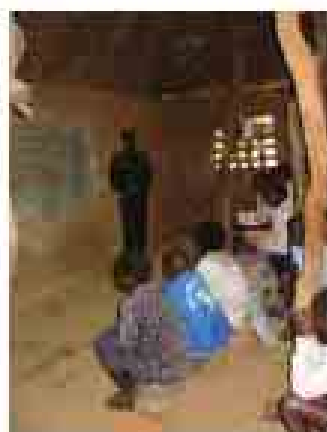
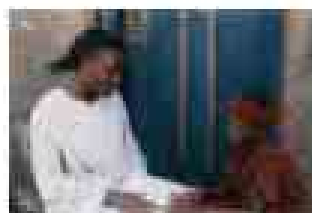




# Educación Capacitadora

(Enabling Education)

No. 10 – abril de 2006



Edición Especial:  
Educación  
Docente



[www.eenet.org.uk](http://www.eenet.org.uk)

## Índice

Noticias de EENET	3
Editorial	5
Tema de conversación	9
¡Yo lo hice! Experiencias personales en una clase inclusiva	11
Incluyendo a la niñez trabajadora en la educación en Yemén	13
Rediseñando el sistema educativo soviético en Kirguistán	16
Capacitación para una educación inclusiva en Papúa Nueva Guinea	20
Capacitación docente en Uganda	22
Cambiando la forma en que enseñamos en Burkina Faso	24
Perspectivas de los alumnos/as sobre lo que hace a un buen profesor/a en Inglaterra	27
Autoevaluación e inclusión en las Bahamas	31
Haciendo más acogedor el ambiente de aprendizaje en Palestina	33
Analizando las barreras de la educación rural en Chile	35
Desarrollo de redes de educación inclusiva en Gambia	39
Capacitación de profesores/as con discapacidad en Mozambique	41
Transformando escuelas: uso del “índice de inclusión” en Sudáfrica	43
Trabajando con los padres y madres de familia en Uganda	45
Focalización en la política en Irán	47
Noticias regionales	49
La entrevista de EENET	51
Sus cartas y correos	53
Publicaciones útiles	55

**Editoras: Ingrid Lewis y Susie Miles**

**Traducción de Susana Carrera**

## Noticias de EENET

### Un día en la vida de la página web de EENET: el 2 de marzo de 2006

EENET está empleando un nuevo programa para analizar las estadísticas relacionadas con su página web. He aquí lo que sucedió con nuestra página web ese día:

- 356 personas ingresaron a la página web ese día
- de 47 países diferentes – 25 eran países del sur (53 por ciento), representando al 26 por ciento de los usuarios/as
- cinco de los países que ocuparon los 10 primeros lugares en función del número de usuarios/as fueron países del sur: Filipinas (cuarto), Brasil (séptimo), México (octavo), Sudáfrica (novenos), India (décimo)
- los/las 356 visitantes leyeron 207 páginas/documentos diferentes
- el artículo más popular fue “Matrimonio precoz y educación” – del Boletín de Noticias No. 7

EENET está promoviendo la toma de conciencia acerca del papel del matrimonio precoz en la negación de los derechos de la niña a la educación. Invitamos a los lectores y lectoras a ayudarnos a recopilar una variedad más amplia de artículos sobre este tema, a fin de satisfacer la clara demanda de los lectores y lectoras de nuestra página web.

La página web de EENET está impulsando de manera decidida nuestra meta de intercambiar información con los países del sur, a pesar del acceso desigual a internet entre el norte y el sur. En un solo mes, personas de 145 países diferentes ingresaron a la página web; 87 (el 60 por ciento) eran países del sur.

### La página web de EENET en CD-ROM

Si usted no tiene acceso a internet, nuestra página web se encuentra ahora en CD-ROM. Dicho recurso ha sido producido por Inclusive Technology sin costo alguno para EENET, y viene acompañado de un disco compacto con documentación del Congreso Internacional sobre Educación Inclusiva de 2005. Si desea una copia, sírvase contactarnos.



### Preparativos para nuestro aniversario

En 2007, EENET cumplirá 10 años de existencia. ¡Invitamos a todos nuestros lectores y lectoras a ayudarnos a celebrar! Inclusive Technology (la auspiciadora de nuestra página web) también celebrará su décimo aniversario y será la anfitriona de un evento conjunto en enero de 2007, en el cual espera desplegar un enorme mapa mundial mostrando los lugares donde viven los lectores y lectoras de EENET. Nos gustaría que nos enviara una postal, una fotografía o un dibujo (hecho por usted mismo/a o por niños/as), mostrando dónde vive, trabaja o estudia (fecha límite: 1º de noviembre de 2006; recuerde anotar su nombre y dirección en el reverso de la fotografía). Las fotos serán desplegadas en el mapa mundial. Todas las personas

que nos envíen una foto recibirán un paquete gratuito con documentos sobre educación inclusiva, auspiciado por Inclusive Technology. Si usted tiene ideas adicionales sobre cómo celebrar el décimo aniversario de EENET alrededor del mundo, le rogamos escribirnos.

### **El personal de EENET**

Desde marzo de 2005, Susie Miles se viene desempeñando como Directora del Programa de Maestría en Educación Especial e Inclusiva de la Universidad de Manchester. Mantiene su función de asesora de EENET, pero ha dejado de ser la coordinadora de la red. Ingrid Lewis es ahora la nueva coordinadora, pero trabaja en la red únicamente dos días por semana. Nuestra capacidad de recursos humanos está por lo tanto seriamente disminuida. Lo estamos manejando lo mejor que podemos, pero preferiríamos contratar a una segunda persona, si pudiésemos conseguir el financiamiento.

### **Fotografías de la portada:**

(Fotografía de la parte superior): EENET

(En el sentido de las manecillas del reloj, comenzando por la foto superior izquierda): Boris Herger/Save the Children; Stuart Freedman/Network Photographers/Save the Children; EENET; EENET; Dan White/Save the Children; Danladi Mamman/GCEN  
(Fotografía del centro): EENET

### **Gracias**

EENET les está muy agradecida a las siguientes organizaciones, por su apoyo con el financiamiento de la producción de este boletín:

- Asociación Noruega de Personas con Discapacidad
- Día Laboral Acción Voluntaria (Noruega)
- Save the Children UK
- Visión Mundial Reino Unido

## Editorial



### ¿Por qué focalizarnos en la educación docente?

Todos los años, la Campaña Mundial por la Educación (CME) organiza una “semana de acción mundial”, para hacer campaña a favor de un tema en especial relacionado con la educación. La CME es una coordinadora de organizaciones no gubernamentales (ONG) y sindicatos magisteriales de más de 150 países, que cree que la educación de calidad para todos y todas es una meta alcanzable. La campaña organizada por CME para 2006 se denomina “cada niño necesita un maestro”, pero quisiéramos aprovechar la oportunidad para añadir: “cada niño y cada niña necesita un maestro... que promueva y practique la inclusión en la educación”.

Los niños y niñas necesitan profesores/as que sepan cómo hacer inclusivas sus clases y cómo atender las necesidades diversas de todos los educandos – incluso en salones grandes y con recursos insuficientes. Necesitan profesores/as que promuevan enfoques centrados en la niñez. Y necesitan que los profesores/as utilicen materiales de enseñanza-aprendizaje apropiados y accesibles, con contenidos que reflejen la diversidad de su sociedad desde una perspectiva positiva.

Pero los profesores/as necesitan apoyo para desarrollar las destrezas y la experiencia necesarias para convertirse en “profesores/as inclusivos”. Necesitan apoyo para introducir innovaciones y efectuar cambios. Por eso, en la presente edición de *Enabling Education* intercambiamos experiencias e ideas sobre cómo mejorar la forma en que capacitamos y apoyamos a los profesores y profesoras en un ambiente de educación inclusivo.

### Los diferentes tipos de educación docente

La educación docente y el apoyo a los profesores/as pueden adoptar muchas formas, tal como se refleja en las diferentes contribuciones a este número: capacitación formal pre-servicio, cursos en servicio, prácticas docentes de corte “aprender haciendo”, programas de educación a distancia, perfeccionamientos y especializaciones, educación superior, así como, desde luego, el intercambio permanente de ideas y experiencias entre docentes.

## **Ampliando la interpretación de inclusión de los profesores/as**

En la presente colección de artículos escuchamos de iniciativas que intentan educar a los y las docentes para que apoyen con mayor eficacia a grupos específicos de educandos marginados, por ejemplo, niños y niñas sordos, niños y niñas trabajadores. Aunque la educación inclusiva es un concepto que aspira a mejorar la forma en que enseñamos a *todos* los grupos de educandos, algunos artículos reflejan una visión de la capacitación docente en educación inclusiva más centrada en la discapacidad. Esto nos obliga a preguntarnos: ¿el desplazamiento hacia una interpretación más amplia de la educación inclusiva está ocurriendo con suficiente rapidez en los programas de educación docente? ¿Estamos favoreciendo o entorpeciendo el desarrollo general de la educación inclusiva cuando promovemos programas de capacitación docente que conciben la inclusión como un tema esencialmente referido a la discapacidad?

## **Experiencia versus teoría**

Varios artículos destacan la importancia de la capacitación del tipo “aprender haciendo”, sin la cual los profesores/as probablemente tendrían que luchar para poner en práctica teorías nuevas. Los profesores/as necesitan apoyo igualmente para participar en intercambios regulares de experiencias e ideas sobre prácticas innovadoras, a todo lo largo de su carrera profesional. Pero la innovación a menudo es rápidamente sofocada; de ahí que sea particularmente importante que quienes dirigen las escuelas (coordinadores/as de área, directores/as) entiendan y apoyen a su personal impulsando procesos de capacitación y cambio. Hemos incluido algunos artículos que reflejan el tipo de innovaciones que los profesores/as comunes y corrientes realizan todos los días, que pueden ser útiles para informar e inspirar a otros/as colegas.

## **Diversidad entre los profesores/as**

Tal como mencionamos arriba, los niños y niñas necesitan materiales de enseñanza-aprendizaje que reflejen la diversidad que existe en su sociedad. Pero también necesitan *profesores/as* que reflejen dicha diversidad, y que actúen como modelos a imitar para los niños y niñas vulnerables a la exclusión. Programas de capacitación docente como el de Mozambique, que apuntan a capacitar a un mayor número de profesores/as con discapacidad, son fundamentales por dicha razón.

Lo mismo rige para los aspectos de género y etnicidad, aunque no hemos recibido ningún artículo que aborde específicamente estos temas. En muchos países hay muy pocas maestras capacitadas (especialmente en posprimaria) y las mujeres muchas veces enfrentan barreras sociales y culturales que les impiden enseñar. Y, sin embargo, si queremos lograr una inclusión equitativa para las niñas en la educación, necesitamos cerciorarnos de que más mujeres sean capacitadas y apoyadas como maestras, y que todos los profesores y profesoras sean capacitados para promover la equidad de género en el desempeño de su trabajo.

En muchos países, los grupos étnicos minoritarios experimentan altos niveles de exclusión en la educación, a menudo ocasionados por las barreras idiomáticas. En muchos casos, la mayor parte de los profesores/as pertenece al grupo mayoritario y carece de las destrezas apropiadas para apoyar las necesidades idiomáticas y culturales de los educandos, o incluso puede resistirse a trabajar con grupos étnicos minoritarios en zonas alejadas. Los profesores/as de grupos étnicos minoritarios a

menudo tienen una formación deficiente. Cuando el idioma de instrucción no es su lengua materna, pueden requerir apoyo especial para concluir su formación. Todos los programas de educación docente tienen que tomar conciencia de este tipo de problemas y ponerles remedio, como parte del esfuerzo para introducir la inclusión en la educación.



Fotografía: Danladi Mannan, GCEN

### Escuchar a los educandos

Finalmente, hemos llegado a uno de los elementos más importantes pero menos tocados de la educación docente – las opiniones de los educandos. Los educandos de todas las edades tienen un rol vital que cumplir en ayudarnos a mejorar la educación docente – después de todo, ¡ellos/as pasan más tiempo con los profesores/as que los capacitadores/as o los diseñadores de las políticas! En las páginas centrales de este boletín, hemos reproducido las palabras de estudiantes de la escuela de Westleigh en Inglaterra, quienes, por medio de un proyecto de fotografía, debatieron y explicaron lo que consideraban que hace a un buen profesor/a. ¿Cómo se comparan las opiniones de estos estudiantes con sus propias ideas acerca de lo que hace a un buen profesor/a? ¿Cómo podríamos usar las opiniones e ideas de estudiantes como ellos para mejorar la forma en que capacitamos a los profesores/as? ¿Qué podría hacer usted para recoger las opiniones de los educandos en su propio contexto?



Alumnos/as de Zambia exponen su proyecto fotográfico (EENET).

**“Los adultos no se dan cuenta de que, aunque observen a los maestros durante meses, nunca verán cómo les hablan a los niños, porque lo hacen desde el ángulo equivocado” (alumno de secundaria, Reino Unido).**

Los profesores/as cumplen un rol central en hacer de la educación inclusiva una realidad. Si sus actitudes y prácticas no reflejan los principios de equidad y derechos humanos, y si no son apoyados para introducir innovaciones y cambios, ninguna de nuestras políticas y promesas de inclusión podrá ser cumplida.

### **Lenguaje y terminología**

Todos/as experimentamos dificultades con el lenguaje – en todos los países existe un debate en torno al uso del lenguaje apropiado para describir a grupos particulares de educandos. El lenguaje que utilizamos refleja el complejo proceso de educación inclusiva. En el número 8 de *Enabling Education* se cita a Roger Stee, quien afirmaba que la educación inclusiva era una idea radical, que se rebelaba contra las explicaciones médicas y psicológicas de las dificultades educativas. Y, sin embargo, en muchas partes, incluso en los programas de educación inclusiva innovadores, se sigue empleando una terminología que refleja un enfoque basado en el modelo médico, y que hace hincapié en los “problemas” de niños y niñas individuales, antes que en las deficiencias del sistema educativo.

Como editores de *Enabling Education*, no deseamos imponer la terminología que deben utilizar los autores/as. Pero sí invitamos a los lectores/as y autores/as a reflexionar y debatir sobre el uso de algunos de los términos que aparecen en este boletín de noticias, que podría implicar un intento de cambiar a los niños o niñas, y no el sistema. Todos y todas debemos revisar constantemente si la terminología que empleamos está evolucionando a la par que los cambios en nuestras prácticas. De igual manera, debemos vigilar constantemente si nuestras prácticas realmente coinciden con la terminología sobre educación inclusiva que utilizamos. En muchos países, introducir cambios rápidos y radicales en la terminología no es fácil. Sin embargo, a medida que todos y todas desarrollemos una comprensión más profunda de lo que significa la inclusión, invocamos a los lectores/as y autores/as a interesarse regularmente en la forma en que se utiliza el lenguaje sobre educación e inclusión en sus propios contextos.



## Tema de conversación

# Capacitación docente – ¿un rotundo fracaso?

Por J.R.A. Williams

**La capacitación docente ha resultado un rotundo fracaso como agente del cambio. Esta premisa ha sido aceptada en el Norte, donde se hace hincapié crecientemente en el desarrollo docente in situ, en servicio, y donde hasta el 60 por ciento de todos los cursos preservicio está formado por experiencia práctica en las escuelas. Pese a ello, las organizaciones internacionales persisten en el mito de la “capacitación”. Eso es lo que los gobiernos desean que hagan para que encajen en estructuras establecidas. Además, calza primorosamente con los ciclos de los proyectos de corte empresarial.**

La capacitación para el cambio no funciona – por la misma razón que el modelo médico de discapacidad no funciona para cambiar las políticas y prácticas sobre discapacidad. Se centra en el individuo – el maestro o maestra a ser capacitado y cambiado – antes que en los sistemas y mentalidades que rodean la situación de enseñanza-aprendizaje, que en los hechos determinan lo que sucede en el aula. Dichos sistemas son inherentemente conservadores. Si no se interviene en ellos, tanto las metodologías y el currículum como las relaciones y el entorno revierten a “lo conocido” – esto es, a lo que los profesores/as experimentaron durante su propia escolarización. Un capacitando puede estar plenamente familiarizado con las nuevas teorías, técnicas y prácticas y apoyarlas plenamente. Sin embargo, una vez que retorna a la escuela y a la comunidad, que no ha tenido el beneficio de dicha ilustración, en el plazo de un año se instala la inercia y el profesor o profesora, capacitado a un costo muy alto, habrá renunciado o revertido a las “normas” que lo rodean.

Al igual que el modelo social, la inclusión tiene que focalizarse en la totalidad del entorno. La “capacitación” constituye desde luego un componente de este proceso, pero para ser efectiva no puede ser tratada de manera aislada, desconectada de todos los demás aspectos de la vida escolar. De hecho, tiene que ser parte intrínseca del cambio: de preferencia debe ser introducida por la comunidad escolar (porque es ésta la que puede determinar su necesidad), pero necesariamente debe incluir a la comunidad escolar en su planificación, ejecución y seguimiento.

Los profesores/as a menudo aseguran que desean capacitarse, especialmente para hacer frente a los retos de “convertirse en profesores/as inclusivos”. Pero lo que realmente desean es estar preparados para hacer frente a las exigencias que se les presenten y para manejar los cambios que se les dice son inminentes. Conceptualizan este proceso como capacitación porque se les ha dicho que ésta es la clave para el éxito. Ahondando un poco más, sin embargo, descubrimos que los profesores/as en realidad atribuyen su desarrollo y su experiencia como profesionales no a la capacitación, sino a la observación de cómo enseñan otros profesores/as experimentados y al hecho de hablar con ellos, intentar cosas nuevas y reflexionar sobre ellas. Es en este ciclo de cooperación, acción y revisión entre colegas que estriba el proceso orgánico de capacitación docente en acción. Dicho

ciclo ayuda a cuestionar las culturas vigentes y a desarrollar ideas, prácticas y acciones inclusivas. Para que sea “permitido”, sin embargo, tiene que llevarse a cabo en el contexto de un cambio que atraviese toda la escuela, en alianza con los niños y niñas, sus familias, el personal no docente, etc.

Save the Children UK se basa en el *Índice de inclusión en el mundo árabe* para promover el desarrollo docente y la mejora de la escuela en su totalidad. Una maestra marroquí señala que el *Índice* la ha llevado a “reflexionar más acerca de la situación de la escuela”. Asimismo, la ha ayudado a “descubrir nuevas perspectivas” en el proceso de desarrollar “una alianza entre alumnos, maestros, padres y madres y familiares” y de “explicar las realidades del enfoque de inclusión”.

**Jamie Williams es Asesora de Educación y Atención y Desarrollo de la Temprana Infancia de Save the Children UK para la región del Medio Oriente y África Septentrional. Puede escribirle a:**

**Save the Children UK  
25 Dimishq Street  
Mohandeseen  
El Cairo, Egipto  
Tel.: +202 345 9322  
E-mail: [j.williams@scuk-mena.com](mailto:j.williams@scuk-mena.com)**

### **Derecho de réplica**

Jamie aborda algunos aspectos importantes y difíciles. Comparar la capacitación docente actual con el modelo médico de discapacidad, y la necesidad de un cambio radical como similar al modelo social, resulta muy útil. Las escuelas son una de las instituciones más difíciles de cambiar, y en la educación superior es aún más difícil introducir cambios. No pretendemos abolir la capacitación docente – pero sí reconocemos que necesita cambiar significativamente si hemos de ayudar a las escuelas a dar un giro hacia la educación inclusiva. Sin embargo, no existen las soluciones perfectas, preestablecidas, a este desafío. De modo que invitamos a los lectores y lectoras a enfrascarse en un debate – con EENET, con los autores y autoras publicados en este boletín de noticias y entre ellos/as mismos – acerca de cómo perfeccionar la educación docente. ¡Queremos escuchar sus opiniones!

**Mel Ainscow, Universidad de Manchester**

## ¡Yo lo hice! Experiencias personales en una clase inclusiva

Por Anne E. N. Musalia

**Durante mucho tiempo, la idea de la educación inclusiva no tenía sentido para mí. Sentía que solo era posible incluir a niños y niñas con impedimentos leves, y que las escuelas especiales constituían la mejor opción para los niños y niñas con necesidades especiales. Irónicamente, soy madre de un niño que tiene un impedimento auditivo; soy un ejemplo de una progenitora que ha luchado con la escolarización segregada e inferior al estándar para mi hijo. Además, trabajo con el Ministerio de Educación de mi país, Kenia, en el diseño de las políticas educativas. En 2004, gané una beca para una maestría en educación en Pakistán. Es a través de este programa que he presenciado las realidades de la educación inclusiva, tal como lo demuestra el presente artículo.**

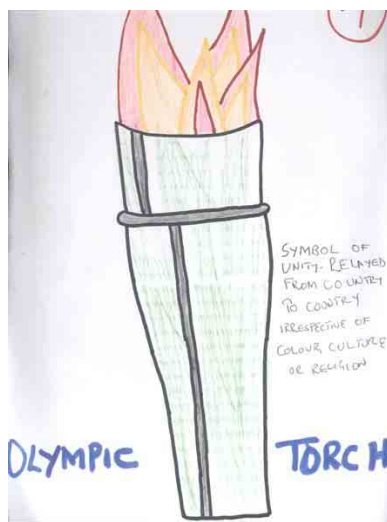
Como parte de mis prácticas de enseñanza, se me asignó el quinto grado de una de las escuelas inclusivas más grandes de Pakistán. La clase tenía muchos niños y niñas con necesidades educativas especiales, entre ellos un niño y dos niñas con parálisis cerebral, un niño con discapacidad auditiva, un niño con autismo y varios otros/as con dificultades de aprendizaje. Inicialmente, me sentí un poco confundida: ¿cómo podían pretender que enseñara una clase semejante? Permanecí con ellos durante dos semanas, hice mis observaciones anecdóticas e intenté establecer una relación con los niños y niñas. Al final de las dos semanas tuve que dictar seis clases de estudios sociales, durante las cuales enseñé sobre los Juegos Olímpicos.

Recurrí a mi creatividad para diseñar las actividades de enseñanza. Hice que los alumnos y alumnas se organizaran voluntariamente en grupos de pares, haciendo hincapié en la importancia del respeto por la diferencia. La respuesta fue positiva, y la mayoría de los niños/as intentó demostrar que eran capaces de trabajar unos con otros y de apoyarse mutuamente.

Esas lecciones son las más memorables de mis 11 años de carrera profesional. Los alumnos/as dibujaron, pintaron y confeccionaron cuadernos sobre las Olimpiadas. Teníamos una colección muy grande de ilustraciones y recortes del periódico sobre las Olimpiadas. En mi último día hicimos una exposición, desplegando nuestro trabajo y haciendo una demostración de algunos de los juegos olímpicos. Durante ese período, nunca recordé qué niño o qué niña tenía necesidades especiales y qué niños o niñas no las tenían. Los grupos de cooperación y la estrategia de compañerismo funcionaron tan bien que cada uno/a hizo lo que mejor sabía hacer. Mi función se limitó a facilitar.

Pero entonces la maestra de aula me dijo que no estaba contenta con la forma en que había expuesto a los niños y niñas con necesidades especiales. Me dijo que prefería mantenerlos callados en clase, porque eso es lo que sus padres y madres preferían, y que otros alumnos/as no debían conocer sus debilidades. Me hizo sentir culpable, como que había traicionado la confianza de los padres y madres y de los niños/as, y el entusiasmo que sentía se desvaneció.

Hace poco regresé a la escuela. Fue recibida por los profesores y profesoras. La misma maestra que había desaprobado de mi enseñanza señaló: “estamos agradecidos de que hayas regresado; tú nos enseñaste a ser inclusivos; ahora los niños y niñas que pensábamos que tenían un impedimento son los miembros más activos en esta clase. Después que te fuiste fue imposible silenciar o separar a estos niños y niñas.” Agregó que los padres y madres de familia estaban felices porque sus hijos e hijas estaban aprendiendo ahora como todo el resto.



Ejemplo del trabajo de los alumnos y alumnas del proyecto

Reflexionando acerca de la forma en que llevé a cabo mis clases, estoy convencida de que, como afirmó Mel Ainscow, los profesores y profesoras tienen más destrezas de las que utilizan. Tan solo necesitan ser empujados a utilizar dichas destrezas para atender las necesidades diversas de sus educandos. Reparé en que los problemas de discapacidad en realidad están en la mente de los adultos; los niños y niñas están muy contentos de trabajar unos con otros y apoyarse mutuamente si esto se facilita correctamente. Son los y las docentes y quienes diseñan las políticas, como yo, los que hacen que los entornos de aprendizaje discapaciten a los niños y niñas, si bien la mayoría de las veces ello ocurre debido a la falta de conocimiento. Los educadores/as de docentes y quienes diseñan las políticas necesitan oportunidades de capacitación para ayudarlos a participar y aprender de la experiencia. Estar físicamente en el salón de clases y adquirir experiencia práctica a través de la interacción es la mejor forma de aprender, y no solamente a través de las teorías y los hallazgos de las investigaciones que leemos en los libros.

Ahora que regreso a Kenia, y a mi trabajo en el Ministerio de Educación, me llena de orgullo regresar enarbolando muy en alto la “bandera de la inclusión”. Yo lo viví en carne propia y sé que la educación inclusiva es una realidad.

**Anne es Oficial Superior de Control y Estándares de Calidad del Departamento de Educación Especial del Ministerio de Educación de Kenia. Puede escribirle a:**

**Anne Esendi Ngoda Musalia**

**P.O. Box 13304-00100**

**Nairobi, Kenia. Email: [anngomu@yahoo.com](mailto:anngomu@yahoo.com)**

## Incluyendo a la niñez trabajadora en la educación en Yemén

Por Manal AbdulWahed Shareef AlShureify

**Enseñar es una de las profesiones más difíciles. La capacitación docente con frecuencia es de mala calidad y se basa principalmente en la teoría, negando a los capacitandos la exposición a las situaciones de la vida real que enfrentarán en el salón de clases. Además, hay una ausencia de sistemas de apoyo para los profesores y profesoras. En este artículo, Manal analiza el tema de la niñez trabajadora en Yemén, así como la forma en que los y las docentes pueden ser preparados para atender sus necesidades educativas.**

### Barreras al aprendizaje

Yemén tiene indicadores de desarrollo económico y humano relativamente bajos. El 40 por ciento de la población es menor de 18 años, y el sistema no se da abasto para satisfacer las necesidades educativas. La pobreza obliga a muchas familias a mandar a sus hijos e hijas a trabajar. Las tasas de matrícula de las niñas son especialmente bajas. El gran tamaño de las familias hace que muchas familias yemenitas decidan educar solamente a los hijos varones, mientras que las hijas deben ocuparse de las labores domésticas, atender y cuidar a sus hermanos menores y contraer matrimonio a una edad temprana. En consecuencia, Yemén tiene muchos niños y niñas trabajadores, que enfrentan muchas de las barreras a la inclusión en la educación que otros niños y niñas: clases abarrotadas, mala calidad de la enseñanza, falta de estímulo educativo y de apoyo en el hogar. Sin embargo, los niños y niñas trabajadores encima tienen que lidiar con largos horarios de trabajo y con empleos físicamente demandantes y peligrosos. Para la mayor parte, el trabajo interfiere con la educación y a menudo compromete su desarrollo físico y su salud. Por ejemplo, los niños y niñas con frecuencia trabajan en talleres de reparación de automóviles, donde tienen que lidiar con maquinaria pesada; en la agricultura, donde están expuestos a químicos peligrosos; o comprando y vendiendo cosas en las calles, donde son vulnerables al acoso, abuso y maltrato.

### Ayudando a los profesores/as a apoyar más efectivamente a la niñez trabajadora

*Capacitación del tipo “aprender haciendo”*

En mi experiencia, se trata de la forma más efectiva de capacitación, ya que expone a los y las educandos a situaciones prácticas que envuelven a la niñez trabajadora y les permite experimentar con las teorías que aprenden.

*Reconociendo las necesidades de aprendizaje individuales*

Aunque el currículum de educación básica de Yemén está actualmente más basado en actividades, y menos en el aprendizaje de contenidos y en el aprendizaje de memoria que hace 10 años, el apoyo extra que reciben los alumnos y alumnas que enfrentan dificultades normalmente sigue siendo la repetición de las mismas lecciones. Como una solución así representa simplemente un remedio a corto plazo, hace dos años se estableció un programa piloto de nivelación en el Centro de Rehabilitación para Niños y Niñas Trabajadores. El programa está dirigido a niños y

niñas en desventaja matriculados en escuelas públicas y refuerza la educación que reciben en la escuela. Además, ayuda a los profesores/as a identificar las dificultades y estilos de aprendizaje de cada niño o niña individual. Los y las docentes fueron introducidos a las necesidades educativas de los niños y niñas trabajadores, las dificultades que padecen y los atributos positivos que poseen, así como a la importancia de hacer el ambiente en el aula más acogedor para ellos/as. El programa ayudó asimismo a los profesores/as a idear formas de ayudar a la niñez trabajadora a desarrollar actitudes positivas frente al aprendizaje en la escuela.

#### *Vinculando la escuela con la vida real*

En mi experiencia, la principal barrera a la inclusión de la niñez trabajadora en la educación es el uso por parte de los profesores/as de métodos que no guardan ninguna relación con las vidas diarias de los niños y niñas, y por lo tanto no ejercen ningún atractivo para ellos. Los niños y niñas trabajadores asisten a la escuela con más experiencias de la vida en las calles que los alumnos/as que no trabajan. Cuando la escuela parece estar desconectada de su vida real, se aburren pronto y eventualmente desertan. Los niños y niñas trabajadores han sido condicionados para pensar que la escuela y el estudio son aburridos, y los profesores/as rara vez les demuestran lo contrario. Las altas tasas de desempleo entre quienes se gradúan de la escuela induce asimismo a las familias a pensar que iniciarse en el trabajo a una edad temprana representa una solución más rápida que educar a los hijos e hijas para que trabajen cuando sean mayores.

Los profesores/as fueron introducidos a la idea de establecer vínculos entre los entornos de aprendizaje formales e informales en los que se mueven los niños y niñas trabajadores. Fueron capacitados para utilizar métodos de observación en el aula y llevar a cabo discusiones basadas en grupos focales con las diferentes personas que tienen contacto con la niñez trabajadora en las escuelas públicas. Del mismo modo, fueron expuestos a experiencias escolares de la vida real y alentados a desarrollar ideas prácticas para hacer frente a dichas situaciones.

**La observación en el aula es una importante herramienta de capacitación. Ayuda a los capacitadores/as a asesorar a los capacitandos de una manera más focalizada. Retransmitir las clases en video puede ayudar a los y las capacitandos a observar cómo manejaron su clase, y a reflexionar sobre las respuestas y necesidades de sus alumnos/as.**

Se exhortó a los profesores/as a recurrir a las experiencias de los niños y niñas en el trabajo para vincular mejor el aprendizaje con sus vidas cotidianas. Por ejemplo, en materias como matemáticas, utilizaron simulacros de tiendas y de actividades de compra y venta para hacer el tema más relevante. Capitalizaron las destrezas de comunicación de los niños y niñas en situaciones en las que tienen que manejar su ira o lidiar con un conflicto en las calles para ayudarlos a perfeccionar el idioma árabe.

En todo este trabajo, el rol de los niños y niñas trabajadores no debe ser menospreciado. ¡Los niños y niñas suelen ser los mejores profesores/as! Cuando se les permite expresar sus ideas, pueden contribuir a su propio aprendizaje, sensibilizando al maestro o maestra acerca de sus necesidades.

**Manal AlShureify ha sido designada recientemente como Oficial del Programa de Educación de Save the Children Suecia en Yemén. Puede escribirle a:**  
**PO Box 18624**  
**Sana'a**  
**Yemén**  
**[malshureify@scsmena.org](mailto:malshureify@scsmena.org)**

# Rediseñando el sistema educativo soviético en Kirguistán

Por Chinara Djumagulova

En Kirguistán, la discriminación contra los niños y niñas con necesidades especiales en el sistema educativo es un legado de la Unión Soviética. Era un sistema inflexible, que confinaba a los niños y niñas con necesidades especiales a instituciones según su impedimento físico o intelectual o sus problemas familiares. Dicho aislamiento dificultaba la integración de dichos niños y niñas en la comunidad y vulneraba sus derechos. Durante el período de transición tras el colapso de la Unión Soviética en Kirguistán ha habido una reducción del número de instituciones para niños y niñas con necesidades especiales, principalmente por motivo de restricciones financieras. En consecuencia, dichos niños y niñas a menudo permanecen en sus hogares sin ninguna educación, o ingresan en escuelas ordinarias sin recibir apoyo adecuado por parte de los profesores/as y compañeros/as. En 1998, Save the Children UK (SC UK) recibió el pedido de apoyar el abordaje de este problema en Naryn. En este artículo, Chinara explica cómo SC UK ha emprendido una variedad de actividades para promover la educación inclusiva en un país anteriormente perteneciente a la órbita de la Unión Soviética.

## Capacitación docente en servicio

El desafío principal radicaba en cambiar las actitudes de los profesores/as frente a los niños y niñas con necesidades especiales, dado que estaban habituados hacía tanto tiempo a separarlos de otros niños y niñas. Había que desarrollar nuevas destrezas, y es en este contexto que preparé los siguientes módulos de capacitación:

1. Principios clave, filosofía y concepción ideológica de la educación inclusiva: incentivar la percepción de que los niños y niñas con necesidades especiales tienen derecho a la educación y a ser miembros de la sociedad en igualdad de condiciones.
2. Desarrollando destrezas de capacitación para profesores/as especializados, quienes luego capacitarán a otros profesores/as en las prácticas de la educación inclusiva.
3. Entendiendo y respondiendo a las necesidades de los niños y niñas en salones de clase inclusivos, con base en la guía de UNESCO<sup>1</sup>: Este módulo ayuda a los profesores/as a identificar las necesidades individuales de cada niño y cada niña, desarrollar planes individuales, adaptar los ambientes físicos en el aula, aplicar métodos interactivos para enseñar a niños y niñas con niveles de desarrollo e intereses diferentes y utilizar enfoques amables con los niños y niñas en el contexto de actividades grupales.
4. Derribando las barreras a la inclusión y cambiando las vidas de los niños y niñas de grupos vulnerables: En 1998, los niños y niñas con discapacidad eran el grupo más vulnerable, pero hemos presenciado un aumento del número de niños y niñas de otros sectores marginados que no están recibiendo una educación por una variedad de razones.





Desde enero de 2003, hemos realizado capacitaciones para 11 miembros de escuelas ordinarias clasificadas como “escuelas piloto de desarrollo profesional” (EDP) y en 84 escuelas pertenecientes a conglomerados en todo Kirguistán, como parte de un proyecto financiado por USAID.

Reunirse con colegas en seminarios e intercambiar experiencias de trabajo con niños y niñas con necesidades especiales incentivó a los profesores/as a aceptar a dichos niños y niñas, a sentirse reponsables de ellos y a creer en su capacidad para desarrollarse. Los y las docentes empezaron a tomar conciencia del rol que jugaban en el desarrollo de los niños y niñas. Se elaboró una lista de verificación basada en la observación del trabajo de los profesores/as en grupos de escuelas ordinarias. Esta lista se adaptó para el mentorazgo de profesores/as capacitados por capacitadores/as especializados, quienes:

- apoyan a los profesores/as de escuela en la aplicación del conocimiento y las destrezas adquiridos en la capacitación sobre educación inclusiva;
- ofrecen recomendaciones y asesoría para poner en práctica el enfoque de educación inclusiva en el aula a profesores/as de EDP y de escuelas pertenecientes a conglomerados que hayan concluido el programa de capacitación.

El proceso de mentorazgo ayuda a los profesores/as a enfrentar los obstáculos que se les presentan. Quizás el problema más difícil que enfrentan los profesores/as es eliminar las actitudes negativas frente a los niños y niñas con necesidades especiales al interior de la comunidad. Otros problemas incluyen: entornos físicos inaccesibles; falta de destrezas y servicios de identificación temprana y evaluación permanente de los niños y niñas con necesidades especiales; falta de currícula, métodos y sistemas apropiados de evaluación a múltiples niveles; así como falta general de conocimiento, información, destrezas y experiencia entre los profesores/as y los padres y madres de familia.

### **Rediseñando los sistemas soviéticos**

Durante el régimen soviético funcionaban unas “comisiones médico-pedagógicas” (CMP) que se reunían dos o tres veces al año y “diagnosticaban” a los niños y niñas con necesidades especiales y los enviaban a instituciones. Este método dejó de existir con la caída de la Unión Soviética. SC UK ayudó a rediseñar el viejo sistema

CMP, ahora llamado “consulta médico-psico-pedagógica” (CMPP). Este servicio ha recomendado que muchos niños y niñas pueden ser apoyados para estudiar en escuelas ordinarias. La CMPP ha reformulado sus criterios de despistaje y evaluación, imprimiéndoles una orientación más social que médica. Emplea métodos amables con el niño/la niña y su principal tarea consiste en ofrecer consultas sobre todos los problemas relacionados con el desarrollo psicológico de la infancia.

El servicio apoya a los profesores/as en el desarrollo de planes de estudio individuales. Un resultado es que se ha dado a los padres y madres y sus hijos e hijas una mayor participación en las decisiones acerca de la futura escolaridad de los niños y niñas.

### **Utilizando el Índice de inclusión**

Nuestro siguiente paso fue desarrollar el uso del *Índice de inclusión*<sup>2</sup>. El objetivo de dicho documento era hacer inclusivas las escuelas, estableciendo prioridades nuevas para los entornos escolares en el plan de desarrollo escolar, así como cambiar las políticas y prácticas y la cultura. En cada escuela piloto se han formado grupos de coordinación, integrados por profesores/as, administradores/as escolares, padres y madres y niños y niñas. Se tiene previsto que cada escuela tenga su propio índice de inclusión, teniendo en cuenta sus necesidades específicas. Esta actividad será impulsada en el período 2006–07 bajo nuestro financiamiento de USAID. También se inauguraron salas familiares, para que los padres y madres se conocieran entre ellos. Los progenitores también asisten a las clases, ayudando a los niños y niñas a aprender y a adaptarse a estudiar con sus compañeros/as.

### **Capacitación a nivel universitario**

Se ha creado un curso para universitarios/as, denominado “Principios y prácticas de la educación inclusiva”. El programa de estudios de los cursos sobre psicología especial y pedagogía especial también incluye varias sesiones sobre educación inclusiva. En adición, capacitadores/as especializados dictan cursos de educación inclusiva para profesores/as, como parte de los cursos de desarrollo profesional y re-capacitación de la Academia de Educación Kirguistaní.



## Resultados

- cerca de 500 niños y niñas con necesidades especiales y problemas de aprendizaje ya se encuentran estudiando en escuelas ordinarias;
- todos los niños y niñas, incluyendo aquellos con necesidades especiales, se están beneficiando del enfoque de interacción y socialización entre pares y están participando en actividades escolares y comunitarias;
- la CMPP efectúa consultas amables con el niño/la niña regularmente para niños y niñas y padres y madres de familia;
- los niños y niñas experimentan entornos físicamente más accesibles;
- se ha sensibilizado a la comunidad y a los profesores/as en relación con los derechos de la niñez.

**Chinara Djumagulova es la Asesora sobre Educación Inclusiva de Save the Children UK en Kirguistán. Puede escribirle a:**

**27 Logvinenko Street**

**Bishkek**

**Kirguistán, 720040**

**Email: chinara@scuk.kg**

Chinara es miembro del equipo editorial de EENET Asia. EENET Asia es una red de intercambio de información sobre educación inclusiva que incluye Asia Central y Meridional y el Sudeste Asiático. Está comprometida con los mismos principios y métodos de trabajo que EENET, y ya está produciendo regularmente su propio boletín de noticias. Ver página sobre noticias regionales ("*Regional News*").

Desde abril de 2001, SC UK impulsa un programa de educación inclusiva en Uzbekistán, Kirguistán y Tayikistán, con apoyo de NOVIB. El programa se creó en respuesta a la segregación y discriminación que padecen actualmente los niños y niñas con discapacidad y sus familias en Asia Central, desarrollando enfoques alternativos de atención y educación, basados en la comunidad, así como acciones de incidencia a favor de la reforma de los sistemas y legislaciones de educación y bienestar social. Chinara fue la asesora sobre educación inclusiva para Asia Central durante 2002–05 y ayudó a SC UK a publicar una serie de lineamientos: *Inclusive Education Development in Central Asia (Desarrollo de la educación inclusiva en el Asia Central, 2004, en inglés y ruso)*. Esta guía se basa en las experiencias y los resultados del trabajo de SC UK en el desarrollo de un modelo de educación inclusiva, tomando en cuenta el contexto de los países de Asia Central.

<sup>1</sup> UNESCO (2001), *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms: A teacher's guide*, París: UNESCO [www.unesco.org/education/inclusive](http://www.unesco.org/education/inclusive)

<sup>2</sup> Lea más acerca del *Índice de inclusión* en las página 44.

## Capacitación para una educación inclusiva en Papúa Nueva Guinea

Por Frances Gentle

**Papúa Nueva Guinea es una isla nación del Pacífico Sur que tiene aproximadamente 5.2 millones de habitantes. Está atravesada por grandes bosques, rodeados de montañas y zonas pantanosas, lo cual dificulta enormemente el desplazamiento tanto al interior de sus 20 provincias como entre ellas. La mayoría de la población vive en el medio rural. Este aislamiento regional es responsable de que las más de 700 diferentes tribus o clanes indígenas hayan preservado su cultura, su idioma y sus costumbres. El gobierno de Papúa Nueva Guinea está comprometido con la educación inclusiva. Ha consagrado la filosofía inclusiva en su Declaración Ministerial sobre la Política de Educación Especial (1994) y en el Plan Nacional de Educación Especial del Departamento de Educación 2004–08. Además, el gobierno es signatario del mandato global de UNESCO, *Educación para todos para el 2015*. Las prioridades en materia de educación inclusiva incluyen el desarrollo de capacidades por medio de la capacitación de profesores/as en educación especial tanto preservicio como pos servicio.**

El Censo Nacional de Papúa Nueva Guinea de 1990 identificó cerca de 12,000 personas mayores de 10 años con discapacidad. El número de niños y niñas con discapacidad matriculados en la escuela no ha sido documentado hasta ahora, principalmente debido a la falta de un mecanismo nacional de recolección de información.

La gestión de la oferta de servicios de educación especial en Papúa Nueva Guinea está a cargo del Comité Nacional de Educación Especial y la Unidad Nacional de Educación Especial del gobierno. La prestación de servicios de educación especial se realiza por medio de 14 Centros Especializados en Educación Especial, establecidos en las ciudades y poblados principales. Los centros especializados están dirigidos por organizaciones no gubernamentales, entre ellas la red *Christian Brothers' Callan Services Network*, la Cruz Roja y la Asociación Saint John para los Ciegos. Los centros especializados apoyan a familias y niños y niñas con discapacidad, educadores y administradores escolares, y brindan servicios de rehabilitación basados en la comunidad para niños y niñas con discapacidad que no están yendo a la escuela.

### Capacitación docente en educación inclusiva

Antes de 2004, no había un programa universitario de grado sobre educación especial en Papúa Nueva Guinea. Los estudiantes que terminaban estudios de pregrado en educación elegían estudiar unidades individuales de educación inclusiva como parte de sus programas generales de grado en educación. En 2004, la Divine Word University, en asociación con el Callan Studies Institute, introdujo el programa de licenciatura en educación especial. Tanto los objetivos superiores como las prioridades de este programa reflejan las metas del Plan Nacional de Educación Especial. Éstas incluyen desarrollo profesional universitario en educación inclusiva,

lo cual comprende, entre otras cosas, pedagogía, estructuras escolares y liderazgo inclusivos.

El programa de grado está formado por ocho unidades educativas a distancia, cada una con un componente residencial obligatorio de una semana de duración. Las especificaciones del programa hacen hincapié en la incorporación de insumos de “grupos de interesados” – profesores/as, administradores escolares y niños y niñas con discapacidad – en el contenido del programa. Reflejando la importancia central de la provisión de educación especial inclusiva en Papúa Nueva Guinea, la primera unidad de la licenciatura en educación especial que se ofreció versó sobre educación inclusiva, que se dictó en el primer semestre de 2004.

El Centro Renwick proporciona apoyo al curso de grado en forma de conferencias y recursos. Dicho apoyo incluye hasta la fecha: la producción de guías de estudios y libros de lecturas, la provisión de materiales complementarios especializados y el dictado de conferencias para las unidades de Educación Inclusiva y de Educación de Niños y Niñas con Impedimentos Visuales. El contenido de estas dos unidades incluye perspectivas internacionales recientes en materia de inclusión y discapacidad, entre ellas una investigación sobre “prácticas idóneas” en los países en desarrollo.

Los estudiantes del programa han sido hasta la fecha personas que trabajan en los centros especializados en educación especial, directores/as de escuela, coordinadores de área y profesores/as de aula que trabajan en escuelas ordinarias. Muchos de los alumnos/as financian sus propios estudios, y todos/as han expresado su compromiso de elevar el nivel de la educación inclusiva en las escuelas y en los servicios basados en la comunidad.

El desarrollo de un programa universitario de grado en educación especial para estudiantes de pregrado en Papúa Nueva Guinea constituye un paso positivo hacia la meta de trasladar la política de educación especial a la práctica en escuelas y comunidades. En 2006, el primer lote de graduados de la universidad retornará a sus escuelas, centros especializados en educación especial y otros centros de trabajo a lo largo y ancho de Papúa Nueva Guinea. El programa de grado en educación especial habrá equipado a este grupo de educadores/as con el conocimiento, destrezas, valores y actitudes necesarias para convertirse en los y las líderes del futuro en el campo de la educación especial, y para realizar cambios a nivel local, regional y nacional. Esperamos que estas personas marquen una diferencia en las vidas de las generaciones actuales y futuras de papuanos nueva guineanos con discapacidad.

**Frances es Profesora de Impedimentos Visuales en el Centro Renwick. Puede escribirle a:**

**Renwick College, Royal Institute for Deaf and Blind Children,  
361-365 North Rocks Road,  
North Rocks NSW 2151,  
Australia**

**Email: [frances.gentle@ridbc.org.au](mailto:frances.gentle@ridbc.org.au),**

**Página web: [www.ridbc.org.au](http://www.ridbc.org.au)**

## Capacitación docente en Uganda

Por Stackus Okwaput

**Este artículo se basa en la experiencia de Uganda para resaltar la importancia del compromiso de desarrollar una política y un programa de capacitación orientado a preparar a los profesores/as para poner en práctica una educación inclusiva.**

La educación especial se inició en Uganda en 1952. El gobierno colonial empezó a ofrecer servicios separados de “educación especial” para unos cuantos niños y niñas con impedimentos visuales, auditivos, de aprendizaje y motrices, dado que muchos niños, niñas y adolescentes con discapacidad no se estaban beneficiando de la oferta educativa existente. Sin embargo, las personas con discapacidad seguían siendo en general marginadas por las creencias y actitudes vigentes en la sociedad, y por lo tanto los desarrollos en la referida “educación especial” avanzaban lentamente. Posteriormente, la educación inclusiva ha pasado a ser vista como la forma de garantizar que todos/as los educandos accedan a y participen de la educación. Todos los profesores/as juegan un papel central en la implementación de esta estrategia. Se han tomado medidas para asegurar que los profesores/as de Uganda estén más preparados para enseñar a niños y niñas con necesidades especiales – todos aquéllos que experimentan barreras al aprendizaje y al desarrollo – en un entorno inclusivo. Sin embargo, todavía hay algunas áreas clave de capacitación docente en Uganda que requieren mayor atención.

Inicialmente, el gobierno de Uganda no contaba con una política de capacitación docente sobre necesidades especiales. En 1992, estableció una política de “educación para la integración nacional y el desarrollo”, en la que se comprometía a apoyar la educación especial, otorgando financiamiento y capacitación docente. Una ley promulgada por el parlamento en 1991 establecía que el Instituto Nacional de Educación Especial de Uganda (UNISE, según sus siglas en inglés, ahora conocido como Facultad de Necesidades Especiales y Rehabilitación de la Universidad de Kyambogo) debía capacitar profesores/as en educación especial. Esto ha permitido a Uganda empezar a responder al llamado de la iniciativa “educación para todos”.

La Facultad ofrece programas de certificación, diplomado y licenciatura para profesores/as y otros profesionales, con proyecciones de una maestría en educación especial e inclusión. Dichos programas permiten a los profesores/as adquirir el conocimiento, las destrezas y la experiencia requeridos para enseñar a personas con discapacidad y otras personas que experimentan barreras al aprendizaje y al desarrollo (por ejemplo, padres y madres adolescentes, niños y niñas de la calle, niños y niñas de zonas marginales, personas viviendo con o afectadas por el VIH/SIDA y por otros problemas de salud, personas de tribus nómades, huérfanos/as, niños y niñas soldados y niños y niñas traumatizados).

Para llegar al mayor número de profesores/as posible, la capacitación se imparte como curso a tiempo completo de dos años de duración y como curso de educación a distancia de tres años. Ambos están dirigidos a docentes que han recibido capacitación docente regular en forma inicial. Los cursos comprenden enfoques para apoyar a diversos grupos de niños y niñas con necesidades especiales y tienen un

componente de educación inclusiva. Desde 1990, 716 profesores/as en servicio han sido capacitados en los cursos de licenciatura y diplomado a tiempo completo y, en el período 2000 a 2003, había 1,451 personas matriculadas en los cursos a distancia. El número capacitado, sin embargo, es apenas un pequeño porcentaje del estimado total de 130,000 profesores/as que trabajan en las escuelas primarias.

Del mismo modo, la Facultad, en colaboración con el Ministerio de Educación y Deporte, ofreció capacitaciones en servicio para maestros/a a nivel regional. Muchos de éstos/as han sido destacados como coordinadores de educación especial (COEE).

Si bien las políticas existentes han facilitado el desarrollo de la mencionada capacitación en servicio, sigue habiendo problemas con la contratación y la retención de profesores/as graduados. La constitución del país defiende la igualdad de derechos y oportunidades en el empleo. El sistema de gobierno descentralizado de Uganda obliga a las autoridades de los gobiernos locales a contratar personal con base en las necesidades distritales; pero, sin embargo, la contratación de profesores/as con capacitación en necesidades especiales en algunos distritos sigue dependiendo de las actitudes de las autoridades individuales. Por lo tanto, necesitamos una estrategia para velar porque se cumpla la política de contratar profesores/as con capacitación en necesidades especiales en todas las escuelas. Igualmente, tiene que haber una política que garantice que *todos* los profesores y profesoras reciban capacitación en necesidades especiales, ya sea universitaria o descentralizada a nivel regional, de manera tal que estén mejor preparados para apoyar a todos/as los educandos en un entorno inclusivo.

Dificultades de aprendizaje específicas en lectura, escritura y aritmética son razones clave de las elevadas tasas de deserción escolar en Uganda. Por consiguiente, necesitamos una revisión seria de la capacitación que se imparte a todos los profesores/as, a fin de ayudarlos a adquirir conocimientos y destrezas contemporáneos para ayudar a los niños y niñas en dichas áreas.

El gobierno de Uganda sigue buscando apoyo local e internacional para subsanar los vacíos tanto en el sistema de capacitación docente en servicio como en los materiales y/o servicios pedagógicos disponibles para promover una capacitación que favorezca la educación inclusiva. Y sin embargo, como podemos ver por el número relativamente pequeño de profesores/as capacitados hasta la fecha, todavía queda mucho por hacer para garantizar el éxito de la educación inclusiva a todos los niveles. La preparación de profesores/as para la educación inclusiva requiere que las políticas sean implementadas de manera flexible y necesita una asignación adecuada de fondos para satisfacer la demanda creciente de capacitación. De igual manera, tiene que haber una política deliberada para la capacitación y reorientación de *todos* los profesores y profesoras, a *todos* los niveles de enseñanza.

**Stackus es profesor/capacitador de docentes del Departamento de Estudios de Necesidades Especiales de la Universidad de Kyambogo, y se ha especializado en la educación de personas con impedimentos auditivos y en educación inclusiva. Puede escribirle a:**  
**Faculty of Special Needs and Rehabilitation, Kyambogo University**  
**P.O Box 1, Kyambogo, Uganda**

## Cambiando la forma en que enseñamos en Burkina Faso

Por Selena Imerovic

¿Cuál es la mejor opción para educar a los niños y niñas sordos? Muchos creen en el enfoque inclusivo, en juntar a niños y niñas sordos y niños y niñas que sí escuchan en un mismo salón de clases. Ésta fue la idea detrás de la creación de CEFISE (Centro de Educación y Capacitación Integradas para Personas Sordas y No Sordas), en 1988, por Pastor Kafando en Ouagadougou, la capital de Burkina Faso. CEFISE es una de las instituciones líderes en el enfoque inclusivo en Burkina Faso, y tiene años de experiencia educando alumnos/as con y sin impedimentos auditivos en los niveles pre-escolar, primaria y secundaria. En este artículo, Selena describe algunos de los enfoques utilizados para incentivar y ayudar a los profesores y profesoras a pensar de un modo diferente respecto de la enseñanza y el aprendizaje.



CEFISE está empleando el método de “comunicación total”, que significa que los profesores/as se comunican utilizando simultáneamente la palabra hablada y el lenguaje de signos. Los niños y niñas sordos, que rara vez cuentan con audífonos, suelen hacer grandes esfuerzos para seguir las lecciones impartidas en francés, especialmente cuando ni siquiera dominan su lengua materna, el *moore*.

Karlet Ouedraogo, una alumna de un salón de clases inclusivo, relata lo siguiente en relación con su experiencia:

“Tengo una amiga de otra escuela que piensa que debería haber una escuela para niños y niñas sordos y una escuela para nosotros. No estoy de acuerdo. No hay ninguna diferencia entre nosotros. Yo no peleo con mi buena amiga Aída. Yo aprendo a usar el lenguaje de signos y ella aprende a hablar.”

No existe una institución académica que eduque al personal docente en educación especial en Burkina Faso. CEFISE creó por lo tanto un programa de capacitación para profesores/as, a fin de prepararlos para los programas de educación especial y educación inclusiva. La capacitación comprende cuatro módulos y ofrece conocimiento y destrezas específicos en la creación y ejecución de programas de



estudios y técnicas de enseñanza que incluyen psicología, audiología básica y terapia del habla.

Uno de los objetivos superiores de CEFISE es desarrollar destrezas en el lenguaje de signos en las comunidades locales. Los y las participantes aprenden en talleres el alfabeto manual por símbolos, el lenguaje de signos y a completar las palabras visualmente (*cued speech*), y practican conversaciones con personas sordas. El curso ofrece un rico vocabulario de signos y está siendo constantemente perfeccionado por el personal de CEFISE. Hasta el momento, más de 200 personas han participado en esta iniciativa, contribuyendo al proceso de integración. Esta capacitación también se ofrece a los profesores y profesoras de CEFISE.

Fidel Zouma, un profesor/a de primaria, afirma lo siguiente:

“La capacitación me ayudó un montón al principio de mi trabajo de enseñanza pero, como el trabajo con niños y niñas sordos conlleva exigencias emocionales y físicas considerables, necesitamos capacitación permanente.”

Issa Tiendrébeogo, un profesor de una clase inclusiva, añade:

“La cooperación con un profesor sordo me ayuda un montón. La enseñanza debería ser respaldada también por un abanico diverso de materiales curriculares.”

Las ambiciones de CEFISE a largo plazo incluyen lograr una mejor educación para los niños y niñas, apoyando el desarrollo constante de una capacitación docente de alta calidad. Una nueva iniciativa iniciada en enero de 2006, en estrecha colaboración con la ONG International Service, ha asumido el reto de lidiar con la sordera y la educación inclusiva en cinco nuevas direcciones:

- Ofreciendo acceso a información para los profesores/as a través de la investigación en internet. Adherimos la noción de que el aprendizaje en línea mantiene vivos la motivación, el compromiso y la innovación en las escuelas.
- Introduciendo a los profesores/as a una variedad de técnicas de educación no formal, y al tipo de aprendizaje apropiado para cada una, en materias tales como: destrezas de comunicación; formación de equipos; desarrollo de confianza y autoestima; cómo se sienten la inclusión y la exclusión social. Esto ayuda a promover el aprendizaje participativo, la cooperación y la interacción entre salones de clases.
- Garantizando un entorno en el que las emociones positivas y las capacidades creativas pueden ser enfatizadas de formas verbales y no verbales. Esto alienta el uso por parte del niño/a del lenguaje hablado y de signos, así como de todo el resto de complementos visuales, creativos y contextuales.
- Desarrollando un programa y estrategias de enseñanza que fortalezcan la capacidad de las escuelas para enseñar de una manera eficaz materias como arte y deportes, educación para la salud, derechos humanos, ecología y medio ambiente, género, etc.
- Exhortando la participación de los profesores/as y padres y madres de familia en las actividades diarias, a fin de profundizar la comprensión de los problemas de los niños y niñas, explorar soluciones y motivarlos a actuar. La participación de los padres y madres debería asegurar que el aprendizaje del niño o niña sea apoyado en casa.

## Los talleres de capacitación docente de CEFISE

CEFISE organiza regularmente talleres con profesores/as (generalmente cada dos semanas), aunque seguimos desarrollando nuestras técnicas en el camino. Empezamos con una sesión que ayuda a los profesores/as a trabajar juntos de una manera más informal de lo que están acostumbrados – ésa es la mejor manera de fomentar una cultura del compartir. Además, tratamos de ayudar a los profesores/as a liberarse de las limitaciones de su forma de trabajar y de su contexto actuales, para que desarrollen una visión de cómo *les gustaría* que fuese la educación (en vez de cerrarse en cómo es en este momento).

Utilizamos los talleres para ofrecer a los profesores y profesoras una introducción a la variedad de técnicas (no formales) que pueden y deben utilizarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje (por ejemplo, técnicas para romper el hielo, lluvia de ideas, actividades grupales y en parejas, juegos de interpretación de roles, uso de imágenes visuales y juegos, etc.). Se les invita a discutir cómo se sienten como participantes/educandos del taller, y a debatir formas de aprender en el taller y reglas para hacer que el taller sea positivo y constructivo para todos y todas. A continuación, invitamos a los profesores/as a realizar una asignación – llevar a cabo un “taller” en sus clases sobre un tema específico relacionado con el currículum (por ejemplo, los derechos humanos). Esta actividad los ayuda a interiorizar que las técnicas de aprendizaje activo utilizadas en el taller son de verdad relevantes y útiles para hacer de sus salones de clases lugares más inclusivos para el aprendizaje.

Nuestros talleres también inciden en temas como los siguientes:

- Cómo garantizar la participación y el aprendizaje cooperativo en un salón de clases inclusivo
- Cómo evitar la comunicación unilateral
- Importancia de un enfoque transcurricular (por ejemplo, importancia de enseñar arte y organizar actividades creativas en todas las materias)
- “Puedo manejarlos” (cómo garantizar la disciplina en salones de 60 alumnos/as o más)
- Importancia de mantener relaciones permanentes con los padres y madres de familia.

Quisiéramos aprovechar esta oportunidad para invitarlos a intercambiar ideas con nosotros, para encontrar soluciones nuevas juntos, a fin de ayudar a los profesores y profesoras en su trabajo diario hacia el objetivo de la educación inclusiva. Si desea saber más sobre nuestros talleres, sírvase contactarnos. Finalmente, si usted tiene sugerencias o materiales que nos pudieran ayudar a desarrollar nuestro trabajo, ¡nos encantaría escuchar de usted!

**Selena es una Constructora de Capacidad de International Service que está trabajando con CEFISE.**

**Puede escribirle a:  
International Service  
BP 6143, Ouagadougou 01  
Burkina Faso.  
Email: [sellenai@gmail.com](mailto:sellenai@gmail.com)**



## Perspectivas de los alumnos/as sobre lo que hace a un buen profesor/a en Inglaterra



Los estudiantes que participaron en el proyecto

**Westleigh High School and Technology College es una escuela secundaria en el noroeste de Inglaterra. Un grupo de siete estudiantes de Westleigh viene trabajando en un proyecto de fotografía participativa. Toman y utilizan sus propias fotografías como una manera de explorar y compartir sus experiencias en la educación.**

Los estudiantes trabajan en colaboración con una maestra especializada de la escuela, un investigador externo de la Universidad de Manchester y un miembro del equipo de apoyo al aprendizaje de la autoridad local de educación. Los y las estudiantes que participan en este proyecto forman parte de un “grupo nutricional” de la escuela, que ha sido creado para ayudar a los alumnos y alumnas que tienen dificultades de aprendizaje y/o de conducta en la escuela. Los alumnos/as con dificultades de aprendizaje tradicionalmente son los menos propensos a tener una “voz” y algo que decir en relación con su experiencia en la educación y la escolaridad, y se encuentran en mayor riesgo de exclusión social y educativa. La escuela de Westleigh incursionó en este proyecto de fotografía participativa movida por su creencia de que los estudiantes que luchan con el estudio deben ser incentivados a expresar sus “voces” y compartir sus perspectivas. Westleigh sintió que los puntos de vista y las preocupaciones de estos estudiantes debían ser abordados y tomados en serio por el personal de la escuela.

Como parte de la preparación para su proyecto, los estudiantes de Westleigh observaron fotografías tomadas por estudiantes de otras escuelas en proyectos similares. Una fotografía en particular atrajo su atención. Había sido tomada por un estudiante de una escuela zambiana, y mostraba a un profesor con quien el estudiante simpatizaba. La foto inspiró a los estudiantes de Westleigh a hacer preguntas acerca de cómo eran las escuelas en Zambia y cómo era la experiencia escolar para los estudiantes zambianos/as.



Fotografía tomada por un estudiante zambiano: “Ésta es una fotografía que muestra algo bueno. Yo quería mostrar que éste es un buen profesor... un profesor que me agrada.”

Los estudiantes de Westleigh manifestaron el deseo de compartir sus experiencias y fotografías de su escuela con estudiantes de Zambia. La fotografía del profesor zambiano los motivó asimismo a especular sobre lo que hace a un buen profesor/a. Uno de los aspectos clave de la educación en el que los estudiantes de Westleigh decidieron enfocarse fue la enseñanza y el aprendizaje. Por medio de este proyecto, han socializado sus perspectivas sobre lo que hace a un buen (y no tan buen) profesor/a.

A lo largo de su escolaridad, los alumnos/as aprenden qué es lo que los profesores/as esperan de un buen alumno/a, pero los profesores/as no siempre les preguntan a los alumnos/as qué piensan ellos que es lo que hace a un buen profesor/a.

Los alumnos tienen una gran profundidad de opiniones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y sus perspectivas deberían influir en dichos procesos. Lo que los alumnos/as opinan sobre un buen profesor/a y una buena enseñanza tiene valor tanto dentro de sus escuelas como en la comunidad más amplia. Sus opiniones e ideas podrían y deberían ser incorporadas en los programas de capacitación docente.

## Comentarios y fotografías de los estudiantes

Las fotos y el texto en el recuadro a continuación son parte de una exposición ideada por los alumnos/as para mostrársela a otras personas, tanto dentro como fuera de su escuela.



**Los buenos profesores/as te mantienen enfocado en la tarea que estás haciendo y, cuando estás de acuerdo con ellos y ellos están de acuerdo contigo, pueden hacer cosas divertidas. Nos gustan los profesores/as a los que los puedes molestar un poquito y con quienes puedes reírte un rato, pero que aún así le ponen dedicación a su trabajo. Algunos profesores/as te obligan a trabajar todo el tiempo, pero otros diversifican el trabajo y te dejan usar las computadoras o mirar un video de vez en cuando. Uno de nuestros profesores favoritos se comporta más como un estudiante que como un profesor. A veces puede ser estricto, pero se comporta de una manera normal con nosotros. Mantiene la calma en vez de gritar.**



Aunque los alumnos/as de Westleigh expresaron la creencia de que un buen profesor/a debe ser capaz de comportarse de manera amigable e informal con los alumnos/as, al mismo tiempo subrayaron la importancia de la consistencia y la disciplina. Sugirieron que ser un buen profesor/a requiere una combinación de firmeza, apoyo, humor, diversión y flexibilidad.

He aquí algunas de las palabras de los propios estudiantes sobre el tema:

- “Un buen profesor/a te ayuda. Te ayuda a mantenerte enfocado en tu trabajo, haciendo cosas como ayudarte a mantener un cuaderno de registro (sobre tu trabajo y tus avances) y repasarlo junto contigo.”

- “Cuando los profesores/as están felices, todo está bien, pero cuando levantan la voz los niños a veces se asustan y no les gusta. Ser amables y reírse es importante.”
- “Un buen profesor/a no toma todo tan en serio todo el tiempo.”
- “Es mejor cuando los profesores/as aprenden a conocerte a ti y tu trabajo, para que sepan lo que has hecho y lo que no has hecho y sepan cómo ayudarte.”

**Escriba a: Mrs. E. Broxton  
Westleigh High School  
Westleigh Lane  
Leigh, Lancashire  
WN7 5NL, Reino Unido**

**La señora Broxton es coordinadora del área de necesidades educativas especiales.**

**Este artículo fue recopilado y editado por Ian Kaplan, en colaboración con el personal y los alumnos/as de Westleigh High School. Ian es investigador adjunto de la Universidad de Manchester. Escríbale al correo electrónico [ian.kaplan@manchester.ac.uk](mailto:ian.kaplan@manchester.ac.uk) o contáctelo por medio de EENET.**

Para averiguar más sobre el uso de la fotografía participativa y otras actividades basadas en imágenes en investigaciones y prácticas de educación inclusiva, sírvanse contactar a EENET. Invocamos a todos los lectores y lectoras a realizar más actividades para averiguar qué piensan los niños y niñas acerca de: la educación, sus experiencias en la escuela, qué hace a un buen profesor/a y qué podríamos hacer para formar mejores profesores/as y apoyarlos. Les rogamos compartir con EENET sus experiencias en relación con dichas actividades, así como las opiniones de los niños y niñas.

## Autoevaluación e inclusión en las Bahamas

Por Betty McDonald

**Los educadores/as están adquiriendo cada vez mayor conciencia de la necesidad de incluir a estudiantes con todo tipo de capacidades en la educación ordinaria. En este artículo, Betty McDonald demuestra cómo la evaluación de su propio desempeño o autoevaluación puede promover la inclusión. Presenta algunos de los hallazgos del estudio de su trabajo con estudiantes de secundaria y universidad en las Bahamas.**

Las Bahamas es un archipiélago de 700 islas en el Atlántico Norte, con una población total de 301,790 habitantes. Tiene un gobierno central democrático y estable, con una política de exención del impuesto a la renta y libre comercio. El turismo es la principal fuente de ingreso. La educación es obligatoria para todos los niños y niñas entre los cinco y los 14 años de edad y se imparte en escuelas públicas y privadas.

Autoevaluación es *“la participación de los alumnos y alumnas en la identificación de estándares y/o criterios para medir su propio desempeño, y en formarse un juicio acerca del grado al que han cumplido con dichos criterios y estándares”*.\*

Para poner en práctica una autoevaluación, mis alumnos/as forman parejas con el objeto de discutir los estándares y/o criterios que deben utilizar para evaluar una asignación o un desempeño en particular. Esto se puede hacer con cualquier materia, desde danza hasta matemáticas. Yo les distribuyo pautas sobre lo que resulta aceptable y lo que es inaceptable. Mi labor se limita a facilitar, estimular y sugerir, y no a dirigir o dar órdenes.

Los estudiantes constantemente están interactuando con turistas y por lo tanto se expresan bien. Me hacen preguntas y emiten sugerencias en relación con el proceso de evaluación, y nos enfrascamos en discusiones grupales. En el transcurso de estas interacciones, yo les proporciono información adicional y creamos un entorno inclusivo, en el que todos los y las estudiantes se sienten queridos, respetados y aceptados. Yo actúo como un modelo a imitar, recurriendo a mi iniciativa para inventar métodos de aprendizaje activo. De esta forma, los estudiantes empiezan a apreciar el intercambio de experiencias y la resolución de problemas, que constituyen piezas centrales de la educación inclusiva.

Una vez que se han puesto de acuerdo en relación con los estándares y/o criterios de evaluación, las parejas de estudiantes interactúan con otras parejas, repitiendo el proceso hasta llegar a un consenso entre toda la clase. A continuación, los estudiantes aplican los estándares o criterios para evaluar el desempeño. Para ello, se enfrascan en conversaciones entre ellos, esperan su turno para hablar, se escuchan y critican activamente y rinden informes. La observación activa de las clases y los métodos no escritos de observación y participación se convierten en la norma. Este tipo de autoevaluaciones también puede tener lugar en el patio, el laboratorio, en espacios públicos, etc.

Los alumnos/as llenan un formulario en la primera página de sus asignaciones, que utilizan para destacar aquellas áreas donde requieren mejora personal. Luego de cada asignación, discuten voluntariamente entre ellos/as sus errores y cómo piensan evitar volverlos a cometer. Esto sirve de base para mejorar los estándares.

Cada alumno y cada alumna individual se siente incluido/a en la toma de decisiones gracias a su participación activa en el proceso de evaluación. Saben que sus opiniones son tomadas en serio. La toma conjunta de decisiones promueve la responsabilidad y la propiedad compartidas, ambas esenciales para la inclusión. La diversidad – una consecuencia inevitable del turismo en las Bahamas – es celebrada y no simplemente tolerada.

En mi clase se ofrece a los estudiantes con impedimentos visuales y auditivos un espacio para participar con el apoyo de los demás, quienes, por ejemplo, graban la información. Los alumnos/as que entienden más lentamente tienen la oportunidad de mantenerse a la par que los otros. El entorno de solidaridad y apoyo hace que ningún estudiante sea estigmatizado por ser “diferente”. Nuestras “reglas básicas” de comunicación impiden que los estudiantes extrovertidos opaquen a los más callados, y yo estoy a la mano para asesorar o intervenir cuando se requiera.

Los alumnos y alumnas de hogares menos favorecidos se sienten acogidos como iguales en el aula, en vez de ser condenados al ostracismo, que es quizás lo que les hacen sentir en la comunidad. Del mismo modo, trabajar en estrecha colaboración con otros estudiantes en las discusiones en parejas ayuda a los alumnos/as con problemas de comportamiento a experimentar y desarrollar una conducta más “aceptable”. El uso de estos enfoques cooperativos me permite identificar y abordar con mayor facilidad y rapidez los impedimentos, situaciones de estrés emocional y otros fenómenos relacionados en los salones de clases.

**La creación de estándares y/o criterios como una actividad conjunta promueve el sentido de colaboración y unión necesario para generar un ambiente inclusivo.**

La autoevaluación estimula la reflexión, la introspección y el pensamiento creativo y divergente. Mis alumnos y alumnas tienen que negociar entre sí para llegar a acuerdos mutuos. El proceso ayuda a los y las estudiantes menos hábiles, quienes ahora tienen más oportunidades de aportar a una actividad que las que tendrían en un aula de corte más tradicional. Los grupos en riesgo encuentran consuelo en un grupo que privilegia la interacción y el consenso. Los estudiantes tienden a cuestionar la exclusión. Rechazan los estereotipos y la segregación y promueven un sistema de educación inclusivo del cual todos y todas puedan beneficiarse.

**La doctora Betty McDonald es profesora de la Universidad de las Bahamas, que está introduciendo gradualmente la autoevaluación a un nivel más amplio. Sus principales intereses en el área de investigación son: mediciones educativas, evaluación, enseñanza de matemáticas y estadística aplicada. Ha publicado numerosos artículos en revistas especializadas sobre educación. Puede escribirle a: University of the Bahamas, P.O. Box F42766, Freeport, Grand Bahama. Email: betmcdee@yahoo.com o betmcdee@hotmail.com**

\* Boud, D. (1986), *Implementing Student Self Assessment*, Sydney: HERDSA.



## Haciendo más acogedor el ambiente de aprendizaje en Palestina

Por Akram Abualia

**Mi primer trabajo como maestro se llevó a cabo en la Escuela de Alrashayda, cerca del Mar Muerto en Palestina. Está lejos de Belén y no hay servicio de transporte a la escuela, porque se encuentra en un área de asentamientos y campamentos militares israelíes. Antes de que se iniciara el proceso de paz actualmente en marcha entre las autoridades israelíes y palestinas, la educación era organizada por las autoridades israelíes. Estaba prohibido construir o desarrollar escuelas, pese a que las escuelas que ya existían en Palestina se encontraban abarrotadas de estudiantes. El ministro de educación palestino decidió abrir escuelas en diferentes lugares, por ejemplo, en casas alquiladas, clubes y centros públicos. Mi escuela fue una de esas nuevas escuelas, en el sótano de una mezquita, y me planteó algunos desafíos interesantes.**

Esta área desértica tiene muchos pobladores beduinos que se desplazan en función del clima y del pasto para sus animales. Sin embargo, la población está permaneciendo cada vez más en un solo sitio, dado que la situación política dificulta los desplazamientos. Para los que se quedan aquí puede ser duro – la población a menudo es bastante pobre y los servicios escolares son inadecuados. El número de alumnos y alumnas que asistía a mi escuela disminuyó a medida que aumentaba el frío del invierno – siete de los 14 estudiantes se trasladaron con sus familias a la más cálida Jericó. Los que se quedaron tenían mucho frío como para aprender debidamente.

Mis amigos me decían que yo no iba a tardar en renunciar y regresar a Belén; este lugar era difícil y pensaban que no iba a poder salir adelante. Pero yo sabía que podía ser un buen maestro y no tenía la intención de rendirme tan fácilmente.

El salón de clases en el sótano de la mezquita no estaba bien construido. Las paredes no estaban terminadas, las puertas y ventanas abiertas permitían que el frío se colara al interior del recinto, el piso era irregular y no había calefacción o electricidad. Algunos de los niños y niñas no tenían los medios para comprar ropa abrigada o incluso zapatos. Aunque estaban presentes en clases, no podían participar adecuadamente – el frío les impedía concentrarse en las lecciones. Para mí también era duro enseñar adecuadamente en dichas condiciones.

**Yo estaba decidido a que los niños y niñas tuvieran una educación. ¿Por qué había de privarlos la situación política y ambiental de este derecho?**

No teníamos los medios para mejorar la construcción de la escuela, de modo que al principio la situación parecía imposible. Sin embargo, un día decidí que trasladáramos los muebles a una esquina del salón. Entonces los niños y niñas recolectaron un poco de leña, encendieron una fogata y se sentaron alrededor de ella, igual que lo hacen en casa. Proseguimos con nuestras lecciones de esa manera hasta que el clima volvió a calentar.

Mientras los niños y niñas entraban en calor, les permitía cantar canciones y contar historias acerca de sus experiencias. Luego ya podía empezar con mis lecciones. Los niños y niñas estaban mucho más contentos y más seguros de sí mismos en lo que se refiere a contestar preguntas y participar en clase. Durante los recreos, tanto ellos/as como sus amigos de otros salones siempre querían hablar y caminar conmigo porque habían oído hablar de nuestra clase. Los estudiantes les contaron a sus familias y éstas empezaron a venir a la escuela a visitarme. Algunos vinieron a agradecerme, pero otros me dijeron que estaba perdiendo mi tiempo. Invité a todos los padres y madres de familia a una reunión, en la cual les expliqué por qué estaba llevando mi clase de esa manera. No todos vinieron, pero aún así fue una reunión productiva, y los padres y madres se ofrecieron a traerme cualquier cosa que pudieran para ayudarme con mi trabajo.

Un día el Ministro de Educación y el Director de la Dirección de Educación acudieron a inaugurar una nueva escuela cerca de la nuestra, dentro del área de la Autoridad Palestina. Querían visitar también nuestra escuela. La coordinadora de área nos pidió a los profesores/as que organizáramos una buena recepción. Yo creé un programa que incluía la construcción de una carpa tradicional para los visitantes por parte de algunas de las familias y un acto en que los niños y niñas hablarían con el Ministro y cantarían canciones beduinas. Algunos/as vestirían asimismo el traje tradicional. Fue un gran día para todo el mundo.

El Director reparó en mi enfoque de trabajo con los padres y madres y los niños y niñas y me invitó a trabajar en un nuevo programa de educación inclusiva. Yo acepté voluntariamente, porque sentí que podría hacer aún más por la niñez marginada en nuestra sociedad. Pero fue mi trabajo como profesor/a de esa escuela lo que me hizo amar la enseñanza tanto, y lo que ahora influye en mi nueva posición.

**Akram Abualia es un maestro que ahora trabaja como Supervisor de Educación Especial del Ministerio de Educación en Palestina. Es uno de los 36 miembros que establecieron el programa de educación inclusiva, y actualmente coordina el programa en las áreas central y sur de la Franja Occidental.**

**Puede escribirle a:  
PO Box 168  
Bethlehem  
Palestina  
Email: [akia122@yahoo.com](mailto:akia122@yahoo.com)**

## Analizando las barreras de la educación rural en Chile

Por Ana Luisa López

*“¿Cómo es posible que nosotros, profesores, tengamos tanto en común, viviendo en países tan distintos y tan lejanos?”*

Profesora, sur de Chile



**La mayoría de la población de la IX Región, en el sur de Chile, pertenece al pueblo indígena mapuche. Han vivido allí desde hace siglos y conservan sus propias tradiciones y su propia lengua, el mapudungun. Es un pueblo orgulloso de haber luchado contra los españoles y no haber sido conquistado por ellos. En las áreas rurales, la vulnerabilidad va de la mano del aislamiento y las dificultades económicas, y hay pocas oportunidades de que se dé algún tipo de movilidad social. La IX Región sufre los niveles más altos de pobreza del país. En este artículo, Ana Luisa explica cómo los profesores de una escuela rural, junto con ella, utilizaron una variedad de materiales de EENET para promover la discusión acerca de la inclusión, y cómo se sintieron inspirados por las historias de Zambia. Los conceptos y la metodología utilizados para la reflexión se adoptaron del *Índice de Inclusión*.**

En el año 2004 fui a vivir a una pequeña comuna al sur de Chile. Mi objetivo era colaborar con los y las docentes en un proceso de investigación acción. Invité a 30 profesores, profesoras y otros miembros del equipo docente a analizar las barreras a la presencia, el aprendizaje y la participación que estaban enfrentando. En primer lugar, les presenté el *Índice de Inclusión*, y basaron su análisis en los conceptos y la metodología recomendada en este material.

Trabajé en un jardín infantil, una escuela primaria y en el liceo, que componen el Complejo Educativo – con 500 alumnos y alumnas en total. Como soy una investigadora española, el primer aspecto que tuve que considerar fue cómo trabajar en conjunto con los y las docentes, porque necesitábamos construir una relación basada en la cooperación y en la confianza.

Nos involucramos así en una aventura desafiante. Organizamos varias jornadas donde los y las profesoras conversaron sobre la situación que enfrentaba su escuela. Compartimos ideas y trabajamos juntos para responder de mejor manera a la diversidad de los y las alumnas.

Un aspecto fundamental de este desafío fue trabajar en colaboración con otros profesores y profesoras. Consideré que este diagrama sobre investigación acción del CD-ROM\* de EENET era bastante útil – ayudó a los y las profesoras a entender el proceso de reflexión en la acción, y la importancia de trabajar juntos.

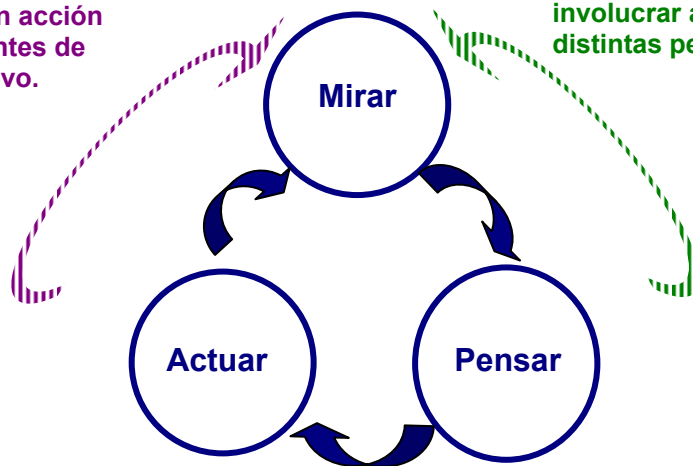
También nos fue de gran ayuda la idea de los mapas conceptuales del CD-ROM. Esto nos permitió tener varias discusiones interesantes sobre los aspectos positivos

y negativos de la escuela. Los debates fueron necesarios a la hora de analizar las barreras a la diversidad y entender a quiénes les estaban afectando.

### El ciclo de la investigación acción

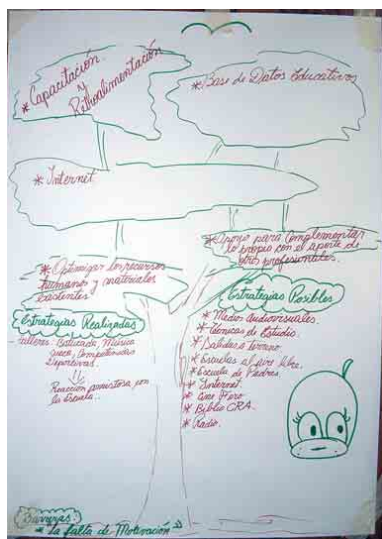
Evaluar los cambios, y las actividades de investigación acción utilizadas, antes de mirar de nuevo.

Mirar de nuevo, de distinta forma; involucrar a distintas personas

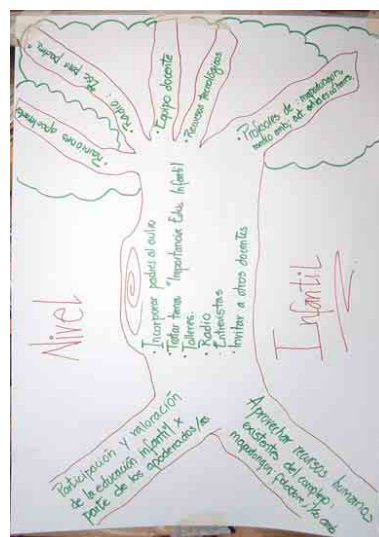


No precipitarse a la acción; mirar de nuevo, buscar más información; ¡volver a reflexionar si es necesario!

### Mapas conceptuales utilizando diagramas de árbol.



**Árbol de los y las profesoras del liceo**  
 Raíces: la 'falta de motivación' es la barrera más importante.  
 Tronco: estrategias que se han utilizado anteriormente, y posibles nuevas estrategias.  
 Ramas: distintos recursos de apoyo.



**Árbol de las educadoras de infantil**  
 Raíces: que los padres participen y valoren la educación infantil; y hacer una mejor utilización de los recursos humanos de la escuela: Mapudungun, folclor y ecología.  
 Tronco: actividades planificadas.  
 Ramas: recursos a utilizar.

Las actividades ayudaron a los profesores y profesoras a hablar sobre las barreras que encontraban sus alumnos y alumnas. Las educadoras del jardín infantil compartieron sus preocupaciones: sentían que algunos padres y madres no sabían cómo apoyar adecuadamente el proceso educativo de sus hijas e hijos. Por ello, las educadoras estaban planificando algunos encuentros de formación, y programas de radio de capacitación para padres y tutores. Al jardín asisten varios niños y niñas que viven en un hogar de menores. A estas niñas y niños les cuesta seguir la rutina de la clase y demandan constantemente atención individual. Se decidió re-organizar el rol de las educadoras y las auxiliares, y rotar sus responsabilidades, con el objetivo de responder a las necesidades de los niños y niñas e involucrarles en la dinámica de la clase.

Los profesores y las profesoras de Básica reflexionaron sobre el modo que estaban respondiendo a aquellos alumnos y alumnas con problemas emocionales y de comportamiento. Pensaron en estrategias a utilizar para reducir el absentismo y el retraso al entrar en clase. También sintieron que necesitaban más formación para saber cómo involucrar a los y las estudiantes en la definición de las normas de la clase, y en su propio aprendizaje a través de la planificación, además de necesitar más capacitación en metodologías cooperativas y de aprendizaje entre pares. Discutieron sobre aspectos relacionados con los y las estudiantes de Hogares que asistían a la escuela, y sobre el hecho de que algunos alumnos y alumnas viven en el internado escolar porque sus hogares están en la cordillera, a kilómetros de distancia del pueblo por caminos no asfaltados. Estas profesoras y profesores también reflexionaron sobre la enseñanza de los alumnos y alumnas con discapacidad que asisten a un aula especial (que es parte de la escuela) pero que van casi diariamente a algunas clases regulares. Los y las docentes mostraron su interés en conocer más acerca de las adaptaciones curriculares que pueden utilizar en clase con estos alumnos y alumnas.

Los profesores y profesoras del liceo compartían algunas de las preocupaciones de sus colegas de Básica. Manifestaron sus dificultades para motivar a las familias a involucrarse en el aprendizaje de sus hijas e hijos. En muchos casos, la lengua materna de algunos abuelos o padres es el mapudungun y no se pueden comunicar adecuadamente en español. No pueden leer y escribir bien, y por lo tanto, no pueden ayudar a sus hijos e hijas en las tareas escolares. Algunas veces, sufren baja autoestima debido a su analfabetismo, y se escudan mostrando indiferencia hacia la educación. Esta situación perjudica el proceso de aprendizaje de sus hijas e hijos.

La mayoría de los alumnos y alumnas del liceo fueron a escuelas básicas rurales que están aisladas y son pequeñas. Cuando los y las alumnas llegan al pueblo, no están acostumbrados a la dinámica de un liceo grande: el cambio de profesores; clases numerosas; menor seguimiento individualizado del profesor. Además, tienen que vivir lejos de sus familias durante la semana. Debido a su situación económica, los y las estudiantes adolescentes tienden a tener pocas expectativas sobre su futuro o sobre sus oportunidades para continuar estudios superiores. No se sienten capaces de conseguir un trabajo cuando terminen sus estudios secundarios.

Los y los profesores del liceo pensaban que esta situación podría ser la causante de la falta de motivación y de autoestima de los y las alumnas. Reflexionaron sobre

distintas estrategias para trabajar estos temas en clase, y diseñaron un plan para indagar más sobre las necesidades de un grupo de estudiantes repetidores de primer año. Querían analizar si la baja autoestima y la falta de motivación estaban influyendo en su desempeño en clase, porque sentían que este análisis podría ayudarles a desarrollar ideas o estrategias de acción.

### **Historias de Zambia que nos inspiraron**

La recopilación de EENET de relatos de profesores y profesoras de Mpika, Zambia, *Researching our Experience*, nos ayudó a comprender cómo los y las docentes pueden investigar sobre las dificultades que enfrentan, reflexionar sobre ellas y mejorar sus prácticas. Traduje algunas de las experiencias al español, las leímos y discutimos sobre algunos relatos referentes a: absentismo escolar, cooperación, participación, apoyo entre pares, madres adolescentes, y escolarización inclusiva. Los y las docentes se conmovieron cuando leyeron estos relatos. Se impresionaron cuando se dieron cuenta que la mayoría de los problemas que los y las docentes de Zambia exponían eran comunes a los de Chile. Esto representó un reto muy fuerte para los y las profesoras: *“Si ellos pudieron hacerlo, nosotros podemos intentarlo, por lo menos”*.

¡Me gustaría agradecer a EENET por compartir su experiencia y su conocimiento, y por ayudar a los profesores y profesoras de Zambia a compartir el suyo! Nos demostró que no estamos solos – ya que compartimos el “reto de la inclusión” con colegas de otras partes del mundo.

**Ana Luisa es una estudiante de doctorado de la Escuela de Educación de la Universidad de Manchester. Correo electrónico:**

**Ana.L.Lopez@postgrad.manchester.ac.uk**

**O contacten a través de la dirección postal de EENET.**

El *Índice de Inclusión* es un conjunto de materiales para las escuelas que guía el proceso de desarrollo de una escuela inclusiva. Ayuda a identificar las barreras al aprendizaje y la participación, requiere una revisión interna y un escrutinio detallado de todas las actividades escolares, y permite que cada escuela evalúe sus propios avances en relación al desarrollo de una práctica inclusiva. EENET contribuye a la difusión de aquellas experiencias en el uso del *Índice* en países del Sur. Se puede conseguir la versión en inglés del *Índice* en: Centre for Studies on Inclusive Education, New Redland, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, Reino Unido. Página web: [www.csie.org.uk](http://www.csie.org.uk). Precio: £24.50 incl p+p (Reino Unido). Se puede conseguir la versión del *Índice* para América Latina y el Caribe en: Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC, C/ Enrique Delpiano, 2058, Providencia, Santiago, CHILE. Página web: [www.unesco.cl](http://www.unesco.cl).

## Desarrollo de redes de educación inclusiva en Gambia

Por John Jatta

**Solo mediante la colaboración y el desarrollo de redes entre personas e instituciones podremos lograr avances que beneficien a todos y todas. El desarrollo de redes de educación inclusiva requiere de un cambio de actitud y de la voluntad de abrazar las numerosas oportunidades y los complejos desafíos que se nos presentan. Fomenta la participación y la iniciativa, la construcción de capacidad, los esfuerzos colaborativos, las experiencias compartidas y la transferencia de conocimiento, destrezas y técnicas especializadas – tanto dentro como entre comunidades, escuelas, sistemas educativos especiales y ordinarios e iniciativas regionales.**

Mi experiencia con el desarrollo de redes de educación inclusiva se remonta a más de 20 años atrás, cuando empecé a trabajar en la creación de la primera escuela especial para niños y niñas sordos de Gambia. Pese a no poseer capacitación formal en educación de sordos, identifiqué las necesidades educativas de los niños y niñas sordos, realicé un diagnóstico acerca de las aspiraciones de sus progenitores y revisé las decisiones de los profesores/as respecto de los métodos de comunicación. Constituí un comité superior de gestión así como una “fuerza de tarea” como parte de la asociación de padres de familia. Dichos organismos fungieron de subcomités de asesoría y ayudaron a diseñar e implementar nuestro primer programa educativo y nuestros primeros métodos de enseñanza. Una vez al año, revisamos el programa y los métodos e implementamos mejoras. Al cabo de unos años, introducimos un servicio de rehabilitación modesto en el programa escolar, con el objeto de trabajar con personas sordas de la comunidad.

Empecé a investigar los principios y prácticas educacionales aplicados por instituciones y centros de capacitación especiales tanto en países “desarrollados” como en África Occidental. Empecé a ensamblar un plan para el desarrollo de la escuela y la introducción de la educación inclusiva en Gambia. Acto seguido, tomé contacto con colegas que trabajaban en escuelas especiales para ciegos y personas con impedimentos intelectuales, a fin de coordinar formas de trabajar juntos para solicitar apoyo del gobierno y de las ONG. Colaboramos y trabajamos en red, y empezamos a recibir apoyo de los medios de comunicación, que nos ayudaron a generar conciencia entre la opinión pública acerca de los temas que atañen a la discapacidad y a la oferta de educación especial y de servicios de rehabilitación.

Establecí contacto con colegas e instituciones especiales más distantes – de Senegal, Sierra Leona, Ghana y Nigeria – a fin de compartir con ellos/as experiencias de trabajo valiosas. Aprendimos un montón de nuestras respectivas experiencias. Al mismo tiempo, empecé a participar en las actividades de tres organizaciones educativas internacionales: la Sociedad del Commonwealth para los Sordos, Iniciativas para la Educación de Sordos en el Tercer Mundo y la Fundación Internacional Católica al Servicio de los Sordos. Asistí a varias conferencias, seminarios y talleres internacionales de educación organizados por las referidas organizaciones, que versaron sobre una amplia gama de temas. Profesores/as de

Sierra Leona, Suecia, Noruega e Inglaterra, junto con sus contrapartes de Gambia, organizaron talleres de capacitación para el personal de mi escuela.

Esta diversidad de oportunidades de aprendizaje y establecimiento de redes generó beneficios no solamente para la Escuela Saint John's para los Sordos, sino también para el desarrollo de la educación especial y la ejecución de servicios de rehabilitación en general en Gambia. Por ejemplo, se creó y registró la Asociación de Sordos GADHOH. Se realizó una encuesta nacional sobre discapacidad, cuyos resultados contribuyeron a la elaboración de la política nacional sobre educación especial. Muchos profesores/as de educación especial recibieron oportunidades de capacitación en otros países, gracias al apoyo y la cooperación de las personas que conocimos durante nuestro trabajo de formación de redes. Esperamos que estos/as capacitandos conformarán un núcleo de capacitadores/as en el Gambia College y en la Universidad de Gambia. Igualmente, conseguimos financiamiento para proyectos de infraestructura, dispositivos de apoyo para personas con necesidades especiales y equipos y materiales educativos.

El personal de Saint John's y otras escuelas especiales, en colaboración con el Ministerio de Educación, pasó a impartir capacitación básica para profesores/as de escuelas ordinarias en las seis regiones del país. Los capacitamos para enseñar a niños y niñas con necesidades educativas especiales dentro de sus clases regulares. Produjimos y distribuimos manuales y guías de educación especial para el Gambia College y todas las escuelas de educación básica inferior por intermedio del Ministerio de Educación.

Estos desarrollos fueron el resultado de mi exposición a ideas nuevas, intercambios de información y transferencias de conocimiento y destrezas por medio de actividades de formación de redes. Dicho trabajo de establecimiento de redes fue gratificante y valió la pena, y las personas que participaron en él desarrollaron un vínculo profesional de amistad. De hecho, todo ello fue posible gracias al espíritu de desarrollo de redes educativas con el objeto de combatir el analfabetismo y la pobreza y facilitar la emancipación y la inclusión de las personas con discapacidad.

Actualmente estoy jubilado pero me siento muy agradecido por el inmenso apoyo y cooperación que recibí tanto dentro como fuera de Gambia, gracias a las referidas actividades de formación de redes de educación básica inclusiva.

**Escriba a:**  
**John Jatta,**  
**P.O. Box 3158,**  
**Serrekunda,**  
**Gambia.**  
**Email: [jatta\\_john@yahoo.co.uk](mailto:jatta_john@yahoo.co.uk)**



## Capacitación de profesores/as con discapacidad en Mozambique

Por Erik Schurmann

En Mozambique reina la paz desde 1992. Se han construido nuevas carreteras, hospitales, industrias y sistemas de comunicación, para remplazar aquéllos que fueron destruidos durante la prolongada guerra civil. Y, sin embargo, millones de personas continúan viviendo en la pobreza absoluta. Pese a los desarrollos en la educación, más de un millón de niños y niñas sigue estando fuera de la escuela debido a la falta de profesores/as y locales escolares. El tamaño promedio de una clase es de 64 alumnos/as, y la niñez con discapacidad no es considerada prioritaria en la educación. Erik es director de una universidad pedagógica en Cabo Delgado, al norte de Mozambique, dirigida por la organización Ayuda de Desarrollo del Pueblo para el Pueblo (ADPP). En este artículo, reflexiona sobre el desafío de incluir capacitandos/as con discapacidad en la universidad.



La Escuela de Formación de Profesores del Futuro (EPF) es una de las siete universidades dirigidas por ADPP Mozambique. Desde 1993 han egresado de la EPF 3,000 profesores/as, y actualmente hay más de 2,000 estudiantes matriculados para formarse como profesores/as de primaria de escuelas rurales. El curso dura dos años y medio. Además de los cursos académicos, los estudiantes son capacitados en trabajo comunitario: cómo empezar una escuela de educación inicial, ejecución de cursos de alfabetización, construcción de letrinas, así como campañas contra el VIH/SIDA, la malaria y el cólera. En su último año, los capacitandos realizan prácticas de enseñanza y ejecutan proyectos comunitarios en las escuelas de los poblados.

La EPF Cabo Delgado tiene un convenio de cooperación con una organización de apoyo a la discapacidad (ADEMO), que capacita a los y las estudiantes para trabajar con niños y niñas con discapacidad. También ha concedido siete becas para profesores/as con discapacidad. Tres de ellos/as se han graduado y están trabajando actualmente como profesores/as en escuelas de provincia, y el resto sigue capacitándose. Los estudiantes con discapacidad mejoran el ambiente educativo de la universidad, participan en todos los aspectos del programa y constituyen una prueba viviente de que la educación es efectivamente para todos y todas.

## Historia de Salimo

Salimo es un profesor que se matriculó para estudiar en la EPF en 2001. Salimo se mueve en silla de ruedas, lo cual llevó a que se mejoraran los senderos y veredas, a fin de facilitarle el desplazamiento por las instalaciones. Durante las prácticas de enseñanza, Salimo se organizó para poder escribir en la pizarra, y se bajaba de la silla de ruedas y se arrastraba por todo el salón para ayudar a los alumnos y alumnas. El proyecto comunitario que le fue asignado consistió en la construcción de letrinas.

Los profesores/as que se capacitan en la universidad reciben un salario durante el año en que realizan sus prácticas, pero la administración distrital se opuso a darle un salario a Salimo. Sin embargo, Salimo empezó a trabajar en una escuela pese a no recibir un sueldo. Un día, un comité de inspección del Ministerio de Educación llegó de improviso a la escuela donde Salimo estaba enseñando biología a los alumnos/as de séptimo grado. El comité se mostró impresionado de verlo utilizar métodos de enseñanza-aprendizaje activos y emplear una diversidad de plantas que había llevado a la clase. Observaron que los otros profesores/as de la escuela utilizaban métodos de enseñanza tradicionales, en que los alumnos/as se limitaban a copiar lo que estaba escrito en la pizarra. El comité escuchó que Salimo estaba trabajando sin contrato y sin remuneración y cabildeó para que se le pagara un sueldo.

Al final de su capacitación práctica, tanto los niños y niñas como los profesores/as y el director querían que Salimo volviera. Salimo se graduó en 2003 y se dirigió, junto con los otros egresados/as, al departamento provincial de educación para que le dieran un contrato. En el camino de salida del edificio, fue interpelado por un funcionario, quien le dijo que las personas con discapacidad no podían ser profesores/as. Salimo tuvo que devolver el contrato. La organización de apoyo a la discapacidad escribió al departamento provincial de educación en su nombre. La respuesta fue que no se podían crear condiciones especiales para profesores/as con discapacidad.

Como rector de la universidad, me reuní con el director de contratación del departamento provincial de educación, quien argumentó que Salimo no contaba con la documentación necesaria, lo cual no era cierto. También sostuvo que no se podían proveer condiciones laborales especiales para Salimo. ¡Le expliqué que él no necesitaba ni deseaba ninguna “condición especial”! Al final, Salimo recibió un nuevo contrato y actualmente trabaja en la escuela donde realizó su capacitación.

Si dichas actitudes y tradiciones han de cambiar, necesitamos modelos a imitar que sirvan de ejemplo para las nuevas (y viejas) generaciones. La EPF Cabo Delgado pretende continuar educando a más personas con discapacidad – apoyada por el auspiciamiento de organizaciones y personas individuales – de manera tal que más personas con discapacidad puedan trabajar como educadores/as. Si hemos de alcanzar la meta de la educación para todos y todas, necesitamos profesores/as debidamente capacitados para que enseñen a las futuras generaciones.



**Escriba a Erik y Salimo en: ADPP EPF Cabo Delgado, CP 395 Pemba, Mozambique, Email: [dnscabo@teledata.mz](mailto:dnscabo@teledata.mz)**

## Transformando escuelas: uso del “Índice de inclusión” en Sudáfrica

Por Petra Engelbrecht , Marietjie Oswald y Chris Forlin

**El Índice de inclusión\* se utilizó en tres escuelas primarias de la Provincia del Cabo Occidental de Sudáfrica durante un período de dos años, con financiamiento de UNESCO. Esto les abrió los ojos a los y las profesionales respecto de la definición más amplia de educación inclusiva – como una iniciativa para desarrollar comunidades escolares inclusivas e identificar barreras al aprendizaje y la participación, en beneficio de todos los profesores/as y de todos los y las educandos. Se aprendieron lecciones sobre liderazgo, participación parental y desarrollo profesional.**

El Índice ayudó a llevar adelante un proceso honesto de reflexión sobre las culturas, políticas y prácticas escolares, así como a identificar y abordar prioridades como parte de los planes de desarrollo de las escuelas. En un inicio, la mayoría de los profesores/as no estaban familiarizados con el Libro Blanco 6 o la definición más amplia de educación inclusiva. Su concepción de la educación inclusiva era que se trataba de un enfoque centrado específicamente en la inclusión de educandos con discapacidad. Nuestra experiencia demostró que la educación inclusiva solamente puede ser llevada a la práctica mediante un proceso permanente de ensayo, reflexión, desarrollo y colaboración. Una vez adaptado al contexto de Sudáfrica, el Índice parece representar un modelo apropiado para asistir con el desarrollo de escuelas más inclusivas.

Se identificaron cinco temas como componentes esenciales para el desarrollo de escuelas más inclusivas:

- una filosofía escolar inclusiva
- liderazgo, estructuras, procesos y valores democráticos
- colaboración con todos los actores relevantes
- abordaje de la diversidad y de las conductas del alumnado
- abordaje de la matonería y el hostigamiento en las escuelas

### Liderazgo

Los patrones laborales y sociales de cada escuela son influenciados por el estilo de liderazgo. Los directores/as de escuela tienen un impacto considerable en la forma en que los profesores/as y otros actores están preparados para abrazar el cambio y nuevas perspectivas y prácticas. Un liderazgo democrático y transformador promueve la resolución colaborativa de problemas y la transformación sostenible. En dos de las escuelas, el estilo de liderazgo dificultó la puesta en práctica del Índice, mientras que la tercera se está desarrollando magníficamente debido al liderazgo democrático del director.

### **Libro Blanco de la Educación 6 (educación especial): Construir un sistema de educación y capacitación inclusivo**

Las barreras al aprendizaje y a la participación en las escuelas de Sudáfrica están ligadas a: la privación socioeconómica, actitudes negativas frente a y estereotipamiento de las diferencias, inflexibilidad del currículum, idioma o idiomas de aprendizaje y enseñanza inapropiados, comunicación inapropiada, ambientes inaccesibles e inseguros, servicios de apoyo inapropiados e inadecuados, políticas y legislación inadecuadas, no reconocimiento y no participación de los padres y madres de familia, así como capacitación inadecuada e inapropiada de los/las líderes y profesores/as. Las escuelas sudafricanas que en el pasado fueron marginadas y donde se impartía una educación de segunda clase, enfrentan desafíos especiales. Salones de clases abarrotados, comunidades aquejadas por la pobreza y la falta de recursos colocan una presión adicional sobre los profesores/as que no puede ser ignorada, y todos estos factores son contraproducentes asimismo para la implementación de prácticas inclusivas. Department of National Education, Pretoria, 2001

### **Participación parental**

La *Ley de las Escuelas Sudafricanas* de 1996 reconoce los derechos de los padres y madres de familia a desempeñar un papel activo en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. Sin embargo, tradicionalmente los padres y madres tienden a ser excluidos de participar en la educación de sus hijos/as. El *Libro Blanco 6* hace hincapié en que la participación activa de los padres y madres en el proceso de enseñanza-aprendizaje es central para un aprendizaje y un desarrollo efectivos.

Si los padres y madres de familia han de involucrarse en la educación de sus hijos e hijas, sin embargo, tendrían que ser convocados, motivados y empoderados. El papel desempeñado por los directores de dos de las escuelas constituyó una barrera de envergadura para la mayor participación de los padres y madres. Sus estilos autocráticos de liderazgo generaron tensión e infelicidad; los progenitores no confiaban en ellos y no se sentían bienvenidos en las escuelas.

### **Desarrollo profesional**

Los equipos de dirección y los profesores/as de algunas comunidades anteriormente en desventaja tendrán que esforzarse por aceptar la propiedad de su propio desarrollo y crecimiento profesionales. Durante el régimen sudafricano pasado, de tendencia exclusionista, fueron desempoderados en tal medida que tienden a no reconocer sus propias capacidades y conocimientos, así como el hecho de que sí cuentan con al menos algunas de las respuestas. Esta falta de confianza en sus propias habilidades compromete seriamente la sostenibilidad del proceso del *Índice* en las dos escuelas sometidas a un liderazgo autocrático.

**Artículo escrito por: Petra Engelbrecht, Directora Superior de Investigación, y Marietjie Oswald, ambas de la Universidad de Stellenbosch, Sudáfrica; y Chris Forlin, del Instituto de Educación de Hong Kong. Investigación realizada en colaboración con Christell de Koker y Michelle Munro, de la Universidad de Stellenbosch; así como con Leon de Jager y Abri Arendse, del Departamento de Educación del Cabo Occidental, Sudáfrica. Escriba a Petra en: Private Bag X1, Matieland, South Africa. Email: peng@sun.ac.za**

<sup>1</sup>Para mayor información sobre el *Índice*, ver página 44, visite la página web [www.csie.org.uk](http://www.csie.org.uk) o solicite información a EENET.

## **Trabajando con los padres y madres de familia en Uganda**

**Por Phoebe Katende**

**Sight Savers International (SSI) trabaja en asociación con el gobierno de Uganda para garantizar que los niños y niñas ciegos y de baja visión accedan a la educación a través del programa de Educación Primaria Universal en los diversos distritos. Se han aprendido algunas lecciones importantes respecto de la participación de los padres y madres en la educación de sus hijos e hijas, como explica Phoebe en este artículo.**

El éxito de la educación de un niño o una niña puede depender en buena medida del apoyo que reciba de sus progenitores o cuidadores/as. Tiene que haber una buena relación entre los padres y madres, los profesores/as y los alumnos/as. Esto es especialmente importante en el caso de los niños y niñas con discapacidad. Muchos padres y madres de niños y niñas ciegos y de baja visión se sienten inseguros respecto del potencial de sus hijos/as. Pueden sentir temor de enviar a sus hijos e hijas a la escuela, temiendo que se pierdan, sean atropellados por un vehículo, etc. Los niños y niñas ciegos y de baja visión a menudo desertan de la escuela o asisten irregularmente a ella. Con frecuencia los encontramos en casa, ya sea inactivos o realizando labores domésticas.

### **El rol de las organizaciones de personas con discapacidad**

Muchos padres y madres no son conscientes de los derechos de sus hijos e hijas a la educación. La Asociación de Ciegos del Distrito de Kamuli está impulsado un rol más importante para los padres y madres en la educación de sus hijos e hijas, especialmente por medio de visitas a las escuelas y del cabildeo de los profesores/as y las autoridades distritales.

### **Venciendo los temores de los padres y madres en relación con la escuela**

Muchos progenitores posiblemente no hayan asistido nunca a la escuela y por eso sienten un temor reverencial frente al proceso educativo. En consecuencia, las escuelas tienen que ser acogedoras y apoyar a los padres y madres que desarrollan un interés en involucrarse. Alentar la formación de grupos de apoyo parental es una buen medio para fortalecer la confianza en sí mismos de los padres y madres y ayudarlos a entender y discutir las inquietudes de los profesores/as en relación con sus hijos/as. Grupos de apoyo parental informales han mejorado la situación de los padres y madres en una escuela del distrito de Kamuli. Un profesor (ciego) manifestó que menos niños y niñas estaban desertando de la escuela y que los niños y niñas ahora hablaban de las visitas escolares de sus progenitores.

### **Invitando a los padres y madres a la escuela**

Los padres y madres son incentivados a visitar a sus hijos e hijas en la escuela y a desarrollar una buena relación con los profesores/as. Durante estas visitas, los progenitores pueden comprobar qué beneficios derivan otros niños y niñas de la escuela, y si dichos beneficios se equiparan con los que están derivando sus propios

hijos e hijas. Una vez establecido esto, los padres y madres pueden desempeñar un papel clave en el monitoreo del progreso de sus hijos/as, e incluso cabildar a favor de la disponibilidad de papel en braille, exámenes apropiados y libros de texto con letra imprenta grande. Los padres y madres pueden hablar con niños y niñas sin discapacidad para alentarlos a apoyar a sus compañeros/as ciegos y de baja visión en su clase. A menudo las personas responsables de esos temas luchan por los derechos de estos niños y niñas sin involucrar a los padres y madres, y, sin embargo, cuando los progenitores son capacitados y adquieren conciencia de los temas, pueden jugar un papel central en la educación de sus hijos/as.

Hemos comprobado que los padres y madres que se involucran con la escuela incluso llevan sus demandas de una educación de calidad al nivel distrital o de subcondado, donde citan sus experiencias en la escuela para ilustrar sus argumentos. Una madre visitó a un funcionario distrital e informó que era “un hombre bastante comprensivo, contrariamente a lo que solía pensar. No tenía idea sobre los niños y niñas ciegos y ha prometido ayudar en el futuro”. Esta progenitora estaba orgulloso de la visita, que representó un paso hacia adelante.

### **El rol del profesor/a**

Necesitamos velar asimismo porque los profesores/as tengan una actitud positiva frente a la discapacidad y estén dispuestos a interactuar con los padres y madres. Los profesores/as pueden ayudar a los padres y madres desarrollando planes de acción para sus visitas a la escuela, y los progenitores pueden cerciorarse que los profesores/as concernidos estén disponibles para dichas visitas. También se puede impartir capacitación a trabajadores/as sociales, ahí donde existan, para que informen a los progenitores acerca del papel que desempeñan en la educación de sus hijos e hijas.

En el marco de nuestra experiencia, los profesores/as visitan los hogares de los niños y niñas con discapacidad y explican a sus progenitores qué deben esperar para sus hijos e hijas cuando éstos asistan a la escuela, así como qué papel les tocará desempeñar a ellos/as, en su calidad de padres y madres. El profesor o profesora con frecuencia será la primera persona en invitar al padre o madre a visitar a su hijo o hija en la escuela.

El trabajo de SSI en Uganda ha demostrado la importancia de reconocer los roles de los padres y madres en la educación. Los progenitores también se benefician de la educación de sus hijos/as, y en ocasiones están más comprometidos con los derechos a la educación que algunos profesionales, que lo toman simplemente como un trabajo, antes que como un asunto relacionado con la seguridad y la felicidad familiares. Exhortamos a todos los programas de educación inclusiva a explorar el rol de los padres y madres y cuidadores/as si desean lograr mejores resultados para todos/as los educandos.

**Phoebe es Oficial de Proyectos, y asiste a las contrapartes de SSI en el desarrollo de programas para promover los derechos y mejorar la calidad de vida de las personas ciegas y de baja visión, y para prevenir la ceguera.  
Escriba a: Sight Savers International, East African Development Bank Building  
2<sup>nd</sup> Floor, 4 Nile Avenue, P. O. Box 21249, Kampala, Uganda  
Email: [pkatende@sightsavers.or.ug](mailto:pkatende@sightsavers.or.ug)**

## Focalización en la política en Irán

Por Abolfazl Saeedi

**La educación especial empezó en Irán en 1941, con una escuela humanitaria para niños y niñas ciegos en Tabriz. Tres años después, la enseñanza privada para sordos fue introducida por un profesor iraní. En 1968, la educación especial formal fue establecida por la Oficina de Educación para Niños/as y Estudiantes Excepcionales, una dependencia del Ministerio de Educación. Luego de la revolución islámica (1979), la educación especial se expandió considerablemente. En 1990 se creó la Organización de Educación Especial (SEO, según sus siglas en inglés). La educación inclusiva se introdujo cuando se tornó evidente que la educación especial segregada no estaba llegando a suficientes alumnos/as.**

Aunque el número de estudiantes con discapacidad en la educación (inicial, primaria y secundaria) era 3.5 más alto en 2004 que en 1990, esta cifra seguía representando apenas el 0.49 por ciento de la población estudiantil. Los alumnos y alumnas con impedimentos desde moderados hasta severos en zonas urbanas tenían mucho mayores probabilidades de estarse beneficiando de la educación especial. Aquéllos con impedimentos desde leves hasta moderados tendían a ser excluidos de las estadísticas, y a estar matriculados en escuelas ordinarias, pero sin la ventaja de ningún tipo de consideración educativa especial.

En 1999, funcionarios/as y administradores/as de SEO y el Subsecretario de Educación Básica de Teherán se reunieron con asesores/as de UNESCO París, en ocasión de un taller sobre inclusión. En 2000, un grupo de administradores/as de educación regular y especial visitó escuelas inclusivas en Inglaterra, y asesores/as de UNESCO analizaron la situación de la educación especial en Irán. Se implementó un plan piloto para impulsar la inclusión en las provincias de Esfahan y Gilan. En 2002-03 se facilitaron dos talleres adicionales sobre planificación de la educación para la inclusión, con ayuda de UNICEF.

A partir del año 2001, se buscaron recursos para capacitar profesores/as, al personal de otras escuelas y a funcionarios/as y administradores/as de los departamentos de educación regular y especial. Dos recursos especializados de UNESCO – *Comprendiendo y respondiendo a las necesidades de los niños y niñas en aulas inclusivas* y el *Expediente abierto sobre la educación integradora: material de apoyo para gestores y administradores* – fueron traducidos al farsi. Estos materiales fueron complementados por artículos acerca de las razones para desarrollar un sistema de educación inclusivo en Irán, así como por películas educativas sobre la inclusión en Irán y en otros países.

En 2002 se evaluó el piloto en las dos provincias. Se preparó un programa para el desarrollo de la inclusión a nivel nacional, el cual fue presentado en una Conferencia de UNESCO en 2003 en Pakistán. Como resultado de la evaluación, se identificó la capacitación del personal como un factor clave para el éxito del programa. Desde 2002 se ha implementado una serie de cursos todos los años. En total, 5,788 profesores/as, 3,505 miembros del personal de escuelas regulares y especiales, así como 340 administradores/as y funcionarios/as de educación especial han sido

capacitados a nivel nacional. Asimismo, se llevaron a cabo seminarios para sensibilizar a los funcionarios/as y administradores/as de los departamentos de educación a nivel provincial. Una serie de cursos de capacitación sobre planificación educativa para escuelas inclusivas ha sido programada para dicho personal provincial para el período 2006–08.

En 2004 se reevaluó el piloto y se elaboró un reglamento local complementario en cooperación con los subsecretarios/as del ministerio, el cual está siendo examinado por el Consejo Superior de Educación. Dicho reglamento se basó en los resultados de las evaluaciones, y fue creado con el objeto de suministrar personal especializado para apoyar las escuelas ordinarias y de desarrollar una legislación adecuada, que permita a la niñez con discapacidad beneficiarse de la educación en las escuelas ordinarias.

En vista del creciente número de niños y niñas que asisten al menos un año a clases de educación inicial (de seis años de edad), SEO, el Ministerio de Salud y Educación Médica, la Organización Estatal de Bienestar, la Universidad de Ciencias del Bienestar y el Instituto de Investigación de Niños Excepcionales están trabajando en la estandarización del “cuestionario sobre edades y etapas [de desarrollo]”. Se trata de un sistema que deben llenar los progenitores para el monitoreo del niño/la niña, que identifica a los niños y niñas con necesidades especiales a la edad de educación preescolar, con el fin de educarlos a una edad temprana y así sentar las bases para incluirlos en las escuelas regulares. El Departamento de Planificación Educativa de SEO aspira a ampliar la educación inicial a los niños y niñas de dos a cuatro años.

Con apoyo de SEO, se ha formado un número de asociaciones provinciales de padres y madres de niños y niñas con discapacidad. Dichas asociaciones apoyan activamente los derechos de la niñez con discapacidad y promueven la inclusión. Se espera que dichas actividades se expandan en el futuro cercano.

Se han realizado esfuerzos para generar conciencia entre la comunidad acerca de la inclusión. Parte de este esfuerzo ha consistido en entrevistas y discusiones radiales, así como películas educativas propaladas en la televisión nacional. Cientos de nuevos reportajes y entrevistas han sido publicados en revistas especializadas y periódicos a lo largo y ancho de Irán. Además del programa de capacitación, estas actividades son responsables de que se haya triplicado la admisión de niños y niñas con discapacidad en las escuelas ordinarias. En un taller celebrado en 2003, el Ministerio de Educación socializó los resultados de sus experiencias con profesores/as y funcionarios/as de Afganistán, en colaboración con la Organización Islámica para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

**Escriba a: Abolfazl Saeedi**  
**Research Institute of Exceptional Children**  
**36, 5<sup>th</sup> Building of Ministry of Education**  
**Martyred Moazffar Brothers**  
**Enghelab Avenue, Tehran 1416935671**  
**I.R. Iran**  
**Email: asaeeedi3121341@yahoo.com**



## Noticias regionales

### Asia

EENET Asia – la Red de Educación Capacitadora responsable de la región de Asia Central y Meridional y para el Sudeste Asiático – publicó su primer boletín de noticias en julio de 2005. Su segundo boletín noticioso está en proceso de impresión y distribución, y examina algunos de los temas que fueron debatidos durante un simposio internacional organizado por la red en Indonesia en septiembre de 2005. Además, contiene artículos sobre temas como: la educación en las emergencias; trabajo infantil; VIH y SIDA; accesibilidad; así como prácticas inclusivas y amables con el niño/la niña que han tenido éxito en las escuelas y comunidades.

El equipo editorial de EENET Asia los invita a sugerir temas para futuros boletines noticiosos. Si hay un tema al que usted considera que el boletín de noticias de Asia debería abocarse en mayor profundidad, le rogamos hacérselo saber al equipo editorial. Algunos temas sobre los cuales estarían especialmente interesados en recibir artículos son:

- vínculos entre religión y derechos de la niñez en la educación
- desarrollo de enfoques basados en “escuelas amables con el niño/la niña” en distintos países
- derechos educativos e inclusión desde las perspectivas de los padres y madres de familia
- programas de educación formal y no formal, y cómo se puede establecer vínculos entre ellos
- educación para comunidades minoritarias y para niños y niñas viviendo en situaciones de conflicto y de posemergencia o en el exilio.

### *La experiencia de coordinar una red regional*

Le pedimos al equipo de EENET Asia que nos enviara algunas reflexiones sobre su primer año de coordinación de la nueva red. Anupam Ahuja escribió:

“Este trabajo es realmente muy entretenido pero exigente (¡con “e” mayúscula!). Ayer fue el único día de los últimos tres meses en que no trabajé en nuestro segundo número del boletín de noticias de EENET Asia. Hay tanto que hacer... escribirle a la gente, difundir nuestra misión, motivarlos a escribir, hacerles seguimiento, editar los artículos, compartir mis ideas con los otros/as miembros del equipo editorial (que residen en distintos países de la región), aprobar y desaprobar, acusar recibo de contribuciones, reflexionar sobre el pasado... y pensar constantemente en qué hacer después. Ahora entiendo por qué Susie (de EENET internacional) decía, cuando conversábamos electrónicamente en 2000, que EENET tarda nueve meses en sacar a la luz un solo boletín... ¡Es un PROCESO!!”

**Los boletines de noticias de EENET Asia se encuentran disponibles en formato impreso, en alfabeto braille y en versión electrónica, así como en otros idiomas (por ejemplo, bahasa indonesio, ruso y urdu). Para averiguar cómo obtener copias, puede escribir al correo electrónico: [asia@eenet.org.uk](mailto:asia@eenet.org.uk) o al correo postal: EENET Asia & IDP Office, Universitas Sebelas Maret, Jl. Ir. Sutami 36A,**

**Surakarta, Jawa Tengah, Indonesia. También se pueden descargar los boletines noticiosos de la página web de EENET.**

### **Taller regional para Asia Meridional**

EENET Asia está participando en la organización de un taller regional de UNESCO para participantes de Afganistán, Bangladesh, Bután, India, Maldivas, Nepal, Pakistán y Sri Lanka. El taller, que incide en el desarrollo de una educación inclusiva y amable con el niño/la niña, bajo el paraguas de la iniciativa “Educación para todos”, tendrá lugar a fines de noviembre de 2006 en Nueva Delhi, India. Para mayor información, sírvase contactar a Johan Lindeberg, UNESCO Bangkok, P.O. Box 967, Prakhonng Post Office, Bangkok 10110, Tailandia. Email: [j.lindeberg@unesco.org](mailto:j.lindeberg@unesco.org)

### **Pacífico**

Están en marcha conversaciones con miras a establecer una red al estilo de EENET para la región del Pacífico. Si usted está interesado/a en formar parte de dicha red, o incluso de ayudar a alojar y coordinar la red, sírvase contactar a Donna Lene, Coordinadora del Proyecto de Educación Inclusiva (Pride, Samoa), P.O. Box 981, Apia, Samoa. Email: [donna@samoa.ws](mailto:donna@samoa.ws)

### **Traducciones**

¡EENET necesita su ayuda! Realmente deseamos poder ofrecer este boletín de noticias (y otros documentos sobre educación inclusiva) en otros idiomas, para que más lectores y lectoras puedan acceder a él. Pero no tenemos los medios para pagar a los traductores/as. Por lo tanto, si usted se ofreciera a ayudar a traducir un boletín (o solamente uno o dos artículos) en algún otro idioma, le estaremos sumamente agradecidos si nos escribe al respecto.

## La entrevista de EENET

En febrero de 2006, la Alianza Atlas realizó un taller de cuatro días de duración sobre educación inclusiva en Zanzíbar, África Oriental. La mayoría de los y las 45 participantes era de una organización miembro o contraparte con presencia en África Oriental y Meridional, Nepal y Palestina. El taller ayudó a los y las participantes a intercambiar experiencias y aprender unos/as de otros/as. Se realizaron diversas actividades participativas, entre ellas elicitación basada en fotografías, en que se utilizaron fotos para estimular la reflexión acerca de nuestras interpretaciones y experiencias en inclusión. El participante ciego Zefania Kalumuna fue entrevistado por Ingrid Lewis, de EENET, sobre el método de elicitación a través de fotografías.

### **¿Qué piensa usted del uso de fotografías para estimular la discusión entre los y las participantes videntes e invidentes del taller?**

Pienso que es un muy buen enfoque. Es importante recordar el rol que las imágenes visuales pueden y deben jugar en el proceso de aprendizaje de todas las personas, incluyendo las personas ciegas.

### **¿Qué métodos utilizó su grupo para incluirlo en estas actividades?**

Descubrí que la mejor solución era que al menos dos personas me describieran la imagen, lo que me permitió recoger varias interpretaciones de lo que estaba pasando en la fotografía. Lo mismo sucedió cuando hicimos la observación de una clase durante las visitas a las escuelas. Lo que mejor funcionaba era que dos personas me describieran la clase (una persona local y una persona externa).

### **¿Describieron todos las fotografías de la misma manera?**

¡No! Una persona focaliza su atención en una cosa, mientras que otra repara en una cosa diferente de la fotografía. Cada persona tenía una idea diferente acerca de qué barreras a la inclusión mostraban las fotografías. Yo me pude formar una opinión acerca de lo que ellos describían, a partir de las diferentes opiniones.

### **¿Qué pasaba cuando su grupo discutía y analizaba las fotografías?**

Pude sugerir interpretaciones con base en las descripciones. En ocasiones mi interpretación de la barrera que estaba siendo descrita (y de las posibles causas e impactos) era la misma que la de los participantes videntes; en otros casos, sugerí cosas en las que ellos no habían pensado.

### **¿Cuál es su opinión respecto de los beneficios de esta actividad para usted y para los participantes videntes?**

Ambos nos beneficiamos realmente de la actividad. Para mí fue algo diferente realizar esta actividad, pero me permitió descubrir un montón de cosas acerca de lo que estaba sucediendo en las escuelas, a partir de las fotografías. Los participantes que sí pueden ver se beneficiaron porque tuvieron que observar la fotografía con más detenimiento de lo normal, lo cual los ayudó a analizar las situaciones de inclusión y/o exclusión que pudieran estar representadas en la fotografía.

## ¿Esta actividad tiene una relevancia más amplia para la educación inclusiva?

¡Definitivamente! Cuando los niños y niñas ciegos están aprendiendo a leer en la escuela, es posible que tengan libros en braille que contengan palabras, pero los niños y niñas que sí ven tienen libros con palabras e imágenes. Especialmente en primer y segundo grado, los libros están compuestos por imágenes en un 75 por ciento. Eso significa que el niño o la niña con el libro en braille se pierde un montón. Pueden estar juntos en la misma clase, pero están separados por libros diferentes.

## ¿Qué solución recomienda?

He trabajado con un proyecto que transcribe libros para niños/as al braille y hay varias soluciones sobre las que he aprendido en este proceso. Por supuesto que los niños y niñas videntes e invidentes deben ser apoyados para leer juntos, de manera tal que el niño o niña que sí puede ver pueda describir las imágenes al niño o niña ciego. Ambos se beneficiarán de ello. Podemos ayudar cerciorándonos de que los libros en braille contengan tanto el número de la página en braille como el número de la página en versión impresa en cada hoja del libro. Así, los niños y niñas invidentes y videntes podrán asegurarse con facilidad de que están leyendo la misma página.

Otra cosa que hacemos es grabar un casete de audio que contenga efectos de sonido relacionados con las imágenes. Por ejemplo, si el libro impreso contiene la figura de un león, el casete contendrá el efecto de sonido del rugido de un león, y el niño o niña ciego podrá escuchar dicho sonido mientras que el niño o niña que sí puede ver observa la figura y se la describe. El niño o niña vidente obviamente también mejora su aprendizaje cuando escucha el sonido que emite el casete.

Incluso si no contamos con los medios para mandar hacer textos en braille o casetes, deberíamos capacitar a los profesores/as para que sepan cómo enseñar a niños y niñas videntes e invidentes a trabajar juntos de una manera efectiva a partir de libros impresos y con ilustraciones.

**El señor Kalumuna coordina el área de educación especial para personas con impedimentos visuales del Ministerio de Educación y Formación Profesional, Unidad de Educación Especial, de Tanzania. Es Presidente del Centro de Información sobre Discapacidad y del Fondo de Fideicomiso de Braille y Audio de Tanzania, y es asistente del Editor en Jefe de la Asociación de Escritores de Tanzania.**

**Escriba a:**

**P.O. Box 77700, Dar es Salaam**

**Tanzania**

**Email: zefakalu@yahoo.co.uk**

EENET está comprometida con la promoción del uso de imágenes en la investigación en acción sobre temas relacionados con la educación inclusiva. Se ha sugerido que dicho enfoque inevitablemente es exclusivo de las personas con impedimentos visuales, y por lo tanto nos hemos propuesto investigar el tema en mayor profundidad. Esta entrevista nos ha ofrecido algunas revelaciones e ideas, y los/las invitamos a seguir discutiendo el tema.

## Sus cartas y correos

### Deserción de la niña

Me gradué como profesora en 2004. En mi primera escuela, observé que el número de niñas en cuarto grado era bastante impresionante, pero, cuando me dieron séptimo grado, advertí una notable caída en las cifras – a casi la mitad. Las actitudes tradicionales, que favorecen a los varones en la educación, contradicen la política educativa de género en Zambia. De modo que me pareció muy importante identificar las causas más profundas detrás de la deserción de la niña. Investigué la situación, leyendo documentos y hablando con gente en mi área, y descubrí que las causas incluían: razones económicas; bajos niveles de educación de los padres y madres; baja autoestima de las niñas; embarazo adolescente; actitudes negativas de los profesores/as frente a las niñas, especialmente en los cursos de ciencias. Trabajé para generar conciencia entre los padres y madres en el sentido que enviar a las niñas a la escuela puede contribuir positivamente al desarrollo del país. Algunos progenitores han cambiado ahora su actitud negativa y han prometido continuar con la educación de sus hijas. Me gustaría mantener correspondencia con otros profesores/as que trabajen en estos temas alrededor del mundo.

Augustine Chulube, Kashitu Middle Basic School, P.O. Box 490025, Kaputa, Zambia.

### ¡Un boletín de noticias muy oportuno!

Gracias por su boletín noticioso 9, que incluyó artículos sobre el uso del arte, la danza e imágenes en la educación inclusiva. Llegaron en el momento preciso con esta información. Soy una persona que se dedica al teatro y trabaja con la Asociación de Teatro para Niños, Niñas y Jóvenes de Swazilandia. Utilizamos el teatro como una destreza vital y como una herramienta para educar e informar a la gente sobre los peligros y temas sociales a nivel comunitario y nacional. El teatro ha probado ser una poderosa herramienta de difusión y educación. Tenemos obras sobre temas relacionados con el VIH/SIDA, en las que participan personas con discapacidad. Creo firmemente que el teatro puede ser un arma más eficaz como parte de la Red de Educación Capacitadora. Nos gustaría formar redes con todos los países y/u organizaciones involucrados en dicho trabajo.

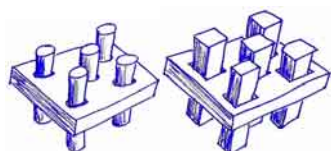
Zodwa T. Gama, P.O. Box 472, Mbabane, Swazilandia. Email:  
andrewmoyo2000@yahoo.com

## Diagramas que cobran vida

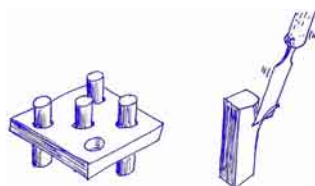
He utilizado muchas veces los diagramas del libro, "Educación inclusiva: donde hay pocos recursos". Mi hermana copió las ilustraciones de los tableros con orificios para que yo las usara en seminarios de capacitación y para explicar la diferencia entre educación especial, educación integrada y educación inclusiva. Las ilustraciones me fueron muy útiles. Presentan una explicación muy concreta, que ha sido efectiva con gente de todos los niveles de instrucción. Le pedí a un carpintero local que me hiciera una versión en madera de los tableros, la cual utilizo en mis capacitaciones. Hacen que los diagramas cobren vida y ayudan a los y las participantes ciegos a apreciar mejor el concepto. Aquí están los dibujos para que otros los usen.

**Karen Chesterton trabaja actualmente como Asesora en Discapacidad y Educación del Ministerio de Educación de Afganistán, mediante un convenio con el PNUD. Escriba al correo electrónico: [krchesterton-education@yahoo.com](mailto:krchesterton-education@yahoo.com), o contacte a Karen a través de la dirección postal de EENET.**

### *Diferencias entre educación especial, integrada e inclusiva*



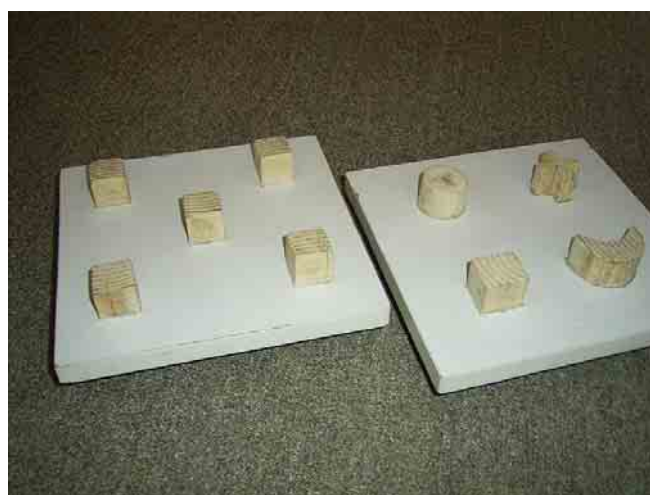
**Educación especial**  
Sistema educativo para niños y niñas "normales" (estacas redondas); un sistema diferente para niños "con necesidades especiales" (estacas cuadradas)



**Educación integrada**  
Tratar de cambiar a los niños y niñas para que encajen en el sistema "normal" (intentar que las estacas cuadradas encajen en los agujeros redondos)



**Educación inclusiva**  
Todos los niños y niñas son diferentes – cambiamos el sistema para dar cabida a todos y todas



Tableros de madera confeccionados en Afganistán

*Nota de la editora: Se pueden obtener copias de "Educación inclusiva: donde hay pocos recursos" (en inglés), publicado por la Alianza Atlas, gratuitamente de EENET.*

## Publicaciones útiles

**Capacity Building of Teacher Training Institutions in Sub-Saharan Africa**  
**[Construcción de capacidad en instituciones de capacitación docente en el**  
**África subsahariana]**  
**UNESCO (2005)**

Resumen de evaluaciones de instituciones pedagógicas y del trabajo de UNESCO en la región.

Disponible en inglés y francés de:  
<http://unesdoc.unesco.org>

**Developing Inclusive Teacher Education**  
**[Desarrollando una Educación Docente Inclusiva]**  
**Tony Booth, Kari Nes y Marit Strømstad (2003)**

Este libro (en inglés) ofrece un análisis revelador de cómo se podría promover la inclusión en la educación docente, empleando ejemplos de Inglaterra, Escocia, Noruega, Nueva Zelanda y Estados Unidos.

Una publicación de Routledge

Disponible de:

Taylor & Francis Group Ltd

2 Park Square

Milton Park

Abingdon

OX14 4RN, Reino Unido

Fax: +44 (0) 20 7017 6699

[www.tandf.co.uk/books](http://www.tandf.co.uk/books)

ISBN 0-415 30318 4

Precio: £24.99

**Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All**  
**[Lineamientos en materia de inclusión: asegurando el acceso a la Educación**  
**para Todos]**  
**UNESCO (2005)**

Esta publicación (en inglés) aspira a cambiar actitudes y fomentar la inclusión, de manera tal que la Educación para Todos y Todas se convierta en realidad. Sirve como una herramienta para formular y revisar los planes conducentes a la meta de la Educación para Todos y puede servir de base para el debate entre quienes diseñan las políticas, educadores/as, ONG y organizaciones internacionales interesadas en promover la educación.

Disponible de:

UNESCO

7, place de Fontenoy,

75352 París 07 SP

Francia

[www.unesco.org/education/inclusive](http://www.unesco.org/education/inclusive)

### **Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability**

**[Lineamientos y recomendaciones para reorientar la educación docente para abordar la sostenibilidad]**

**UNESCO (2005)**

Este documento (en inglés) examina el tema de la educación para un futuro más sostenible. En especial, versa sobre cómo los programas de educación docente pueden ser revisados para incorporar condiciones y fines ambientales, sociales y económicos más amplios.

Disponible de:

<http://unesdoc.unesco.org>

### **id21.org**

Esta página web (en inglés) socializa investigaciones internacionales sobre temas de desarrollo con quienes diseñan y ejecutan políticas, y contiene numerosos artículos sobre temas relacionados con la educación docente.

See: [www.id21.org](http://www.id21.org)

### **Inclusive Classrooms: The use of images in active learning and action research** **[Aulas inclusivas: el uso de imágenes en el aprendizaje activo y la investigación en acción]**

**EENET (2005)**

Este informe (en inglés) ofrece una descripción más detallada del proyecto de investigación en acción basado en imágenes de EENET con estudiantes y profesores/as de Mpika, Zambia.

Disponible de EENET

### **Boletín electrónico sobre educación inclusiva**

En mayo de 2005, Healthlink Worldwide y el Consejo de Acción sobre Discapacidad, Camboya, facilitaron una discusión de mesa redonda de tres días de duración en Camboya, a la que asistieron más de 60 personas interesadas en la educación inclusiva. Sus experiencias y su entusiasmo inspiraron el desarrollo de un boletín de noticias electrónico. El boletín electrónico (en inglés) versa sobre temas como la inclusión de los niños y niñas sordos en las escuelas ordinarias, la importancia de dar una voz a los padres y madres, profesores/as con discapacidad como modelos a imitar, así como oportunidades de investigaciones sobre educación inclusiva. Fue producido por Healthlink Worldwide y Susie Miles de EENET, como parte del programa de conocimiento e investigación sobre discapacidad.

Disponible de:

[www.disabilitykar.net/ie\\_news/ed\\_intro.html](http://www.disabilitykar.net/ie_news/ed_intro.html)



### **Aprendiendo de la diferencia**

Los lineamientos de EENET para quienes trabajan en educación inclusiva y desean utilizar la investigación en acción en su trabajo, se encuentran ahora disponibles en formato impreso (así como en CD ROM) en árabe, inglés, francés, portugués y español.

Disponible de EENET

### **Initiative on Teacher Training in sub-Saharan Africa (TTISSA)**

#### **[Iniciativa de capacitación docente en el África subsahariana]**

UNESCO ha lanzado esta iniciativa de alta prioridad para el período 2006–15, con el fin de ayudar a los países del África al sur del Sahara a reestructurar sus políticas nacionales en relación con el profesorado y la educación docente en sus países. La iniciativa apunta a incrementar el número de profesores/as y mejorar la calidad de la enseñanza. Diecisiete países están participando en la primera fase de la iniciativa.

Mayor información en:

[www.unesco.org/education/TTISSA](http://www.unesco.org/education/TTISSA)

### **What Makes Teachers Tick?**

#### **[¿Qué motiva a los profesores/as?]**

#### **VSO (2002)**

Producido como parte de un proyecto de incidencia de VSO (Servicio Voluntario de Ultramar) – “Valorando a los profesores/as” – este informe (en inglés) explora las perspectivas de los profesores/as acerca de los factores que influyen en su motivación, e identifica los cambios en las políticas y prácticas que se requieren para potenciar su motivación.

Disponible de:

[www.vso.org.uk/resources/position\\_papers.asp](http://www.vso.org.uk/resources/position_papers.asp)

**Muchas de las valiosas publicaciones consignadas aquí son documentos electrónicos/en internet. Los lectores y lectoras de EENET que no tengan acceso a documentos en internet son invitados a contactarnos, ya que posiblemente podamos conseguirles fotocopias o versiones electrónicas en disco compacto (CD).**

#### **EENET**

c/o Educational Support and Inclusion  
School of Education  
The University of Manchester  
Oxford Road  
Manchester, M13 9PL, Reino Unido  
Tel.: +44 (0) 161 275 3711  
Fax: +44 (0) 161 275 3548  
Email: [info@eenet.org.uk](mailto:info@eenet.org.uk)  
Web: [www.eenet.org.uk](http://www.eenet.org.uk)