

Revista Enabling Education

Número 2 - Diciembre 2013

Edición especial: La educación inclusiva y la discapacidad



EENET
37 Market Street
Hollingworth
Cheshire
SK14 8NE, Reino Unido
info@eenet.org.uk
www.eenet.org.uk

EENET Asia
Jalan Benda IV Núm. 5
Keramat Pela, Kebayoran Baru
Yacarta Selatan 12160
Indonesia
asia@eenet.org.uk
www.idp-europe.org/eenet-asia



Esta edición de la 'Revista Enabling Education' ha sido publicada conjuntamente con la ayuda del Consorcio Internacional sobre Discapacidad y Desarrollo (IDDC, en sus siglas en inglés), para coincidir con la Campaña Mundial de Educación 2014 cuyo título es 'La educación inclusiva para las niñas y los niños con discapacidad'

Índice

Editorial	2
De escéptico a defensor: una reflexión personal sobre los beneficios de la formación sobre la educación inclusiva, Camerún	5
Visitando de nuevo los principios centrales de la educación inclusiva en la India	6
Replanteando la formación del profesorado regular, Bulgaria	8
Buscando mis propias soluciones: entrevista con una profesora inclusiva, Malasia	11
Desarrollando un sistema de profesorado itinerante que apoye un enfoque combinado de la educación inclusiva, Camboya	12
Utilizando el profesorado itinerante para apoyar la inclusión en Togo	14
Profesores para todos: la enseñanza inclusiva para las niñas y los niños con discapacidad	16
Asistentes de docencia sordos: proporcionando oportunidades educativas y de empleo para la infancia y los adultos ciegos en Papúa Nueva Guinea	18
El papel de las personas con discapacidad en la formación docente en Irak	19
Desarrollando centros de recursos para la educación inclusiva en China	20
Apoyando a estudiantes que han sido identificados como alumnos con necesidades educativas especiales en Moldova	22
Desarrollando una enseñanza y un aprendizaje centrados en el niño para la inclusión, Burundi	24
El viaje hacia la educación inclusiva en Myanmar	25
Evaluando el grado de inclusión de las escuelas regulares en Ghana	26
Publicaciones útiles	28
Editado por: Ingrid Lewis y Su Corcoran	
Photo de couverture : Foto de cubierta: Escuela inclusiva de educación primaria, Ghana (SPED/UNICEF)	

Editorial

La educación inclusiva no trata únicamente de la discapacidad y de colocar a niños con discapacidad en escuelas y clases regulares. La educación inclusiva trata de ampliar el sistema escolar para lograr mejoras (políticas, prácticas, actitudes, entornos y la provisión de recursos), permitiendo que todos los niños y todas las niñas puedan participar en una educación de calidad en su escuela local.

Si usted es un lector/a frecuente de la 'Revista Enabling Education' y del sitio web de EENET, ya estará entonces familiarizado con estas ideas. No obstante, aunque la educación inclusiva no aborda exclusivamente la discapacidad, la inclusión de los niños y niñas con discapacidad constituye uno de los aspectos esenciales de la misma.

Durante muchos años ha existido la preocupación de que el movimiento para la 'Campaña Mundial de Educación' y enfoques como el de las Escuelas Amigables con la Infancia, no han abordado siempre y de forma adecuada las necesidades específicas de acceso y participación de las niñas y los niños con discapacidad. Los enfoques amplios de la educación inclusiva no han representado siempre mejoras para la infancia con discapacidad; aunque sí que provocan cambios en cuanto a la calidad general de la educación, la práctica docente, las actitudes,...etc., algunas barreras específicamente vinculadas a las niñas y a los niños con discapacidad no siempre pueden

ser resueltas a través solamente de mejoras de carácter general.¹ Y sin embargo, algunos programas de educación inclusiva son reticentes a la hora de realizar intervenciones específicas sobre la discapacidad.

Esta realidad representa un dilema para las personas que implementan los programas educativos y para los legisladores. Si adoptan un enfoque demasiado amplio, se arriesgan a infravalorar los detalles de las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Si por el contrario adoptan un enfoque basado en la discapacidad, se arriesgan a ser criticados por no considerar "un contexto más global" de la inclusión y del cambio del sistema escolar en general.

¹ Para obtener un análisis crítico detallado de estos aspectos, véase: Rieser, R (2013) 'Teacher Education for Children with Disabilities: Literature Review'. Preparado para UNICEF, Nueva York. <http://bit.ly/18AGOAi>

Sin embargo, los programas y las políticas no tienen que adoptar un único y excluyente enfoque. Es totalmente posible (de hecho, deseable) que un programa o política de educación inclusiva adopte un enfoque “combinado”, mediante el que se trabaja en mejoras en la ampliación del sistema escolar al mismo tiempo que se abordan las necesidades específicas de los estudiantes individuales y, en particular, las de aquellos con discapacidad. Abordar las necesidades específicas de las niñas y los niños con discapacidad también está relacionado con la pedagogía centrada en el niño, que constituye un enfoque clave a la hora de mejorar la calidad general de la educación.

Evidentemente, la idea de un enfoque “combinado” no es nueva pero a veces nos olvidamos de ella. Por lo tanto, pensamos que era un buen momento para publicar una edición del boletín de noticias que estimulase nuestros pensamientos acerca de cómo se pueden abordar las necesidades relacionadas con la discapacidad dentro de la educación inclusiva y mediante la utilización de este enfoque combinado.

El momento no podría ser más adecuado, ya que el tema de la Campaña Mundial de Educación 2014 será la discapacidad y la educación inclusiva. La campaña tiene una audiencia enorme, constituida por legisladores y profesionales y adopta un enfoque de derechos con respecto a la educación. Por lo tanto, se centrará en la educación inclusiva como ingrediente clave para promover el derecho a la educación de todas las niñas y todos los niños, incluyendo a aquellas y aquellos que tengan una discapacidad. La campaña también reconoce la importancia de un enfoque combinado, proporcionando recomendaciones a los gobiernos nacionales y a la comunidad internacional para que realicen acciones que apoyen los cambios sistemáticos e intervenciones que ofrezcan un apoyo individualizado a los estudiantes marginados y discapacitados.

Los artículos de este boletín de noticias proporcionan una variedad de perspectivas y ejemplos de la inclusión de la infancia con discapacidad. Como editoras, no vamos a presentar aquí nuestros juicios sobre si cada artículo describe un enfoque combinado de la educación inclusiva o no, sino que les invitamos a que reflexionen sobre los artículos y quizás hagan comentarios o compartan sus propias experiencias a través de nuestra página de Facebook². Si le gustaría averiguar más información acerca del enfoque de educación inclusiva, consulte a Rieser (2013), cuyos detalles bibliográficos aparecen en el pie de página 1. El artículo sobre Camboya también

² Página de EENET en Facebook:
<http://on.fb.me/1glbwtW>

proporciona una descripción sencilla del enfoque combinado.

Entender la educación inclusiva desde un enfoque combinado puede ser confuso para los legisladores y los profesionales. Los artículos de Camerún, la India y Malasia proporcionan una reflexión personal sobre el viaje de los profesionales hacia el entendimiento y la implementación de la educación inclusiva. En particular, el artículo de la India reflexiona sobre la evolución del pensamiento, de un enfoque de la discapacidad basado en las necesidades especiales, a una perspectiva de educación inclusiva.

El profesorado y su formación fue el tema de la Campaña Mundial de Educación en 2013. Las páginas centrales de esta edición, así como el póster interior, presentan 5 estrategias clave para asegurar que el profesorado esté más capacitado para desarrollar una educación de calidad y apoyar a los estudiantes con discapacidad. El artículo sobre Bulgaria también comparte este proceso de replanteamiento con respecto a cómo se forma al profesorado sobre la discapacidad y la inclusión.

Dentro del enfoque combinado sobre la educación inclusiva, la provisión de apoyo específico a las niñas y a los niños con discapacidad se facilita con frecuencia a través del profesorado itinerante, tal y como se describe en los artículos de Camboya y Togo. Estos profesionales en particular trabajan con estudiantes específicos y con el profesorado regular. Igualmente, los centros de recursos y los equipos multidisciplinares pueden apoyar cambios generales en la escuela, abordando las necesidades de aprendizaje y de participación, tal y como perfilan los artículos de China y Moldova.

La importante contribución que las personas con discapacidad pueden aportar a la educación inclusiva se explica en dos artículos. En Irak, las perspectivas de las personas con discapacidad han sido incluidas en la formación del profesorado, mientras que en Papúa Nueva Guinea, personas sordas han sido formadas como docentes asistentes, apoyando de esta manera la inclusión de los estudiantes sordos.

Sorprendentemente las voces de la infancia están ausentes en nuestra colección de artículos de este año. Por lo tanto, animamos a nuestros lectores a que reflexionen sobre la importancia de escuchar las opiniones de las niñas y los niños sobre la educación inclusiva y compartan con nosotros (y con la red de trabajo global) sus experiencias a la hora de facilitar que la infancia opine sobre la inclusión/ exclusión, la discriminación, la diversidad, los derechos de la discapacidad, ..etc.

Acercándonos a la Campaña Mundial de Educación 2014 (la Semana de Acción Global es en mayo), le pedimos que participe en la Coalición CME nacional en su país. Utilice la oportunidad proporcionada por dicha campaña mundial para incrementar o mejorar los esfuerzos de defensa y los intentos de ejercer presión mostrando sus iniciativas para promocionar la educación inclusiva. Igualmente, anime y apoye a los actores de la educación regular a que promocionen de forma activa la educación inclusiva y a que piensen en temas relacionados con la discapacidad. ¡Hagamos una campaña vibrante!

Información útil:

- Sitio web de la Campaña Mundial de Educación: www.campaignforeducation.org
- Detalles de las coaliciones nacionales de la CME: www.campaignforeducation.org/en/members
- Sitio web de EENET: www.eenet.org.uk
- Sitio Web de IDDC: www.iddcconsortium.net

Esta edición del boletín de noticias ha sido publicada conjuntamente por EENET y el Consorcio Internacional sobre Discapacidad y Desarrollo (IDDC en sus siglas en inglés), el cual es una red de trabajo de organizaciones ONG que trabajan sobre la discapacidad y la inclusión en el desarrollo. El grupo de tareas sobre la educación inclusiva del IDDC participa en varias actividades para apoyar la educación inclusiva y proporcionar consejo a los profesionales en el campo y a los legisladores, estando involucrado activamente en el proceso de información e implementación de la Campaña Mundial de Educación.

Puede contactar con el IDDC en:

Rue Washington 40, B-1050 Bruselas, Bélgica

info@iddcconsortium.net

www.iddcconsortium.net

Estamos muy agradecidos a las siguientes organizaciones, muchas de las cuales son miembros del IDDC, por patrocinar esta publicación:



De escéptico a defensor: una reflexión personal sobre los beneficios de la formación sobre la educación inclusiva, Camerún

Louis Mbibeh

Louis es un profesor de inglés y francés en una escuela de educación secundaria en la región noroeste de Camerún, el cual lleva enseñando más de seis años. Comparte a continuación sus experiencias con respecto al aprendizaje y la utilización de técnicas de educación inclusiva. Destaca los desafíos existentes y el camino a seguir para lograr una mayor sensibilización, así como para animar a otros docentes que pueden ser escépticos con relación a la implementación de la educación inclusiva.

Primer contacto

Un taller de trabajo sobre la educación inclusiva fue organizado por el programa de Empoderamiento Socioeconómico de las Personas con Discapacidad (SEEPD, en sus siglas en inglés) de la Junta de la Convención de Salud Bautista de Camerún (CBHCB, en sus siglas en inglés) en 2011. Yo asistí sin ganas, ya que no entendía la educación inclusiva. Había visto a personas con discapacidad con anterioridad, pero mi actitud era de indiferencia y pena hacia ellos; simplemente me apartaba de ellos.

Sin embargo, las presentaciones realizadas por la Sra. Bridget Fobuzie y por el Sr. Ezekiel Benuh sobre lo que es la educación inclusiva y sobre la discapacidad/ igualdad respectivamente, modificaron mis pensamientos y tuve la determinación de averiguar más al respecto. Participé en dos cursos intensivos organizados por el programa SEEPD. Dichos talleres de trabajo fueron enriquecedores y me convertí entonces en un embajador de la educación inclusiva, en un contexto en el que poca gente entiende realmente el concepto.

Mi respuesta

Me dí cuenta de todo lo que había obviado a lo largo de los años, así como el número de estudiantes que habían dejado mis clases habiendo aprendido muy poco o incluso nada. Esto constituyó un desafío y comencé a buscar información sobre la práctica de la educación inclusiva a nivel internacional, considerando sus posibles adaptaciones al aula camerunense.

En los últimos dos años, mi práctica docente ha mejorado muchísimo. Ahora sé que la educación inclusiva no es solamente para personas con discapacidad, sino que contribuye a que el conocimiento y el aprendizaje sean accesibles para todos. Por lo tanto, tengo la determinación de continuar consolidando dicha práctica, no sólo desde una perspectiva general sino concentrándome en discapacidades específicas y en sus alojamientos respectivos en el aula.

Desafíos y el camino a seguir

La implementación de la educación inclusiva en un contexto en el que hasta un 75% del personal no tiene

consciencia de dicha práctica no ha sido nada fácil.

- Actitudes: los colegas que no han recibido formación al respecto tienden a sentir incertidumbre sobre dicha práctica docente.
- Políticas: teniendo en cuenta que Camerún no ha adoptado el concepto de la educación inclusiva como parte de sus políticas, constituye muchas veces un reto el convencer a los administradores del valor de los temas relacionados con la inclusión.
- Infraestructuras: todos los estudiantes tienen carencias con respecto a sus necesidades básicas: rampas, canchas de juego, materiales de aprendizaje y enseñanza,...etc.
- El currículum: está orientado hacia la realización de un examen y la excelencia de la práctica docente es evaluada según se complete el programa de contenidos.

Puede que no necesitemos una varita mágica para superar estos desafíos. Las actitudes y las políticas no pueden cambiar de un día para otro. Entonces, debemos centrarnos en el día a día, explicando y mostrando a nuestros colegas los beneficios de la educación inclusiva para todos los estudiantes. Si los profesores comienzan a enseñar de forma inclusiva, la política ciertamente será el segundo paso y, por lo tanto, la infraestructura y los métodos de formación docente también mejorarán.

Los cursos anuales de formación impartidos por el programa SEEPD recibidos por el profesorado constituyen una iniciativa loable en cuanto al fomento de la sensibilización. Nosotros apoyamos el programa y animamos a sus socios (CBM, USAID,...etc.) a que continúen con dicho proyecto. En mi opinión, el programa SEEPD es una de las mejores formas de implementar la educación inclusiva en Camerún.

Creo que la formación que he recibido ya está teniendo sus frutos. No consideramos que los desafíos sean piedras en el camino, sino oportunidades para progresar. No solamente muchos de mis colegas se han convencido del valor de la educación inclusiva, sino que muchos de ellos están ansiosos por recibir formación al respecto. Pienso que esto constituye una prueba de que la respuesta es formar a más profesores.

Contactar con: LOUIS MBIBEH

Programa SEEPD

Servicios de la Convención Bautista de Salud de Camerún

Nkwen, Bamenda,

Región noroeste, Camerún

Correo electrónico: mbibeh16@yahoo.com

Visitando de Nuevo principios centrales de la educación inclusiva en la India

Kanwal Singh y Ruchi Singh

Con frecuencia, EENET explica que todo el mundo entiende e interpreta la educación inclusiva de forma diferente. Un paso importante para el desarrollo de escuelas y sistemas educativos inclusivos es, por consiguiente, que los profesionales de este campo y los legisladores reflexionen de forma crítica sobre sus propias creencias y suposiciones. En este artículo, Kanwal y Ruchi reflexionan sobre las tensiones existentes entre la educación especial y la educación inclusiva en la India, así como sobre los cambios experimentados por sus propias suposiciones con respecto a la educación inclusiva, un proceso que les ha llevado a lograr una mejor implementación de la educación inclusiva.

Hace una década, la educación inclusiva era el tema preferido de conversación entre los educadores especiales. Comenzó como un enfoque dirigido exclusivamente a las niñas y a los niños con discapacidad. El propósito era trasladar a los estudiantes de escuelas segregadas a escuelas regulares, proporcionando en este Nuevo entorno el apoyo y los recursos adecuados. Parecía una aventura excitante; ¡aprendimos una nueva gama de vocabulario y nos sentimos bien con nosotros mismos por ayudar al cambio!

No teníamos ninguna duda en absoluto sobre los beneficios de la educación inclusiva. Sin embargo, cuando nos estábamos preparando para evolucionar del “¿Por qué la inclusión?” hacia el “¿Cómo llevar a cabo la inclusión?”, nos surgieron dudas irritantes. Nos atormentaban una serie de preguntas: ¿Estaban las escuelas regulares preparadas? No eran accesibles: no poseían ningún dispositivo o equipamientos de ayuda. ¿Estaba el profesorado preparado? ¿Cómo gestionarían la presencia de “nuestros” niños y niñas en un aula de 50 estudiantes? ¿Serían los alumnos capaces de afrontar el rígido sistema de evaluación? ¿Quién sería el o la responsable de las terapias, las sesiones individuales y las necesidades variadas? ¿Se burlarían otros estudiantes de “nuestros” alumnos?

Tuvieron lugar una serie de debates intensos en la comunidad de la educación especial. Muchos educadores especiales eran escépticos y advirtieron de la posibilidad de repercusiones. Se organizaron sesiones intensas para convencerlos de que iba a ser un proceso continuado con beneficios a largo plazo, así como que tenían que ser más “flexibles” y “cambiar a la par que los tiempos”.

Después de diez años, parece que estamos atrapados en una cápsula del tiempo: la India todavía interpreta que la educación inclusiva es algo que se limita exclusivamente a las niñas y niños con discapacidad. Existen muchas discrepancias entre los diferentes “especialistas educativos” en cuanto a las estrategias y a las prácticas necesarias para llevar la teoría inclusiva a la práctica. Hay una desconexión entre la teoría (la cual se basa en un modelo social y de derechos) y las prácticas actuales (las cuales están definidas de acuerdo con el modelo médico de diagnóstico, evaluación y programación). Las escuelas que se erigen a sí mismas como pioneras de la educación inclusiva, en realidad han establecido escuelas especiales (denominadas “centros de recursos”) dentro de las escuelas regulares. Algunas personas dentro de la comunidad de educación especial se sienten desorientadas debido a la ambigüedad de los distintos papeles y responsabilidades. Y, por supuesto, la perplejidad experimentada por las escuelas regulares y los padres aprensivos completan la conmoción.

Como miembros de la comunidad de profesionales de la educación especial, lo que nos molestaba realmente era que, a pesar de estar bien intencionadas, las políticas y prácticas dentro de la comunidad de educación especial en los últimos años, habían hecho muy poco para fomentar la educación inclusiva. Por el contrario, habían tenido un papel esencial en el desarrollo y refuerzo de las políticas y prácticas exclusivas dentro de las escuelas regulares.

Hace cuatro años, surgió la maravillosa oportunidad de establecer una escuela inclusiva primaria para una ONG de la India. Esta fue una oportunidad perfecta para diseñar y establecer un sistema escolar que “verdaderamente” implementara la educación inclusiva y la coherencia honesta entre la teoría y la práctica. No vamos a contar lo que sucedió con esa escuela, sino que compartiremos los procesos de pensamiento que fueron utilizados para poner en marcha la escuela.

Comenzamos por analizar los modelos de escuelas inclusivas existentes, identificando las ambigüedades posibles entre la teoría y la práctica. Muy pronto, nos dimos cuenta de que estábamos desafiando las creencias y las conjeturas más convencionales de las bases de la educación inclusiva en la India. Este ejercicio resultó en una serie de nuevas conjeturas que, por consiguiente, definían nuestro marco de trabajo sobre la inclusión, tal y como se resume a continuación:

Suposiciones convencionales	Suposiciones revisadas
La inclusión se aplica solamente a los alumnos con discapacidad	La inclusión no se aplica solamente a los alumnos con discapacidad. Se aplica a todos los alumnos, abordando la exclusión en todas sus formas para permitir una educación con significado y de calidad para todos
Todas las niñas y los niños con discapacidad necesitan una educación especial	Todas las niñas y todos los niños con discapacidad no necesitan una educación especial. Ser discapacitado no implica automáticamente la necesidad de una educación especial.
Solamente son “especiales” las alumnas y los alumnos con discapacidad. Las alumnas y los alumnos sin discapacidad no necesitan apoyo o atención especial.	Todo el alumnado es “especial”. Cualquier estudiante podría experimentar obstáculos en la educación y requerir apoyo/atención especial en un momento determinado, de forma temporal o permanente.
Las ONG de la discapacidad poseen la experiencia necesaria para liderar las políticas y prácticas inclusivas	Otros actores poseen una experiencia igualmente valiosa. Las ONG de discapacidad son miembros importantes del equipo que debería formular políticas y prácticas inclusivas.
Las escuelas regulares en sus condiciones actuales constituyen lugares ideales para el aprendizaje.	Las escuelas regulares requieren una reorganización y una reestructuración significativas para convertirse en lugares ideales para el aprendizaje.
Los educadores especiales son expertos en inclusión que pueden aconsejar al profesorado de las escuelas regulares.	No existen expertos completamente formados en educación inclusiva. Se requieren las actitudes de ambos, tanto del profesorado especial como del profesorado regular; un punto medio en el que se adopten las mejores habilidades dentro del sistema educativo especial y regular, junto con nuevas ideas para mejorar la calidad de la educación para todos.
La responsabilidad primordial de la implementación de la educación inclusiva la tiene el profesorado de escuelas regulares.	El profesorado solamente puede implementar prácticas inclusivas si todas las partes interesadas ejecutan sus responsabilidades.
Diagnosticar y etiquetar a los estudiantes como escolares que tienen “necesidades de educación especial” (SEN, en sus siglas en inglés) facilita su inclusión en la escuela.	El diagnóstico, las etiquetas y el seguimiento de planes programados e individualizados no solamente fomentan la exclusión, sino que limitan las expectativas curriculares.
La India podría emular el marco de trabajo de la educación inclusiva diseñado por los países del Norte.	El marco de trabajo sobre la educación inclusiva necesita ser específicamente diseñado para el contexto concreto de la India.
La inclusión no ha sido fructífera en algunos países del Norte y, por tanto, ocurrirá lo mismo en la India.	La India tiene ejemplos de prácticas inclusivas, efectivas e indígenas en el contexto de la inclusión, de las cuales los países del Norte pueden aprender. El fracaso en otros países no significa que la inclusión no funcionará en la India.
Las políticas y leyes sobre la educación inclusiva se materializarán por naturaleza en cambios dentro del sistema educativo	La mínima voluntad política, social y económica existente de hacer de la educación inclusiva una realidad no debería aminorar nuestras creencias o nuestros esfuerzos.

Conclusión: El proceso de la redefinición de la educación inclusiva y el desarrollo de un enfoque más aplicable al contexto de la India ha llevado tiempo. Durante este proceso, sin embargo, hemos desafiado una serie de creencias convencionales y desarrollado un conjunto de principios centrales. Aunque no lo hemos abordado aquí, esta nueva apreciación del marco de trabajo para la educación inclusiva en la India ha dado lugar a la obtención de un conjunto valioso de prácticas innovadoras, así como nuevos aprendizajes y recomendaciones que están siendo compartidas con la comunidad educativa local. Nuestro éxito ha reafirmado nuestro compromiso de continuar trabajando hacia la educación inclusiva a través de modelos diseñados de forma innovadora, los cuales estaríamos satisfechos de compartir si usted contacta con nosotros directamente. Los principios centrales principales pueden incomodar un poco a la comunidad de profesionales de la educación especial, ya que la implementación del marco de trabajo resultante requiere cambios radicales en el pensamiento y en la actuación. Requiere que la comunidad cambie, incluso que abandone, muchas de sus prácticas primordiales. Sin embargo, los diferentes roles revisados y las nuevas directrices son, para muchos de nosotros que trabajamos en la educación especial por vocación, medidas excitantes y efectivas para mejorar la educación de calidad para todos.

Kanwal Singh lleva trabajando en el campo de la educación 25 años y se puede contactar con esta persona en kanwalsingh.in@gmail.com

Ruchi Singh es una profesional en desarrollo, quien actualmente trabaja en el diseño de currícula y entornos de aprendizaje inclusivos. Se puede contactar con ella en el siguiente correo electrónico: ruchi.singh.0511@gmail.com

Replanteando la formación del profesorado regular, Bulgaria

Margarita Asparuhova

Nuestro enfoque general

En 2007, comenzamos a diseñar y organizar cursos de formación dirigidos al profesorado de escuelas regulares sobre cómo apoyar y enseñar a niños y niñas con necesidades educativas especiales en un contexto educacional regular. En aquella época, la mayoría del profesorado en Bulgaria seguía teniendo dudas sobre los beneficios de la educación inclusiva, y les provocaba incertidumbre el tener a una niña o a un niño con discapacidad en el aula.

En el contexto de nuestro trabajo en el Centro de Educación Inclusiva (CIE en sus siglas en inglés), siempre hemos intentado aplicar métodos innovadores. Nuestros cursos de formación tienen como objetivo el presentar nuevos conocimientos y nuevos enfoques sobre la inclusión que correspondan a las necesidades de la realidad escolar local. Por consiguiente, nuestros objetivos son:

- Hacer que el profesorado de escuelas regulares tengan una actitud más positiva con respecto a la educación inclusiva.
- Asistir a los profesores de escuelas regulares para que sepan cómo proporcionar un entorno inclusivo para sus estudiantes.
- Ayudar a los profesores de educación regular a establecer y desarrollar un enfoque de trabajo en equipo en su colaboración con los padres y los profesionales que apoyan a los estudiantes dentro de la escuela.
- Animar a los profesores a que identifiquen, utilicen y valoren las fortalezas de sus estudiantes.
- Compartir con los profesores ejemplos de buenas prácticas a partir de la experiencia de nuestros formadores.
- Involucrar a los docentes en debates sobre estudios y en talleres de trabajo grupales, para que de esta manera puedan cuestionar sus propias prácticas y al mismo tiempo confiar en su experiencia profesional y en sus enfoques docentes.
- Concienciar y fomentar la atención a las llamadas “discapacidades invisibles” tales como la dislexia, la disgrafía, la dispraxia, TDAH y el autismo.

Aunque el CIE proporciona cursos de formación temática para profesores de escuelas regulares sobre cómo proporcionar apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales en contextos convencionales, nuestra organización no es una organización de formación usual. Actualmente, nuestro equipo está involucrado en una serie de proyectos relacionados con la inclusión, lo que nos permite adoptar un enfoque más crítico sobre la forma en que proporcionamos dicha formación al profesorado de educación regular y a otras

partes involucradas (especialistas, profesores de apoyo y padres). Esta conexión con la realidad del trabajo a través de proyectos nos permite realizar modificaciones informadas de nuestros cursos de formación, de tal modo que cubramos las necesidades de los grupos que son nuestro objetivo para que finalmente podamos alcanzar nuestra meta de desarrollar escuelas más acogedoras, profesores más seguros, padres más satisfechos y, por supuesto, escolares más felices.

Nuestros proyectos

Nuestro proyecto ‘Una escuela para todos’¹ a pour objectif d’adapter et d’appliquer largement como objetivo adaptar y aplicar en toda Bulgaria la tercera edición del Índice de Inclusión.² Este proyecto ha demostrado que las actitudes de los profesores pueden ser modificadas de una forma más profunda y amplia a través de facilitarles, respetuosa y atentamente, una oportunidad para la autorreflexión sobre sus valores, sus propias prácticas y metas. De este modo, los profesores han sido capaces de evaluar de forma crítica sus propios conceptos y acciones, modificándolos de acuerdo con las necesidades de otras partes involucradas (escolares, padres y colegas profesionales).

Otro proyecto del CIE denominado ‘La escuela es mi derecho también’,³ involucra a dos escuelas y dos guarderías de una misma localidad búlgara. Pretende recoger en un mismo lugar las perspectivas de los profesores, los especialistas, los padres, los escolares y los representantes de las autoridades educativas locales con respecto al desarrollo de la educación inclusiva para niños y niñas con necesidades educativas especiales y con edades comprendidas entre 3 y 10 años. Este proyecto nos ha permitido evolucionar de un enfoque basado en “el sermón” a un enfoque dirigido a la formación de profesores, utilizando un eje más participativo mediante discusiones grupales con un foco determinado, sesiones con la participación de niños y niñas que informan a los adultos y talleres de trabajo de aprendizaje a través de la experiencia para la capacitación.

¹ El proyecto ‘Una escuela para todos’ está financiado por el Fondo Social Europeo a través del programa operativo ‘Desarrollo de recursos humanos’.

² ‘Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas’, versión en inglés de Booth, T., Ainscow, M., revisado por Tony Booth, 2011, publicado por el Centro de Estudios sobre la Educación Inclusiva, Reino Unido: www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml

³ El proyecto ‘La escuela es mi derecho también’ está financiado (parcialmente) por Open Society Foundations.

El CIE también forma parte del proyecto FIESTA⁴ de la UE (Facilitando la educación inclusiva y apoyando la agenda de transición). Este proyecto ha tenido un papel fundamental en el refinamiento de nuestra agenda de formación del profesorado. Como parte de dicho proyecto, se elaboraron documentos e investigaciones de campo en 8 países miembros de la UE para documentar un informe sobre las mejores prácticas en la inclusión, la gestión de la transición y el trabajo de colaboración⁵.

Cambiando el foco de la formación

Al refinar nuestra agenda de formación del profesorado, hemos trasladado el foco de una formación basada en el diagnóstico a una formación basada en seminarios, el cual tiene como objetivo alcanzar un entendimiento minucioso de las habilidades y discapacidades reales de los escolares. Dicho enfoque se apoya, principalmente, en la observación directa e informada, que constituye una estimación del contexto cultural y social del niño.

Por ejemplo, el término “dislexia” casi no era conocido entre los profesionales. Ahora se tiende a utilizarlo en exceso para explicar todo tipo de dificultad en la lectura, lo que potencialmente disminuye la atención que se ha de prestar a otras posibles situaciones o condiciones que los escolares estén experimentando y que hagan de la lectura un reto para ellos (tales como las niñas y los niños que sufren traumas emocionales o dificultades visuales y auditivas, la incapacidad del profesorado para enseñar con un estilo o un ritmo diferentes pero que el niño puede preferir,...etc.).

En este contexto, un enfoque basado en el diagnóstico no ayuda al profesorado a que apoyen a sus estudiantes de forma efectiva. Las condiciones como la dislexia, el TDAH y el autismo se manifiestan en espectros, siendo imposible formar al profesorado en cómo enseñar a un estudiante que experimente dichos retos en un único día de formación. Enseñar al profesorado cómo funcionan los diferentes mecanismos de aprendizaje constituye un enfoque más efectivo (la memoria, la atención, las funciones ejecutivas,...etc.), así como ayudarles a identificar algunas de sus dificultades y qué estrategias pueden ayudar a reforzar estos mecanismos de aprendizaje. También es importante que el profesorado esté formado correctamente para que pueda abordar estos asuntos con confianza junto con los especialistas en apoyo infantil, los padres y, por supuesto, con los propios escolares.

Aunque actualmente todavía muchos profesores

⁴ El proyecto FIESTA está patrocinado con ayuda de la Comisión Europea.

⁵ El informe estará disponible en línea a finales de 2013 en: www.fiesta-project.eu

esperan que se les proporcionen “recetas” específicas para resolver tales retos, ha aumentado el número de docentes que se han beneficiado de los enfoques de formación más olísticos, participativos y de autorreflexión que el CIE ha ofrecido. Estos cambios en la agenda de formación del profesorado requieren más tiempo y más esfuerzo pero son posibles y merecen la pena. De hecho, representan un paso lógico y necesario para que las niñas y niños con necesidades educativas especiales sean acogidos por las escuelas regulares.

El Centro para la Educación Inclusiva (CIE) es una organización búlgara no gubernamental, cuyo objetivo principal es fomentar la educación inclusiva para todos los niños y niñas. El CIE continúa el trabajo iniciado hace 10 años por la organización Save the Children del Reino Unido en Bulgaria y en la región. El CIE cree que se debería dar la oportunidad a todos los niños y niñas de ser aceptados y valorados, y está trabajando para lograr la inclusión social y la educación de calidad para todos los niños y niñas, protegiendo a aquellos que tienen necesidades. El equipo de CIE trabaja con los padres, el profesorado, los gestores, los profesionales, con las autoridades locales y estatales, con las organizaciones empresariales y con colegios nacionales e internacionales.

**Margarita Asparuhova, Directora de Proyectos,
Centro de Educación Inclusiva
Bulgaria, Sofía 1000, C/ Ekzarh Yosif 60,
m.asparuhova@cie-bg.eu**

Construyendo relaciones para la inclusión



Foto de la izquierda- Aparece un grupo de profesores de educación regular, profesores de educación especial y profesores de recursos que están transmitiendo a otros participantes una idea a través de gestos únicamente. El objetivo de la actividad es enfatizar la importancia de la empatía y la atención en la educación.



Foto de la derecha- Un profesor de apoyo y un profesor de educación regular están dibujando juntos con un lápiz. El objetivo de la actividad es provocar la autorreflexión sobre el trabajo en equipo, dirigir y seguir una directriz.

En 2013, como parte del proyecto 'La escuela es mi derecho también', el CIE facilitó un taller de trabajo centrado en el fortalecimiento de las relaciones (la confianza mutua y las colaboraciones) entre el profesorado de educación regular, los especialistas y los profesores de apoyo, quienes apoyan a escolares a los que se les han identificado necesidades educativas especiales en contextos regulares.

“Los comentarios de los participantes se centraron en los beneficios de conocer a “los demás”, teniendo así un mejor entendimiento de las responsabilidades, aspiraciones y retos de cada uno de ellos lo que, en su opinión, mejoraría sus colaboraciones futuras”.

Maria Tasheva, Coordinadora de Proyectos.

Proporcionaremos un artículo más extenso sobre el impacto de este taller de trabajo en la percepción de sus respectivas funciones y sobre la forma en que funcionan paralelamente para la edición de 'Revista de Educación Inclusiva' de ENET de 2014.

El Índice de Inclusión es mencionado en varios de los artículos contenidos en este boletín de noticias.

¿Qué es?

El título completo de esta publicación es 'Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.' Sus autores originales son Tony Booth y Mel Ainscow y fue aplicado por primera vez en 1997/8. Ha sido revisado tres veces, más recientemente por Tony Booth en 2011 y está publicado por el Centro de Estudios sobre la Educación Inclusiva. El Índice de Inclusión es un recurso que permite que las escuelas lleven a cabo autoevaluaciones y mejoras. Proporciona directrices prácticas, de manera que la comunidad escolar al completo pueda trabajar conjuntamente para revisar todos los aspectos de la cultura escolar, las actitudes, las políticas y las prácticas. El Índice ayuda a que las escuelas reflexionen sobre sus valores, realicen una autoevaluación desde las perspectivas de los diferentes actores implicados, desarrollen un plan práctico de mejoras y trabajen para minimizar las barreras a la inclusión y a la participación. El Índice fue desarrollado para ser utilizado en las escuelas del Reino Unido, pero ha sido adaptado y traducido con éxito para su utilización en numerosos países.

¿Dónde se pueden conseguir copias?

Se puede descargar gratuitamente la edición de 2002 en inglés y en aproximadamente otros 20 idiomas del sitio web de EENET: <http://bit.ly/1gFACtZ>. La edición de 2011 se puede comprar en el CSIE: <http://bit.ly/19xnOMJ>.

¿Dónde puedo averiguar más información sobre cómo utilizar el Índice?

El sitio Web de EENET y sus boletines de noticias contienen varios artículos sobre el Índice y cómo se ha adaptado en distintos países. Si usted ha estado trabajando en la traducción y la adaptación del Índice, nos encantaría recibir un artículo explicando cómo ha utilizado usted el Índice y qué resultados ha tenido.

Buscando mis propias soluciones: entrevista con una profesora inclusiva, Malasia

Rosnah Sahilan lleva seis años enseñando. Ella tiene un grado en biotecnología y un diploma en enseñanza. A continuación, nos explica su interés en ayudar a todo el alumnado en su clase, y cómo ha experimentado con sus propias soluciones con respecto a los desafíos que presenta la inclusión.

¿Qué piensas de la inclusión en general?

Creo que todas las niñas y todos los niños tienen talentos; somos nosotros como profesores los que debemos identificar cuáles son dichos talentos. Los aspectos negativos están en los entornos escolares. Siempre y cuando intentemos entender mejor a los escolares, el problema no será tan grande. Solamente necesitamos investigar, de manera que podamos entender mejor sus necesidades en la escuela, así como lo que necesitan de nosotros como educadores.

¿Por qué te interesa la investigación dentro de tu trabajo docente?

En Malasia, algunos profesores todavía tienen actitudes negativas con respecto a las niñas y a los niños con discapacidad. No hemos estado muy expuestos a condiciones como el autismo o el TDA (Trastorno por Déficit de Atención); el personal no tiene ningún conocimiento sobre dichas condiciones. Pienso que todos los profesores han de ser formados para ser capaces de manejar este tipo de situaciones. Esa es la razón por la que necesito investigar, para ayudarme a mí misma.

Estoy interesada en incluir a niñas y niños con TDA y autismo. Esto desafía las técnicas que utilizo normalmente. Pienso: “¿Cómo los puedo incluir con sus amigos en la enseñanza y el aprendizaje? ¿Cómo los puedo apoyar en el aula?”. Siempre he intentado encontrar una solución, haciendo muchas actividades y averiguando cuáles son adecuadas y cuáles no. Probando y cometiendo errores acabo encontrando una solución que es Buena para el alumnado, que se adecúa a sus comportamientos y sus características. Cada estudiante es diferente; no hay dos niñas o niños con la misma discapacidad que sean completamente iguales.

¿Qué actividades de investigación has realizado?

Soy profesora de ciencias; me encanta investigar y buscar respuestas. Sé que algunas discapacidades tienen que ver con el cerebro y con su composición química, y que el niño o sus padres no tienen la culpa de ello.

Mi mentora me ha ayudado. [Rosnah ha participado en un proyecto para proporcionar mentores a profesores de inglés para mejorar la calidad de la enseñanza del inglés). Le hablé de mi interés en incluir a estudiantes con determinadas discapacidades y ella me proporcionó su apoyo. Me ayudó a buscar libros al respecto y me puso en contacto con otras personas que tenían experiencia acerca del autismo y que podían darme consejos prácticos, los cuales he utilizado en el aula.

He utilizado internet para encontrar nuevas ideas pero, mayoritariamente, lo que hago es probar actividades yo misma. Observo si funcionan o no, y luego hago cambios. Es una especie de investigación en acción.

¿Qué has aprendido a través de la investigación?

He averiguado que las niñas y los niños con TDA y con autismo quieren ser como otros estudiantes. Su forma de pensar y el modo en que hacen las cosas es un poco diferente de los de otros estudiantes, pero aún así ellos quieren y necesitan las mismas cosas. No los quiero dejar a un lado, sino que quiero incluirlos. Solamente lleva tiempo. Los escolares que son nuevos en el entorno de la escuela también pueden necesitar tiempo para acostumbrarse a las rutinas.

También he aprendido que es más fácil desarrollar actitudes positivas cuando son pequeños. Los alumnos aceptan más fácilmente a una niña o a un niño con autismo; los respetan y no se burlan de ellos, aunque quizás yo tenga que ayudarles explicándoles inicialmente cosas sobre el autismo y no permitiendo ninguna burla. Puede llevar tiempo, pero luego adoptarán esas actitudes positivas en el futuro.

¿Qué ha contribuido a ayudarte con la investigación?

En mi caso, los padres han apoyado a sus hijos y han dado mucha información y cooperación al profesorado. Esta es la ventaja que tengo, aunque conozco a algunos padres que no hablan con los profesores sobre sus preocupaciones.

Se puede contactar con Rosnah a través de EENET.

Desarrollando un sistema de profesorado itinerante que apoye un enfoque combinado de la educación inclusiva, Camboya

Sandrine Bouille

El uso de profesorado itinerante constituye un concepto relativamente reciente en Camboya. La provincia de Battambang y el distrito de Thmor Kol lideran su implementación. El Ministerio de Educación, Juventud y Deporte (MOEYS, en sus siglas en inglés) pidió a Handicap International que desarrollase y apoyase, tanto desde un punto de vista técnico como financiero, la implementación de un sistema de profesorado itinerante piloto en 15 escuelas regulares de educación primaria pertenecientes a las agrupaciones de escuelas de Otaki y Chrey. A continuación, Sandrine explica el enfoque combinado adoptado.

Desarrollando un sistema de profesorado itinerante

El sistema se inició en 2010 con el reclutamiento de cuatro profesores itinerantes, quienes se desplazan a las escuelas regulares y a las comunidades para aconsejar, ofrecer recursos y apoyo a los escolares con discapacidad, a sus profesores y a sus padres. Apoyan el concepto de la educación inclusiva y lo fomentan entre los directores y el profesorado de centros regulares.

Sus tareas principales son las siguientes:

- Apoyar directamente a los escolares con discapacidad en el aula y en casa.
- Proporcionar oportunidades de consulta y apoyo para el profesorado.
- Identificar, evaluar y remitir a niños y niñas con discapacidad.
- Proporcionar formación para el profesorado y la comunidad, así como eventos de sensibilización.
- Trabajar con escolares de edades diferentes y con distintas discapacidades.

Ampliando el alcance del profesorado itinerante

La definición de las tareas del profesorado itinerante enfatizaba el apoyo a las necesidades individuales de todos los escolares con discapacidad. Sin embargo, muy pocas de dichas tareas abordaban las barreras experimentadas por los escolares con discapacidad dentro de la escuela o fomentaban el concepto de la educación inclusiva.

Muy pronto, fue obvio que el sistema de profesorado itinerante no se podía centrar únicamente en los escolares y sus discapacidades, sino que también debería centrarse en la calidad de la educación, para así mejorar el entorno de aprendizaje de todos los escolares. Existía una necesidad imperiosa de que el profesorado de escuelas regulares entendiera el concepto de la educación inclusiva y que desarrollase, consiguientemente, prácticas docentes inclusivas.

El enfoque combinado y su importancia

Handicap International explica su enfoque combinado de la educación inclusiva como sigue a continuación: “La inclusión de niñas y niños con discapacidad en las escuelas regulares requiere cultivar y aplicar prácticas inclusivas a todos los niveles, en vez de concentrarse exclusivamente en la discapacidad de la niña o el niño... Esto representa un enfoque combinado, a través del cual se abordan las necesidades individuales de las niñas y los niños con discapacidad, al mismo tiempo que se abordan las barreras sociales, económicas, políticas y del entorno a la educación”.¹

Centrarse únicamente en la discapacidad del niño da la impresión de que la niña o el niño es realmente el problema, ya que necesita servicios especiales, materiales o apoyo. Se reduce entonces la intervención a un nivel individual, sin reflexionar sobre los aspectos que son necesarios para mejorar el sistema educativo. Asimismo, trabajar solamente a nivel del sistema educativo puede que contribuya a que se ignoren las necesidades individuales de cada niña y cada niño. Trabajar con ambos niveles de intervención es necesario para crear las mejores condiciones posibles para que las niñas y niños con y sin discapacidad puedan aprender y tener éxito en la escuela y para asegurar, igualmente, que las niñas y los niños disfrutaran de los mismos derechos y oportunidades en el contexto educativo.²

El enfoque combinado en el sistema de profesorado itinerante

Una vez que se reforzaron las mejoras del sistema educativo y para no sobrecargar al profesorado itinerante, el proyecto delegó la responsabilidad del trabajo con los padres y con la comunidad en miembros de la comunidad (trabajadores sanitarios de los pueblos y representantes de grupos de autoayuda de personas con discapacidad). Aquí mostramos algunos ejemplos concretos de este enfoque combinado:

Durante tres cursos escolares, el sistema ha trabajado con Ratanak, un adolescente que ahora tiene 15 años de edad y que es ciego³ para proporcionarle materiales adaptados tales como una máquina braille y un ábaco. Durante las horas de clase, un profesor itinerante ha apoyado a Ratanak de forma individual para ayudarlo a seguir las lecciones colectivas. No se prepara ningún tipo

¹ Handicap International, Synthèse, Education Inclusive, septembre 2012, p.4

² Comme précisé dans la Convention sur les Droits des Personnes Handicapées des Nations Unies, article 24

³ Au Cambodge, il y a 6 classes dans l'éducation primaire. Les enfants commencent l'école à 6 ans.

de lección o ejercicios individuales para Ratanak pero los métodos de enseñanza son adaptados a su discapacidad. La frecuencia del apoyo ha variado de acuerdo con el progreso de Ratanak. Inicialmente, el apoyo era proporcionado diariamente; actualmente, se proporciona con una frecuencia semanal.

El profesor itinerante apoyaba al profesor regular de Ratanak con consejos y técnicas, tales como la lectura en alto de lo que se está escribiendo en la pizarra, la repetición frecuente o permitir a Ratanak que tenga tiempo adicional para escribir en braille o para utilizar el ábaco. También se estableció un sistema de apoyo entre sus compañeros, de manera que otro estudiante pueda apoyar a Ratanak durante las lecciones, cuando éste necesite explicaciones o instrucciones adicionales, así como cuando el profesor itinerante esté ausente.

El profesorado itinerante también tiene el papel de identificar las necesidades específicas de las niñas y niños con discapacidad con respecto a la intervención relacionada con los cuidados sanitarios y/o la rehabilitación.



Abordando las barreras dentro de la escuela:

Sopheap es un chico de 16 años con Síndrome de Down, el cual fue expulsado de la escuela debido a problemas de comportamiento: se defendía cuando los compañeros se metían con él o se burlaban. Se realizaron sesiones de sensibilización con los estudiantes utilizando comics, películas de dibujos y pósters que fomentaban la tolerancia y que valoraban la diferencia y la diversidad. Esto desarrolló la solidaridad entre los estudiantes. Ahora, Sopheap ha vuelto a la escuela. Ha mejorado sus habilidades para la vida y su comportamiento ha cambiado mucho desde que sus compañeros de clase son más amistosos y positivos.

El profesorado itinerante está organizando sesiones mensuales sobre cómo mejorar la comunicación con los niños, la gestión del comportamiento, la gestión del aula y cómo desarrollar la autoestima de los niños. Estas sesiones tienen como objetivo mejorar la calidad de la educación. Algunos profesores están dispuestos a implementar los nuevos métodos y, de forma gradual, están influenciando a otros miembros del profesorado. El profesor de Sopheap apreció en particular la sesión sobre las normas en el aula, ya que las normas claras (definidas y adoptadas con la participación de los estudiantes) permiten al docente

concentrarse más en la enseñanza y en apoyar a los estudiantes, en vez de centrarse en la disciplina.

Anualmente, se organizan sesiones sobre cómo desarrollar materiales docentes y de aprendizaje en cada escuela. Los materiales producidos son útiles para apoyar diferentes tipos de aprendizaje, así como el aprendizaje a través del juego, lo que mejora la calidad de la enseñanza. Los materiales desarrollados durante estas sesiones benefician a todos los estudiantes y las adaptaciones cubren las necesidades específicas de los niños y niñas con discapacidad. Por ejemplo, el profesor regular de Ratanak elaboró unas cartas con palabras escritas en khmer (camboyano) y en braille. De este modo, Ratanak puede participar en el juego con sus compañeros.

El impacto de un enfoque combinado

Al comienzo del proyecto, el profesorado itinerante era considerado con frecuencia como profesores especiales a cargo de educar a niñas y niños con discapacidad, por lo que los profesores regulares dependían de ellos para apoyar a las niñas y a los niños con discapacidad. La utilización de este enfoque combinado permitió a los miembros del personal escolar considerar más adecuadamente a los profesores itinerantes como profesionales que promovían y apoyaban la educación inclusiva, la cual no se reduce a la provisión de servicios especiales en un contexto regular. Ahora, los profesores de educación regular consideran a los profesores itinerantes como profesionales formados, que pueden proporcionar consejo sobre la educación general mientras que, al mismo tiempo, son expertos en temas relacionados con la discapacidad.

Finalmente, el enfoque combinado ha facilitado un mejor entendimiento de lo que realmente es la educación inclusiva; ya que no se dirige únicamente a las niñas y a los niños con discapacidad, ni se centra exclusivamente en sus discapacidades específicas, sino que es un tipo de educación que tiene como objetivo el proporcionar una educación apropiada y de calidad, mediante la cual todas las niñas y todos los niños aprenden juntos.

El proyecto actual terminará en diciembre de 2013.

Handicap International
Programa regional para Camboya & Tailandia
Apartado postal: 586, Khan Chamkar Mon,
Phnom Penh, Reino de Camboya
www.handicap-international.org

Para obtener más información sobre el enfoque de HI con respecto a la educación inclusiva, contacte con:
Gilles Ceralli, Consejera Técnica de Educación Inclusiva,
GCERALLI@handicap-international.lu

Utilizando profesores itinerantes para apoyar la inclusión en Togo

Virginie Hallet

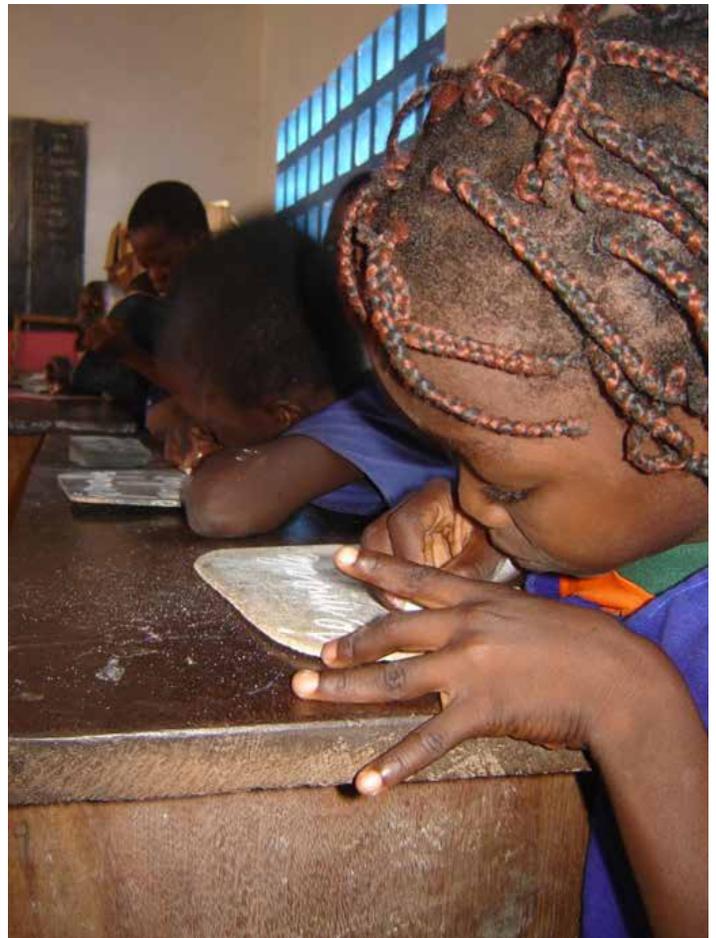
En los últimos diez años, Togo ha dado un creciente énfasis a la educación, en respuesta al Mandato sobre la Educación para Todos. El plan educativo del país (2010-2020) hizo que la educación fuera obligatoria para todas las niñas y niños de edades comprendidas entre los 6 y los 15 años y, desde 2008/2009, la educación primaria es gratuita. Consiguientemente, el número de nuevos alumnos incrementó del 71% en 2006/07 a un 87% en 2009/10. Sin embargo, el número creciente de abandonos escolares también, lo que constituye un problema que no puede ser ignorado. En este artículo, Virginie habla del uso de profesores itinerantes como una forma de abordar las necesidades de los estudiantes discapacitados, siendo parte del proceso de mejoras para aumentar su permanencia escolar y reducir el número de abandonos escolares en Togo.

Mejorando la calidad en general

En general, la calidad de la educación en Togo es precaria y la rectificación de esta realidad será un paso clave para la mejora del acceso de los estudiantes a la educación y su participación en la escuela. En 2012, el Instituto de Formación del Profesorado abrió de Nuevo sus puertas después de estar cerrado durante diez años por la crisis política. Ahora, los profesores de escuela pueden acceder a un curso de formación intenso de seis meses antes de comenzar sus carreras profesionales, en vez de empezar a enseñar con prácticamente ninguna experiencia en absoluto. Este curso incluye un módulo de cinco días sobre la educación inclusiva. Se espera que la formación mejore de forma significativa la calidad de la educación en Togo.

Desarrollando un sistema de profesorado itinerante

Más específicamente, se introdujo un plan innovador de profesores itinerantes en 2010 en Dapaong, en el norte de Togo. El objetivo era responder mejor a las necesidades individuales específicas de los alumnos discapacitados y las de sus profesores. Inicialmente, se reclutaron tres profesores regulares, de los cuales solamente uno tenía experiencia previa en la enseñanza a niños con discapacidad visual. Su preparación para convertirse en profesores itinerantes implicó una semana de formación intensa que incluía Braille, lenguaje de signos y otros enfoques más generales que se podían utilizar a la hora de enseñar a niños con una amplia gama de discapacidades diferentes, seguida de formación de seguimiento semanal y bloques intensivos durante las vacaciones escolares. También hubo visitas semanales a las escuelas para trabajar en paralelo a los profesores especializados y formados.



Cada profesor itinerante visita a las escuelas que tienen asignadas y apoya a una serie de niños con discapacidad dentro de las clases regulares. Su papel principal es apoyar directamente a los niños durante las clases y discutir cualquier dificultad que el alumno pueda tener con su profesor. Las reacciones han sido positivas, tanto por parte de los niños que disfrutaban del apoyo extra como por parte de sus compañeros de clase no discapacitados quienes, por ejemplo, disfrutaban aprendiendo a utilizar el lenguaje de signos cuando el profesor itinerante trabaja en grupos pequeños y los incluye.

La relación entre el profesorado regular e itinerante

El profesorado regular en Togo normalmente no tiene problemas a la hora de aceptar niños con discapacidad en sus clases grandes y generalmente muestran una actitud de bienvenida. Sin embargo, en un principio eran cautos, preocupados de que los profesores itinerantes fueran como inspectores. En los últimos tres años, sin embargo, el profesorado regular ha llegado a entender y respetar a los profesores itinerantes, apreciando ahora sus conocimientos y habilidades.

En Dapaong, donde comenzó la iniciativa, aún es un reto para el profesorado itinerante influir en los planes curriculares generales y la estructura con respecto a la evolución hacia la inclusión en las escuelas. Sin embargo, en el segundo área geográfica donde este sistema

está siendo implementado,, Kara, ha tenido éxito con respecto a cambios estructurales generales en cuanto a la implementación de una planificación conjunta y la colaboración entre el profesorado regular e itinerante. El equipo de Handicap International revisó las lecciones clave aprendidas del proyecto inicial y comenzó el proyecto Kara con un mayor énfasis en el trabajo conjunto desde el principio.

Leopold es un profesor itinerante de niños con discapacidad auditiva. Él apoya a los niños para que utilicen el lenguaje de signos durante la clase y sugiere los distintos materiales didácticos adaptados. También muestra al profesorado cómo utilizar fotografías para ayudar a que los niños se comuniquen y entiendan de una forma más fácil. También está ayudando a todos los niños para que aprendan el lenguaje de signos, mediante la utilización de una serie de actividades divertidas.

Impacto

Actualmente, 54 de los 438 niños discapacitados matriculados en las escuelas regulares dentro de las áreas de intervención están apoyados por profesores itinerantes. Estos constituyen los niños más vulnerables, a los cuales se les considera como aquellos que tienen las mayores necesidades de apoyo. En general, el sistema de profesorado itinerante ha tenido un impacto positivo. Es difícil identificar el nivel de progreso, ya que el proyecto se dirigía específicamente a niños que estaban empezando en la escuela, por lo que no existe una información de base con

respecto a la educación de los niños antes del proyecto.

Sin embargo, después de tres años de prueba, está claro que los niños apoyados por el profesorado itinerante tienen más éxito en el aula que los niños discapacitados que no están siendo apoyados, en particular aquellos con discapacidad visual o auditiva. Los profesores regulares y las familias también han notado una mejora de las habilidades sociales, en la interacción con otros niños, en el comportamiento y en las habilidades de la vida diaria, incluso en el caso de los niños que no han tenido un progreso significativo a nivel académico. El enfoque innovador de la utilización de un sistema de profesorado itinerante ha tenido un impacto significativo en las vidas de los niños con discapacidad en Togo y de sus familias.

Un vídeo (en francés) sobre el sistema de profesorado itinerante en Togo está disponible en línea en la siguiente dirección:
www.youtube.com/watch?v=RLITmUsDBIg

Virginie Hallet

Coordinadora del proyecto Inclusión y Derecho

Handicap International Togo- Programa Bénin BP 8621 Lomé, Togo.

Correo electrónico: coordoinclusion@handicap-international-togo.org.

Fotografías © Sandra Boisseau, 2010, Handicap International



Profesores para todos: enseñanza inclusiva para las niñas y los niños con discapacidad

Ingrid Lewis

En muchos países no existen profesores bien preparados y capaces de motivar. Esto tiene un impacto en el número de nuevos alumnos, en la participación y en los logros de todos los escolares, aunque puede ser muy negativo, en particular, en el caso de los niños pertenecientes a grupos marginalizados. Con frecuencia, el profesorado carece de formación o de apoyo con respecto a la enseñanza de niñas y niños con discapacidad. En este artículo, Ingrid resume los modos clave en los que podemos preparar mejor a los profesores regulares para enseñar en clases diversas.

Los estándares nacionales en la formación del profesorado varían considerablemente de un país a otro y son muchas veces inadecuados. La formación para profesores regulares casi nunca les proporciona la suficiente confianza, el conocimiento y las habilidades para apoyar de forma efectiva a los estudiantes con discapacidad. Investigaciones recientes¹ han identificado cinco estrategias clave para mejorar la situación. Cada país dará un énfasis diferente a cada una de estas áreas para adecuarlas a su contexto específico.

1. Los legisladores y los formadores del profesorado necesitan entender la educación inclusiva

Las personas que desarrollan e implementan las políticas sobre educación y la formación de profesores necesitan un buen entendimiento de la educación inclusiva, para que de esta manera puedan promover la inclusión en todos los aspectos del trabajo educativo.

Los legisladores y los formadores del profesorado necesitan:

- Entender que la educación inclusiva no es un proyecto a realizar una sola vez o por separado.
- Entender el enfoque combinado de la educación inclusiva y preparar al profesorado para apoyar a todos los estudiantes en general, teniendo confianza y las habilidades necesarias para cubrir las necesidades específicas *de los estudiantes con discapacidad*.
- Entender la importancia de los enfoques intersectoriales: incluir a los niños en la educación requiere con frecuencia enlaces efectivos con el sector sanitario, el sector del bienestar social, el sector del agua y los residuos, el transporte público y el sector de justicia.

Para alcanzar el nivel de entendimiento necesario entre los legisladores y los formadores del profesorado, los esfuerzos de defensa,

¹ Rieser, R (2013) 'Teacher Education for Children with Disabilities. Literature Review'. Preparado para UNICEF, Nueva York. <http://bit.ly/18AGOAi>

representación y sensibilización necesitan presentar mensajes claros y concisos sobre los puntos anteriormente mencionados. Debería haber formación y apoyo de seguimiento (incluyendo visitas frecuentes a las escuelas y a los proyectos de educación inclusiva), para que los legisladores y los formadores continúen aprendiendo y mejorando el apoyo que diseñan para los profesores en la etapa previa al empleo y durante su fase en activo.

2. La educación inclusiva debería estar integrada en toda la formación docente

La educación inclusiva afecta a todos los aspectos de la educación, por lo que todos los profesores deberían aprender a hacer que la educación sea más inclusiva. Esto significa aprender a mejorar la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes así como aprender a apoyar la inclusión de los estudiantes con discapacidad en particular.

El profesorado necesita asimilar la educación inclusiva desde el primer día de su formación, para que de ese modo se vea como algo fundamental en su trabajo. Los profesores ya existentes también necesitan participar en el desarrollo Profesional continuo, necesitan ayudarles a reflexionar constantemente y mejorar sus actitudes y sus prácticas. El desarrollo profesional puede incluir cursos de formación reglada en activo, así como oportunidades no regladas de aprendizaje, tales como grupos de investigación en acción y de debates entre profesores. Los cursos de educación inclusiva impartidos de forma esporádica o una sola vez no son suficientes.

Entre las acciones clave necesarias se incluyen:

- Abordar la educación inclusiva en toda la formación docente previa al empleo y durante la fase en activo, así como a través de la continuidad del desarrollo profesional.
- Proporcionar una combinación de (I) cursos específicos sobre la educación inclusiva y (II), la infiltración de principios de educación inclusiva en toda la formación docente.
- Revisar y analizar cursos de formación del profesorado, así como los currículos escolares y los materiales, con la participación para ello de la amplia gama de diversos actores educativos.
- Demandar que las instituciones de formación del profesorado y el ministerio lleven a cabo dichos cambios.

3. La formación docente debe conseguir el equilibrio entre la teoría y la práctica.

La formación docente necesita ofrecer un equilibrio entre el aprendizaje sobre el concepto de la educación inclusiva y la observación e implementación de estas teorías a la práctica, con el apoyo de colegas experimentados. La formación

docente necesita ser relevante al contexto y a la cultura locales, así como estar bien gestionada, de manera que los profesores que están siendo formados y el profesorado formador no se sientan sobrellevados. La combinación de teoría y práctica debería ilustrar desafíos de la vida real en la escuela, proporcionando al mismo tiempo a los profesores habilidades para que se conviertan en profesionales reflexivos y analíticos.

Algunas de las opciones para suplementar la formación docente con una experiencia directa de temas relacionados con la discapacidad son:

- Involucrar directamente a las organizaciones de personas con discapacidad (OPD), a las personas con discapacidad y a los padres de las niñas y los niños con discapacidad en el diseño y la impartición de la formación.
- Las escuelas especiales pueden proporcionar con frecuencia consejos técnicos y prácticos, así como apoyo. Sin embargo, el personal de escuelas especiales puede también necesitar formación sobre cómo apoyar la educación inclusiva en las escuelas regulares.

Los mecanismos de formación en cascada están considerados como una forma económicamente viable de pasar un mensaje de un grupo de profesores a otro. Y, sin embargo, con frecuencia no apoyan a los docentes en formación para que tengan acceso a compartir sus experiencias, proporcionando aún en menos ocasiones un seguimiento. Estos enfoques necesitan ser mejorados para proporcionar apoyo en la escuela, mentorados por parte del profesorado experimentado, aprendizaje entre los propios colegas profesionales y formación frecuente de seguimiento.

4. Las personas con discapacidad deberían estar involucradas en la formación del profesorado.

Existe una tendencia creciente a involucrar a la comunidad en la gestión escolar y en el desarrollo. Para que esto sea fructífero, es necesario que incluya a representantes de diversos grupos, lo que también incluye a las personas con discapacidad. Sin embargo, las personas involucradas en la planificación y el desarrollo de la formación para docentes no tienen una discapacidad o una experiencia directa del trabajo con personas con discapacidad. Si queremos que la formación docente sobre la inclusión sea práctica y realista, muchos actores, incluidas las personas con discapacidad, deberían estar involucrados. Entre las estrategias a aplicar se incluyen:

- Los diferentes ministerios de educación deberían involucrar a las personas con discapacidad en los debates políticos sobre la formación docente.
- Se debería actuar de forma positiva para formar y utilizar a formadores de docentes con discapacidad.
- Se debería incluir a formadores y ponentes

procedentes de otros grupos de partes interesadas y de organizaciones de personas con discapacidad en los programas previos a la formación y en la fase en activo.

- Se debería dar la oportunidad a los profesionales que están siendo formados y a sus formadores en activo de trabajar o hacer trabajo voluntario con niños y adultos con discapacidad.

5. La fuerza de trabajo docente ha de ser diversa y representativa.

Para lograr la inclusión de todas las niñas y todos los niños, necesitamos ser cuidadosos a la hora de determinar quién va a convertirse en profesor/a. Los niños que sienten que sus profesores no tienen nada en común con ellos o que no les entienden, pueden tener más tendencia a no involucrarse en el aprendizaje y a abandonar la escuela consecuentemente. Una fuerza de trabajo docente diversa, que represente a secciones de hombres y mujeres en la comunidad, a personas con y sin discapacidad, así como los grupos étnicos, lingüísticos y religiosos existentes en la comunidad, es muy importante.

Las personas con discapacidad tienen una gran probabilidad de experimentar barreras significativas para alcanzar el nivel educativo necesario para convertirse en profesores. Se necesitan políticas flexibles con respecto a la participación en la formación de docentes, así como sobre la promoción y el patrocinio de cursos de reciclaje para los candidatos potenciales. La accesibilidad de la formación docente en cuanto a la infraestructura arquitectónica y los materiales del curso también necesita ser mejorada.

El profesorado con discapacidad puede ser sujeto de discriminación durante la búsqueda de empleo, bien en el proceso de selección, bien como resultado de restricciones externas que no permitan que personas con discapacidad puedan convertirse en docentes debido a evaluaciones estrictas de carácter físico. También es probable que sean sujeto de discriminación en el lugar de trabajo por parte de sus colegas o de los padres, o con respecto a las estructuras salariales y los programas de desarrollo profesional. Es necesario revisar la legislación laboral aplicable al profesorado y trabajar para quitar esas barreras.

Este artículo está basado en un documento más amplio realizado por Ingrid Lewis (EENET) y Sunit Bagree (antiguamente en Sightsavers) para el IDDC, el cual está disponible en: <http://bit.ly/1glgWuQ>

Para más información, contactar con:
Ingrid Lewis, EENET CIC
C/ Market 37
Hollingworth
Cheshire, SK14 8NE
Reino Unido
ingridlewis@eenet.org.uk

Asistentes de docencia sordos: proporcionando oportunidades educativas y de empleo para la infancia y los adultos sordos en Papúa Nueva Guinea

Light for the World Austria

Para muchos niños con discapacidad, la falta de adultos con discapacidad en las escuelas regulares puede representar una barrera para su inclusión. Los adultos con discapacidad pueden actuar como modelos y pueden dar a los niños con discapacidad también un sentido más profundo de pertenencia y de que están siendo entendidos. Este artículo explica cómo los asistentes de docencia sordos están siendo desarrollados en Papúa Nueva Guinea para ayudar con la inclusión de niños sordos en las escuelas regulares y como una forma de mejorar las oportunidades educativas y laborales de los adultos sordos.

El proyecto, gestionado por Callan Services, tiene como objetivo mejorar la educación primaria de calidad y los servicios sanitarios básicos para las niñas y niños con discapacidades auditivas. Uno de los elementos clave ha sido la contratación de 20 asistentes de docencia sordos o con discapacidad auditiva.

Los asistentes de docencia sordos juegan un papel importante dentro del marco más amplio de la promoción de la cultura de la comunidad de sordos, así como en apoyar la inclusión de 300 estudiantes sordos en escuelas de educación primaria. El proyecto también busca ofrecer a los docentes de apoyo la posibilidad de obtener cualificaciones superiores (con el objetivo final de convertirse en profesores) y de recibir formación sobre el desarrollo temprano. Varios asistentes de docencia sordos ya han conseguido entrar en cursos de educación superior para profesores.

Los docentes de apoyo son identificados en la comunidad. Son seleccionados por sus habilidades comunicativas y de interacción dentro de la comunidad de personas sordas y con discapacidad auditiva, así como por su capacidad para trabajar con alumnos sordos y pequeños. También son seleccionados por su creatividad y la mayoría de ellos poseen al menos una educación primaria completa.

Los asistentes de docencia sordos reciben mayoritariamente formación en el trabajo por parte de un profesor especialista de la Unidad de Recursos para Sordos (DERU, en sus siglas en inglés) (clases independientes paralelas a las escuelas regulares y dirigidas por un profesor formado en la enseñanza a personas sordas). También tienen acceso a otras oportunidades educativas y apoyos para mejorar su nivel de inglés. Los asistentes de docencia sordos tienen la oportunidad de conocerse unos a otros en reuniones

regionales y nacionales. Dicha oportunidad de compartir experiencias es un aspecto importante para construir y fortalecer la comunidad sorda. Los asistentes también tienen otras responsabilidades además de su papel docente en el aula. Participan y apoyan los programas de deportes a nivel local, regional y nacional, asistiendo también en la enseñanza del lenguaje de signos.

Mediante la proporción de formación en educación infantil, el proyecto busca ayudar a los asistentes de docencia sordos a trabajar de forma más efectiva con niños pequeños sordos y apoyar su transición de las clases de la DERU a las clases regulares. La formación también les proporciona las habilidades necesarias para apoyar las adaptaciones curriculares basadas en las necesidades individuales de los niños sordos, siendo también un recurso dentro de las clases regulares.

La educación para sordos es relativamente nueva en Papúa Nueva Guinea y muchos adultos sordos no han tenido la oportunidad de ver su potencial como contribuidores clave en la educación, o reconocer su capacidad para alcanzar una educación superior y un empleo mejorado. El enfoque de asistentes de docencia sordos está proporcionando oportunidades educativas y de empleo. Los asistentes también se convierten en modelos positivos para los niños sordos y sus familias en la comunidad. Además, han contribuido a la mejora de las habilidades de lenguaje de signos en las escuelas, tanto en los alumnos como en los profesores.

Asimismo, el proyecto ha permitido el desarrollo de una Asociación Nacional de Profesores de Lenguaje de Signos, que marcará las directrices sobre la enseñanza de dicho lenguaje. Un resultado clave del proyecto fue la decisión de desarrollar el lenguaje de signos en Papúa Nueva Guinea, así como el reconocimiento de la necesidad de una formación estructurada para los intérpretes y la revisión completa de los enfoques educativos. El desarrollo del lenguaje de signos de Papúa Nueva Guinea está progresando con talleres de trabajo por todo el país y los asistentes de docencia sordos son cruciales en dicho proceso.

Para más información, contactar con:
Light for the World Austria
Sabine Rehbichler
s.rehbichler@light-for-the-world.org

Callan Services
Michael Lulu
Micheal.lulu@gmail.com

El papel de las personas con discapacidad en la formación del profesorado: Irak

Karen Chesterton Khayat

El desarrollo de la educación inclusiva siempre debería producirse en base a la participación de todas las partes involucradas tales como los alumnos, los padres, el profesorado, los legisladores, los donantes y, por supuesto, los representantes de los grupos marginalizados. Una forma crucial de garantizar que el profesorado esté mejor preparado para apoyar a las niñas y a los niños con discapacidad en las clases regulares, es asegurar que dichos miembros del profesorado tengan experiencia práctica del trabajo con niñas, niños y adultos con discapacidad, así como que la formación que reciban haya sido guiada por las perspectivas de las personas con discapacidad. En este artículo, Karen examina algunas iniciativas realizadas en Irak para alcanzar estos objetivos.

En el norte de Irak, (en los distritos administrativos de Sulaimany, Dohuk y Erbil en Kurdistán), el Ministerio de Educación desarrolló una serie de cursos para el profesorado empleado por el ministerio, así como sesiones de sensibilización dirigidas a los diferentes líderes educativos. Los cursos proporcionan “una introducción a la educación inclusiva” para el profesorado en activo que quiera apoyar a niñas y niños con discapacidad en las escuelas. La formación fue realizada, en un principio, a través de las experiencias de otros profesores formadores y ahora ya se realiza de una forma regular para los profesores. Los cursos son patrocinados a veces por UNICEF y otras veces por el Ministerio de Educación.

En estos cursos, adultos con discapacidades auditivas o visuales han compartido sus experiencias educativas personales, ayudando a los participantes en la formación a entender el papel que la educación ha jugado en sus vidas. Han mostrado herramientas y tecnologías de apoyo, así como técnicas utilizadas para la vida diaria con una o más discapacidades. Los adultos sordos han participado en los cursos para enseñar nociones básicas del lenguaje de signos al profesorado, utilizando listas de palabras que los participantes querían aprender, así como mostrándoles la forma en que se puede contar una historia a través de imágenes.

En las sesiones de sensibilización para directores de escuelas, oficiales educativos y legisladores, las personas con discapacidad han sido incluidas para que compartan sus experiencias de la inclusión mediante debates y para que, asimismo, transmitan sus propias experiencias educativas. Los padres de niñas y niños con discapacidad también han participado en estas sesiones a través de ruedas de preguntas. Los profesionales de derechos de la discapacidad han participado como ponentes invitados, proporcionando

información teórica y práctica detallada y lanzando mensajes contundentes sobre cómo combatir la discriminación.

Los comentarios posteriores sobre los cursos han indicado que la participación activa de las personas con discapacidad en los cursos de formación ha ayudado a que el profesorado les considerase socios en la defensa de los derechos de las niñas y los niños en sus clases, en vez de percibirles como beneficiarios pasivos de servicios caritativos.

Los contribuidores a los cursos han sido identificados, principalmente, a través de las organizaciones de personas con discapacidad locales (OPD). Las actividades formativas han ayudado a iniciar o fortalecer la cooperación entre las OPD y el programa de educación inclusiva. Aunque en algunos países no todas las organizaciones de personas con discapacidad tienen la capacidad de apoyar la formación docente, es esencial que se pueda aprender y seguir construyendo en base a estos esfuerzos de colaboración, para que de esta manera tanto los miembros de la comunidad como los profesionales con discapacidad jueguen un papel importante en el diseño y la impartición de formación sobre la inclusión y la igualdad.



Profesores sordos enseñando el lenguaje de signos y profesores sin discapacidad auditiva practicando dicho lenguaje

Una consultora ayudó al Ministerio de Educación a diseñar los materiales y a realizar los cursos y las sesiones de sensibilización iniciales. El ministerio también constituyó un comité para los seminarios de sensibilización, compuesto por representantes de la educación y de las organizaciones de personas con discapacidad. El personal procedente de las organizaciones de personas con discapacidad representó a personas con discapacidades físicas y sensoriales, siendo expertos en comunicación o en las artes. El comité diseñó la campaña de sensibilización (en la que se incluyó el arte y la música) y participó activamente en la diseminación de dichos seminarios por toda la región.

Contactar con Karen por correo electrónico:
krchesterton@gmail.com

Desarrollando centros de recursos para la educación inclusiva en China

Ming Liu

Uno de los retos clave a la hora de desarrollar la educación inclusiva es el hecho de que las escuelas regulares necesitan apoyo y consejo continuados (no solamente cursos de formación esporádicos) para ayudar a que el personal y las otras partes interesadas mantengan el nivel de motivación mientras que desarrollan las habilidades y la autoconfianza para ser más innovadores e inclusivos. El apoyo para implementar la educación inclusiva puede ser proporcionado de formas diferentes. En este artículo, Ming Liu explica que se están desarrollando centros de recursos en distintas partes de China como un modo de influir en las políticas y cambiar las prácticas existentes a nivel local.

Historia

En China, Save the Children está trabajando con 7 condados en la provincia de Sichuan, la provincia de Yunnan y la región autónoma de Xinjiang Uigur para establecer un sistema de educación inclusiva y mejorar los servicios para los niños y niñas con discapacidad. El proyecto, de tres años de duración, comenzó en Julio de 2012 y se centra en establecer centros de recursos, trabajar en escuelas regulares piloto, formar a los jefes de estudios y al profesorado de las escuelas y en formar a profesorado de escuelas de educación especial, para de esta manera incrementar el acceso de los niños y niñas con discapacidades múltiples y severas a la educación. Estos centros de recursos desarrollarán los sistemas de educación inclusiva y deberían asegurarse de que los servicios sean sostenibles una vez haya terminado el proyecto. El proyecto es muy reciente aún, por lo que este artículo se centra en compartir nuestra experiencia de la etapa inicial de desarrollo. Esperamos ser capaces de proporcionar un informe de actualización en una futura edición de este boletín de noticias.

Responsabilidades de los centros de recursos

Los centros de recursos están gestionados por las administraciones educativas de cada condado y se espera que asuman múltiples responsabilidades como: la administración educativa, la formación del profesorado y la investigación sobre la enseñanza; la coordinación transversal de departamentos, la provisión de los servicios de rehabilitación, los dispositivos de consultoría y apoyo y los materiales.

En relación a los estudiantes con discapacidad, los centros deberían:

- Desarrollar las políticas sobre la enseñanza de los niños y niñas con discapacidad en el condado y dentro de los muchos marcos de trabajo de las políticas educativas a nivel provincial y nacional,
- desarrollar procedimientos y reglamentos relacionados con: estudiar e identificar a los niños con discapacidad que necesitarán un apoyo especializado en el contexto educativo; el desarrollo y la implementación de planes educativos

individualizados (IEPs, en sus siglas en inglés); la evaluación del funcionamiento de la escuela y el profesorado a la hora de cubrir las necesidades de los niños y niñas con discapacidad, ... etc.

- Monitorizar a las escuelas regulares con el propósito de proporcionar asistencia específica, así como con respecto a la evaluación del progreso en la inclusión.
- Coordinar, junto con los gobiernos del condado, los hospitales, la Federación de Personas con Discapacidad y las autoridades de asuntos civiles, las tareas de búsqueda de niños y niñas con discapacidad, compilando y compartiendo la información, así como la mejora de los servicios de derivación y los servicios integrados.

Formar al profesorado general y al profesorado de recursos en las escuelas regulares, de manera que puedan apoyar a los niños y niñas con discapacidad de forma más efectiva.

- Desarrollar materiales de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje y proporcionar equipamiento de apoyo.
- Proporcionar servicios de rehabilitación para los niños con discapacidad en edad escolar, bien en los centros o a través de servicios de contacto.
- Proporcionar consejo a los padres, así como organizar cursos de formación para padres y eventos de sensibilización.

Asegurar la sostenibilidad.

Poner en marcha un centro de recursos de este tipo significa realizar cambios al sistema administrativo de educación. Depende del valor y de la voluntad de la administración educativa del condado el introducir la innovación en la gestión educativa, redefiniendo el papel de los departamentos relevantes, redistribuyendo los recursos humanos y los presupuestos financieros, así como introducir una serie de políticas y normas que regulen la educación inclusiva. Por lo tanto, Save the Children necesitaba socios comprometidos para permitir que la iniciativa fuera adelante y fuera sostenible a largo plazo.

De este modo, se animó a los condados a que hicieran ofertas de colaboración en esta iniciativa, tras una reunión para la presentación del proyecto. Save the Children realizó la selección de condados junto con el departamento de educación provincial, teniendo en cuenta una serie de criterios clave. Este proceso llevó a la selección de siete condados y a la firma de acuerdos de colaboración con Save the Children.

A través de dicha colaboración, Save the Children proporcionará el apoyo técnico necesario para el establecimiento de los centros de recursos, así como formación para el personal de la administración educativa y para el profesorado de los centros de recursos. La organización también proporcionará algunos fondos básicos. Cada condado, sin embargo, tiene la responsabilidad de proporcionar el espacio

físico, organizar y remunerar al personal, asignar y operar el presupuesto del centro y dirigir el centro.

Poniendo en marcha los centros

Los centros de recursos constituyen un Nuevo concepto para los 7 condados seleccionados. Durante la reunión de orientación del proyecto, por consiguiente, pedimos a los responsables de la administración educativa y al personal de educación básica que visitaran centros de recursos gestionados satisfactoriamente en Pekín. Allí podrían hablar con los responsables administrativos del distrito y con los responsables y personal de los centros. La visita consolidó el entendimiento de las funciones, la proporción de personal, de recursos, la estructura, así como la organización de los centros.

Desarrollamos criterios para la selección del personal de los centros en colaboración con la administración educativa del condado. Con el apoyo técnico de la Escuela Perkins para Ciegos, establecimos un equipo de formadores, compuesto por expertos en educación especial de los Estados Unidos, la India y China, para formar al personal de los centros de recursos a través de cinco talleres de trabajo intensos, cada uno de los cuales fue seguido de un sistema de apoyo presencial y monitorización. Durante el primer taller de trabajo, miembros del personal de todos los condados trabajaron juntos, haciendo un borrador del plan de sus centros de recursos respectivos, incluyendo la ubicación del centro, la distribución del espacio físico, la estructura organizativa, el personal, las descripciones de los diferentes roles y los recursos necesarios. El personal presentó su borrador del plan a la administración educativa y ésta matizará dicho plan en base a su propio contexto. Este es el punto donde nos encontramos en este momento.

Los fondos de patrocinio inicial para los centros de recursos serán proporcionados dependiendo de la aprobación de sus planes respectivos. Los fondos se utilizarán para comprar los locales de las oficinas, equipamientos de rehabilitación y materiales

decorativos, así como libros y juguetes para los niños. A lo largo del proceso de establecimiento de los centros de recursos, Save the Children trabajará con profesionales experimentados y con los directores de los centros para proporcionar consejo a todos los condados mediante comunicación a distancia y visitas de campo. Los talleres de trabajo para el profesorado de los centros de recursos y las visitas de seguimiento se realizarán para asegurar que el personal de los centros posee las aptitudes necesarias.

Futuros desafíos

Establecer un centro de recursos de este tipo desde el punto de vista físico será la parte más fácil de este proyecto. El reclutamiento del personal, la obtención de fondos gubernamentales y la gestión del centro a largo plazo serán aspectos cruciales para lograr el éxito de este proyecto. La administración educativa necesita convencer a los gobiernos a nivel de cada condado para que inviertan en la educación inclusiva. La creación de puestos de trabajo para el personal de los centros de recursos, el reclutamiento de personal y el pago de sus salarios desde el presupuesto gubernamental requiere que la administración educativa del condado negocie con diferentes departamentos gubernamentales. Actualmente, el personal de los centros de recursos que nosotros formamos proceden de distintos sectores, tales como la administración educativa del condado, los centros de formación de profesores del condado, los servicios de educación especial del condado, así como de escuelas regulares. Esperamos que al final se conviertan en miembros permanentes del personal de los centros de recursos.

Ming Liu

Directrice de projet Education Inclusive
Save the Children, Programme de Chine
2-2-52, Jianway Diplomatic Compound
Chaoyang District, Beijing, PRC
ming.liu@savethechildren.org
www.savethechildren.org.cn



Apoyando a los estudiantes que han sido identificados como alumnos con necesidades educativas especiales en Moldova

Ludmila Malcoci y Cornelia Cincilei

En este artículo, Ludmila y Cornelia comparten con nosotros la historia de Sergiu, un niño que deja una institución y es incluido en una escuela regular, todo ello con el apoyo de un equipo multidisciplinar y de un centro de recursos, como ejemplo del amplio trabajo realizado por el proyecto 'Acceso Igualitario a la Educación' en Moldova.

La historia de Sergiu

Hace cuatro años, cuando tenía once años, Sergiu fue a la escuela por primera vez. Esto fue posible cuando pasó de vivir en una institución para niños con discapacidad intelectual en Orhei (Moldova) a vivir con una familia de acogida. En ese momento, no podía leer ni escribir y tenía dificultades para comunicarse con los demás. En septiembre de 2010, Sergiu empezó segundo de primaria en su escuela local, lo que continuó mejorando sus habilidades sociales, académicas y de aprendizaje. Actualmente, Sergiu se encuentra en sexto curso, aprendiendo, participando en actividades e interactuando socialmente con sus compañeros de clase. Va muy bien en la escuela y necesita algo de apoyo para algunas asignaturas como matemáticas, rumano y francés. Su progreso continuado se debe al apoyo permanente proporcionado por el personal de la escuela inclusiva y de su familia de acogida.



La escuela a la que va Sergiu es una de las 22 escuelas en Moldova que están desarrollando un enfoque inclusivo de la educación con la ayuda de Keystone Moldova, como parte del proyecto 'Acceso Igualitario a la Educación' (EAE, en sus siglas en inglés). El Departamento de Educación del distrito de Orhei comenzó el proceso en septiembre de 2011. La escuela de Sergiu fue evaluada y luego, un equipo multidisciplinar formado por el director de la escuela, el subdirector, profesores, un psicólogo y un trabajador social de la comunidad fue

establecido y formado. El equipo trabaja con las familias de las niñas y los niños que han sido identificados como alumnos con necesidades educativas especiales, incluyendo a la familia de acogida de Sergiu, para así entender y responder a las carencias de las niñas y niños con necesidades educativas especiales.



Desde enero de 2012, el apoyo educativo proporcionado a Sergiu ha estado guiado por un plan educativo individual. Este plan fue desarrollado por el equipo multidisciplinar de la escuela, junto con Keystone Moldova, quien proporcionó apoyo a través de la formación, la monitorización de las visitas y un apoyo técnico continuado. El plan define las necesidades de apoyo de Sergiu en el aula y su asistencia a sesiones extraescolares en un centro de recursos de educación inclusiva, creado por Keystone Moldova en colaboración con las administraciones escolares y las autoridades públicas locales a nivel del distrito y de la comunidad. En dicho centro, Sergiu tiene acceso a un apoyo adicional en su aprendizaje, así como a terapia ocupacional, logopedia y desarrollo de las habilidades sociales. Para concienciar a la comunidad sobre la educación inclusiva, se han puesto en escena dos obras de teatro en la escuela de Sergiu que abordaban temas relacionados con la discapacidad (una para adultos y otra para alumnos). Estas obras han contribuido a cambiar la actitud hacia las personas con discapacidad, pasando de "la pena y la compasión" a considerarlas "personas con derechos y habilidades".

El proyecto 'Acceso Igualitario a la Educación' (EAE) es un programa con una duración de cuatro años, el cual comenzó en 2010, implementado por Keystone Moldova en colaboración con el Ministerio de Educación, la ONG Step by Step en Moldova y las autoridades públicas locales (LPAs, en sus siglas en inglés). El apoyo financiero es proporcionado por el programa 'Infancia Temprana' de Open Society Foundations.

El proyecto principalmente apoya la inclusión educativa de las niñas y niños a los que se les han detectado necesidades educativas especiales, abordando tanto sus problemas sociales como pedagógicos. Asimismo, reconoce el carácter único de cada niño y el hecho de que cada individuo se desarrolla a su propio ritmo, tiene necesidades educativas únicas y desarrolla su propio entendimiento del mundo a su alrededor.

El proyecto reconoce que se necesitan cambios en la actitud y el comportamiento a diferentes niveles. Consiguientemente, involucra a todas las partes en el proceso de desarrollo de un enfoque más inclusivo de la educación, partiendo desde el nivel ministerial, así como dentro de los diferentes distritos y comunidades y llegando a las administraciones escolares, el profesorado, socios locales, miembros de la comunidad, padres y alumnos. El apoyo en la formación y el seguimiento proporcionado por el programa Step by Step ha ocasionado cambios en las actitudes del profesorado sobre la inclusión de niñas y niños con necesidades educativas especiales; ha contribuido a mejorar las relaciones entre los escolares y sus profesores y generalmente, ha mejorado la calidad de la enseñanza, del aprendizaje y de los métodos de evaluación.

“Tenemos muy Buena conexión con la escuela y hemos solucionado conjuntamente todos los problemas que han surgido. Nos centramos en el trabajo de equipo y podemos hacer grandes cosas juntos.” *Trabajadora Social, aldea de Susleny, Distrito de Orhe*

Por el momento, más de 230 niñas y niños han sido incluidos en clases regulares y 3.500 personas, entre las que se incluyen personal escolar, padres, personal de las autoridades públicas locales, alumnos y miembros de la comunidad entre otros, han recibido formación. Asimismo, se han desarrollado 15 centros de recursos en distintas escuelas, proporcionando apoyo adicional a más de 350 escolares.

Una evaluación del impacto en los beneficiarios llevada a cabo por Keystone Moldova en 2013 reveló que la asistencia escolar de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales ha aumentado, así como el nivel de satisfacción de sus padres con respecto a la educación proporcionada.

“La inclusión escolar de los niños con necesidades educativas especiales es imposible sin una formación continuada para el profesorado.” *Subdirector de Vasile Lupu Lyceum, aldea de Susleni, Distrito de Orhei*

La evaluación de impacto también concluyó que:

- Todos los escolares que recibían apoyo específico iban mejor en la escuela.
- Las niñas y niños identificados como alumnos con necesidades educativas especiales habían hecho más amigos en la escuela y sus compañeros de clase los aceptaban mejor.
- Los padres de escolares con discapacidad estaban mejor informados sobre los derechos y las necesidades de sus hijos y estaban más involucrados en apoyar la inclusión social.
- Las 22 escuelas piloto están proporcionando formación y apoyo para la educación inclusiva a otras escuelas de la comunidad en sus distritos.

Lecciones aprendidas

El proyecto ya ha revelado una serie de lecciones útiles, entre las que se incluyen:

- La implementación de la educación inclusiva es un proceso complejo y continuo, el cual requiere el desarrollo de colaboraciones entre los diferentes sectores y sostenibles a diferentes niveles.
- El desarrollo de la educación inclusiva constituye un proceso paso a paso que requiere una autoevaluación frecuente por parte de los alumnos, el profesorado de apoyo, el profesorado regular y los miembros de la comunidad.
- La capacitación de las personas con discapacidad, de los padres y del profesorado escolar en materia de defensa de los derechos puede incrementar el acceso a la educación de calidad de todo el mundo. Métodos de educación no formales, tales como obras de teatro sociales, debates, mesas redondas y grupos de trabajo entre otros, pueden tener un impacto significativo en la reducción del estigma y la discriminación.

Para más información, contactar con:

Doctora Ludmila Malcoci

Directora Ejecutiva de Keystone Moldova

Tlf.: +373 69501709

Correo electrónico: lmalcoci@keystonehumanservices.org

Doctora Cornelia Cincilei

Directora del proyecto Step by Step Moldova

Tlf.: +373 69122791

Correo electrónico: ccincilei@gmail.com

Desarrollando una enseñanza y un aprendizaje centrados en el niño para la inclusión, Burundi

Elie Sabuwanka

Asegurar que las niñas y los niños con discapacidad pueden participar en la educación dentro de las escuelas regulares inclusivas no siempre radica en la aplicación de soluciones complejas. En este artículo, Elie perfila algunos enfoques fundamentales de enseñanza y de aprendizaje centrados en el niño, los cuales han sido utilizados en el proyecto de Handicap International en Burundi para apoyar la inclusión de todas las niñas y todos los niños con una provisión educativa de mayor calidad.

El contexto

Burundi se suscribió a los Objetivos de Desarrollo del Milenio y está comprometido con la iniciativa 'Educación para Todos'. Desde 2005, la educación ha sido una de las prioridades más importantes del gobierno. Aunque la educación primaria no es obligatoria, los niños no tienen que pagar las tasas de la misma. De esta manera, el índice de asistencia escolar ha incrementado del 63,5% en el año 2000, al 134,6% en 2010. Estas cifras, que representan al número total de niños y niñas que se esperaba fueran a la escuela, son altas debido a que muchos de ellos se inscribieron tarde y/o repitieron clases.

No obstante, la educación de los niños y niñas con discapacidad es responsabilidad de las iniciativas privadas (las cuales son principalmente religiosas). Los escasos niños y niñas con discapacidad que tienen acceso a la escuela asisten a unos pocos centros especializados, los cuales no están reconocidos por el Ministerio de Educación.

Proyecto piloto de educación inclusiva

Así, Handicap International comenzó un proyecto piloto de educación inclusiva en 2010, en colaboración con el Ministerio de Educación y una organización de personas con discapacidad, UPHB, que es la Unión de Personas con Discapacidad de Burundi. El proyecto se está implementando en seis escuelas primarias piloto y, a menor escala, en otras 45 escuelas satélites en las provincias de Bujumbura Mayorship y Gitega.

Este programa piloto está contribuyendo a la mejora de la calidad de la educación. Se están notando cambios en el comportamiento de los profesores y en su entendimiento del trabajo. Generalmente, la oficina de inspección escolar considera que completar el currículum escolar es el criterio más importante con respecto al cual se mide el trabajo de los profesores. Por lo tanto, muchos profesores solamente piensan en el programa y en las diferentes asignaturas o temas

que enseñan; con muy poca frecuencia piensan en las condiciones específicas de los escolares que se beneficiarán de su práctica docente. El programa piloto está cambiando esta realidad.

Enfoques simples pero efectivos

El valor añadido del proyecto piloto es que, ahora, los niños y las niñas son el centro del sistema educativo. El día de la matrícula, el jefe de estudios compila tanta información como es posible sobre cada escolar. Los padres no siempre hablan de la situación de su hijo o hija, por lo que el profesor conversa con los padres y con el niño o la niña para conocer más información sobre sus capacidades. Se identifica cualquier tipo de discapacidad existente para que la escuela pueda proporcionar el mejor apoyo posible.

Se aconseja a los profesores que sepan y utilicen el nombre de todos los alumnos en sus clases, en vez de simplemente dirigirse a ellos utilizando "Tú...", como se ha hecho en el pasado. Este simple paso es especialmente importante en el caso de los niños y las niñas con discapacidad, los cuales son discriminados diariamente y a los que identifican utilizando nombres relacionados con su discapacidad.

Todos los niños y niñas con discapacidad tienen un plan educativo individualizado (IEP, en sus siglas en inglés), en el que se definen sus objetivos de aprendizaje y de socialización de acuerdo con sus habilidades. El IEP propone una serie de estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Los padres, junto con los profesores y los alumnos se reúnen con frecuencia para evaluar los distintos planes de IEP y el progreso de los alumnos, así como para establecer nuevos objetivos y nuevos planes de acción.

Se aconseja a los profesores que utilicen el IEP y que piensen primero en el tipo de alumnos que tienen en su aula, tanto durante la fase preparatoria de las lecciones, como durante la práctica docente y en la planificación de la evaluación. Se establece una pedagogía más centrada en el niño para todos los alumnos, con o sin discapacidad, los cuales se benefician de ella. Este tipo de pedagogía permite a los niños y a las niñas interactuar y sentirse más valorados e incluidos.

Contactar con: Elie Sabuwanka

**Directora del Proyecto de Educación Inclusiva
Programa de Handicap International en Burundi
Apartado postal: 5219 Mutanga I, Bujumbura,
Burundi**

**Correo electrónico: esabuwanka2003@yahoo.fr;
cdpeducation@hif-burundi.org**

El viaje hacia la educación inclusiva en Myanmar

Mari Koistinen y Tha Uke

Durante décadas, Myanmar ha estado gobernada por una dictadura militar y los temas relacionados con la discapacidad han recibido muy poca atención. Myanmar se ha empezado a abrir al exterior desde 2011 y ahora existe un interés creciente en la educación de las niñas y niños con discapacidad. El país ha tenido una política sobre la educación inclusiva desde 2004, influenciada por los objetivos de la 'Campaña Mundial por la Educación', con el objetivo de proporcionar educación en escuelas regulares a la infancia discapacitada. Sin embargo, el nivel de implementación no ha sido bien documentado, aunque si se han producido algunos avances. El Centro Eden para Niños Discapacitados ECDC, en sus siglas en inglés), por ejemplo, ha sido un defensor clave de la educación inclusiva en Myanmar. En este artículo, Tha Uke y Mari proporcionan una visión general del trabajo del ECDC, así como de sus éxitos y sus desafíos.

Historia

El ECDC es una organización no gubernamental (ONG) para niñas y niños con discapacidad física e intelectual, establecida en abril del año 2000 por el Sr. Tha Uke y la Sra. Lilian Gyi. A lo largo de los años, la organización ha evolucionado hasta cubrir las necesidades y servicios requeridos por sus usuarios. Ahora ofrece una amplia gama de actividades, incluyendo un programa de intervención temprana, educación especial, terapia de apoyo, terapia ocupacional y servicios de fisioterapia, así como educación inclusiva.

El trabajo del ECDC

Tha Uke lleva apoyando y defendiendo la educación inclusiva en Myanmar muchos años. Con fondos procedentes de Welthungerhilfe, una ONG alemana, el ECDC fue capaz de comenzar un proyecto de educación inclusiva en 2007, con el objetivo de promocionar y apoyar la educación inclusiva en Myanmar. El proyecto ha trabajado para incrementar el acceso de niñas y niños con discapacidad a las escuelas regulares en 10 pueblos de la división de Yangon. El trabajo se ha centrado en proporcionar locales y entornos sin barreras, así como en aumentar la sensibilización sobre la discapacidad y la inclusión.

El ECDC ha realizado con éxito talleres de trabajo de sensibilización, así como para compartir experiencias sobre la educación inclusiva y discapacidad, para el personal del sector educativo, incluyendo a directores de escuela, oficiales de educación locales, miembros del profesorado de las escuelas especiales y regulares y representantes del Departamento de Bienestar Social, el cual está a cargo de las pocas escuelas especiales existentes. Los talleres se han realizado, al menos, una vez al año en el último cuatrienio. El proyecto también ha distribuido materiales de aprendizaje, así como dispositivos de ayuda y de movilidad entre los escolares.

Liderando el camino

Maung Saing Win Htay tiene discapacidades físicas y es uno de los beneficiarios del proyecto de educación inclusiva. El proyecto organizó una serie de ajustes de apoyo específicamente relacionados con su discapacidad, tales como proporcionarle una silla de ruedas, renovar el camino de acceso a la escuela, así como instalar un asiento adecuado en los servicios para que los aseos fueran accesibles. El proyecto también proporcionó apoyo para la realización de visitas a la clínica de salud local si Maung Saing Win Htay se ponía enfermo. Además, el proyecto perseguía provocar cambios significativos en la escuela y en la comunidad a través de la concienciación del profesorado, de los padres, de los estudiantes y de los líderes en la comunidad. Estos enfoques variados permitieron que Maung Saing Win Htay accediera y permaneciera en la escuela, cuando habría tenido que quedarse en casa en muchas ocasiones. Maun Saing Win Htay está considerado ahora como un agente de cambio por parte de otros niños discapacitados en su comunidad, ya que ha sido el primer niño que ha utilizado una silla de ruedas para asistir a la escuela. Esto ya no se considera algo inusual dentro de la comunidad y sus profesores han aprendido mucho sobre la discapacidad. Ahora están preparados para dar la bienvenida a otros niños con discapacidad en la escuela.

Foco del trabajo en el futuro

Uno de los desafíos más grandes que el ECDC tiene que afrontar es la carencia general de un entendimiento de la educación inclusiva entre la mayoría de los actores del proceso educativo, lo que también incluye a los legisladores. Existe una necesidad urgente de una mayor sensibilización y de un mayor grado de defensa a todos los niveles. El ECDC cree que la educación inclusiva debería formar parte de la formación docente (tanto antes de empezar a trabajar como durante la actividad docente), ofreciendo al profesorado consejos prácticos sobre cómo enseñar a los niños discapacitados. Es vital el fortalecer el enfoque multisectorial, como también lo es el incluir a todas las partes interesadas en el proceso; un foco específico en la participación de los miembros de la familia es crucial.

Para más información, contactar con:

Tha Uke

Cofundador y Director del ECDC

Correo electrónico: htaukesang@edencentre.org

Mari Koistinen

Consultora sobre Discapacidad en Myanmar

Correo electrónico: koistinenmari@hotmail.com

**Centro Eden para Niños Discapacitados
C/ Wa Oo (56), 4th,
Localidad de Phawhkan Insein,
Yangon, Myanmar**

Evaluando el grado de inclusión de las escuelas regulares en Ghana

Patrick Thomas Otaah, Agnes Arthur y Sandrine Bohan-Jacquot

Una pregunta clave para cualquier iniciativa de educación inclusiva sería: ¿cómo saber si nuestros esfuerzos están contribuyendo a que más niñas y niños puedan acceder a la escuela y participar en los aspectos sociales y del aprendizaje dentro de la escuela? En un intento de responder esta pregunta, la División de Necesidades de Educación Especial (SPED, en sus siglas en inglés) perteneciente al Servicio Educativo de Ghana (GES, en sus siglas en inglés) ha desarrollado una lista de verificación para permitir la monitorización más sistemática de los niños con discapacidad a nivel escolar.

La educación inclusiva en Ghana

El gobierno de Ghana se ha comprometido a proporcionar una educación básica gratuita, obligatoria y de calidad para todas las niñas y todos los niños. El programa de educación inclusiva tiene como objetivo incrementar el acceso y las oportunidades de aprendizaje de las niñas y de los niños con discapacidad en las escuelas regulares mediante la creación de entornos escolares y sistemas de apoyo acogedores para las niñas y los niños. Actualmente, el trabajo se está centrando en la inclusión de estudiantes con grados de discapacidad menos severos.

Desde 2012, la SPED, con el apoyo de UNICEF, ha implementado una serie de actividades inclusivas con éxito, tales como la sensibilización de los gobiernos y las comunidades, el estudio médico de la infancia, la formación del profesorado y la restructuración de las infraestructuras, en 12 distritos. Se han observado cambios positivos de actitud y se planea que se extiendan al territorio nacional.

“La educación inclusiva ha ayudado a resolver el abuso de los niños con discapacidad con los profesores.” *Padre en el distrito de Savelugu Nanton, junio de 2013.*

Sin embargo, era esencial averiguar más información sobre el impacto de estas intervenciones en la escuela y en el aula. Debido a que no existía un mecanismo de monitorización para evaluar el carácter inclusivo de las escuelas, la SPED desarrolló una lista de verificación para permitir una monitorización más sistemática, lo que se ha denominado como la Herramienta de Monitorización de la Educación Inclusiva (IEMT, en sus siglas en inglés).

La IEMT tiene en cuenta las necesidades específicas de las niñas y los niños con discapacidad que no están implícitas en las mejoras escolares generales, ya que algunos enfoques generales de la inclusión pueden dejar de lado los temas relacionados con la discapacidad (véase el Estado Mundial de la Infancia de UNICEF, 2013 y el Editorial en las páginas 2-3). La IEMT compila estadísticas sobre los niños con discapacidad en las escuelas regulares, para combatir la carencia significativa de información en Ghana, asesorando de esta manera su acceso a la participación y su éxito académico.

La Herramienta de Monitorización de la Educación Inclusiva

La IEMT está basada en estándares internacionales, adaptados al contexto local. Reúne información de carácter cualitativo y cuantitativo. La información



es compilada por los jefes de estudios, con contribuciones por parte del profesorado durante sus reuniones en la escuela y luego, es analizada por los supervisores del circuito, quienes visitan frecuentemente las escuelas y a los jefes de estudios. Los supervisores visitan los locales de las escuelas y las aulas, entrevistando también al profesorado y a la infancia con y sin discapacidad de una forma informal, para finalmente proporcionar sus comentarios al director y al profesorado. Un espacio para hacer comentarios dentro de la lista de verificación permite que los directores y supervisores añadan información sobre temas específicamente relacionados con la escuela.

Esta herramienta pretende ayudar al centro escolar a que autoevalúe y reflexione su grado de inclusión. La monitorización tendrá lugar dos veces al año (en junio y en noviembre) para reflejar las mejoras y apoyar la toma de decisiones para el nuevo año académico. Servirá como una base para la evaluación continuada del carácter inclusivo del sistema escolar en Ghana. A nivel escolar, ayudará a los directores a identificar las barreras a la inclusión existentes en sus propios centros, fomentando igualmente un enfoque flexible a la hora de cuestionar las prácticas inclusivas. Un sistema de puntuación progresivo (y no solamente una respuesta de “Sí” o “No”) permite a la escuela reconocer su estatus actual y las necesidades a cubrir para obtener mejoras.

Creación y comprobación de la IEMT

La SPED elaboró un borrador, basándose en el Índice de Inclusión (publicado por el Centro de Estudios sobre la Educación Inclusiva en 2007) y en concordancia con el marco de trabajo legislativo de Ghana con respecto a la educación inclusiva (2012). El borrador consideró el contexto local, las herramientas monitorizadoras existentes y cualquier carencia presente en los sistemas de compilación de información de GES y en el estudio MICS, así como la necesidad de data cuantitativa sobre la infancia con discapacidad y la importancia de tener una herramienta de monitorización fácil de usar. Se realizaron una serie de sesiones de consulta a nivel nacional y de distrito, con el desarrollo de un taller de trabajo final en junio de 2012.

Entonces, la IEMT fue probada. Cinco equipos formados por personal de SPED y UNICEF y por supervisores del circuito educativo llevaron a cabo las evaluaciones en 22 escuelas regulares de ámbito rural y urbano, que habían sido seleccionadas de forma aleatoria, determinando que la IEMT era fácil de entender para sus usuarios. Se realizaron cambios mínimos para reducir los malentendidos y para incluir información sobre la presencia del profesorado y su estatus (formado/voluntario), así como sobre temas relativos al contexto local (por ejemplo, niños nómadas). Las evaluaciones destacaron que los desafíos educativos generales, tales como la escasez de profesorado formado, los días de ausencia del profesorado y las metodologías docentes

precarias, impactan en la capacidad del centro escolar para acoger a todas las niñas y todos los niños, incluyendo a las niñas y a los niños con discapacidad y al alumnado con otras necesidades especiales. Como se esperaba durante esta etapa piloto, la mitad de las escuelas no habían comenzado a abordar aspectos relacionados con la educación inclusiva, y la otra mitad se encontraban en la etapa inicial pero tenían un acceso limitado a los servicios de apoyo y de derivación, aunque también se identificaron actitudes positivas y el reconocimiento de los derechos educativos dentro de las escuelas y de las comunidades. Dichas evaluaciones también ayudaron a identificar agentes sociales que ya eran activos dentro de la educación inclusiva y la discapacidad.

Contenido de la IEMT

1. Lista de verificación de 25 indicadores+ un espacio para comentarios adicionales.
2. Lista de 15 elementos estadísticos sobre niñas y niños con discapacidad; información desglosada por discapacidad/ necesidades.
3. Guía para el proceso de monitorización (puntuación, espera, frecuencia, visitas a la escuela,...etc.).

Se crearon herramientas adicionales para ayudar a que las direcciones de distrito entendieran mejor la situación y gestionaran consecuentemente los recursos existentes dentro de sus distritos:

- i. Base de datos de niñas y niños con discapacidad y con otras necesidades especiales, en la que se detallan las necesidades de apoyo y el estatus de la provisión de servicios para cada caso
- ii. Base de datos de actores involucrados en la educación inclusiva y la discapacidad (por ejemplo, organizaciones de personas con discapacidad, organizaciones ONG, centros de recursos, escuelas especiales, benefactores individuales).
- iii. Base de datos del profesorado competente (identificados por sus colegas profesionales), los cuales pueden ser personas de recursos para compartir ejemplos de mejores prácticas.

La IEMT comenzará a utilizarse en 12 distritos focales a principios del año académico 2013/2014. Los resultados permitirán que la SPED mejore su planificación de actividades relacionadas con la educación inclusiva en el futuro para cubrir las necesidades educativas de todos los escolares en Ghana.

Para más información, por favor, contacte con Sr. Patrick Thomas Otaah, Director Adjunto de la SPED otaahp@yahoo.com, con Sra. Agnes Arthur (Oficial de Educación de UNICEF) en www.unicef.org, o con Sra. Sandrine Bohan-Jacquot (especialista en educación e inclusión) en bohan.jacquot@gmail.com

**Oficina central de UNICEF en Ghana
Apartado de correos: AN 5051, Accra-North,
Ghana**

Publicaciones útiles

Folleto y pósters

'Todos los niños necesitan un profesor inclusivo bien formado'

IDDC, 2013

Este folleto impreso por las dos caras y de un tamaño A4 fue creado por el IDDC y EENET como un recurso de referencia rápido sobre la educación del profesorado y la inclusión para su uso durante la Campaña Mundial por la Educación 2013. El diagrama del folleto está reproducido en forma de póster dentro de este boletín de noticias. El folleto está disponible en inglés, árabe, francés, español y alemán. Está disponible en línea en la siguiente dirección: <http://bit.ly/1cmb25L>

'Profesores para todos: enseñanza inclusiva para los niños con discapacidad'

IDDC, 2013

Este documento de política acompaña al folleto del IDDC. Proporciona más información de fondo sobre la situación actual de la enseñanza y de la formación del profesorado, ofreciendo sugerencias más detalladas sobre las acciones que se pueden llevar a cabo para preparar a más docentes y para que se incluya a las niñas y a los niños con discapacidad en aulas regulares. Está disponible en línea en la siguiente dirección: <http://bit.ly/1glgWuQ>

Vídeos

Con demasiada frecuencia se niega el derecho a la educación de las personas sordas y de los jóvenes en el mundo

Human Rights Watch 2013

Este vídeo breve destaca la importancia de permitir que los niños sordos aprendan a través del lenguaje de signos.

Se puede ver en línea en: <http://bit.ly/1bT5ODw>

Directrices

Promocionando la educación inclusiva del profesorado: guías de defensa y representación UNESCO, 2013

Este conjunto de cinco librillos tiene como objetivo apoyar a cualquier persona que quiera involucrarse en la defensa y representación para asegurar así que la educación del docente previa a su fase en activo le prepara más adecuadamente para la educación inclusiva. Los cinco librillos son los siguientes: Introducción, Política, Currículum, Materiales y Metodología. Cada uno de ellos es breve y fácil de leer, pudiéndose leer solo o en conjunto con el resto. Están disponibles en la siguiente dirección: <http://bit.ly/1hJlcDG>

'La educación inclusiva: una introducción Leonard Cheshire Disability, 2013

Este es un librito muy breve que examina cómo Leonard Cheshire Disability enfoca la educación inclusiva y proporciona algunos ejemplos de sus propios programas en todo el mundo. Está disponible en línea en: <http://bit.ly/1glgZ9T>

Informes

Igualdad de derechos. Igualdad de oportunidades. La educación inclusiva para los niños con discapacidad

Campaña Mundial por la Educación, 2013

Este informe es un documento preparatorio para la Semana de Acción Global 2014. Examina el estado de la educación de los niños con discapacidad y proporciona estrategias sugeridas para intervenciones prácticas y de protección para promocionar la inclusión.

Se encuentra disponible en línea en: <http://bit.ly/1bbAZ78>

Pasifika Enabling Education Network (Pasifika EENET)

Esta es una red de trabajo de intercambio de información nueva de carácter regional que tiene como objetivo incrementar el conocimiento y la sensibilización sobre la educación inclusiva. Está inspirada, aunque no directamente gestionada, por EENET. Pasifika EENET es el resultado de la investigación realizada por la Dra. Susie Miles (de la Universidad de Manchester), la Secretaría del Foro de las Islas del Pacífico, el Foro de la Discapacidad del Pacífico, así como otras partes interesadas de las islas Cook, Fiji, Kiribati y Samoa. El estudio escuchó a niños, padres, personas con discapacidad, profesores, formadores de profesores y legisladores para identificar las prioridades en el establecimiento de contactos y la información.

El sitio Web Pasifika EENET fue lanzado por la Secretaría del Foro de las Islas Pacífico en septiembre de 2013. Véase: www.eenetpasifika.org, o envíe un correo electrónico a: eenetpasifika@gmail.com

