



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



Colaboración a nivel global para promover el Desarrollo Inclusivo

El Consorcio Internacional para la Discapacidad y el Desarrollo (IDDC en sus siglas en inglés) es un consorcio global compuesto por organizaciones no gubernamentales de la discapacidad y el desarrollo (ONG), ONG para el desarrollo regulares y organizaciones de personas con discapacidad (OPD) que apoyan el trabajo relacionado con la discapacidad y el desarrollo en más de 100 países por todo el mundo.

El objetivo del IDDC es promocionar el desarrollo inclusivo a nivel internacional. El desarrollo inclusivo significa respetar totalmente los derechos humanos de cada persona, reconocer la diversidad, erradicar la pobreza y asegurar que todas las personas estén plenamente incluidas y puedan participar activamente en el desarrollo de procesos y actividades independientemente de la edad, el género, el estado de salud, el origen étnico y cualquier otra característica

Para más información, visiten nuestra web en www.iddcconsortium.net

Si necesitan esta publicación en un formato alternativo, no duden en contactarnos.

Julio 2013

Este documento de política fue elaborado por Ingrid Lewis y Sunit Bagree en julio de 2013.

El desarrollo de dicho documento fue coordinado por Sunit Bagree, habiendo sido patrocinado por Sightsavers en nombre del Grupo de Trabajo sobre la Educación Inclusiva del Consorcio Internacional para la Discapacidad.

Las autoras desean dar las gracias a los siguientes individuos por sus contribuciones: Lucia Bellini, Karen Chesterton Khayat, Hannah Corps, Els Heijnen-Maathuis, Manuela Kräuter, Guy Le Fanu, Paul Lynch, Thomas Palmer, Katharina Pfortner, Richard Rieser, Stacy Rowe, Sian Tesni, Marlies van der Kroft y Wamundila Waliuya.

Índice

Resumen	4
1. Introducción	5
2. Contexto	6
2.1. La educación de las niñas y los niños con discapacidad es un asunto urgente	6
2.2. La preparación del profesorado para la enseñanza de las niñas y los niños con discapacidad es esencial	7
2.3. La importancia del apoyo de los donantes para la obtención de mejoras fundamentales en la formación del profesorado	9
3. Acciones clave	10
3.1. Los políticos y los formadores del profesorado necesitan entender lo que es la educación inclusiva	10
3.2. Inclusive La educación inclusiva debería estar integrada en todo tipo de formación del profesorado	13
3.3. La formación del profesorado debe incluir conjuntamente teoría y práctica, en particular, con respecto a la educación inclusiva	16
3.4. Las personas con discapacidad deberían participar en la formación del profesorado y en otros aspectos de la planificación y la gestión educativas	18
3.5. La fuerza de trabajo docente ha de ser diversa y representativa	20
4. Recomendaciones	22

Resumen

- Existe una escasez de profesorado a nivel global, sobre todo con respecto al profesorado suficientemente formado y motivado para enseñar a niñas y niños con discapacidad (así como niñas y niños de otros grupos marginados) en las escuelas regulares. Y sin embargo, dicha inclusión es esencial para alcanzar los objetivos de la campaña Educación para Todos y conseguir que los millones de niñas y niños que actualmente son excluidos de la educación formen parte de la misma.
- Para desarrollar las habilidades, experiencia y confianza para incluir a todas las niñas y todos los niños, el profesorado necesita aprender sobre la educación inclusiva y ponerla en práctica durante su formación previa, así como una vez que estén ejerciendo la docencia y necesitan que se les proporcionen oportunidades para continuar su desarrollo profesional (el cual va más allá de la asistencia a los cursos de formación) a lo largo de sus carreras profesionales.
- Los donantes han de continuar fortaleciendo su inversión en el desarrollo educativo y priorizar la mejora de las oportunidades educativas de la infancia y las comunidades marginadas.
- Los políticos y los formadores responsables del desarrollo y puesta en práctica de la formación del profesorado, así como del reclutamiento del mismo, necesitan entender el concepto de la educación inclusiva y su importancia en cualquier esfuerzo de mejora educativa. Han de entender el concepto de educación inclusiva desde un enfoque de doble vía, el cual puede mejorar la calidad de la educación para todos, mientras que paralelamente se proporcione un apoyo especializado en aquellos casos que sea necesario con respecto a las niñas y los niños con discapacidad.
- Todo el profesorado necesita aprender sobre lo que es la educación inclusiva desde el primer día de su formación. Esto debería ser alcanzado a través de la presencia de la inclusión, los derechos y la igualdad en todos los tipos de formación y no simplemente realizando cursos esporádicos sobre dichos temas.
- Todo el profesorado necesita la oportunidad de realizar prácticas de educación inclusiva durante su formación, así como de sentirse apoyados (por ejemplo, por parte de sus colegas especializados), para continuar de este modo explorando nuevas ideas durante su periodo de empleo. Es necesario que haya un equilibrio entre el aprendizaje teórico y práctico para el profesorado durante las etapas de formación y de trabajo docente.
- La formación sobre la educación inclusiva y el desarrollo profesional continuado han de ser diseñados y desarrollados mediante las contribuciones de las diferentes partes interesadas, particularmente los miembros de la comunidad y los profesionales con discapacidad, para dar de esa manera un carácter más realista a las experiencias de aprendizaje del profesorado.
- La plantilla docente ha de ser más diversa y son necesarios objetivos específicos para asegurar que las personas con discapacidad puedan formarse como docentes, puedan encontrar trabajo y ser apoyados en el mismo.

1. Introducción

A nivel global, necesitamos más docentes motivados y bien formados.¹ Un buen profesorado puede contribuir a asegurar que todas las niñas y todos los niños alcancen su mayor potencial de aprendizaje desde una edad temprana y a que, asimismo, lleguen a su etapa adulta bien equipados para ser ciudadanas y ciudadanos activos que apoyen el desarrollo de su comunidad y su país. En muchos países no solamente no existen docentes que no han recibido formación suficiente y de alta calidad previa y durante su trabajo docente y que tengan acceso a un desarrollo profesional continuado, sino que existe una carencia general de maestros.² La falta de docentes bien preparados y motivados tiene un impacto sobre la escolarización, la participación y los logros de todas las niñas y todos los niños, pero puede tener un efecto negativo mayor en el caso de las niñas y niños pertenecientes a grupos marginados, los cuales pueden necesitar una mayor motivación o más asistencia para alcanzar su potencial educativo.

Con frecuencia, el profesorado simplemente no está preparado o no tiene el apoyo necesario para enseñar a niñas y niños con discapacidad, lo que hace que formen parte de los grupos más marginados en cuanto a oportunidades educativas y logros se refiere. Se estima que el 15% de la población mundial posee una discapacidad.³ Globalmente, se estima que existen 93 millones de niñas y niños que poseen una discapacidad moderada o severa⁴ – y muchos de ellos no están escolarizados. Eso significa que no se les está dando la oportunidad de ser empoderados como individuos y de apoyar a sus comunidades. La exclusión de las niñas y niños con discapacidad de la educación y de las oportunidades de tener vidas más justas requiere una atención urgente y sostenida. En particular, se necesita prestar más atención a la preparación de una mayor cantidad de docentes que sean capaces de incluir a más estudiantes con discapacidad en el proceso educativo.⁵

En primer lugar, este artículo proporciona más detalles sobre el contexto y la dimensión de dicho reto. A continuación, define cinco áreas generales que necesitan ser abordadas si hemos de preparar, reclutar y apoyar al profesorado necesario con las habilidades pertinentes para enseñar a todo tipo de alumnos, incluidos alumnos y alumnas con discapacidad.

1 En el contexto de este artículo, debatimos la formación formal e informal del profesorado tanto durante la fase previa a la docencia como en el desarrollo de la misma, así como la continuidad de las oportunidades de aprendizaje a lo largo de sus carreras profesionales.

2 Mientras que este artículo se centra en 'la educación básica' (infancia temprana, así como en los niveles de educación primaria y secundaria inferior), es importante reconocer que necesitamos profesores bien preparados e inclusivos en todos los niveles del sistema educativo, desde educadores infantiles hasta profesores de educación superior.

3 OMS/ Banco Mundial (2011) Informe mundial sobre la discapacidad, www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/index.html, p. 29.

4 *ibid.*

5 Este documento y las recomendaciones que realiza han sido inspirados por las conclusiones obtenidas del estudio global de 'Educating Teachers for Children with Disabilities' llevado a cabo por Richard Rieser (de World of Inclusion) y Enabling Education Network en nombre del proyecto de Derechos, Educación y Protección de UNICEF (REAP).

2. Contexto

2.1. La educación de las niñas y los niños con discapacidad es un asunto urgente

El número de niñas y niños en edad escolar para la educación primaria no escolarizados disminuyó de 108 millones en 1999 a 61 millones en 2010, pero dicho progreso se ha estancado en los últimos años.⁶ Aunque hay un 25% más de niñas y niños en educación secundaria hoy en día con respecto a 1999, 71 millones de adolescentes con edad escolar para la educación secundaria inferior no habían sido escolarizados en 2010, lo que significa que, como en el caso de la educación primaria, el avance se ha estancado también.⁷

La infancia con discapacidad está desproporcionadamente representada dentro de las niñas y niños que no están escolarizados. Los estudios indican que el hecho de tener una discapacidad aumenta las probabilidades de que dichas niñas y niños no sean escolarizados en más del doble en algunos países. Con frecuencia, la discapacidad constituye un factor más decisivo con respecto a la exclusión educativa que el género o la situación geográfica.⁸ Proceder de una familia pobre y tener un padre o una madre con discapacidad también incrementan las probabilidades de que el niño o la niña no sea escolarizado en un 25% en Filipinas y en un 13% en Uganda.⁹

También hemos averiguado que la calidad de la educación en los casos en los que las niñas y los niños están escolarizados no es satisfactoria. Por ejemplo, ‘aproximadamente 200 millones de niñas y niños están escolarizados pero están aprendiendo muy poco debido a una educación inadecuada e ineficiente; entre el 25 y el 75% de las niñas y los niños en países subdesarrollados no pueden ni siquiera leer una palabra, incluso después de varios años yendo a la escuela’.¹⁰ Como consecuencia de estos problemas de calidad, las niñas y los niños con discapacidad que sí tienen acceso a la educación escolar no participan de forma igualitaria con relación a sus compañeras y compañeros no discapacitados, ni llegan a alcanzar su máximo potencial. Esto tiene unas implicaciones muy serias a la hora de encontrar un trabajo y a la hora de tener un papel activo en la vida social, política y económica de sus respectivos países.¹¹

La comunidad internacional se ha comprometido a alcanzar una educación universal básica a través de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y de los objetivos de la iniciativa Educación para Todos. Sin embargo, estos marcos de trabajo no prestan la atención suficiente a grupos marginados tales como las niñas y los niños con discapacidad, lo que representa una de las razones principales por las que continúan perdiendo oportunidades

6 UNESCO (2012) ‘Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación’, Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2012, <http://unesco.unesco.org/images/0021/002180/218003e.pdf>, p.3.

7 *ibid*, p.4.

8 Filmer, D. (2008) ‘Discapacidad, pobreza y escolarización en los países en desarrollo: resultados de 14 encuestas en hogares’, (disponible en inglés) *The World Bank Economic Review*, 22(1): 141–163, http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/280658-1239044853210/5995073-1246917324202/Disability_Poverty_and_Schooling_in_Developing_Countries.pdf, p. 141.

9 UNESCO (2010) ‘Llegar a los marginalizados’, Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2010, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606E.pdf>, p.184.

10 Véase: www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/learning-outcomes/. Véase también: Banerjee, A. y Duflo, E. (2011) *Poor Economics: A Radical Rethinking of the Way to Fight Global Poverty* (disponible en inglés), Nueva York: Asuntos Públicos, capítulo 4.

11 Singal, N. (2007) *Conceptualising Disability and Education in the South: Challenges for Research*, Documento de trabajo RECOUP 10, <http://recoup.educ.cam.ac.uk/publications/combinedWP10-NS.pdf>.

educativas. Los objetivos educativos, las metas y los indicadores dentro de la agenda después del 2015 deben estar basados en principios de derechos humanos y centrarse en la eliminación de las desigualdades que las personas con discapacidad afrontan (esto requiere, por consiguiente, la compilación de información de forma desagregada). Además, los aspectos educativos del Nuevo marco de trabajo han de incentivar a los estados para que construyan y fortalezcan los sistemas de educación inclusiva. Una medida fundamental que se puede implementar a este objeto es prestar una mayor atención al reclutamiento, la formación y al apoyo del profesorado para que respondan a las diferentes necesidades de los estudiantes.

2.2. La preparación del profesorado para la enseñanza de las niñas y los niños con discapacidad es esencial

Una de las razones principales de la baja calidad de la educación es la gran carencia de profesorado adecuadamente formado y que esté apropiadamente apoyado y gestionado a lo largo de su carrera profesional. En el Níger, por ejemplo, existen ‘...1.059 docentes formados a nivel de la educación secundaria inferior para 1,4 millones de niñas y niños’¹²; eso significa que por cada 1.322 estudiantes hay un docente formado. Compáren éstos datos, por ejemplo, al ratio docente formado/estudiante en el Reino Unido, el cual es aproximadamente 16/1 en la educación secundaria, lo que muestra la obvia carencia masiva de docentes formados en países en desarrollo como el Níger.¹³

La Campaña Global por la Educación establece que: ‘... la educación de alta calidad requiere el reclutamiento de suficientes docentes que estén formados, apoyados, remunerados y gestionados como profesionales’.¹⁴ Se estima que es necesario crear 1,7 millones de puestos docentes adicionales en la educación primaria durante el periodo 2010/2015.¹⁵ Los políticos también necesitan comprender mejor la realidad de la deserción del profesorado (el número de docentes que abandonan la profesión) y trabajar para reducir dicha tasa. Sin embargo, mejorar los niveles de reclutamiento y reducir la deserción profesional no debe implicar que los países contraten a docentes menos cualificados o que se bajen los estándares nacionales. De 100 países con estadísticas sobre la educación primaria, 33 tienen menos del 75% de docentes formados según los estándares nacionales.¹⁶

Los estándares nacionales en la formación del profesorado pueden variar de forma significativa de un país a otro y, con frecuencia, son inadecuados. La formación docente del profesorado de escuelas regulares tampoco les prepara para la enseñanza en clases diversas y, en particular, no les proporciona la confianza, el conocimiento ni las habilidades para apoyar a los estudiantes con discapacidad de forma efectiva. Ésta es una de las razones principales por las que las niñas y niños con discapacidad permanecen fuera de la escuela, o son excluidos del proceso de aprendizaje escolar. Si hemos de lograr el avance

12 Véase: ‘Drive for quality in global education post-2015’, www.irinnews.org/Report/97695/Drive-for-quality-in-global-education-post-2015.

13 Véase: Departamento para la Infancia, las escuelas y las familias (2009) Fuerza de trabajo escolar en Inglaterra (incluyendo los ratios de alumnos/profesores y los ratios de alumnos/adultos),(disponible en inglés) enero de 2009 (Provisional),

<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101119131802/education.gov.uk/rsgateway/db/sfr/s000844/index.shtml>, p. 3.

14 Campaña Mundial por la Educación y Education International (2012) Closing the Trained Teacher Gap, www.campaignforeducation.org/docs/reports/ECNAT%20Report_RGB.pdf, p. 3.

15 UIS (2012) La demanda global de maestros de educación primaria– Informe de actualización de 2012, www.Uis.Unesco.Org/Factsheets/Documents/lb10-2012-Teacher-Projections.Pdf, p. 1.

16 UNESCO (2012) op. cit., p. 8.

hacia una educación básica de calidad (escolarización temprana, educación primaria y educación secundaria inferior) para todos y todas, entonces el profesorado regular necesita estar preparado para cubrir las necesidades de aprendizaje y de participación de las niñas y los niños con discapacidad. Para hacerlo, se necesita proporcionarles una formación inicial adecuada, una formación continuada y un desarrollo profesional, así como acceso continuado a un sistema de apoyo de alta calidad y al consejo del personal especializado, tal y como el siguiente estudio de caso ilustra.

Apoyo especializado del profesorado itinerante: Uganda

El profesorado formado específicamente para trabajar con estudiantes con discapacidad puede contribuir al proceso de inclusión en el aula. Sightsavers apoya la formación de docentes itinerantes (un tipo de profesor especializado) en varios países, incluyendo Uganda. El profesorado itinerante realiza una serie de funciones: identifican a niñas y niños con discapacidad que no están escolarizados y trabajan con sus padres y con la comunidad para asegurar que se encontrará una vacante escolar para dichos estudiantes. Si una niña o un niño con discapacidad no se siente con confianza a la hora de ir a la escuela, el profesorado itinerante puede ir a verle a su casa y ayudarlo a prepararse para la escuela. Este apoyo incluye enseñarle a utilizar un bastón blanco o el uso del braille. El profesorado itinerante también responde a cualquier pregunta que los padres o el niño puedan tener sobre la escuela.

Este profesorado especializado también tiene la función primordial de apoyar la inclusión en las aulas de educación regular. Por ejemplo, pueden proporcionar ayuda individual a los estudiantes en el aula (por ejemplo, enseñarles habilidades numéricas, la utilización de un ábaco), así como proporcionar apoyo profesional al profesorado regular sobre la inclusión educativa. La naturaleza de dicho apoyo varía y puede incluir proporcionar directrices sobre la mejor posición para el estudiante dentro del aula, transcribir exámenes del braille a tinta, así como compartir información básica sobre la salud ocular que esté relacionada con estudiantes específicos.

Los estudios de Sightsavers en Uganda¹⁷ han demostrado que el profesorado itinerante no puede visitar a todos los estudiantes tanto como les gustaría durante su trabajo diario. En parte, esto se debe a que tienen distintas responsabilidades (como se ha descrito anteriormente) y deben distribuir su tiempo entre el trabajo basado en la comunidad (por ejemplo, la identificación de nuevos casos) y el trabajo centrado en el niño o la niña (por ejemplo, enseñarles el uso del braille). Asimismo, el profesorado itinerante experimenta retos adicionales como, por ejemplo, el tiempo utilizado para viajar u obtener permiso para ser liberados de sus responsabilidades docentes cotidianas. Todo ello sugiere que existe una necesidad de mayor inversión para incrementar la 'cantidad' de docentes itinerantes.

17 Lynch, P et al (2011) 'Inclusive educational practices in Uganda: evidencing practice of itinerant teachers who work with children with visual impairment in local mainstream schools', *International Journal of Inclusive Education*, 15(10): 1119-34.

2.3. La importancia del apoyo de los donantes para la obtención de mejoras fundamentales en la formación del profesorado

Los donantes bilaterales y multilaterales deben trabajar con los países en desarrollo para asegurar el derecho a la educación de todas las niñas y todos los niños, especialmente el de la infancia más marginada, como puede ser la infancia con discapacidad. Los donantes necesitan:

- determinar los enfoques más efectivos con respecto a la formación, el apoyo y la gestión del profesorado para incluir a todas las niñas y todos los niños en diferentes contextos. Esto incluirá la realización de proyectos piloto innovadores, monitorizar y evaluar rigurosamente todas las iniciativas y los esfuerzos de apoyo para mejorar el nivel, adaptar y transferir iniciativas piloto exitosas;
- desarrollar las capacidades de aquellas personas responsables de la organización y la provisión de formación, así como del apoyo continuado al profesorado;
- documentar y compartir buenas prácticas con respecto a la formación de un profesorado de calidad que desplieguen una educación efectiva a los estudiantes diversos de una forma inclusiva.¹⁸

Todo ello se debe unir a otros 'bloques constructivos dentro del Sistema educativo' (política y gobernanza, financiación, currículum y evaluación, equipamiento y materiales, infraestructura, sistemas de información...), así como asegurar la coordinación con otros sectores tales como la salud y la nutrición.

Los donantes pueden apoyar las mejoras necesarias en la educación del profesorado motivando y desarrollando políticas de educación inclusiva y objetivos que incluyan a los más marginados. No obstante, estas medidas deben estar acompañadas por enfoques más ambiciosos con relación a la financiación educativa¹⁹ tales como el incremento de las ayudas y la reducción de la deuda en los países en desarrollo, así como apoyar a los gobiernos para que elaboren sistemas tributarios justos y robustos y comercien a nivel regional y local. Los donantes también necesitan asegurarse de que el Fondo Monetario Internacional no debilite los objetivos educativos globales mediante la imposición de recortes en los presupuestos educativos, tales como las restricciones en los incrementos salariales del profesorado²⁰ – ya que los docentes motivados y de buena calidad necesitan una remuneración justa y mejorada.

18 Save the Children (n.d.) Revisión: Teacher Support and Development Interventions, www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/docs/Teacher%20Support%20and%20Development%20-%20Summary%20-%20v4.pdf; Mpokosa, C and Ndaruhutse, S (2008) Managing Teachers: The centrality of teacher management to quality education. Lessons from developing countries, London: CfBT and VSO. www.vsointernational.org/Images/Managing_Teachers_tcm76-20998.pdf.

19 Los donantes solamente asignan el 4,1% de su ayuda a la educación básica, mientras que la tasa internacional estipulada es el 10%. Véase: Campaña Mundial por la Educación (2011) Fund the Future: Education Rights Now, www.campaignforeducation.org/docs/reports/fff/Fund%20the%20future_education%20rights%20now.pdf, p.3.

20 Rowden, R. (2011) Wrong Policies at The Wrong Time: Impacts of IMF Policies on National Education Budgets and Teachers, www.educationincrisis.net/component/k2/item/download/36_23077c2234f28a4809f05dec3db3b7f0.

3. Acciones clave

3.1. Los políticos y los formadores del profesorado necesitan entender lo que es la educación inclusiva

¿Por qué necesitan los políticos y los formadores del profesorado entender lo que es la educación inclusiva?

Aquellas personas que desarrollan e implementan las políticas acerca de la educación y la formación del profesorado (el personal del Ministerio de Educación, así como directores y formadores en las instituciones de formación del profesorado), necesitan tener un conocimiento bueno de la educación inclusiva, ya que han de ser capaces de promover la inclusión en todas las áreas de trabajo de las cuales son responsables y no simplemente asignar la responsabilidad de la inclusión a un número pequeño y aislado de expertos.

Un ‘conocimiento Bueno de la educación inclusiva’ significa:

- **Entender que la educación inclusiva es un tema transversal que abarca todos los diferentes aspectos educativos y a todos los niveles; no constituye un proyecto independiente o esporádico, sino que es un enfoque y una filosofía que apunta la mejora educativa.** Esto significa que no es solamente la responsabilidad de aquellos miembros del profesorado a los que se les haya asignado específicamente la enseñanza de alumnas y alumnos con discapacidad. Por el contrario, es un asunto en el que todas aquellas personas encargadas de las políticas educativas y de la formación del profesorado deben involucrarse, incluso si no llegan a convertirse en expertos en ello. Además, es un tema que requiere la atención de aquellas personas a cargo del desarrollo del currículum y los materiales escolares, así como de los exámenes, la infraestructura escolar, la gestión de la información y las estadísticas educativas, etc., de manera que aseguren que todas estas áreas de trabajo se centren en los más marginados, sean accesibles y promuevan la accesibilidad y busquen reducir la desigualdad.
- **Reconocer el papel crucial del ‘enfoque de doble vía’ de la educación inclusiva.** En otras palabras: el profesorado (así como aquellas personas que les formen y les contraten) necesitan aplicar creencias y prácticas inclusivas que apoyen a todos los estudiantes de forma general y que hagan de la educación una experiencia agradable y positiva para todos. Igualmente, necesitan tener la suficiente confianza y habilidades para cubrir las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad. Muchas de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad pueden ser cubiertas generalmente haciendo que el Sistema educativo sea más flexible, más abierto, así como haciendo que el sistema educativo responda (‘vía ’ 1), aunque los estudiantes también van a tener necesidades que requieran una atención más especializada, por lo que esta ‘segunda vía’ ha de ser parte de un enfoque de educación inclusiva.
- **Comprender que la educación inclusiva no ocurre de forma aislada y solamente en el sector educativo.** Los esfuerzos exitosos de educación inclusiva están conectados al trabajo que tiene lugar en otros sectores. Por ejemplo, asegurar que todas las niñas y todos los niños sean incluidos y se beneficien de la educación inclusiva, con frecuencia requiere una serie de conexiones efectivas con el sector sanitario (ya que una mala salud o una nutrición deficiente impactan en la participación y el aprendizaje); con el sector de aguas y saneamiento (porque los estudiantes no pueden participar en el aprendizaje si

están sedientos o si carecen de acceso a servicios de saneamiento); o contacto con los sectores legales y judiciales (ya que los estudiantes no pueden acceder a la escuela si el camino a la misma es imposible de realizar, o si les pone en riesgo de sufrir violencia o abuso). Los enlaces intersectoriales pueden jugar un papel muy importante en la inclusión de las niñas y los niños en la educación temprana, así como en la identificación temprana de necesidades específicas de apoyo y de aprendizaje.

¿Cómo se puede apoyar a los políticos y a los formadores del profesorado para que entiendan la educación inclusiva?

Para alcanzar el nivel de entendimiento necesario entre los políticos y los formadores del profesorado, los esfuerzos de defensa y sensibilización dirigidos a dichos colectivos han de presentar mensajes claros acerca de la educación inclusiva, enfatizando su relevancia en todos los aspectos de la educación y explicando el enfoque de doble vía.

Más allá de la defensa y la sensibilización iniciales, debería haber un seguimiento formativo y de apoyo para los políticos y el personal formador del profesorado, para ayudarles de esta manera a que continúen desarrollando su entendimiento de la educación inclusiva y proporcionar, por consiguiente, una formación cada vez más informada, así como directrices y apoyo al profesorado durante su formación y mientras que desempeñen sus tareas docentes. Un aspecto clave en este sentido puede ser asegurarse de que tanto los políticos como los formadores del profesorado tengan, de hecho, una exposición regular a las escuelas y a los estudiantes de diversa naturaleza (ya que, con mucha frecuencia, los individuos que se encuentran en puestos de autoridad invierten muy poco tiempo en las escuelas observando, consultando o enseñando). Esto podría incluir tanto una exposición a nivel local como visitas de estudio a otros distritos o incluso a otros países.

Capacitando a los políticos para que experimenten la educación inclusiva de primera mano: una visita de estudio desde Etiopía a Zambia

Enabling Education Network (EENET) había estado trabajando en una iniciativa de investigación acción en el norte de Zambia durante varios años. La investigación acción estaba orientada a apoyar al profesorado activo para desarrollar su capacidad y su confianza en la educación inclusiva utilizando métodos prácticos en vez de solamente talleres de formación. Se desarrolló un trabajo de seguimiento para mejorar la participación de las niñas y los niños en la investigación acción a través de técnicas de arte, teatro y fotografía participativas para averiguar lo que los estudiantes opinaban de sus escuelas, lo que les hacía sentirse incluidos, etc. Este trabajo de seguimiento también buscaba consolidar las habilidades del profesorado local mediante el uso de los enfoques participativos en la inclusión y de estudios centrados en la acción.

La información sobre este trabajo se había publicado a nivel global y estaba atrayendo atención. Save the Children comenzó a desarrollar su propia investigación acción y actividades sobre la educación inclusiva en Etiopía. Como parte de esta iniciativa, pensaron que debían apoyar al personal de los diferentes Ministerios de Educación a nivel nacional y local para desarrollar un entendimiento más práctico tanto de la educación inclusiva como de la investigación acción participativa. Por lo tanto, Save the Children lo organizó todo para que diferentes miembros del personal de los ministerios relevantes conocieran el sistema de participación en la investigación acción en Zambia.

Después de un día inicial de formación, durante el cual aprendieron sobre los principios de la investigación acción y de las actividades basadas en imágenes y tuvieron la oportunidad de practicar distintas técnicas, los participantes etíopes pasaron varios días en escuelas rurales y semi rurales de Zambia. Primero, observaron la investigación acción centrada en actividades basadas en arte o imágenes realizadas con los estudiantes. Luego entrevistaron a profesores, jefes de estudios y oficiales de educación locales y finalmente, se involucraron desarrollando las actividades ellos mismos con los estudiantes. Para algunos participantes que, durante la ostentación de sus puestos de trabajo ministeriales se habían desconectado de alguna forma de las escuelas, el trabajo de campo en las escuelas de Zambia constituía su primera oportunidad para involucrarse de forma práctica en las aulas en mucho tiempo.

La visita fue considerada un éxito, aunque para algunos miembros del personal ministerial había sido demasiado práctica y sin suficiente énfasis en reunirse y debatir con sus colegas profesionales de las autoridades de Zambia. Sin embargo, los participantes se beneficiaron de la oportunidad de debatir, comparar y contrastar la educación en Etiopía y en Zambia con educadores de este país. El contexto de la educación y la escolarización en Zambia y en Etiopía era bastante similar como para estimular el debate sobre la pedagogía inclusiva (cómo facilitar el aprendizaje en grupos grandes de estudiantes, prácticas democráticas y de disciplina positiva en el aula), pero al mismo tiempo lo suficientemente diferentes como para despertar la curiosidad de los participantes y proporcionar perspectivas más detalladas del sistema educativo.

3.2. La educación inclusiva debería estar integrada en todo tipo de formación del profesorado

¿Por qué necesitan todos los docentes saber acerca de la educación inclusiva?

Hemos enfatizado anteriormente que la educación inclusiva es una filosofía que es transversal con respecto a todos los aspectos de la educación. No es solamente un proyecto independiente para ser atendido por unos pocos especialistas. Por esta razón, es esencial que todo el profesorado que trabaje a cualquier nivel dentro del Sistema educativo, tenga conocimiento de cómo se puede hacer que la educación sea más inclusiva: esto implica aprender a mejorar la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, así como aprender a apoyar la inclusión de todos los estudiantes con discapacidad en particular. El desarrollo de una cultura basada en los derechos humanos y el desarrollo de las habilidades propias de un pensamiento crítico son vitales si la inclusión ha de convertirse en una realidad.²¹

La enseñanza se considera más efectiva si está diferenciada o, en otras palabras, si el docente adapta las lecciones y las actividades para adecuarlas a los diferentes estudiantes en sus clases. Por consiguiente, un buen profesor inclusivo aprende a: identificar las necesidades de aprendizaje específicas de cada estudiante y cualquier otro asunto transversal o de mayor amplitud que puedan tener un impacto en la presencia, la participación y los logros; desarrollar formas innovadoras para ayudar a los estudiantes a participar y aprender, así como buscar la ayuda adicional adecuada por parte de compañeros docentes u otros profesionales cuando sus propios conocimientos/habilidades no sean suficientes para abordar completamente un problema en particular (por ejemplo, si necesitan apoyo con la planificación y la ejecución de la práctica educativa con respecto a niñas y niños con necesidades específicas de aprendizaje). Dicho enfoque de enseñanza puede parecer un gran reto en circunstancias donde exista una carencia de recursos u otras dificultades pero, no obstante, necesita ser el estándar que todo sistema educativo aspire a conseguir.

¿Qué tipo de formación docente se necesita?

Es esencial que los aprendices de docente aprendan sobre la educación inclusiva desde el primer día de su formación, de manera que centrarse en la enseñanza y el aprendizaje inclusivos y de calidad se considere una parte natural del trabajo del profesorado. Igualmente, es importante que los docentes ya existentes participen en un desarrollo profesional continuado que les ayude a reflexionar constantemente sobre sus actitudes y sus prácticas y que les impulse a mejorar la naturaleza inclusiva de sus escuelas. Dicho desarrollo profesional puede incluir cursos formales de formación durante la actividad laboral, así como oportunidades de aprendizaje continuado, tales como tener acceso a materiales de lectura relevantes y que se les proporcione tiempo para el estudio individual, participar en iniciativas de investigación acción e involucrarse en grupos de debate del profesorado.

No es suficiente ofrecer al profesorado y a los aprendices cursos esporádicos sobre la educación inclusiva. Dichos cursos con frecuencia no son obligatorios y/o pueden no contribuir a la nota final de los aprendices, lo que les incentiva muy poco a la hora de realizar el curso. Los cursos esporádicos también transmiten el mensaje de que la educación inclusiva es un tema especial solamente dirigido a un puñado de docentes especializados y no un asunto que es importante para todo el profesorado. Finalmente, los cursos esporádicos perpetúan con frecuencia el concepto erróneo de que la educación inclusiva constituye una iniciativa o proyecto separado, en vez de ser considerada como un enfoque para la mejora de la escuela en su totalidad. Estos dos últimos puntos pueden constituir barreras significativas a la hora de motivar al profesorado a que asume la responsabilidad de todos los estudiantes.

21 Myers, J. y Bagree, S. (2011) Making Inclusive Education a Reality, documento de política de Sightsavers, www.sightsavers.org/in_depth/policy_and_research/education/16079_Sightsavers%20IE%20Policy%20Paper%202011%20-%20FINAL.pdf.

Para asegurar que todas las niñas y todos los niños tienen a un docente con formación sobre la educación inclusiva y que reconocen su responsabilidad de ser inclusivos, es necesario que:

- **Se preste atención al hecho de abordar la educación inclusiva durante las fases de formación del profesorado previas a su actividad docente y a lo largo de la misma, así como a través de actividades para un desarrollo profesional continuado.** Mientras que las ONG han intervenido con frecuencia para proporcionar programas de formación durante la actividad docente, esto puede que solamente sea aplicable a un número pequeño de docentes que se encuentren en activo. Los países necesitan que sus gobiernos apoyen la mejora de éstos programas de formación en activo y el desarrollo del profesorado, así como el desarrollo de formación inclusiva previa al periodo docente activo.
- Haya una mezcla de (I) cursos específicos que se centren en la educación inclusiva y (II), que haya un esfuerzo colectivo para **‘incluir los principios de la educación inclusiva en todos los cursos y actividades de formación de docentes’**.
- **Se realice una revisión y análisis de todos los cursos de formación del profesorado, currículos y materiales.** El proceso de revisión ha de involucrar a las instituciones formativas y al personal del Ministerio de Educación pertinente, así como a los formadores, al profesorado y a otras partes interesadas en el proceso educativo dentro de las diferentes secciones de la comunidad.
- **Se realicen tareas de defensa para animar a las instituciones de formación del profesorado y a los diferentes ministerios a que lleven a cabo dichos cambios, así como a que consoliden la capacidad del profesorado** y la de otros agentes educativos para que demanden mejoras exhaustivas en la formación del profesorado y en las oportunidades para un desarrollo profesional continuado a todos los niveles.

Integrando la educación inclusiva en toda la formación del profesorado: Papúa Nueva Guinea

En Papúa Nueva Guinea, se han realizado esfuerzos para que la educación inclusiva sea un tema dentro de toda la formación del profesorado. Esta iniciativa data de principios de los 90, cuando los profesores del Colegio de Profesores de San Benedicto en Wewak decidieron ofrecer un curso para todos los estudiantes aspirantes a convertirse en docentes sobre cómo enseñar a niñas y niños con discapacidad en las escuelas regulares. Se convertiría en una parte integral del currículum de un nuevo diploma de una duración de tres años en enseñanza primaria. Cuando debatieron sus planes con el gobierno, el colegio enfatizó las obligaciones constitucionales del país hacia los derechos del niño, así como el hecho de que las necesidades educativas de las 60.000 niñas y niños con discapacidad del país solamente podían ser cubiertas a través de las escuelas regulares. El enfoque piloto de la formación del profesorado en Wewak fue patrocinado por CBM en colaboración con Callan Services. Fue apoyado por el Consejo de Educación de la Iglesia, la Junta Nacional de Educación y por la Junta Nacional para Personas Discapacitadas.

Después de otras actividades adicionales de lobby, se publicó una política nacional sobre la educación especial en 1994, en la que se recomendaba que el programa piloto de Wewak fuera ampliado a todos los colegios de formación del profesorado. Consecuentemente, esta iniciativa fue luego incluida en el presupuesto educativo correspondiente a 2004. El plan definía un currículum para la educación inclusiva en los colegios de formación del profesorado. También contenía ideas sobre la inclusión de temas relacionados con la discapacidad en otras áreas del currículum aplicadas a la formación del profesorado, por ejemplo, dentro del currículum sanitario el profesorado podría aprender sobre aspectos relacionados con la salud auditiva y ocular y, con relación al currículum general, los estudiantes podrían adquirir habilidades a la hora de identificar a las niñas y niños con dificultades del aprendizaje.

La escolarización de las niñas y los niños con discapacidad se convirtió en un asunto de política nacional. Las escuelas especiales existentes fueron transformadas en centros de recursos cuyo profesorado sería remunerado por el gobierno nacional. Se proporcionó al profesorado regular un conocimiento básico sobre la escolarización de niñas y niños con discapacidad, así como la posibilidad de aprender a identificar y recomendar a niñas y niños con riesgo de sufrir circunstancias discapacitantes. Los colegios de formación del profesorado recibieron apoyo con respecto a la provisión del currículum de educación inclusiva por parte del personal de los centros de recursos de educación especial (SERC en sus siglas en inglés), los cuales estaban subvencionados por el Departamento Nacional de Educación y con ayuda de fondos internacionales. El profesorado regular también tuvo la oportunidad de obtener una educación superior en temas más especializados (cursos de posgrado en audición y visión). También se apoyó el desarrollo de oportunidades regulares de formación en activo por parte del personal de los SERC.

A pesar de éstos éxitos, las actitudes negativas hacia la discapacidad y la inclusión inevitablemente persisten en algunas instituciones y las escuelas continúan teniendo una carencia de recursos. Ningún proyecto iniciado por una ONG puede provocar un cambio en todo el Sistema educativo de un país, aunque pueden ofrecer ideas y motivación a las iniciativas más amplias y aquellas lideradas por el gobierno.

3.3. La formación del profesorado debe incluir conjuntamente teoría y práctica, en particular, con respecto a la educación inclusiva

Un equilibrio efectivo entre la teoría y la práctica

La formación del profesorado sobre la educación inclusiva (y también en general) necesita ofrecer un equilibrio entre el aprendizaje teórico y práctico. Con relación a la educación inclusiva, esto significa que los aprendices y los docentes experimentados han de aprender sobre el concepto de la educación inclusiva, pero también necesitan tener luego una cantidad suficiente de oportunidades para observar e implementar las teorías a la práctica, idóneamente, con el apoyo de colegas experimentados o mentores. Necesitan que se les facilite la reflexión sobre cómo sus prácticas docentes están vinculadas a la teoría educacional, así como determinar de qué manera pueden transformar una buena idea teórica en una práctica constructiva. La formación del profesorado basada en la práctica necesita ser relevante a la cultura y al contexto locales y ha de ser un proceso bien gestionado, de manera que el profesorado y los aprendices no se vean sobrellevados.

La división entre la teoría y la práctica ha de ser equilibrada. Demasiado aprendizaje teórico y poco aprendizaje práctico puede dejar al profesorado mal preparado para los retos de la vida real que tendrán que afrontar en el aula. De igual modo, si existe sin embargo muy poco aprendizaje teórico los docentes pueden perder la oportunidad de aprender de fuentes de información más amplias, así como la oportunidad de aprender a ser profesionales más reflexivos y analíticos.

Existen varias opciones para suplementar la formación del profesorado con experiencias específicas de la discapacidad y de primera mano. Por ejemplo, las organizaciones de personas con discapacidad (OPD), las personas con discapacidad y los padres de las niñas y niños con discapacidad pueden estar directamente involucrados en el diseño y la ejecución de la formación (lo que se debate con más detalle en la siguiente sección de este artículo). Además, en los casos en los que existan escuelas especiales, pueden asimismo proporcionar apoyo teórico y técnico con frecuencia, así como apoyo al profesorado y a los aprendices de docente. Cada vez más, las escuelas especiales están evolucionando hacia este papel de centro de recursos de apoyo para las escuelas regulares que están incluyendo a estudiantes con discapacidad. Sin embargo, mientras que el personal de las escuelas especiales tiene frecuentemente experiencia en áreas específicas relacionadas con la discapacidad, puede que también necesite formación con respecto a la educación inclusiva y sobre cómo apoyar a las escuelas regulares para que sean inclusivas.

La formación en cascada necesita un seguimiento más efectivo

La popularidad de los mecanismos de formación en cascada entre las ONG y los distintos Ministerios de Educación ha de ser revisada con detalle. La formación en cascada puede parecer una forma eficiente de transmitir mensajes prácticos de un grupo a otro de docentes, llegando de esta manera a un número grande de docentes y partiendo de una inversión relativamente pequeña. Sin embargo, este enfoque falla con frecuencia a la hora de ofrecer a los aprendices un aprendizaje profundo, en particular, con respecto al aprendizaje práctico y a la hora de compartir experiencias, lo cual es necesario y cuya falta puede incluso resultar en la transmisión escalonada de información poco precisa o incompleta en algún momento.

Una de las desventajas principales de la formación en cascada es el hecho de que, con frecuencia, no está acompañada de un seguimiento efectivo. El profesorado que ha recibido información a través de un mecanismo de cascada todavía necesita mucho apoyo después de la formación, teniendo en cuenta que puede potencialmente haber recibido información por parte de otros colegas profesionales que pueden no tener suficiente experiencia como para responder a todas sus preguntas, o explicarles como se debería manejar una situación específica en la vida real.

Por consiguiente, los enfoques de cascada con respecto a la formación del profesorado durante su actividad docente han de ser acompañados igualmente de algunos de los siguientes aspectos:

- Apoyo basado en la escuela o en centros de recursos/ claustros escolares y consejo han de estar disponibles para todos los miembros del profesorado que tengan dudas sobre cómo transformar los mensajes recibidos durante su formación en aplicaciones prácticas dentro del aula.
- Orientación de docentes inexpertos por parte de otros profesores (o incluso por parte de otros profesionales u otras partes interesadas dentro de la comunidad) que tengan experiencia de primera mano en el desarrollo de la educación inclusiva con respecto al trabajo con personas con discapacidad.
- Apoyo entre los propios docentes, tales como oportunidades para que los miembros del profesorado puedan compartir sus experiencias con relación a la implementación de lo que han aprendido durante su curso de formación.
- Realización de eventos de seguimiento a la formación con regularidad.

La formación en cascada ha de ser vista únicamente como una de las herramientas que forman parte de un grupo de herramientas mucho más complejas, aplicables a la preparación del profesorado inclusivo. Asimismo, existen datos claros de que la formación en cascada no es un mecanismo barato y una forma rápida de desarrollar una nueva generación de docentes inclusivos.

Equilibrando el aprendizaje teórico y práctico sobre la inclusión: Leonard Cheshire Disability

En los últimos tres años, Leonard Cheshire Disability ha proporcionado formación a más de 6.300 docentes en 15 países, incluyendo Kenia, Sierra Leona y la India. La formación acentúa el equilibrio entre proporcionar al profesorado las habilidades y la confianza necesarias para planear lecciones dirigidas a clases que puedan incluir a niñas y niños con discapacidad y la exploración teórica de la enseñanza y métodos de aprendizaje participativos, inclusivos y sostenibles. Esto se refleja en los temas cubiertos por dicha formación, entre los cuales se incluyen normalmente los siguientes:

- Introducción a las teorías que fundamentan el aprendizaje inclusivo y centrado en el niño.
- Gestión del aula.
- Evaluaciones educativas para identificar las necesidades individuales de todos los estudiantes.
- Desarrollo de programas de aprendizaje personalizados.
- Monitorización y evaluación del progreso individual de cada estudiante.
- Elaboración y utilización de materiales de enseñanza y aprendizaje adecuados.

La participación de Mukwana Martin en la formación impartida por Leonard Cheshire Disability contribuyó a desarrollar su confianza y sus habilidades para la enseñanza de estudiantes con discapacidad. Mukwana enseña en una escuela de Nkokonjeru (Kenia). Uno de sus alumnos, Robert Ibombwe, tiene una discapacidad física y utiliza una silla de ruedas: “He descubierto que Robert y otros estudiantes con discapacidad tienen el mismo potencial que los estudiantes sin discapacidad”, dice Mukwana. Continúa su explicación argumentando que: “Lo que es importante es que los profesores como yo apoyen a los estudiantes para que desarrollen ese potencial. El mayor reto para la mayoría de los docentes es el hecho de que, con frecuencia, no han sido expuestos a estudiantes con necesidades específicas y tampoco tienen la formación adecuada con respecto a los métodos de enseñanza inclusiva. Después de asistir a un curso de formación sobre la educación inclusiva, he sido capaz de entender a Robert mejor y acercarle más a mí mediante un apoyo continuado.”

3.4. Las personas con discapacidad deberían participar en la formación del profesorado y en otros aspectos de la planificación y la gestión educativas

¿Por qué las personas con discapacidad necesitan involucrarse en la formación del profesorado?

Una de las razones principales por las que la formación del profesorado falla con frecuencia a la hora de abordar la educación inclusiva y, en particular, la inclusión de los estudiantes con discapacidad, es el hecho de que aquellas personas involucradas en la planificación y la gestión de la formación no tienen ninguna discapacidad y, con frecuencia, no han tenido una experiencia directa del trabajo con personas con discapacidad.

Existe una creciente tendencia hacia la participación de la comunidad en la gestión de las escuelas. Para que esto tenga éxito, debe incluir a representantes de grupos diversos dentro de la comunidad, incluyendo a las personas con discapacidad. Esto ha de ser consolidado de manera que se asegure la educación del profesorado, así como el apoyo continuado y el desarrollo profesional de los docentes se lleven a cabo con la participación de las personas con discapacidad (así como de personas de otros grupos marginados).

Como hemos visto anteriormente, tanto los docentes como los aprendices de docente necesitan que su formación sea práctica y relevante desde un punto de vista contextual. Esto significa que las necesidades formativas han de ser diseñadas desde el punto de vista de una amplia gama de partes interesadas que vivan, trabajen y estudien en la comunidad en la que los docentes van a trabajar, debiendo también incluir a las personas con discapacidad.

¿Cómo se puede facilitar dicha participación?

Con frecuencia, el profesorado argumenta que incluir a estudiantes con discapacidad es el aspecto de la educación inclusiva que representa el mayor reto.²² Las partes interesadas con discapacidad (tanto individuos como los representantes de las OPD) pueden tener un papel activo a la hora de preparar al profesorado para dicho reto de las siguientes formas:

- Los Ministerios de Educación pertinentes deberían fomentar la participación de las personas con discapacidad durante los debates políticos (a todos los niveles) sobre las estructuras de la formación del profesorado, currículos, etc., así como durante el debate de otros aspectos educativos.
- Se deberían adoptar acciones positivas para formar, desplegar y apoyar a los formadores del profesorado que tengan una discapacidad, los cuales pueden actuar como modelos de rol positivos y proporcionar 'información de primera mano' sobre la discapacidad, la inclusión y la exclusión a los aprendices de docente.
- Los programas de formación previa y de formación durante la actividad docente deberían ser diseñados con la flexibilidad necesaria para incluir la invitación de formadores y ponentes externos procedentes de los diferentes grupos de partes interesadas, incluyendo a las personas con discapacidad (académicos e investigadores con discapacidad, modelos locales de rol con discapacidad, padres de niñas y niños con discapacidad).
- Los programas de formación previa a la docencia y de formación durante la misma, así como de desarrollo profesional continuado deberían encontrar formas de exponer a los docentes y aprendices al 'trabajo con niñas, niños y adultos con discapacidad, así como con sus padres/ cuidadores (a través del trabajo voluntario de los docentes y aprendices en un club deportivo o en otros lugares/eventos para niñas y niños con discapacidad).
- Las autoridades y escuelas locales deberían capacitar a las personas con discapacidad para que se involucren activamente en la vida escolar, en comités de gestión y asociaciones de padres y profesores, de manera que los docentes en servicio y los aprendices que estén realizando sus prácticas se reúnan, trabajen y puedan hacer preguntas a personas con discapacidad de forma regular y con diferentes propósitos.

22 Rieser, R. (2012) Teacher Education for Children with Disabilities, Revisión literaria para el proyecto REAP de UNICEF (borrador no publicado).

Asegurando que las personas con discapacidad tengan un papel en la formación del profesorado: Iraq

En el norte de Iraq (en las tres gobernaciones de Sulaimany, Dohuk y Erbil en Kurdistán), el Ministerio de Educación desarrolló cursos para el profesorado empleado por el ministerio y sesiones de sensibilización para el liderazgo educativo. Los cursos son 'una introducción a la educación inclusiva' para el profesorado en activo que quiera apoyar a los estudiantes con discapacidad en las escuelas. Inicialmente, se desarrolló a través de cursos de formación para formadores y ahora se proporcionan de forma regular al profesorado. Algunas veces los cursos están patrocinados por el Ministerio.

Como parte de éstos cursos, adultos con discapacidad auditiva y con discapacidad visual han compartido sus historias educativas personales y han ayudado a los participantes a entender el papel de la educación en sus vidas. También han demostrado el funcionamiento de las tecnologías de ayuda y otras herramientas, así como otras técnicas utilizadas para la vida diaria con una o más discapacidades. Los adultos que son sordos han sido involucrados en los cursos para enseñar unas nociones básicas del lenguaje de signos a los profesores, utilizando listas de palabras que los profesores querían aprender y también han mostrado lo que es contar relatos a través de imágenes.

Durante los seminarios para los directores de escuelas, oficiales educativos y políticos, las personas con discapacidad han sido incluidas como participantes para aportar sus perspectivas sobre la inclusión a los debates, así como sus experiencias educativas personales. Los padres de niñas y niños con discapacidad también han participado a través de sesiones con paneles de preguntas y respuestas. Los defensores de los derechos de la discapacidad han contribuido igualmente a la formación en su papel de ponentes invitados, proporcionando información teórica y práctica detallada, así como transmitiendo mensajes contundentes sobre cómo combatir la discriminación.

Las conclusiones del curso han indicado que la participación activa de las personas con discapacidad en los cursos de formación ha ayudado al profesorado a ver a las personas con discapacidad como socios a la hora de defender los derechos de los estudiantes con discapacidad en sus aulas, en vez de verles como objetos pasivos beneficiarios de servicios de caridad.

Los contribuidores a dichos cursos han sido mayoritariamente identificados a través de las OPD locales. La actividad formativa ha ayudado a iniciar o reforzar la cooperación entre las OPD y el programa de educación inclusiva. Aunque no en todos los países las OPD tienen la capacidad de apoyar la formación del profesorado, es esencial aprender y construir en base a éstos esfuerzos para asegurar que tanto los miembros de la comunidad como los profesionales con discapacidad tienen un papel en el diseño y la ejecución de la formación sobre la inclusión y la igualdad.

Un consultor ayudó al Ministerio de Educación a diseñar los cursos y a realizar la formación inicial y las actividades de sensibilización. El Ministerio también creó un comité para las sesiones de sensibilización, el cual estaba compuesto de representantes educativos y representantes de las OPD (estos últimos representando a las discapacidades físicas y sensoriales; se requirió que fueran personas con experiencia en medios de comunicación o las artes). El comité diseñó la campaña de sensibilización (en la que se incluyó el arte y la música), jugando un papel decisivo en el desarrollo de los seminarios por toda la región.

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

¿Por qué es la diversidad importante en el profesorado?

Asegurar que todas las niñas y todos los niños tienen un profesor o profesora que les pueda proporcionar una educación inclusiva y de calidad significa que debemos analizar cuidadosamente quién se va a convertir en un miembro del profesorado. Los estudiantes que sienten que sus profesores no tienen nada en común con ellos, o que no les entienden, puede que tengan menos probabilidades de participar en el proceso de aprendizaje y una mayor probabilidad de abandono. Aspirar a tener una fuerza de trabajo docente diversa que represente a hombres y mujeres de la comunidad, con y sin discapacidad, así como a miembros de grupos étnicos, lingüísticos y religiosos de la misma es, por consiguiente, muy importante.

La educación inclusiva se explica con frecuencia como un paso clave en el desarrollo de una sociedad inclusiva. Poseer una fuerza de trabajo docente diversa es parte de ello. Por ejemplo, permitir a los estudiantes que aprendan con un profesor o profesora con discapacidad debería ayudar a que los estudiantes crezcan con una actitud más positiva hacia la discapacidad y hacia el papel que las personas con discapacidad pueden y deberían tener en su comunidad.

¿Cómo se puede incluir a más personas con discapacidad en la enseñanza?

Se ha de prestar una mayor atención a la formación, a la contratación y a la provisión de apoyo con respecto al profesorado con discapacidad.

Las personas con discapacidad tienen probabilidades de experimentar los mayores obstáculos con respecto al nivel educativo requerido para formarse como profesores. Políticas flexibles con relación a los requisitos de resultados académicos para la participación en los cursos y/o crear y subvencionar 'cursos de reciclaje' para aquellas candidatas y candidatos potenciales que no hayan tenido oportunidades educativas en sus vidas, constituyen dos formas posibles de superar esta barrera.

La formación del profesorado en sí misma es muchas veces inaccesible, por ejemplo, los cursos se realizan en locales físicamente inaccesibles, hay una carencia de materiales en formatos alternativos, tales como formato ampliado o braille, existe una carencia igualmente de interpretación de lenguaje de signos, falta de acceso a dispositivos de ayuda y, por supuesto, una falta de formadores del profesorado o gestores que tengan conocimientos sobre accesibilidad, o que puedan leer braille, etc. Los Ministerios de Educación pertinentes y aquellas personas que trabajen con ellos necesitan invertir en instalaciones para la formación del profesorado (bien sea en grandes instituciones formativas o a nivel local en infraestructuras para el desarrollo profesional del profesorado, tales como en centros de recursos para el profesorado a nivel de cada distrito), de manera que sean tan accesibles como sea posible para el profesorado y los aprendices con discapacidad.

Sin embargo, acceder y completar la formación no constituye la finalización del reto para las personas con discapacidad. Puede que sufran discriminación a la hora de encontrar un empleo (por ejemplo, actitudes negativas de los jefes de estudio o de los oficiales de educación locales que les entrevisten; número limitado de escuelas que son lo suficientemente accesibles; o en algunos lugares incluso la prohibición de que las personas con discapacidad puedan convertirse en docentes debido a evaluaciones sanitarias y físicas muy estrictas). El profesorado con discapacidad tiene también la probabilidad de experimentar discriminación dentro del lugar de trabajo (por ejemplo, comportamientos injustos o abusivos por parte de sus colegas profesionales, directores o padres; políticas laborales, salariales, sanitarias o de jubilación que, de una forma inherente, tienen perjuicios contra las personas con discapacidad, así como la falta de acceso a oportunidades de desarrollo profesional).

La legislación laboral concerniente al profesorado ha de ser revisada y modificada cuando sea necesario, de modo que no haya ninguna barrera legal en cuanto a que las personas con discapacidad se conviertan en miembros del profesorado y la ausencia de condiciones de trabajo justas que hagan difícil o imposible que continúen siendo docentes.

Formando a docentes ciegos y cambiando las actitudes de la sociedad: Mozambique

ADPP (Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo –Ayuda al Desarrollo de Personas a Personas) es una asociación mozambiqueña que trabaja en proyectos en varios sectores. En el sector educativo, ADPP gestiona 11 colegios de profesores conocidos como Escolas de Professores do Futuro (EPF en sus siglas en portugués); un instituto de educación superior que forma a instructores para los colegios de formación del profesorado y para ser desarrolladores de la comunidad; cuatro centros de formación vocacional; cuatro escuelas de educación primaria y secundaria centradas en la infancia huérfana y vulnerable, así como un programa de alfabetización para adultos.

El colegio de formación de profesores de Nhamatanda (TTC en sus siglas en inglés), lleva formando a docentes de educación primaria con discapacidad visual más de 10 años y, desde 2008 con ayuda financiera de LIGHT FOR THE WORLD. El TTC en Nhamatanda ha establecido un Sistema muy efectivo para asegurar la calidad de la formación para los docentes ciegos. En primer lugar, la identificación de los candidatos se realiza a través de la escuela para ciegos local, que propone a candidatos cualificados procedentes de la educación regular para que soliciten una beca en el TTC.

A lo largo de los años, los formadores del TTC de Nhamatanda han sido formados en braille por la escuela de ciegos y por la unión de ciegos y, actualmente, todos ellos tienen al menos habilidades básicas con respecto al uso del braille, teniendo algunos de ellos fluidez en la lectura y escritura en braille. De forma similar, un grupo de formadores y estudiantes interesados en el tema se reúnen en el club de braille para formarse y practicar. Algunos de los candidatos a profesores muestran un interés particular por el braille, ya que la mayoría de ellos están estudiando codo con codo con un compañero o compañera con discapacidad visual por primera vez.

Durante la formación en el TTC, todos los estudiantes enseñan y practican en escuelas cercanas. Ha sido importante el proceso de sensibilización en estas escuelas y comunidades para asegurar un entorno acogedor para los estudiantes con discapacidad visual durante su formación práctica. A lo largo de los años, las comunidades se han acostumbrado a que sus niñas y niños sean enseñados por docentes con discapacidad visual, lo que ha resultado en un cambio general de actitud en estas zonas. Se esperan cambios similares en aquellas zonas a las que los graduados están siendo enviados una vez terminan su formación. ADPP y LIGHT FOR THE WORLD planean realizar un estudio para evaluar el progreso de antiguos estudiantes con discapacidad visual y las respuestas de sus nuevos colegas profesionales, estudiantes y comunidades.

Algunos antiguos graduados del TTC de Nhamatanda ahora gestionan otros centros TTC en diversas provincias y se han convertido en grandes defensores de la formación de profesorado con discapacidad visual, requiriendo unirse al programa de becas que ofrecen LIGHT FOR THE WORLD /ADPP, de manera que sus TTC puedan ser inclusivos.

4. Recomendaciones

Los donantes Internacionales deberían trabajar conjuntamente con los gobiernos nacionales para:

- Apoyar a los políticos y a los formadores del profesorado para desarrollar un entendimiento más detallado y específico de la educación inclusiva, así como una idea más clara de cómo aplicar la educación inclusiva en la formación previa a la docencia y durante el periodo de docencia activo.
- Apoyar a las autoridades locales y a los formadores del profesorado para que revisen sus sistemas de formación del profesorado existentes y facilitar la organización de oportunidades para permitir la aplicación de los principios de la educación inclusiva dentro de un sistema de formación revisado.
- Apoyar el desarrollo de sistemas de formación del profesorado que desplieguen un balance más efectivo entre el aprendizaje teórico y el práctico, con un foco particular en que los docentes aprendan a ser inclusivos y a centrarse en el estudiante y, en particular, que aprendan a enseñar a niñas, niños y adultos con discapacidad.
- Apoyar a las autoridades educativas y a los formadores del profesorado para que desarrollen mecanismos a través de los cuales las personas con discapacidad (incluyendo las OPD) sean consultadas con respecto a la formación del profesorado y se les permita tener un papel significativo en el diseño y la ejecución de la misma.
- Apoyar a las autoridades educativas para que revisen, de forma crítica, la legislación, las políticas y los procedimientos sobre recursos humanos existentes, así como desarrollar leyes, políticas y procedimientos mejorados que motiven y apoyen de forma activa a las personas con discapacidad para que se formen y trabajen como docentes a todos los niveles dentro del sistema educativo.
- Trabajar para que los objetivos, metas e indicadores de la agenda después de 2015 se centren de forma explícita en la necesidad de incluir a las personas con discapacidad en la educación, lo que requiere información desagregada para monitorizar tanto el acceso a la educación como la calidad de la misma.
- Desarrollar enfoques progresivos y holísticos con respecto a la financiación educativa, asegurar que ninguna política económica de donantes pueda desestimar la legislación internacional de derechos humanos, o deteriorar el crecimiento de una fuerza de trabajo docente bien preparada y adecuadamente remunerada.



International Disability and Development Consortium (IDDC)
rue Washington 40
B-1050 Brussels
Belgium

www.iddcconsortium.net

Contact the IDDC Inclusive Education Task Group:
ietg@iddcconsortium.net