en la teoría y la práctica en todos los niveles del sistema educativo, desde los docentes en el aula y otras personas que trabajan en experiencias educativas directamente hasta los responsables de la política nacional.

La política educativa puede influir y apoyar el pensamiento y las prácticas inclusivas, estableciendo la igualdad en el disfrute del derecho a la educación de todas las personas, y definiendo las formas de enseñanza, apoyo y liderazgo que constituyen la base de una educación de calidad para todos y todas (UNESCO, 2015b).

1. Esto incluye, por ejemplo, el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (1951), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1960), la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y la Resolución aprobada por la Asamblea General sobre el derecho a la educación en situaciones de emergencia. Véase: UNESCO, 2015. Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción. París, UNESCO.

Cuadro 1. Términos clave

La **inclusión** es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes.

La **equidad** consiste en asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los y las estudiantes se considere de igual importancia.

La formulación de políticas inclusivas y equitativas exige que se reconozca que las dificultades que enfrentan los estudiantes surgen de aspectos del propio sistema educativo, lo que incluye la forma en que están organizados los sistemas educativos en la actualidad, las formas de enseñanza que se prestan, el entorno de aprendizaje y las formas en que se apoya y evalúa el progreso de los alumnos.

Aún más importante es traducir este reconocimiento en reformas concretas, **visualizando las diferencias individuales no como problemas que haya que solucionar, sino como oportunidades para democratizar y enriquecer el aprendizaje**. Las diferencias pueden actuar como un catalizador para la innovación que puede beneficiar a todos los y las estudiantes, independientemente de sus características personales y sus circunstancias en el hogar.

La incorporación de los principios de equidad e inclusión en la política educativa implica:

- Valorar la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, independientemente de sus contextos y características personales.
- Reconocer los beneficios de la diversidad de los y las estudiantes y cómo vivir con las diferencias y aprender de ellas.
- Recopilar, cotejar y evaluar evidencias sobre las barreras al acceso de los niños y de las niñas a la educación, a la participación y a los logros, prestando especial atención a los y las estudiantes que pueden estar más expuestos al fracaso, la marginación o la exclusión.
- Alcanzar un entendimiento común de que los sistemas educativos más incluyentes y equitativos tienen el potencial de promover la igualdad de género, reducir las desigualdades, desarrollar las capacidades de los docentes y del sistema y fomentar los entornos de aprendizaje de apoyo. Estos diversos esfuerzos, a su vez, contribuirán a una mejora general en la calidad de la educación.
- Movilizar a los principales actores claves del sistema educativo y de la comunidad para propiciar las condiciones para un aprendizaje inclusivo y una comprensión más amplia de los principios de inclusión y equidad.
- Aplicar cambios de forma eficaz y supervisar su impacto, reconociendo que el logro de la inclusión y de la equidad en la educación es un proceso continuo, más que un esfuerzo único.

Introducir los principios de equidad e inclusión en la política educativa también requiere que otros sectores, como la salud, el bienestar social y los servicios de protección infantil, se comprometan a asegurar un marco legislativo y administrativo común para una educación inclusiva y equitativa.

Cuadro 2. Educación inclusiva para niños con discapacidad

Los niños con discapacidad figuran entre los grupos de niños más marginados y excluidos; habitualmente se les niega el derecho a una educación de calidad (OMS y Banco Mundial, 2011). Las políticas varían considerablemente en todo el mundo, y algunos países dan prioridad a la educación de estos niños en diferentes entornos: escuelas y centros especiales; clases especiales en escuelas integradas; o escuelas inclusivas que trabajan para identificar y remover los obstáculos, y para permitir que todos los estudiantes participen y rindan en entornos generales. El establecimiento de escuelas inclusivas es ampliamente considerado como deseable para la igualdad y los derechos humanos, y tiene beneficios educativos, sociales y económicos (UNESCO, 2001).

Muchos factores pueden funcionar para facilitar o inhibir las prácticas inclusivas y equitativas dentro de los sistemas educativos. Algunos de estos factores son las capacidades y actitudes de los docentes, las infraestructuras, las estrategias pedagógicas y el currículo. Los ministerios de educación controlan todas estas variables directamente o pueden ejercer una influencia considerable sobre ellas.

En el marco que se presenta en la siguiente sección se analizan las principales dimensiones y rasgos de la política educativa. Si este marco recibe el apoyo legislativo, institucional y de recursos necesario puede ser clave en la creación de sistemas educativos inclusivos y equitativos.

"El mensaje central es simple: todos los y las estudiantes cuentan, y cuentan por igual."

2.

Análisis de las políticas de inclusión y equidad

2. Análisis de las políticas de inclusión y equidad

Ya sea a nivel nacional o local, los países pueden utilizar el marco de revisión de políticas presentado en esta guía de tres maneras: para evaluar la atención que prestan las políticas de educación existentes a la equidad y la inclusión; para crear y poner en práctica un plan de acción para lograr avances en la política educativa; y para monitorear el progreso según se van tomando las medidas. Este marco de revisión de políticas se basa en un marco originalmente elaborado para la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación y está relacionado con la publicación "Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education" [Llegar a todos los alumnos: Una caja de recursos para apoyar la educación inclusiva].

La investigación internacional ha determinado cuatro dimensiones superpuestas como claves para establecer sistemas educativos inclusivos y equitativos (Figura 1). En esta sección se explican estas dimensiones en detalle y se proporcionan ejemplos de iniciativas en diferentes partes del mundo que están contribuyendo a que los sistemas educativos sean más inclusivos y equitativos.

Figura 1. Dimensiones del marco de revisión de políticas



Fuente: Adaptado de UNESCO-OIE, 2016

Cada dimensión tiene cuatro características que la define. Estas características constituyen la base del marco de autoevaluación.

Dimensión 1 | Conceptos

Características principales

1.1 Inclusión y equidad son principios generales que rigen todas las políticas, planes y prácticas educativos

1.2 El currículo nacional y sus correspondientes sistemas de evaluación están diseñados para atender a todos los y las estudiantes de manera efectiva

1.3 Todos los asociados que trabajan con los y las estudiantes y sus familias entienden y apoyan los objetivos de la política nacional para promover la inclusión y la equidad en la educación

1.4 Existen sistemas para supervisar la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes en el sistema educativo

1.1 Inclusión y equidad son principios generales que rigen todas las políticas, planes y prácticas educativos

La inclusión y la equidad son principios fundamentales que deberían orientar *todas* las políticas, planes y prácticas educativos, en lugar de ser el foco de una política separada. Estos principios reconocen que la educación es un derecho humano y es la base para que las comunidades sean más equitativas, inclusivas y cohesivas (Vitello y Mithaug, 1998).

Asegurar que todos los alumnos tengan acceso a una educación de calidad también es reconocer el valor intrínseco de la diversidad y el respeto de la dignidad humana (UNESCO, 2015a). De esta manera, las diferencias se consideran positivas, como el estímulo para fomentar el aprendizaje entre los niños, las niñas, jóvenes y adultos, y para promover la igualdad de género. Mediante los principios de inclusión y equidad no se trata solo de asegurar el acceso a la educación, sino también de que existan espacios de aprendizaje y pedagogías de calidad que permitan a los estudiantes progresar, comprender sus realidades y trabajar por una sociedad más justa.



Anton_Ivanov / Shutterstock.com

Cuadro 3. La introducción de principios y prácticas inclusivos en la educación en la República Democrática Popular Lao

En la República Democrática Popular Lao**, el sistema educativo está tratando de aplicar el principio de inclusión a través de cambios en las políticas y en la cultura**. En la educación de la República Democrática Popular Lao, hay disparidades significativas entre niños y niñas, zonas rurales y urbanas, distritos pobres y no pobres y entre grupos étnicos en las tasas de matriculación, repetición, abandono y finalización. Para solucionar este problema, **la política nacional se centra en la educación inclusiva, definida en términos generales como la eliminación de todos los obstáculos a la matrícula y al desempeño escolar**. El liderazgo y una comprensión común y sólida de la inclusión son los factores clave para alcanzar los objetivos de la política. Otros factores clave para el éxito incluyen el desarrollo de capacidades, la sensibilización y la inclusión de las mujeres y las niñas, las minorías étnicas y las personas con discapacidad en los procesos de toma de decisiones y otros esfuerzos para llegar a los estudiantes excluidos. Tales medidas incluyen el fortalecimiento de la capacidad de las escuelas y del Comité de Desarrollo de la Educación del Pueblo para llevar a cabo estas tareas:

- Recopilar y analizar los datos, incluidos los registros de familia locales, para realizar un seguimiento de los niños y niñas que no están escolarizados;
- Llevar a cabo actividades de búsqueda de niños y niñas para ayudar a los que no asisten a la escuela a que vuelvan al sistema educativo;
- Supervisar periódicamente la asistencia de los estudiantes para identificar a aquellos que están en riesgo de abandonar;
- Utilizar estadísticas para establecer planes de desarrollo escolar a largo plazo y acciones y metas anuales de mejora de la escuela para promover la retención escolar; y
- Crear escuelas amigas de los niños basadas en los derechos, tal como las define el UNICEF, que formen parte de un marco más amplio de familias, comunidades y provincias amigas de los niños y niñas, que abarquen todo el país (Shaeffer, 2013; 2015).

Para más información:
https://www.unicef.org/cfs/files/Identifying_and_Promoting_Good_Practice_in_Equity_and_Child-Friendly_Education.pdf

1.2 El currículo nacional y sus correspondientes sistemas de evaluación están diseñados para atender a todos los y las estudiantes de manera efectiva

El currículo es el medio principal para efectivizar los principios de inclusión y equidad dentro de un sistema educativo. La elaboración de un currículo que incluya a todos los y las estudiantes podría implicar la ampliación de la definición de aprendizaje utilizada por los docentes y los responsables de la toma de decisiones educativas. Mientras se siga definiendo el aprendizaje estrictamente como la adquisición de conocimientos enseñados por un docente, probablemente las escuelas se limitarán a currículos y prácticas de enseñanza rígidamente organizados. En contraste, **los currículos inclusivos se basan en la opinión de que el aprendizaje tiene lugar cuando los y las estudiantes participan activamente y toman la iniciativa para dar sentido a sus experiencias** (Udvari-Solnar, 1996).

En esta visión renovada, el papel del docente se convierte en el de guiar y facilitar la participación y el aprendizaje, en lugar de en el de instruir. Esto hace posible que un grupo diverso de estudiantes reciban la educación juntos, ya que los y las estudiantes no necesitan estar en la misma fase de aprendizaje o que el docente les imparta la misma educación. Más bien, pueden trabajar a su propio ritmo y a su manera, dentro de un marco común de objetivos y actividades. Este enfoque también fomenta un sentido de pertenencia a una comunidad y un entendimiento compartido de los valores clave y de la ciudadanía global, un sentimiento de ser parte de una comunidad más amplia y común de la humanidad (UNESCO, 2015d).

Se articula en torno a las oportunidades planificadas de enseñanza y aprendizaje que están disponibles en las aulas comunes - los currículos previstos efectivamente aplicados. También es esencial desarrollar y utilizar sistemas nacionales de evaluación que cumplan con las normas internacionales de derechos humanos, de manera que la educación cumpla los objetivos establecidos por las convenciones de derechos humanos (véase la Dimensión 4.3 más abajo)[2].

2. Véase Consejo de Derechos Humanos, 2014. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, A/HRC/26/27.

Al mismo tiempo, es importante recordar que los y las estudiantes tienen acceso a muchas otras experiencias de aprendizaje. Si bien estas experiencias pueden ser más difíciles de planificar, sin duda están influenciadas por las escuelas y otros aspectos del sistema educativo. Estas experiencias incluyen interacciones sociales entre los y las estudiantes, interacciones entre los y los estudiantes y los docentes dentro y fuera del aula, y experiencias de aprendizaje que ocurren dentro de la comunidad, por ejemplo, en la familia o en diversos contextos sociales o religiosos.

Cuadro 4. Adaptación del currículo a las necesidades de los alumnos de los Países Bajos

En los Países Bajos, la política educativa promueve la integración de los alumnos con necesidades de educación especial en la educación general. Si bien todas las escuelas deben cubrir los objetivos básicos del currículo y los inspectores deben supervisar cómo se implementa el contenido especificado en estos objetivos, **las escuelas gozan de una gran libertad para organizar el currículo de forma que responda a las necesidades y capacidades de sus alumnos**. Se han creado situaciones para guiar a las escuelas en la organización de las diferentes áreas de aprendizaje dentro del currículo. Si bien la elaboración a medida de estos currículos impone exigencias adicionales a las escuelas y los docentes, también es parte de la tarea el de **asegurar la calidad de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, dondequiera que tenga lugar esa educación**. Como señalan algunos autores, en los Países Bajos, "la educación es vista como un instrumento importante para combatir la pobreza, la exclusión social y la marginación" (Thijs y otros, 2008, p.39).

Para más información: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Inclusive_Education_Netherlands.pdf

"... el aprendizaje tiene lugar cuando los y las estudiantes participan activamente ..."

1.3 Todos los asociados que trabajan con los y las estudiantes y sus familias entienden y apoyan los objetivos de la política nacional para promover la inclusión y la equidad en la educación

El cambio educativo es técnicamente simple, pero política y socialmente complejo (Fullan, 2007). No siempre se puede entender o celebrar el avance hacia la inclusión y la equidad en contextos donde la gente está acostumbrada a que se brinde una educación segregada, o donde los educadores dudan de su capacidad para hacer frente a la diversidad de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario movilizar la opinión en favor de estos principios de equidad e inclusión.

Cuadro 5. Fomentar el compromiso con la inclusión y la equidad en Bangladesh

Lo que está sucediendo en el aula de Shirina Akter es un ejemplo positivo de la influencia del pensamiento inclusivo. Frente a su clase de 60 niños, pasa al último ejercicio antes de que se interrumpan las clases por unas vacaciones cortas: la comprensión. Mientras las hileras de niñas con trenzas y niños con camisa de manga corta garabatean en sus libros de ejercicios, un niño sentado en la parte delantera utiliza un punzón sobre una tableta de plástico negro. Salim, que es ciego de nacimiento, está usando un sencillo instrumento para escribir en Braille. Es sólo una de las cosas que le permiten sentarse junto a sus compañeros en la escuela primaria de Hasnabad, en una pequeña ciudad próspera de fábricas textiles, fábricas de jabón y granjas, a unos 50 km al noreste de Dhaka (UNICEF, 2014, p.10). En lugares como Hasnabad, Sightsavers ha estado trabajando con asociados locales, como la organización sin fines de lucro *Assistance for Blind Children (ABC)*, **para fortalecer el compromiso y la capacidad de los docentes y las escuelas para incluir a los discapacitados visuales** en las escuelas ordinarias. *ABC* también se involucra con los padres de los niños, muchos de los cuales creen que la deficiencia de su hijo significa que es incapaz de aprender y será excluido de la escuela. Este compromiso aumenta la conciencia de los padres y proporciona una oportunidad para determinar la ubicación escolar apropiada para el niño.

Para más información:
http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_13.pdf
http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Sightsavers_Bangladesh_booklet.pdf

Algunas lecciones clave han surgido de los esfuerzos destinados a alcanzar un consenso en cuanto a la equidad y la inclusión en la educación. Estas lecciones incluyen la necesidad de lo siguiente:

- **Claridad de propósito**, y un entendimiento compartido de la razón de ser y el propósito de los cambios que se están introduciendo;
- **Comprensión del valor añadido** de los cambios propuestos, haciendo hincapié en los beneficios para los padres y los niños y las niñas, para la comunidad en general y para el propio sistema educativo;
- **Evidencias que permitan** emitir juicios informados sobre la situación actual y la repercusión esperada de los cambios propuestos;
- **Campeones**, quienes están comprometidos con una educación inclusiva y equitativa y que pueden movilizar redes de apoyo; y
- **Comunicación estratégica**, lo que puede requerir la elaboración de una estrategia que se apoye en diferentes canales para llegar a las diferentes partes interesadas.


UN Photo/Albert Gonzalèz Farran

1.4 Existen sistemas para supervisar la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes en el sistema educativo

La investigación apunta a "mecanismos para el cambio" que pueden ser usados para promover la equidad y la inclusión en la educación. En particular, la investigación proporciona **pruebas importantes de que la presencia, la participación y el logro de los alumnos y las alumnas están entre los factores más importantes para el éxito** (Ainscow, 2005).

Decidir qué tipo de evidencia recopilar y cómo usarla requiere atención. Por ejemplo, actualmente los sistemas educativos recogen más datos estadísticos sobre los resultados del aprendizaje que nunca (a menudo mediante pruebas estandarizadas para realizar comparaciones entre países) para determinar la eficacia de esos sistemas. Esto refleja un punto de vista acotado de la educación como mera adquisición de un conjunto de capacidades funcionales. Esta visión ha generado a su vez nuevas presiones: en muchos países, los funcionarios que guían las políticas nacionales han mostrado su preocupación por que se midan los resultados escolares por los resultados de las pruebas y se comparen sus progresos con los de otros países.

En los países con criterios concebidos estrictamente para definir el éxito, los mecanismos de supervisión pueden impedir el desarrollo de un sistema educativo más inclusivo. Un sistema educativo que funcione bien requiere políticas que se centren en la participación y los logros de todos los y las estudiantes. También debe abordar las desventajas que enfrentan algunos grupos de la población, como los de los hogares más pobres, las minorías étnicas y lingüísticas, los pueblos indígenas, las personas con discapacidad y con necesidades especiales y las niñas (Grupo del Banco Mundial, 2011).

Por lo tanto, las definiciones aceptadas y claramente establecidas de inclusión y equidad deberían ser el punto de partida para decidir qué supervisar. En otras palabras, deberíamos "medir lo que valoramos", en lugar de, como suele ser el caso, "valorar lo que podemos medir" (Ainscow y otros, 2003).

Los ODS piden que se preste una mayor atención a la equidad para renovar los esfuerzos destinados a medir la desigualdad en la educación. Muchos países tienen normas para evaluar el nivel educativo de los niños en todos los niveles de la escolaridad. En algunos países, se puede acceder a estadísticas detalladas a nivel de la escuela, o incluso de la clase, sobre los estudiantes que tienen dificultades en la escuela o que sufren otras desventajas. Sin embargo, en muchos casos, son necesarias encuestas de hogar u otros métodos para determinar quiénes se encuentran más rezagados.

Cuadro 6. Evaluación de la inclusión de las escuelas de enseñanza general de Ghana

El Gobierno de Ghana se ha comprometido a proporcionar educación básica gratuita, obligatoria y de calidad para todos los niños. La pregunta clave es: **¿cómo puede comprobar el gobierno que esos esfuerzos estén ayudando a más niños a tener acceso a la escuela y participar en el aprendizaje y la vida social en la escuela?** Para responder a esta pregunta, se elaboró la Herramienta de Supervisión de Educación Inclusiva para hacer posible una supervisión más sistemática. Los directores utilizan esta lista de verificación para reunir información cualitativa y cuantitativa, con contribuciones de los docentes realizadas durante las reuniones escolares. Entonces los supervisores, que ya visitan y apoyan regularmente las escuelas, revisan la lista de verificación. Los supervisores visitan las instalaciones escolares, observan las clases y entrevistan oficiosamente a los docentes y los niños, y luego proporcionan retroinformación al director y los docentes. La supervisión se lleva a cabo dos veces al año para medir el progreso y determinar el camino para la toma de decisiones para el siguiente año académico. También proporciona información básica para la evaluación continua de la inclusión escolar en el país. **A nivel de la escuela, estos datos ayudan a los docentes a identificar los obstáculos a la inclusión en sus escuelas y a fomentar un enfoque flexible de las prácticas inclusivas.** También ayudan a identificar las actitudes positivas y los actores activos en las escuelas y la comunidad, lo que permite a las escuelas aprovechar sus puntos fuertes (Otaah y otros, 2013).

Dimensión 2 | Declaraciones sobre políticas

Características principales

2.1 Los documentos importantes de política educativa nacional hacen un fuerte hincapié en la inclusión y la equidad

2.2 Los altos funcionarios a nivel nacional, de distrito y de escuela lideran en materia de inclusión y equidad en la educación

2.3 Los líderes a todos los niveles articulan objetivos políticos coherentes para desarrollar prácticas educativas inclusivas y equitativas

2.4 Los líderes a todos los niveles cuestionan las prácticas educativas no inclusivas, discriminatorias y desiguales

2.1 Los documentos importantes de política educativa nacional hacen un fuerte hincapié en la inclusión y la equidad

La legislación es una parte vital del desarrollo de un sistema educativo más inclusivo y equitativo. En particular, la legislación prevé la articulación de los principios y derechos necesarios para crear un marco para la inclusión y para reformar los elementos del sistema existente que puedan constituir obstáculos importantes a la equidad (dichos obstáculos incluyen, por ejemplo, las políticas que prohíben que los niños de determinados grupos, como los alumnos con discapacidad o de grupos con idiomas diferentes, asistan a la escuela de su vecindario). Asimismo, la legislación articula el mandato de prácticas inclusivas fundamentales (por ejemplo, que las escuelas deben educar a todos los estudiantes de la comunidad). También articula los procedimientos y las prácticas en todo el sistema educativo que faciliten la equidad (por ejemplo, mediante la formulación de un currículo flexible o la introducción de la gobernanza comunitaria).

Aun cuando una reforma legislativa radical no es deseable ni posible, **las declaraciones de principios a nivel gubernamental pueden generar un debate sobre la inclusión y la equidad en la educación y comenzar el proceso para alcanzar el consenso**. En algunos países, los sistemas de educación especial están regulados por una legislación separada y los administran secciones o departamentos separados a nivel nacional y local. La educación especial también puede contar con sistemas separados de capacitación y financiación, así como sus propios currículos y procedimientos de evaluación. En estas situaciones, puede ser necesario integrar los marcos legislativos que rigen los sectores del bienestar social y la salud con la educación general y especial. No se trata sólo de incluir el sistema de educación especial en la legislación de educación general, sino de combinar ambos sistemas.

Cuadro 7. Política nacional para el multiculturalismo en el Paraguay

La sociedad del Paraguay es multiétnica y multicultural. La Constitución de 1967 reconoce el Paraguay como un país bilingüe y la enseñanza y el aprendizaje bilingües han sido política nacional desde 1994. La lengua desempeña un papel muy importante tanto para entender la cultura nacional como para transmitir valores culturales universalmente aceptados. La educación bilingüe es un enfoque pedagógico en el que la lengua materna se considera necesaria durante todo el proceso de aprendizaje. La segunda lengua se introduce con respecto a la lengua materna con el fin de alcanzar la competencia comunicativa en ambas. "En la planificación curricular se entiende por 'lengua materna' aquella que es de uso preferente por parte de los estudiantes que ingresan al sistema educativo". La 'segunda lengua' [es] aquella en la que el niño o niña tiene menor proficiencia comunicativa" (Benítez Ojeda y Martínez Stark, 2014, p.122). **Un modelo de alfabetización innovador que se ha aplicado con éxito utiliza ambos idiomas oficiales al mismo tiempo. En esta perspectiva, la educación en dos lenguas y dos culturas es la base que asegura un aprendizaje funcional y significativo.** Esto evita un largo y complicado proceso para tratar de priorizar una lengua sobre otra.

Además, es importante asegurar una comunicación eficaz entre las diversas partes interesadas en los países donde varias leyes y sectores regulan determinados grupos de población. Cuando la comunicación es eficaz, es posible elaborar un marco legislativo que combine los recursos disponibles con el único propósito de crear un sistema educativo más inclusivo y equitativo.

Sin embargo, las declaraciones internacionales sobre la inclusión y la equidad en la educación deben interpretarse teniendo en cuenta las circunstancias locales. Muchos países han considerado útil formular una declaración explícita de los principios que guían su propia transición hacia una mayor inclusión y equidad. Los Estados que lo hacen cumplen sus obligaciones tomando medidas positivas para que las personas y las comunidades puedan disfrutar de su derecho a la educación (UNESCO, 2014).

2.2 Los altos funcionarios a nivel nacional, de distrito y de escuela lideran en materia de inclusión y equidad en la educación

Las políticas se formulan a todos los niveles del sistema educativo, y no podía ser menos en el nivel del aula. Como tal, **la transición a la inclusión y la equidad no es un simple cambio técnico u organizativo. Más bien, es un movimiento en una dirección claramente filosófica** (Fulcher, 1989).

El paso a formas de trabajo más inclusivas y equitativas requiere cambios en la cultura en todo el sistema educativo (Dyson y otros, 2004). Estos cambios van desde los valores y la formas de pensar de los encargados de formular las políticas, lo que luego les permite ofrecer una nueva visión para formar una cultura de inclusión y equidad, hasta cambios significativos dentro de las escuelas.

Para que una cultura de inclusión y equidad en la educación prospere, es indispensable que exista un conjunto compartido de supuestos y creencias entre los altos funcionarios a nivel nacional, del distrito y de la escuela. Lo fundamental de estos supuestos y creencias es la valoración de las diferencias, la creencia en la colaboración y el compromiso de ofrecer oportunidades educativas a todos los estudiantes (Dyson y otros, 2004).

"Para que una cultura de inclusión y equidad en la educación prospere, es indispensable que exista un conjunto compartido de supuestos y creencias entre los altos funcionarios..."

Es difícil alterar las normas culturales de un sistema educativo. Es especialmente difícil en un contexto que se enfrenta a tantas presiones contrapuestas y en el que los profesionales tienden a abordar los problemas de manera individual. Los líderes a todos los niveles, incluidos los de la sociedad civil y de otros sectores, **deben estar preparados para analizar su propia situación, determinar cuáles son los obstáculos y los facilitadores locales, planificar un proceso de desarrollo adecuado y liderar** las prácticas inclusivas y estrategias efectivas de monitoreo de la equidad en la educación.

Cuadro 8. Construcción de liderazgo a través de la planificación de la educación inclusiva en Rwanda

Desde 2012, Rwanda prepara planes de acción anuales para el desarrollo de la educación inclusiva a nivel de distrito en cooperación con la ONG Handicap International. Esos planes tienen por objeto permitir que los funcionarios de distrito y del sector, los profesionales de las escuelas, los padres, los funcionarios de educación, los niños y otros agentes dispongan de la educación inclusiva y participen en su puesta en práctica. Mediante un enfoque participativo, analizan las necesidades locales, planifican las actividades, identifican a las personas que deberían participar, establecen los objetivos e indicadores, las estrategias que se utilizarán y los plazos de evaluación y revisión. Las colaboraciones con los departamentos de educación de distrito proporcionan información sobre las medidas necesarias para apoyar la puesta en funcionamiento de los planes según los recursos disponibles. **En un periodo relativamente breve, el comportamiento de los directores de las escuelas, así como de los funcionarios de educación del distrito y del sector, ha cambiado significativamente hacia la apropiación y la comprensión del principio de inclusión en la educación** (Murenzi y Purnomo, 2013).

2.3 Los líderes a todos los niveles articulan objetivos políticos coherentes para desarrollar prácticas educativas inclusivas y equitativas

El desarrollo de prácticas educativas inclusivas y equitativas no consiste solo en promover nuevas técnicas. Más importante aún, consiste en **facilitar la revisión y el desmenuzamiento de los procesos sociales de aprendizaje que tienen lugar en determinados contextos escolares, y las acciones y los pensamientos que conforman estos procesos** (Ainscow y otros, 2006).

Los líderes de todos los niveles del sistema educativo desempeñan un papel importante en la promoción de formas inclusivas de administrar las escuelas y el proceso educativo. Mucho de lo que hacen los docentes durante las intensas discusiones que tienen lugar en una clase típica ocurre de manera automática e intuitiva, lo que implica un conocimiento tácito. Además, a menudo los docentes tienen poco tiempo para detenerse, pensar y entablar un diálogo con otros docentes sobre su práctica docente.

Los sistemas educativos pueden crear oportunidades para que los docentes y educadores construyan un lenguaje común sobre aspectos detallados de la práctica y sobre cómo hacer que estos aspectos de la práctica sean más inclusivos y equitativos (Huberman, 1993). Sin ese lenguaje, a los docentes puede parecer difícil experimentar nuevas posibilidades. A través de sus experiencias compartidas, los colegas pueden ayudarse unos a otros para expresar lo que hacen actualmente y definir lo que les gustaría hacer. Su lenguaje común y sus experiencias compartidas son también el medio para cuestionar las supuestos y los prejuicios sobre determinados grupos de estudiantes.

Las técnicas particularmente eficaces para compartir experiencias incluyen la observación mutua, a veces mediante grabaciones de vídeo, y evidencias reunidas de los estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje dentro de una escuela. Tales enfoques pueden ayudar a estimular la autocrítica, la creatividad y las acciones para superar los obstáculos a la participación y el aprendizaje (Ainscow y otros, 2003; Hiebert y otros, 2002).



UN Photo / Martine Perret

2.4 Los líderes a todos los niveles cuestionan las prácticas educativas no inclusivas, discriminatorias y desiguales

Los líderes de todos los niveles deben establecer las condiciones dentro de sus organizaciones para desafiar las prácticas educativas no inclusivas, discriminatorias e inequitativas. Desde una perspectiva complementaria, es necesario que los líderes establezcan unas condiciones que construyan el consenso y el compromiso para poner en práctica los valores universales de la inclusión y la equidad.

Se sabe que determinadas formas de liderazgo son eficaces para promover la igualdad, la equidad y la justicia social en las escuelas. Estos enfoques centran la atención en la enseñanza y el aprendizaje; crean comunidades fuertes de estudiantes, docentes y padres; promueven la comprensión de una cultura educativa en las familias; y fomentan la interinstitucionalidad (Kugelmass y Ainscow, 2005). A diferencia de las visiones mecanicistas de la mejora educativa, estos enfoques reconocen que las decisiones sobre cómo mejorar las escuelas siempre implican un razonamiento moral y político, así como consideraciones técnicas. Por lo tanto, entablar debates sobre la inclusión y la equidad puede ayudar a determinar los valores que subyacen en *el qué, el cómo* y *el por qué* se deben hacer cambios en las escuelas.

Los sistemas educativos pueden promover este tipo de liderazgo escolar de apoyo de las siguientes maneras:

- Seleccionando y formando a quienes lideran las escuelas en función de su compromiso con los valores inclusivos y equitativos, y su capacidad para promover el estilo de gestión descrito anteriormente;
- Brindando a los docentes la oportunidad de aunar su experiencia profesional y sus conocimientos especializados para que vuelvan a revisar su práctica, con el objetivo de hacer que la misma sea más sensible y flexible para los estudiantes (véase el punto 2.3 más arriba); y,
- Desarrollando "culturas inclusivas" y construyendo consenso en torno a valores inclusivos y equitativos dentro de las comunidades escolares (Deppeler y Ainscow, 2016).

Cuadro 9. Mesas redondas educativas en Nicaragua que involucran a la sociedad civil en la promoción de políticas

El Foro de Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua promueve la participación de la sociedad civil en "los procesos de formulación, ejecución y evaluación de políticas y programas" (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, 2012, p.14). Esto ha llevado a la creación de "mesas educativas" locales, que son espacios para la cooperación y la adopción de decisiones en materia de educación a nivel municipal. La participación está abierta a todas las partes interesadas como, por ejemplo, los educadores, las ONG, las instituciones y los representantes del Ministerio de Educación y los gobiernos locales. Cada mesa determina su propia organización y dirección, teniendo en cuenta el contexto de cada comunidad. Como explica el coordinador del proyecto, "**las mesas educativas constituyen una oportunidad para poder aterrizar la incidencia en las políticas educativas. Para nosotros/as, en aquel momento, era importante incidir en las decisiones nacionales, pero también era importante incidir en las localidades donde creemos que se pueden operar cambios más tangibles para la educación.** También era importante poder trabajar con las mesas como una estrategia para descentralizar el tema de la educación y para que las municipalidades adquirieran mayor compromiso con la educación de su municipio" (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, 2012, p.15).

Para más información: http://v2.campanaderechoeducacion.org/es/noticias/251-publicacion-cuenta-historias-de-incidencia-politica-por-el-derecho-a-la-educacion-en-america-latina-y-el-caribe.html



Filipe Frazao / Shutterstock.com

Dimensión 3 | Estructuras y sistemas

Características principales

3.1 Existe un apoyo de alta calidad para los y las estudiantes vulnerables

3.2 Todos los servicios e instituciones que trabajan con los y las estudiantes y sus familias trabajan juntos en la coordinación de las políticas y las prácticas educativas inclusivas y equitativas

3.3 Los recursos, tanto humanos como financieros, se distribuyen de manera que beneficien a los y las estudiantes potencialmente vulnerables

3.4 Hay claridad sobre la función de las instituciones responsables de la educación especial, como las escuelas y unidades especiales, en la promoción de la inclusión y la equidad en la educación

3.1 Existe un apoyo de alta calidad para los y las estudiantes vulnerables

Con el fin de fomentar la inclusión y la equidad en la educación, los gobiernos deben movilizar recursos humanos y financieros, algunos de los cuales pueden no estar bajo su control directo. **Es esencial que se creen alianzas entre las partes interesadas claves que puedan apoyar y respaldar el proceso de cambio**. Estas partes interesadas incluyen: padres o tutores; docentes y otros profesionales de la educación; formadores de docentes e investigadores; administradores y gerentes nacionales, locales y escolares; encargados de la formulación de políticas y proveedores de servicios de otros sectores (por ejemplo, salud, protección de la infancia y servicios sociales); grupos cívicos de la comunidad; y miembros de grupos minoritarios que se encuentran en riesgo de exclusión.

La participación de las familias es particularmente crucial. En algunos países, los padres y las autoridades educativas ya cooperan estrechamente en el desarrollo de programas comunitarios para ciertos grupos de estudiantes, como los excluidos por su género, condición social o discapacidad (Mittler, 2000). El siguiente paso lógico es que estos padres se involucren en apoyar el cambio para desarrollar la inclusión en las escuelas.

> "Se creen alianzas entre las partes interesadas claves que puedan apoyar y respaldar el proceso de cambio."

Cuando los padres carecen de la confianza y las capacidades para participar en tales proyectos, podría ser necesario trabajar con ellos para ayudarlos a desarrollar sus capacidades y crear redes. Esto podría incluir la creación de grupos de apoyo para padres, la capacitación de los padres para que trabajen con sus hijos o el desarrollo de las capacidades de abogacía de los padres para negociar con las escuelas y las autoridades (Miles, 2002).

Cuadro 10. Escuchar a los niños: experiencias en Dinamarca

El proyecto "La voz de los niños" de las escuelas del centro de Copenhague consulta a los padres y los niños para recabar sus opiniones sobre el bienestar y el aprendizaje del niño. Se basa en el programa inclusivo "Acción conjunta", que tiene por objeto crear más medidas orientadas hacia la familia en la educación de la primera infancia, donde todos los interesados contribuyen en pie de igualdad. Las consultas las organizan profesionales que crean un marco de reflexión en un ambiente "libre de culpa", donde todo el mundo tiene derecho a ofrecer soluciones a las preocupaciones que se han compartido. Esto significa que las reuniones deben estar bien preparadas, bien facilitadas y centradas en alcanzar una solución. Las consultas dan lugar a un plan de acción que los participantes elaboran, ponen en funcionamiento y evalúan conjuntamente. **"La voz de los niños" busca desarrollar un sentido unificador de la comunidad basado en las realidades individuales, que apunta particularmente a construir relaciones** (Lentz, 2015).

3.2 Todos los servicios e instituciones que trabajan con los y las estudiantes y sus familias trabajan juntos en la coordinación de las políticas y las prácticas educativas inclusivas y equitativas

En algunos países, el avance hacia una estructura de gestión descentralizada ha acompañado al cambio hacia una educación más inclusiva y equitativa. La descentralización parece alentar la flexibilidad y la asunción de riesgos, y también contrarresta la tendencia de las burocracias centralizadas de establecer rígidos procedimientos de toma de decisiones. Evidentemente, hay riesgos que deben evitarse, sobre todo en lo que respecta al control de los recursos financieros. Por consiguiente, el control descentralizado requiere controles y salvaguardias para garantizar la equidad en la asignación y utilización de los recursos.

También hay evidencias de que **la colaboración entre las escuelas puede fortalecer la capacidad de las organizaciones individuales de responder a la diversidad de los alumnos** (Muijs y otros, 2011). Concretamente, la colaboración entre las escuelas puede ayudar a reducir su polarización, especialmente en beneficio de los estudiantes que están marginados en los límites del sistema. Además, hay evidencias de que cuando las escuelas desarrollan métodos de trabajo en los que hay una mayor colaboración, esto repercute sobre cómo se perciben los docentes a sí mismos y cómo ven su labor. Más concretamente, debatir y comparar las prácticas puede ayudar a los docentes a ver de otra manera a los estudiantes con un bajo desempeño. Como resultado, se considera que los estudiantes que son difíciles de educar dentro de las rutinas establecidas de la escuela no "tienen problemas", sino que suponen un desafío para que los docentes reexaminen sus propias prácticas con el fin de hacerlas más receptivas y flexibles.

Cuadro 11. Agrupación de escuelas en Etiopía

En Etiopía, la ONG Handicap International ensayó un enfoque en el que seis "agrupaciones de escuelas" se hicieron **inclusivas mediante la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, incluidos los niños con discapacidad**. Las agrupaciones de escuelas, en las que había más de 700 estudiantes matriculados, se utilizaron para apoyar a 30 escuelas satélite en la aplicación de prácticas y enfoques educativos similares. Varios representantes de organizaciones para personas con discapacidad participaron en la promoción y la práctica de la educación inclusiva para los grupos vulnerables junto con las agrupaciones de escuelas; los niños apoyaron este proceso educativo a través de parlamentos estudiantiles y clubes. **Esto dio lugar a mejoras en la práctica de la educación inclusiva por parte de los proveedores de servicios, una mejor accesibilidad física para los estudiantes, un aumento de la matriculación de niños con discapacidad y un mejor entorno de aprendizaje para todos los estudiantes** (Murenzi y Mebratu, 2013).



Smile love sojazz / Shutterstock.com

3.3 Los recursos, tanto humanos como financieros, se distribuyen de manera que beneficien a los y las estudiantes potencialmente vulnerables

Si bien todos los países se enfrentan a dificultades para encontrar los fondos para financiar un desarrollo inclusivo y equitativo, esto es particularmente difícil en las partes del mundo que son económicamente más pobres. Por lo tanto, es importante encontrar maneras de satisfacer las necesidades de los más marginados y de abordar la diversidad de los estudiantes que no requieran necesariamente la utilización de fondos y recursos adicionales. **Es fundamental garantizar que los recursos disponibles, en particular los recursos humanos, se utilicen de la mejor manera posible.** Los países deberían asegurarse de que los criterios de asignación de recursos financieros y humanos para la educación reflejaran los objetivos de inclusión y equidad.

Los beneficios sociales y económicos a largo plazo de destinar los recursos públicos a los marginados superan con creces los costos. Algunos países que han destinado el gasto a los grupos desfavorecidos han conseguido unos resultados de aprendizaje más equitativos (UNESCO, 2015c).

Puede ser necesario establecer o reforzar sistemas de supervisión para asegurar que la financiación y otros recursos se utilicen de manera adecuada y eficaz. Aunque los niveles de financiación difieren de un país a otro, muchos de los problemas y estrategias son similares. También merece la pena establecer alianzas sostenibles entre el gobierno y otros posibles donantes.

"...Es importante encontrar maneras de satisfacer las necesidades de los más marginados y de abordar la diversidad de los estudiantes que no requieran necesariamente la utilización de fondos y recursos adicionales."

Cuadro 12. Marco regional para las actividades de prevención, atención y apoyo en África

La Comunidad del África Meridional para el Desarrollo acoge a más de 17 millones de huérfanos, aunque muchos más niños, niñas y jóvenes con discapacidad siguen siendo vulnerables en países de toda la región. Estas cifras representan uno de los efectos más profundos y duraderos de la epidemia del VIH. La asociación interestatal Atención y Apoyo para la Enseñanza y el Aprendizaje (CSTL, por sus siglas en inglés) proporciona un marco global para la iniciación, la coordinación y la expansión de las actividades de prevención, atención y apoyo. Tales actividades están encaminadas, en todos los casos, a mejorar los resultados en materia de educación. Un enfoque basado en el desarrollo —abordar los obstáculos a la educación mediante la atención y el apoyo para la enseñanza y el aprendizaje— ha sido central para la CSTL desde su creación y continúa sustentando su planificación y ejecución. A nivel de escuela, la CSTL apoya la identificación, la evaluación y el suministro de los materiales necesarios para satisfacer las necesidades básicas de supervivencia, así como la supervisión de los y las estudiantes vulnerables. Aparte de eso, también proporciona acceso a la educación y a servicios de VIH para niños y jóvenes vulnerables, especialmente niñas, que corren mayor riesgo de exposición. A nivel nacional y subnacional, la CSTL "está incorporando la atención y el apoyo en la forma apropiada en todos los componentes del sistema educativo, como la gobernanza y la gestión, la formulación de políticas, la planificación y la dotación de recursos, el desarrollo de los recursos humanos, el currículo, la infraestructura, las estructuras y las asociaciones, y la supervisión" (Care and Support for Teaching and Learning, 2013, p.15). **A través de la asignación de personal y recursos, el compromiso demostrable de los Ministerios de Educación ha dado lugar a la participación del gobierno y el liderazgo de la CSTL a nivel nacional.**

Para más información:
http://www.cstlsadc.com/wp-content/uploads/2016/10/CSTL_Implementation_Framework_2013_to_2018_Final_English.pdf

3.4 Hay claridad sobre la función de las instituciones responsables de la educación especial, como las escuelas y unidades especiales, en la promoción de la inclusión y la equidad en la educación

Cuando los países tienen instituciones de educación especial separadas, es probable que estas instituciones sigan contribuyendo, al menos por el momento. **Las escuelas y las unidades especiales pueden desempeñar un papel fundamental al actuar como centros de recursos para apoyar a las escuelas regulares que tratan de ser más inclusivas.** Por ello, es muy importante tanto fomentar la cooperación entre los dos sectores como minimizar el aislamiento social. Esta cooperación abre nuevas y prometedoras oportunidades para que el personal escolar especial continúe con su histórica tarea de brindar apoyo a los alumnos más vulnerables del sistema educativo (Ainscow, 2006).

Los países que no disponen de esas escuelas o unidades pueden concentrar sus recursos en el desarrollo de escuelas locales de acuerdo con los principios de inclusión y equidad. A medida que las escuelas locales sean más inclusivas, la necesidad de servicios especiales separados disminuirá.

Una vez más, **es importante que los gobiernos se comprometan claramente con la inclusión y la equidad, poniendo de relieve los beneficios para los padres y los niños y para la comunidad en general.** Concretamente, es útil hacer una distinción entre las necesidades, los derechos y las oportunidades. Si bien todos los niños tienen necesidades (por ejemplo, una enseñanza adecuada), también tienen derecho a participar plenamente en una institución social común (es decir, una escuela regular local) que les ofrezca una serie de oportunidades. Con demasiada frecuencia, los padres se ven obligados a elegir entre asegurar que se satisfagan las necesidades de sus hijos (lo que a veces implica ubicarlos en escuelas o unidades especiales) y asegurar que tengan los mismos derechos y oportunidades que los demás niños (lo que implica ubicarlos en escuelas ordinarias). El objetivo debería ser crear un sistema educativo en el que no sea necesario elegir entre estas opciones. Este sistema debería esforzarse por apoyar a las escuelas y los docentes locales ayudándoles a desarrollar sus capacidades, proporcionándoles equipo y materiales y fomentando la colaboración entre sectores.

Cuadro 13. El desarrollo de un sistema de docentes itinerantes en Camboya

En Camboya se ha introducido la figura de los docentes itinerantes para promover la educación inclusiva con los directores y docentes de las escuelas. Estos docentes ofrecen asesoramiento, recursos y apoyo a los niños con discapacidad, a sus docentes y a sus padres en diferentes comunidades. Cuando se introdujo el sistema, "**pronto resultó evidente que el sistema de docentes itinerantes no podía centrarse únicamente en los niños con discapacidad, sino que también debía centrarse en la calidad de la educación a fin de mejorar el entorno de aprendizaje de todos los niños"** (Bouille, 2013, p.12). Sopheap, un muchacho de 16 años con síndrome de Down, se benefició de este enfoque de doble vía. Fue expulsado de la escuela debido a problemas de comportamiento: respondía peleando cuando los niños lo provocaban y se burlaban de él. "**Se promovieron mensajes sobre la tolerancia y la valoración de las diferencias y la diversidad mediante actividades de sensibilización con estudiantes en las que se utilizaron libros de historietas, películas de dibujos animados y carteles"** (Bouille, 2013, p.13). Gracias a la mayor solidaridad de sus compañeros, Sopheap pudo regresar a la escuela. Por otra parte, la amabilidad y la positividad de sus compañeros de escuela permitió a Sopheap mejorar inmensamente sus capacidades de la vida cotidiana y su comportamiento. La docente de Sopheap también apreció la formación que recibió sobre el desarrollo de normas de clase, ya que las normas claras —definidas y adoptadas con la participación de los estudiantes— le permitieron concentrarse en apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.



Denis Kuvaev/Shutterstock.com

Dimensión 4 | Prácticas

Características principales

4.1 Las escuelas y otros centros de aprendizaje tienen estrategias para fomentar la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes de su comunidad local

4.2 Las escuelas y otros centros de aprendizaje prestan apoyo a los y las estudiantes que corren el riesgo de fracasar, ser marginados y excluidos

4.3 Los docentes y el personal de apoyo están preparados para responder a la diversidad de los y las estudiantes durante su formación inicial

4.4 Los docentes y el personal de apoyo tienen la oportunidad de participar en el desarrollo profesional continuo relativo a las prácticas inclusivas y equitativas

4.1 Las escuelas y otros centros de aprendizaje tienen estrategias para fomentar la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes de su comunidad local

Con demasiada frecuencia, los tipos de respuestas individualizadas que han caracterizado a la educación especial desvían la atención de las formas de enseñanza y las condiciones escolares que realmente pueden involucrar a todos los estudiantes en una clase. Esto ayuda a explicar por qué los esfuerzos de **inclusión que dependen de las prácticas importadas de la educación especial tienden a fomentar formas nuevas y más sutiles de segregación, aunque en entornos generales** (Florian y otros, 2016).

Por ejemplo, en muchos países se han introducido personal de apoyo y asistentes de enseñanza que trabajan junto a los docentes a fin de proporcionar un apoyo especial a los estudiantes clasificados como con necesidades especiales. Cuando se retira ese apoyo, los docentes pueden sentir que ya no pueden manejar sus responsabilidades (Takala y otros, 2009). Al mismo tiempo, la necesidad de planes de educación individualizada —establecidos por la legislación en algunos países— ha llevado a algunos líderes escolares a sentir que muchos más alumnos requerirán esas respuestas, creando así problemas presupuestarios en algunos sistemas educativos.

El reconocimiento de que no se lograrán escuelas inclusivas trasplantando la teoría y la práctica de la educación especial a los contextos regulares abre nuevas posibilidades. Muchas de ellas se refieren a la necesidad de pasar del marco de planificación individualizada —mencionado anteriormente— a una perspectiva que busca personalizar el aprendizaje mediante un compromiso con toda la clase (Hart y otros, 2004).

Las investigaciones indican que la mejor manera de emplear los recursos disponibles, en particular los recursos humanos, es fomentando la participación de los y las estudiantes para apoyar el aprendizaje. Concretamente, **existen evidencias sólidas del potencial de los enfoques que fomentan la cooperación entre los y las estudiantes para crear condiciones en el aula que puedan aumentar al máximo la participación, y al mismo tiempo lograr un alto nivel de aprendizaje para todos los miembros de una clase** (Johnson y Johnson, 1989).

Además, esta evidencia sugiere que tales prácticas pueden ser efectivas para apoyar la participación de todos los estudiantes que se enfrentan a situaciones de vulnerabilidad, como, por ejemplo, los que son nuevos en una clase, estudiantes de diferentes orígenes culturales y lingüísticos, y aquellos con discapacidad. Sin embargo, es importante destacar la necesidad de capacidades para orquestar este tipo de práctica en el aula. Cuando no se administran bien los enfoques de grupo, normalmente se pierde un tiempo considerable y, posiblemente, haya más interrupciones.

En este ámbito, los países económicamente más pobres del Sur tienen mucho que enseñarnos. En estos países, los limitados recursos han llevado a reconocer el potencial del «poder de los pares» mediante el desarrollo de programas de «niño a niño» (Hawes, 1988). Los propios alumnos son un recurso insuficientemente utilizado que puede movilizarse para superar los obstáculos a la participación en el aula y contribuir a mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los miembros de la clase. El recurso esencial ya está presente en cualquier aula. Lo que es fundamental es la habilidad de los docentes para movilizar esta energía, a menudo sin usar.

Cuadro 14. La superación de los obstáculos a la inclusión en Gaza

La pobreza y la violencia son condiciones muy comunes que caracterizan la etapa de crecimiento de los niños en Gaza. Por lo tanto, ir a la escuela les brinda la oportunidad de desarrollar las capacidades necesarias para un futuro mejor. Estas difíciles condiciones sociales y del entorno hacen que sea muy complicado proporcionar un sistema educativo integral e inclusivo para los niños y jóvenes de Gaza. Se organizaron actividades de capacitación con ayuda internacional para preparar un grupo de instructores principales como recurso clave "para apoyar una educación inclusiva y adaptada a los niños" (Surour y Ashour, 2015, p.15). Tras estas actividades preparatorias, los instructores principales llevaron a cabo actividades de sensibilización en escuelas seleccionadas de toda la Franja de Gaza. Los docentes de las escuelas trabajaron como facilitadores, y se animó a que los padres siguieran el progreso de sus hijos. Los docentes, respetando la misión de enseñar a través de actividades dirigidas por los niños, permitieron que los estudiantes determinaran los temas de aprendizaje. Dos escuelas eligieron la nutrición, mientras que las dos restantes decidieron estudiar el medio ambiente. Los niños comenzaron por investigar los temas y recopilar información. A continuación, se les pidió que demostraran su comprensión y expresaran sus sentimientos usando su creatividad. Algunos estudiantes eligieron dibujos, historias y canciones, mientras que otros se expresaron a través de lemas, mensajes de promoción, escenificaciones y juegos de rol. **Tanto los padres como los docentes fueron extremadamente positivos acerca de su experiencia con el aprendizaje dirigido por los niños, y dijeron que los mismos habían superado sus expectativas.**

Para más información:
http://www.eenet.org.uk/resources/docs/EER%20advocacy.pdf

4.2 Las escuelas y otros centros de aprendizaje prestan apoyo a los y las estudiantes que corren el riesgo de fracasar, ser marginados y excluidos

En un sistema educativo eficaz, se evalúa de manera continua a todos los estudiantes en función de su progreso a través del currículo. Esto permite a los docentes atender a una amplia gama de estudiantes individuales. Esto significa que los docentes y otros profesionales deben estar bien informados sobre las características y los logros de sus estudiantes, y al mismo tiempo evaluar cualidades más amplias, como su capacidad para promover la cohesión y cooperación.

Sin embargo, la capacidad de determinar meramente el nivel de desempeño de cada estudiante o enumerar las dificultades particulares de ciertos estudiantes no es suficiente. **Los docentes en sistemas inclusivos necesitan medir la efectividad de su enseñanza para la gama de estudiantes y deben saber lo que necesitan hacer para permitir que cada estudiante aprenda lo mejor posible.** Por lo tanto, la evaluación debe centrarse no sólo en las características y los logros de los estudiantes, sino también en el currículo y cómo cada estudiante puede aprender dentro y más allá del mismo.

"Los docentes en sistemas inclusivos necesitan medir la efectividad de su enseñanza para la gama de estudiantes y deben saber lo que necesitan hacer para permitir que cada estudiante aprenda lo mejor posible."

Las formas más útiles de evaluación ocurren en el aula y en otros contextos donde tiene lugar el aprendizaje (William, 2011). Los docentes necesitan tener la capacidad de realizar las evaluaciones ellos mismos. Con el fin de estar preparados para ello, necesitan un desarrollo profesional continuo. También necesitan encontrar formas de trabajar con educadores especiales, psicólogos, trabajadores sociales y profesionales médicos, cuando estén disponibles. Los docentes pueden utilizar las evaluaciones de estos especialistas con fines educativos. Los asociados más importantes de todos son los colegas, los padres y los propios estudiantes, que están posicionados para ver las cosas desde un punto de vista único y, por lo tanto, pueden ofrecer diferentes perspectivas sobre lo que se necesita para ayudar a que todos los estudiantes progresen.

Cuadro 15. Enseñanza de cooperación para la inclusión en Finlandia

La escuela Pirtti, situada en la ciudad de Kuopio (Finlandia), ha establecido un acuerdo de enseñanza conjunta que promueve **el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo en la planificación, la enseñanza y la evaluación**. Se utilizó esta práctica para combinar una clase principal y una clase especial de estudiantes del tercer curso (9 años). Durante cuatro años, la clase se impartió a todos juntos y los docentes fueron responsables conjuntamente de este grupo. Más tarde, se inició una asociación similar entre las clases del primer y el tercer curso, y se impartió la enseñanza a este grupo conjuntamente durante seis años (Bruun y Rimpiläinen, s.f.). Se llevó a cabo una revisión de esta práctica y se llegó a la conclusión de que **la motivación de los docentes había aumentado considerablemente. Los docentes indicaron que trabajar juntos les había dado fuerza para gestionar y desarrollar su trabajo**. Para que este enfoque sea eficaz, los docentes necesitan más tiempo para la planificación y colaboración conjunta. Pero resultó ser beneficioso no sólo para los docentes. Cuando se encuestó a los estudiantes y sus padres, también estos estaban muy satisfechos con los efectos del programa.

Para más información:
http://www.inclusive-education-in-action.org

4.3 Los docentes y el personal de apoyo están preparados para responder a la diversidad de los y las estudiantes durante su formación inicial

En un sistema educativo inclusivo y equitativo, todos los docentes deben abordar la diversidad entre los y las estudiantes con una actitud positiva y una comprensión de las prácticas inclusivas. **Los docentes pueden adquirir gran parte de la preparación que necesitan con respecto a tales prácticas inclusivas durante su formación inicial y a través de unidades de formación cortas, personalizadas y en servicio**.

La investigación sobre la formación de docentes para la educación inclusiva[3] ha identificado cuatro valores fundamentales que sustentan la competencia de los docentes en el desarrollo y mantenimiento de la práctica inclusiva:

1. Valorar la diversidad de los alumnos: las diferencias entre los y las estudiantes se consideran un recurso y una ventaja para la educación;
2. Apoyar a todos los y las estudiantes: los docentes tienen expectativas altas para los logros de todos los y las estudiantes;
3. Trabajar con otros: la colaboración y el trabajo en equipo son enfoques esenciales para todos los docentes; y
4. El desarrollo profesional continuo personal: la enseñanza es una actividad de aprendizaje y los docentes deben aceptar la responsabilidad de su propio aprendizaje a lo largo de la vida.

La incorporación de estos valores en los programas de formación docente puede ayudar a potenciar el papel de los docentes y apoyarlos en el desarrollo de una gama más amplia de respuestas a los estudiantes que experimentan dificultades en su aprendizaje. Ser explícito acerca de estos valores ayuda a establecer el potencial de la formación docente como una actividad de gran influencia para lograr el cambio.

Varios docentes desarrollarán un alto nivel de conocimientos en materia de educación especial. Sin embargo, sería conveniente que dichos docentes desarrollaran capacidades y adquirieran experiencia como educadores convencionales en primer lugar, y se especializaran más tarde. Además, es importante que su especialización no se defina demasiado restrictivamente, dada la variedad de dificultades de aprendizaje que se encontrarán. Por el contrario, la especialización debe basarse en una amplia base de conocimientos sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Cuadro 16. Apoyo de los formadores de docentes a la educación inclusiva en Viet Nam

El Ministerio de Educación y Formación de Viet Nam, tras comprometerse políticamente con la educación inclusiva, **trabajó con Servicios Católicos de Socorro para elaborar un currículo nacional que proporcionara a todos los estudiantes de magisterio en las universidades e instituciones de educación superior una formación de calidad que los prepararía para enseñar en entornos inclusivos.** Sin embargo, el plan se demoró por falta de formadores de docentes con la experiencia adecuada. Por consiguiente, los actuales formadores de docentes recibieron capacitación adicional para mejorar sus actitudes, sus conocimientos y sus capacidades prácticas de manera que pudieran impartir el currículo de capacitación mediante la pedagogía adecuada. En una iniciativa, 47 formadores de docentes de ocho ciudades y provincias recibieron 40 horas de formación en las que examinaron el currículo que tendrían que seguir. Esta experiencia también les brindó una importante oportunidad para la reflexión personal, para el debate y la práctica de las capacidades pedagógicas necesarias para enseñar un currículo inclusivo. **Estos formadores de docentes se convirtieron en expertos en recursos para apoyar a los colegas de sus propias instituciones y en otras instituciones de formación de docentes** (Forlin y Nguyet, s.f.).

Para más información:
http://www.inclusive-education-in-action.org/



De Visu / Shutterstock.com

3. European Agency for Development in Inclusive and Special Education (s.f.) Teacher Education for Inclusion (TE4I): Key policy messages. https://www.european-agency.org/sites/default/files/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages_te4i-policy-paper-EN.pdf

4.4 Los docentes y el personal de apoyo tienen la oportunidad de participar en el desarrollo profesional continuo relativo a las prácticas inclusivas y equitativas

En todos los países, los docentes son los recursos más costosos y potencialmente más poderosos del sistema educativo. Por lo tanto, **el desarrollo del personal de enseñanza es fundamental, especialmente en los países donde los recursos materiales son relativamente escasos**.

A medida que los sistemas se vuelven más inclusivos, el desarrollo profesional es especialmente importante por los importantes nuevos desafíos que enfrentan los docentes de las escuelas comunes, que tienen que responder a una mayor diversidad en las necesidades de los estudiantes. Los educadores especiales, que ven cómo el contexto y el enfoque de su trabajo cambian de manera importante, también necesitan un desarrollo profesional continuo. La investigación internacional (Messiou y Ainscow, 2015) cree que el desarrollo del docente debería:

- **Tener lugar principalmente en las aulas**, donde se desarrolla la práctica;
- **Conectar y desarrollar la experiencia disponible dentro de la escuela**, haciendo conexiones con el conocimiento existente;
- **Crear espacios cooperativos** donde los docentes puedan planificar juntos, compartir ideas y recursos, y tener oportunidades de observarse mutuamente mientras trabajan; e
- **Involucrar a los docentes en el desarrollo de un lenguaje común de práctica** que ayude a los individuos a reflexionar sobre sus propias maneras de trabajar, sobre la razón de sus acciones y sobre cómo mejorar.

Compartir prácticas entre colegas es un medio eficaz de fomentar el desarrollo profesional del docente. Es importante alentar a los docentes a colaborar con sus colegas y a apoyarlos, a reflexionar sobre su práctica y a desarrollar conocimientos y capacidades de "equipo". Pero en algunos casos, compartir prácticas también puede conducir a cerrar las mentes con respecto a nuevas formas de responder a las circunstancias difíciles.

Según la investigación, este problema puede resolverse mediante la participación de diferentes partes interesadas. Esto significaría reunir las ideas de los profesionales, las de los estudiantes y sus familias, y el conocimiento de los investigadores académicos para desafiar las supuestos, estimular nuevos pensamientos dentro de una escuela y fomentar la experimentación con esquemas creativos para involucrar a los estudiantes.

Cuadro 17. Enfoque de equipo a la inclusión en Macedonia

Como explica un docente de Macedonia, "**nuestra escuela se rige por una política de aceptación de todos los niños, independientemente de sus antecedentes. La política inclusiva de la escuela se ha desarrollado con el tiempo: nuestro ambiente positivo de aceptación es el resultado de un largo proceso de aprendizaje y cambio**. [...] Es obligatorio que todos los docentes aprendan sobre la educación inclusiva a través de talleres y tutorías. Si queremos que ocurran cambios, hay que informar a todas las personas de la escuela. Queremos que toda nuestra escuela tenga un perfil de desarrollo profesional más rico, se esfuerce constantemente por aprender más y mejorar. [...] El director de la escuela, pedagogo y psicólogo, está involucrado en la observación de los docentes. También tenemos clases abiertas donde los colegas pueden sentarse y ver a los demás enseñar. Nos reunimos para comparar notas y experiencias en relación con todos nuestros estudiantes, no sólo aquellos que se considera que tienen necesidades especiales (Ivanovska y otros, 2012, pp.4-5). El docente, reflexionando sobre cómo la escuela ha progresado hacia la inclusión, comenta: "todavía no tenemos todas las respuestas. Aún nos enfrentamos a muchos desafíos. Trabajamos duro para planear el aprendizaje de cada niño de manera efectiva, pero no siempre lo conseguimos" (Ivanovska y otros, 2012, p.5). Este ejemplo demuestra que, **para ser eficaz, el desarrollo de prácticas inclusivas es un proceso que requiere un apoyo constante y continuo**.

Cuadro 18. Los estudiantes ayudan a los docentes a innovar en Portugal

"Ahora se ve la diversidad en nuestra escuela como una oportunidad cuando se aborda a través del trabajo colaborativo."

"El intercambio de ideas y el trabajo de investigación en equipo hace que la diversidad pase de ser un problema a ser un desafío."

Estos son los comentarios típicos de los docentes de la Escuela Secundária Pedro Alexandrino (ESPA), una escuela secundaria situada en la capital portuguesa, Lisboa. **Para estos docentes, la diversidad es un tema central en su trabajo cotidiano**. **En los últimos años, la escuela ha realizado muchos esfuerzos para reflejar esta diversidad.** Han formado grupos de tres docentes que se han apoyado unos a otros para analizar cómo hacer que sus clases sean más inclusivas. Por ejemplo, un grupo se centró en esta pregunta: ¿Participan todos los estudiantes en todas las tareas de nuestras clases? Las conclusiones de estas actividades han llevado a los docentes a explorar cómo los estudiantes pueden ser asociados en la educación y participar en la planificación y, a veces, dar ellos mismo las clases. **Los docentes llegaron a la conclusión de que colaborar con sus colegas y con los estudiantes les ha llevado a pensar en nuevas maneras de responder a la diversidad de los estudiantes. También les dio mayor confianza para experimentar con diferentes prácticas de enseñanza** (Messiou y otros, 2016).



Monkey Business Images / Shutterstock.com

Anexo 1. Guía para completar la revisión

El marco de revisión que se muestra a continuación se ha desarrollado para ayudar a los países a examinar cómo la inclusión y la equidad figuran actualmente en sus políticas y a determinar las medidas necesarias para mejorar estas políticas y su aplicación.

Metodología propuesta

Si bien cada país establecerá su propio proceso de revisión de manera coherente con sus tradiciones de trabajo, sus recursos disponibles y su calendario, la UNESCO sugiere el siguiente proceso:

- **Establecer un comité directivo**: bajo el liderazgo del Ministerio de Educación, se debería establecer un comité directivo con un claro mandato político para asegurar el impacto y el cambio. Tendrá la función de coordinar el proceso consultivo y la recopilación de información para la evaluación. El comité debería representar de manera equilibrada a ambos géneros y a los diferentes grupos de interesados, como docentes, asociaciones profesionales, padres, estudiantes, investigadores, organizaciones de la sociedad civil y de la comunidad.
- **Realizar consultas**: es necesaria una amplia consulta para obtener una evaluación creíble. Un proceso colectivo para estimular la reflexión y el debate sobre los niveles de progreso (por ejemplo, mediante talleres, discusiones de grupos focales) en contraposición a la divulgación individual (por ejemplo, entrevistas o encuestas). Deben considerarse diferentes enfoques participativos a fin de garantizar que los interesados de los grupos marginados, como las minorías étnicas y lingüísticas, los pueblos indígenas, las niñas y las personas con discapacidad, se sientan facultadas para participar en los debates.
- **Preparar un informe**: después de las consultas, el comité directivo debería guiar la elaboración de un informe de síntesis de las conclusiones clave y formular recomendaciones sobre las acciones que se necesitan para avanzar en la política. El informe de síntesis puede ir acompañado de un plan de acción que identifique los pasos clave, las personas responsables y un calendario para la aplicación de las recomendaciones (véase el Anexo 3).
- **Supervisar la aplicación del plan de acción**: recordando que la política de educación se "hace a todos los niveles", será importante supervisar la forma en que se introducen los cambios en todo el sistema. Esta supervisión podría ser una de las funciones permanentes del comité directivo. A medida que el comité lleve a cabo esta supervisión, será importante mantener informados a los interesados sobre los avances en la aplicación del plan, usando ejemplos de prácticas efectivas que inspiren una participación generalizada en el proceso de cambio.

¿Cómo se debería completar el marco de revisión?

Para cada una de las cuatro dimensiones (conceptos, políticas, estructuras y sistemas y prácticas) y las 16 características que las acompañan en el marco de revisión de políticas:

1. Revisar las preguntas en la primera columna, titulada "Ámbitos que hay que examinar", e identificar los tipos de evidencia que hay que recopilar.
2. Debatir estas y otras preguntas pertinentes que surjan al revisar las evidencias.
3. Registrar cualquier información y acciones recomendadas en la segunda columna, titulada "Comentarios".
4. Rodee con un círculo la respuesta en la tercera columna, "Nivel de progreso", que mejor se ajuste a la evaluación actual de las medidas adoptadas para incorporar los principios de inclusión y equidad en la política educativa. Esto ayudará a identificar los ámbitos más fuertes sobre los que hay que basarse y los aspectos de la política que necesitan atención. Este método se corresponde con la idea de que el desarrollo de la inclusión y la equidad en la educación es un proceso continuo, en lugar de un solo evento.

Por último, identifique las acciones recomendadas para cada una de las cuatro dimensiones.

Dimensión 1 | Conceptos

Ámbitos que hay que examinar	Comentarios	Nivel de progreso (rodee uno)		
1.1 Inclusión y equidad son principios generales que rigen todas las políticas, planes y prácticas educativos				
¿Hasta qué punto se comprenden y definen los principios de inclusión y equidad en las políticas educativas? ¿En qué medida la inclusión y la equidad están integradas como principios básicos en todas las políticas y planes de educación? ¿En qué medida todas las políticas y planes educativos nacionales se basan en los principios de inclusión y equidad? ¿En qué medida las prácticas educativas se guían por los principios de inclusión y equidad?		La inclusión y la equidad no son todavía características fuertes de las políticas, planes y prácticas educativos, pero los debates iniciales han comenzado sobre cómo se puede abordar esto.	Se ha llevado a cabo la planificación para fortalecer el papel de la inclusión y la equidad en relación con las políticas, planes y prácticas educativos.	Se han tomado medidas para asegurar que la inclusión y la equidad sean características de las políticas, planes y prácticas educativos.
1.2 El currículo nacional y sus correspondientes sistemas de evaluación están diseñados para atender a todos los y las estudiantes de manera efectiva				
¿En qué medida el currículo nacional se basa en los principios de inclusión y equidad? ¿En qué medida el currículo nacional tiene la solidez y la flexibilidad para adaptarse a todos los estudiantes? ¿En qué medida se utilizan los sistemas de evaluación para celebrar los diferentes niveles de logro y apoyar el desarrollo de todos los estudiantes?		El currículo nacional y los sistemas de evaluación solo son adecuados para algunos estudiantes, pero se han iniciado debates sobre cómo se puede mejorar esto.	Se están llevando a cabo actividades de planificación para revisar el currículo nacional y los procedimientos de evaluación en relación con la inclusión y la equidad.	Se han adoptado medidas para garantizar que el currículo y los sistemas de evaluación nacionales respondan eficazmente a las necesidades de todos los estudiantes.
1.3 Todos los asociados que trabajan con los y las estudiantes y sus familias entienden y apoyan los objetivos de la política nacional para promover la inclusión y la equidad en la educación				
¿En qué medida existe un amplio compromiso / acuerdo entre todos los profesionales que trabajan con niños, jóvenes y adultos para actuar de acuerdo con los principios de inclusión y equidad? ¿En qué medida las personas que trabajan con niños, jóvenes, adultos y sus familias comprenden las consecuencias de los principios de inclusión y equidad en sus funciones?		Aunque los organismos abrigan entendimientos distintos sobre las aspiraciones y los planes nacionales de políticas para promover la inclusión y la equidad en la educación, los debates iniciales han comenzado a abordar esta cuestión.	Se están llevando a cabo actividades de planificación para asegurar que los organismos comprendan las aspiraciones políticas nacionales y los planes para promover la inclusión y la equidad en la educación.	Se han tomado medidas para asegurar que los organismos entiendan y apoyen las aspiraciones políticas nacionales para promover la inclusión y la equidad en la educación.
1.4 Existen sistemas para supervisar la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes en el sistema educativo				
¿Cuán efectivos son los sistemas de recolección de datos (cuantitativos y cualitativos) con respecto a la presencia, participación y logro de todos los estudiantes? ¿En qué medida se analizan los datos para determinar el impacto de los esfuerzos para propender a una mayor inclusión y equidad? ¿En qué medida se adoptan medidas a la luz del análisis de datos para fortalecer los entornos y las prácticas inclusivas y equitativas?		Hay acuerdos limitados para supervisar la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, pero los debates iniciales han comenzado a abordar esta cuestión.	Se ha empezado a planificar el establecimiento de sistemas para supervisar la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes.	Se han adoptado medidas para establecer sistemas eficaces de vigilancia de la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes.

Medidas recomendadas:

Dimensión 2 | Declaraciones sobre políticas

Ámbitos que hay que examinar	Comentarios	Nivel de progreso (rodee uno)		
2.1 Los documentos importantes de política educativa nacional hacen un fuerte hincapié en la inclusión y la equidad				
¿Hasta qué punto todos los principales documentos de política educativa reflejan los principios de inclusión y equidad? ¿En qué medida las prioridades políticas se basan en los principios de inclusión y equidad?		Aunque se mencionan la inclusión y la equidad en los documentos importantes de la política educativa nacional, se han iniciado debates para abordar esta cuestión.	Se han llevado a cabo actividades de planificación para hacer de la inclusión y la equidad una característica de importantes documentos de política nacional de educación.	Se han tomado medidas para garantizar que la inclusión y la equidad sean una característica de importantes documentos de política educativa nacional.
2.2 Los altos funcionarios a nivel nacional, de distrito y de escuela lideran en materia de inclusión y equidad en la educación				
¿Hasta qué punto los líderes de la educación a nivel local fomentan el desarrollo de culturas inclusivas y equitativas? ¿Hasta qué punto los responsables políticos nacionales muestran un liderazgo claro y sostenible para promover los principios de inclusión y equidad? ¿Hasta qué punto los administradores locales de distrito proporcionan un liderazgo claro y sostenible con respecto a la educación inclusiva? ¿En qué medida se capacita a los líderes educativos (autoridades locales, personal de nivel superior, directores de escuelas) sobre sus responsabilidades para fortalecer la inclusión y eliminar los obstáculos?		Mientras que los altos funcionarios a nivel nacional y de distrito proporcionan un liderazgo limitado en materia de inclusión y equidad en la educación, se han iniciado debates para fortalecer este aspecto.	La planificación ha comenzado a alentar al personal superior, a nivel nacional y de distrito, a que construyan liderazgo en materia de inclusión y equidad en la educación.	Se han tomado medidas para asegurar que el personal de nivel superior a nivel nacional y de distrito lidere la inclusión y la equidad en la educación.
2.3 Los líderes a todos los niveles articulan objetivos políticos coherentes para desarrollar prácticas educativas inclusivas y equitativas				
¿Hasta qué punto los legisladores nacionales fomentan el desarrollo de prácticas inclusivas y equitativas? ¿En qué medida los administradores de los distritos locales toman medidas para fomentar el desarrollo de prácticas inclusivas y equitativas? ¿Hasta qué punto los directores de escuelas y aquellos que administran otros centros de aprendizaje (por ejemplo, la educación preescolar, las escuelas especiales) actúan para fomentar el desarrollo de prácticas inclusivas y equitativas?		Aunque hay pocas pruebas de que los líderes de los diferentes niveles del sistema educativo articulen aspiraciones políticas coherentes para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas y equitativas, se han llevado a cabo debates para mejorar esta situación.	La planificación ha tenido lugar para alentar a los líderes en los diferentes niveles del sistema educativo a articular aspiraciones políticas coherentes para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas y equitativas.	Se han tomado medidas para asegurar que los líderes de los diferentes niveles del sistema educativo articulen aspiraciones políticas coherentes para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas y equitativas.
2.4 Los líderes a todos los niveles cuestionan las prácticas educativas no inclusivas, discriminatorias y desiguales				
¿En qué medida los sistemas de apoyo a las escuelas y otros centros de aprendizaje identifican, desafían y eliminan las prácticas no inclusivas, discriminatorias y desiguales? Cuando existen prácticas no inclusivas, discriminatorias e inequitativas, ¿en qué medida se las impugna?		Aunque los líderes de diferentes niveles rara vez cuestionan las prácticas educativas no inclusivas, discriminatorias e inequitativas, se han llevado a cabo discusiones para abordar esta cuestión.	Se ha llevado a cabo una planificación para animar a los líderes en todos los niveles a desafiar las prácticas educativas no inclusivas, discriminatorias y desiguales.	Se han adoptado medidas para garantizar que los líderes de todos los niveles cuestionen las prácticas educativas no inclusivas, discriminatorias y desiguales.

Medidas recomendadas:

Dimensión 3 | Estructuras y sistemas

Ámbitos que hay que examinar	Comentarios	Nivel de progreso (rodee uno)		
3.1 Existe un apoyo de alta calidad para los y las estudiantes vulnerables				
¿Cuán eficaces son los sistemas para identificar a los estudiantes vulnerables? ¿En qué medida existen disposiciones flexibles para garantizar que el apoyo esté disponible para las personas cuando sea necesario? ¿En qué medida se considera a las familias como asociados en el apoyo a la educación de los niños y de las niñas? ¿Hasta qué punto se pregunta a los propios estudiantes acerca del apoyo que necesitan?		Si bien la calidad del apoyo a los estudiantes vulnerables es variable, se han llevado a cabo debates para considerar cómo se puede mejorar.	Se ha llevado a cabo una planificación para mejorar la calidad del apoyo a los estudiantes vulnerables.	Se han adoptado medidas para garantizar un apoyo de alta calidad a todos los estudiantes vulnerables.
3.2 Todos los servicios e instituciones que trabajan con los y las estudiantes y sus familias trabajan juntos en la coordinación de las políticas y las prácticas educativas inclusivas y equitativas				
¿En qué medida las escuelas (y otros proveedores de educación) colaboran con otros sectores pertinentes, como el de la salud y el trabajo social? ¿En qué medida existe una cooperación efectiva entre las escuelas y otros centros de aprendizaje? ¿Hasta qué punto las instituciones y los servicios dentro de los distritos tienen un entendimiento compartido de la inclusión y la equidad y trabajan juntos? ¿Hasta qué punto los proveedores de educación públicos y privados aplican prácticas educativas inclusivas y equitativas?		Aunque el trabajo de los servicios y las instituciones tiende a no estar bien coordinado, se han llevado a cabo debates para considerar cómo se puede mejorar.	Se ha llevado a cabo una planificación para animar a los servicios e instituciones a que colaboren.	Se han adoptado medidas para garantizar que los servicios y las instituciones que participan con los estudiantes y sus familias trabajen juntos.
3.3 Los recursos, tanto humanos como financieros, se distribuyen de manera que beneficien a los y las estudiantes potencialmente vulnerables				
¿Hasta qué punto se considera que todos los estudiantes son de igual importancia desde el punto de vista educativo? ¿En qué medida se utilizan los recursos disponibles con flexibilidad y se orientan hacia el apoyo de la participación y el aprendizaje?		Si bien existe la preocupación de que los recursos no se distribuyan equitativamente, se han mantenido debates para abordar esta cuestión.	Se ha planificado la mejora de la distribución de los recursos, centrándose en particular en la necesidad de apoyar a los estudiantes vulnerables.	Se han adoptado medidas para garantizar una distribución equitativa de los recursos, centrándose en particular en los grupos vulnerables de estudiantes.
3.4 Hay claridad sobre la función de las instituciones responsables de la educación especial, como las escuelas y unidades especiales, en la promoción de la inclusión y la equidad en la educación				
¿Hasta qué punto las escuelas y unidades especiales tienen una comprensión común de la inclusión y la equidad? ¿En qué medida los estudiantes de escuelas y unidades especiales tienen oportunidades de participar en actividades dentro de las escuelas regulares? ¿Hasta qué punto se pone a disposición de los docentes de otras escuelas la experiencia disponible en entornos especiales?		Si bien las disposiciones especiales están principalmente separadas del sistema educativo regular, se han llevado a cabo debates para considerar la forma de fomentar vínculos más estrechos.	Se ha planificado la creación de vínculos más sólidos entre los servicios especiales y las instituciones educativas ordinarias.	Se han adoptado medidas para garantizar que los centros donde se imparte la educación especial desempeñen un papel en la promoción de la inclusión y la equidad en la educación.

Medidas recomendadas:

Dimensión 4 | Prácticas

Ámbitos que hay que examinar	Comentarios	Nivel de progreso (rodee uno)		
4.1 Las escuelas y otros centros de aprendizaje tienen estrategias para fomentar la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes de su comunidad local				
¿Hasta qué punto utilizan los docentes una gama de estrategias pedagógicas para atender a las diferencias entre los estudiantes? ¿En qué medida existen procedimientos eficaces para tener en cuenta las opiniones de los estudiantes en cuanto a sus aprendizajes y aspiraciones? ¿Hasta qué punto los líderes escolares apoyan la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes?		Si bien la calidad de las estrategias utilizadas para fomentar la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes es variable, se han mantenido debates para mejorar esta situación.	Se ha planificado para fortalecer la calidad de las estrategias utilizadas para fomentar la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes.	Se han adoptado medidas para garantizar la existencia de estrategias eficaces para fomentar la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes.
4.2 Las escuelas y otros centros de aprendizaje prestan apoyo a los y las estudiantes que corren el riesgo de fracasar, ser marginados y excluidos				
¿En qué medida están formados los docentes para evaluar el progreso de los estudiantes y para apoyar su desarrollo? ¿En qué medida tiene en cuenta el personal docente y no docente las culturas, las identidades, los intereses y las aspiraciones de todos sus estudiantes para mejorar su aprendizaje? ¿Hasta qué punto el personal docente y no docente de las escuelas y otros centros de aprendizaje trabaja estrechamente con las familias para asegurar el apoyo a los estudiantes?		Aunque la calidad del apoyo a los estudiantes vulnerables varía, se han llevado a cabo debates para lograr mejoras.	Se ha encaminado la planificación a fortalecer el apoyo prestado a los estudiantes en riesgo de fracaso, marginación y exclusión.	Se han adoptado medidas para garantizar un apoyo eficaz a los estudiantes con riesgo de fracaso, marginación y exclusión.
4.3 Los docentes y el personal de apoyo están preparados para responder a la diversidad de los y las estudiantes durante su formación inicial				
¿En qué medida el currículo de formación docente para todos los docentes enfatiza el principio de inclusión? ¿Hasta qué punto aprenden los docentes a desarrollar una actitud positiva hacia la diversidad estudiantil? ¿Hasta qué punto se ha ayudado a los docentes a desarrollar pedagogías que respondan positivamente a la diversidad estudiantil?		La calidad de la capacitación de los docentes y del personal de apoyo para responder a la diversidad de los estudiantes es diferente, pero se han mantenido debates para lograr mejoras.	Se ha planificado para fortalecer las formas en que los docentes y el personal de apoyo están capacitados para responder a la diversidad de los estudiantes.	Se han adoptado medidas para garantizar que los docentes y el personal de apoyo cuenten con una formación eficaz en relación con la forma en que responden a la diversidad de los estudiantes.
4.4 Los docentes y el personal de apoyo tienen la oportunidad de participar en el desarrollo profesional continuo relativo a las prácticas inclusivas y equitativas				
¿Hasta qué punto las escuelas y otros centros de aprendizaje cuentan con programas efectivos de desarrollo del personal relacionados con las prácticas inclusivas? ¿En qué medida tienen los docentes la oportunidad de verse unos a otros trabajando para compartir ideas y prácticas? ¿En qué medida existen oportunidades para que los docentes asistan a cursos en servicio y se beneficien de un apoyo escolar personalizado para el desarrollo de prácticas inclusivas?		Si bien hay sólo oportunidades limitadas para el desarrollo profesional con respecto a las prácticas inclusivas y equitativas, se han mantenido debates para abordar esta preocupación.	Se ha planificado para crear más oportunidades de desarrollo profesional que se centren en prácticas inclusivas y equitativas.	Se han tomado medidas para asegurar que haya suficientes oportunidades de desarrollo profesional que se centren en prácticas inclusivas y equitativas.

Medidas recomendadas:

Anexo 3. Pautas del plan de acción

El plan de acción le ayudará a reforzar la inclusión y la equidad en la política educativa. Al elaborar un plan de acción, tenga en cuenta estos puntos importantes:

- Determine acciones diferenciadas que sean realistas, alcanzables y mensurables.
- Elabore un cronograma específico y un calendario para completar estas acciones.
- Determine los recursos necesarios para completar las actividades, y diseñe planes para adquirir esos recursos.
- Identifique a aquellas personas que serán responsables de trabajar con las diferentes partes interesadas que harán avanzar las acciones sugeridas.

Ejemplo de formato de plan de acción:

Acciones / actividades detalladas para integrar la inclusión y la equidad en las políticas	Persona responsable	Recursos necesarios	Calendario

Bibliografía

Ainscow, M. 2005. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, Vol. 6, No. 2, pp. 109–124.

Ainscow, M. 2006. Towards a more inclusive education system: where next for special schools? R. Cigman (ed.*), Included or Excluded? The challenge of the Mainstream for Some SEN Children*. Londres, Routledge.

Ainscow, M., Howes, A.J., Farrell, P. y Frankham, J. 2003. Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 18, No. 2, pp. 227–242.

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. 2006. *Improving Schools, Developing Inclusion*. Londres, Routledge.

Ainscow, M., Dyson, A., Hopwood, L., y Thomson, S. 2016. *Primary Schools Responding to Diversity: Barriers and Possibilities*. York, Cambridge Primary Review Trust.

Benítez Ojeda, N. y Martinez Stark, M. P. 2014. El bilingüismo intercultural como meta vs. el bilingüismo intercultural como punto de partida. Experiencias en Paraguay A. Marchesi, R. Blanco and L. Hernandez. (eds), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), pp. 119–128. http://www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf

Bouille, S. 2013. Developing an itinerant teacher system that supports a twin-track approach to inclusive education in Cambodia. *Enabling Education Review: Special Edition: Inclusive Education and Disability*, No. 2, pp. 12–13. http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Enabling%20Education%20Review%20issue%202%20~%202013.pdf

Bruun, J., y Rimpiläinen, P. n.d. Cooperative teaching for inclusion in Finland. *Inclusive Education in Action: Empowering Teachers: Empowering Learners Website*. European Agency for Development in Special Needs Education and UNESCO. http://www.inclusive-education-in-action.org

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. 2012. La incidencia política de la sociedad civil por el derecho humano a la educación: relatos y aprendizajes desde América Latina y el Caribe. São Paulo, CLADE. http://v2.campanaderechoeducacion.org/es/noticias/251-publicacion-cuenta-historias-de-incidencia-politica-por-el-derecho-a-la-educacion-en-america-latina-y-el-caribe.html

Care and Support for Teaching and Learning (CSTL). 2013. *Care and Support for Teaching and Learning Regional Implementation Framework 2014–2018*. CSTL. http://www.cstlsadc.com/wp-content/uploads/2016/10/CSTL_Implementation_Framework_2013_to_2018_Final_English.pdf

Consejo de Derechos Humanos. 2014. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación. A/HRC/26/27. https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G14/140/92/PDF/G1414092.pdf?OpenElement

Deppeler, J. y Ainscow, M. 2016. Using inquiry-based approaches for equitable school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 27, No. 1, pp. 1–6.

Dyson, A., Howes, A. y Roberts, B. 2004. What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. D. Mitchell (ed.), *Special Educational Needs and Inclusive Education: Major Themes in Education*. Londres, Routledge.

European Agency for Development in Inclusive and Special Education. n.d. *Teacher Education for Inclusion (TE4I): Key policy messages*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages_te4i-policy-paper-EN.pdf

Florian, L., Black-Hawkins, K., y Rouse, M. 2016. *Achievement and Inclusion in Schools*, 2nd edn. Londres, Routledge.

Forlin, C. y Nguyet, D. T. n.d. Teacher educators supporting inclusive education in Viet Nam. *Inclusive Education in Action: Empowering Teachers: Empowering Learners Website*. European Agency for Development in Special Needs Education and UNESCO. http://www.inclusive-education-in-action.org

Fulcher, G. 1989. *Disabling Policies? A Comparative Approach to Education Policy and Disability*. Londres, Falmer.

Fullan, M. 2007. *The New Meaning of Educational Change*, 4th edn. Nueva York, Teachers College Press.

Hargreaves, A. y Shirley, D. 2009. *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. y McIntyre, D. 2004. *Learning without Limits*. Maidenhead, Open University.

Hawes, H. 1988. *Child-to-Child: Another Path to Learning*. Hamburg, UNESCO Institute for Education.

Hiebert, J., Gallimore, R. y Stigler, J.W. 2002. A knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, Vol. 31, No. 5, pp. 3–15.

Huberman, M. 1993. The model of the independent artisan in teachers' professional relationships. J.W. Little and M.W. McLaughlin (eds), *Teachers' Work: Individuals, Colleagues and Contexts*. Nueva York, Teachers College Press.

Ivanovska, M., Muratovska, K.D., Georgieva, V., Petkovska, N., Spirovska, B., Durlevik, M., Georgieva, A., Ristova, Z., Nikolovska, L., Jvanovska, V., Stefkovska, O. y Jovanova, E. 2012. A team approach to inclusion, Macedonia. *Enabling Education Review*. No. 1, pp. 4–5. http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Enabling%20Education%20Review%20issue%201%20~%202012.pdf

Johnson, D.W. y Johnson, R. 1989. *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Boston, MA, Allyn & Bacon.

Kugelmass, J. y Ainscow, M. 2005. Leading inclusive schools: a comparison of practices in three countries. *Journal of Research in Special Needs Education*, Vol. 4, No, 3, pp. 3–12.

Lentz, J. 2015. Inddragelse af "Barnets Stemme" og udvikling af netværksmøder og læringsfællesskaber [La inclusión de "la voz de los niños" y el desarrollo de redes de reuniones y comunidades de aprendizaje]. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* [Revista de Psicología Educativa], No. 4, pp. 3–15. (En Danés.)

Messiou, K. y Ainscow, M. 2015. Engaging with the views of students: a catalyst for powerful teacher development? *Teacher and Teacher Education Teaching and Teacher Education*, Vol. 5, No. 2, October 2015, pp. 246–255.

Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C., y Vitorino, T. 2016. Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 27, No. 1, pp. 45–61.

Miles, S. 2002. *Family Action for Inclusion in Education*. Manchester, Enabling Education Network.

Mittler, P. 2000. *Working Towards Inclusive Education*. Londres, David Fulton.

Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. y West, M. 2011. *Collaboration and Networking in Education*. Londres, Springer.

Murenzi, V. y Mebratu, D. 2013. *Cluster Schools & Resource Centres (school & authority level). Learning Lessons from Experience: Good Practice Case Studies. Rwanda and Ethiopia*. Handicap International. http://www.hiproweb.org/fileadmin/cdroms/Inclusive_Education2014/ClustersSchoolsRessourceCentersRwandaEthiopia.pdf

Murenzi, V. y Purnomo, S. 2013. *Inclusive education planning in school and local authority levels, Learning Lessons from Experience: Good practice case studies Rwanda and Indonesia*. Handicap International. http://www.hiproweb.org/fileadmin/cdroms/Inclusive_Education2014/IEPlanningLocalAuthoritiesRwandaIndonesia.pdf

OMS y Banco Mundial. 2011. *Informe mundial sobre la discapacidad*. Ginebra, OMS.

Otaah, P.T., Arthur, A. y Bohan-Jacquot, S. 2013. Assessing the inclusiveness of mainstream schools in Ghana. *Enabling Education Review: Special Edition: Inclusive Education and Disability*, No. 2, pp. 26–27. http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Enabling%20Education%20Review%20issue%202%20~%202013.pdf

Schein, E. 1985. *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, Jossey-Bass.

Shaeffer, S. 2013. *Identifying and Promoting Good Practice in Equity and Child-Friendly Education*. Nueva York, UNICEF. https://www.unicef.org/cfs/files/Identifying_and_Promoting_Good_Practice_in_Equity_and_Child-Friendly_Education.pdf

Shaeffer, S. 2015. Case studies: quality education through inclusive education in Laos. (Información entregada a la UNESCO-OIE, Inédito.)

Sightsavers. 2012. *Sightsavers' Inclusive Education Work in Bangladesh: Summary of a Scoping Study 2010*. West Sussex, Reino Unido, Sightsavers. http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Sightsavers_Bangladesh_booklet.pdf

Surour, S. y Ashour, A. 2015. Linking advocacy and inclusive pedagogy: an example from Gaza. *Enabling Education Review: Special Issue 2015*. pp. 14–19. http://www.eenet.org.uk/resources/docs/EER%20advocacy.pdf

Takala, M., Pirttimaa, R. y Tormane, M. 2009. Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Educational Journal of Special Education*, Vol. 36, No. 3, pp. 162–172.

Thijs, A., van Leeuwen, B., y Zandbergen, M. 2008. *Inclusive Education in the Netherlands.* Enschede, The Netherlands, National Institute for Curriculum Development (SLO). https://www.european-agency.org/sites/default/files/Inclusive_Education_Netherlands.pdf

Udvari-Solnar, A. 1996. Theoretical influences on the establishment of inclusive practices. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26, No. 10, pp. 101–120.

UNESCO. 2001. *Entender y atender las necesidades especiales en la escuela integrada*. París, UNESCO.

——. 2009. *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París, UNESCO.

——. 2014. *The Right to Education: Law and Policy Review Guidelines*. París, UNESCO.

——. 2015a. *A Teacher's Guide on the Prevention of Violent Extremism*. París, UNESCO.

——. 2015b. *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acci*ón. París, UNESCO.

——. 2015c. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, 2015. *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos.* París, UNESCO.

——. 2015d. *Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje*. París, UNESCO.

——. 2016. *Education for people and planet: Creating Sustainable Futures for All. Global Education Monitoring report*. Paris, UNESCO.

UNESCO Oficina Internacional de Educación. 2016. *Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education*. Geneva, UNESCO OIE.

UNICEF. 2014. *Parents, Family and Community Participation in Inclusive Education: Webinar 13 Companion Technical Booklet*. Nueva York, UNICEF.

United Nations. 2015. General Assembly, Seventieth Session. Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development.

Vitello, S. J. y Mithaug, D. E. (eds). 1998. *Inclusive Schooling: National and International Perspectives.* Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.

Wiliam, D. 2011. *Embedded Formative Assessment*. Bloomington, Solution Tree Press.

World Bank Group. 2011. *Learning for All. Investing In People's Knowledge and Skills to Promote Development*. Washington DC, World Bank Group.

Sector de Educación

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

Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (SDG) hace hincapié en la inclusión y la equidad como principios clave para los sistemas educativos. Esta guía, elaborada en torno a la idea de que "todos los niños cuentan y lo hacen por igual", destaca el importante papel de la educación inclusiva y equitativa en la transformación de los sistemas educativos de todo el mundo.

La guía contextualiza y define los conceptos de inclusión y equidad y ofrece un marco de evaluación que permite a los interesados de los países revisar y evaluar el nivel de equidad e inclusión de las políticas existentes, decidir las acciones necesarias para mejorar las políticas y su aplicación y supervisar el progreso según se van tomando las medidas. La guía se basa en las pruebas internacionales y en la experiencia de los programas y proporciona ejemplos de buenas prácticas en todo el mundo de las medidas adoptadas para crear sistemas educativos inclusivos y equitativos.

9 789233 000766

4 EDUCACIÓN DE CALIDAD

Objetivos de Desarrollo Sostenible