



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



Directrices sobre políticas de inclusión en la educación

Directrices sobre políticas de inclusión en la educación

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

© UNESCO 2009

Printed in France

ED-2009/WS/31 cld1705.9

Índice

Prólogo	4
Parte I La educación inclusiva: fundamento y evolución	5
I.1 Introducción	5
I.1.1 Contexto	5
I.1.2 Objetivos y fundamento	7
I.1.3 Estructura	8
I.2 La educación inclusiva	8
I.2.1 ¿Qué es la educación inclusiva?	8
I.2.2 La inclusión y la calidad se refuerzan mutuamente	10
I.2.3 Inclusión y eficacia en función de los costos	10
Parte II Impulsar las políticas	14
II.1 Establecer sistemas de educación inclusiva	14
II.2 Desafíos para los encargados de la formulación de políticas	16
II.2.1 El cambio de actitud como precursor de una formulación de políticas eficaz	18
II.2.2 Elaborar planes y programas de estudios inclusivos	18
II.2.3 Los docentes y el entorno de aprendizaje	20
II.2.4 Apoyar el ciclo de las políticas	21
Anexo 1 Objetivos de la Educación para Todos (EPT)	27
Anexo 2 Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)	28
Anexo 3 Convenciones, declaraciones y recomendaciones en materia de educación inclusiva	29
Bibliografía y referencias	33

Prólogo

El concepto y la práctica de la educación inclusiva han cobrado importancia en los últimos años. En el plano internacional, la interpretación que se da del término es cada vez más amplia, entendiéndose como una reforma que apoya y acepta de buen grado la diversidad de todos los educandos¹.

La educación inclusiva es un proceso que comporta la transformación de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños –esto es, los niños y las niñas, los alumnos que pertenecen a grupos étnicos y lingüísticos minoritarios o a poblaciones rurales, aquellos afectados por el VIH y el SIDA o con discapacidad y dificultades de aprendizaje–, y para brindar también oportunidades de aprendizaje a todos los jóvenes y adultos. Tiene por objetivo acabar con la exclusión que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad en materia de raza, situación económica, clase social, origen étnico, idioma, religión, sexo, orientación sexual y aptitudes. La educación tiene lugar en múltiples contextos, tanto formales como no formales, y en el seno de las familias y de la comunidad en su conjunto. Por consiguiente, la educación inclusiva no es un asunto marginal, sino que reviste una importancia crucial para lograr una educación de buena calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más integradoras. La educación inclusiva es fundamental para lograr la equidad social y es un elemento constitutivo del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Se han realizado progresos considerables en la consecución de los objetivos de la Educación para Todos, como pone de manifiesto el aumento de las tasas de acceso y matrícula de muchos países y regiones. Sin embargo, es evidente que se deben adoptar nuevas estrategias y métodos para llegar a los 75 millones de niños² que todavía no están escolarizados, a los 774 millones de adultos que carecen de competencias elementales en lectura, escritura y aritmética y al incontable número de personas que asisten a la escuela pero que no reciben necesariamente una educación de buena calidad³. En lo tocante a políticas, la educación inclusiva significa adoptar un planteamiento integral de la reforma de la educación y, con ello, cambiar la manera en que el sistema educativo hace frente a la exclusión. Sin estrategias unificadas y claras que comprendan a todos los educandos, muchos países no lograrán cumplir los objetivos de la Educación para Todos (EPT) de aquí a 2015, y ello tendrá también incidencias serias en la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

Las presentes directrices se examinaron en una actividad paralela durante la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra en noviembre de 2008 y en esta versión final se han incluido recomendaciones formuladas en esa reunión. Esperamos que sirvan como recurso para encargados de la formulación de políticas, docentes y educandos, dirigentes comunitarios y miembros de la sociedad civil en sus esfuerzos por promover estrategias más eficaces para lograr los objetivos de la EPT.



Nicholas Burnett
Subdirector General de Educación

¹ J. Kugelmass (2004). *What is a Culture of Inclusion?* School of Education and Human Development, Binghamton University, Estados Unidos de América.

² UNESCO (2008). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Educación para Todos en 2015. ¿Alcanzaremos?* París, UNESCO.

³ *Ibíd.*

La educación inclusiva: fundamento y evolución

I.1 Introducción

I.1.1 Contexto

En el mundo cada vez más globalizado de hoy en día, en el que está teniendo lugar un aumento de las disparidades en la distribución de los ingresos que significa que el 60% de la población mundial vive con sólo el 6% de los ingresos mundiales, el 50% vive con unos ingresos de dos dólares diarios y más de mil millones de personas con ingresos de menos de un dólar por día, “la pobreza constituye una amenaza para la paz”⁴. La pobreza y otros factores que contribuyen a la exclusión afectan gravemente a la educación. Aunque se están realizando progresos en la consecución de los objetivos de la Educación para Todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), como demuestra el descenso del número de niños no escolarizados y el aumento de las tasas de matrícula, actualmente se hace especial hincapié en aquellos educandos que todavía no están escolarizados o a los que resulta difícil llegar⁵. También se está prestando más atención a los numerosos niños y jóvenes que asisten a la escuela pero que están excluidos del aprendizaje, que es posible que no finalicen el ciclo de la enseñanza primaria completo o que no reciban una educación de buena calidad.

Actualmente, 75 millones de niños en edad de cursar la enseñanza primaria, de los cuales más de la mitad son niñas, no están escolarizados. Siete de cada 10 de esos niños viven en el África subsahariana o en Asia meridional y occidental. La pobreza y la marginación son las causas principales de la exclusión en la mayor parte del mundo (véase la Fig. 1). Los miembros de hogares en comunidades rurales o remotas y los niños de las barriadas miserables de las ciudades tienen menos acceso a la educación que otras personas. Alrededor del 37% de los niños que no están escolarizados vive en 35 Estados que la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico⁶ describe como frágiles, pero entre éstos no figuran todos los lugares que se encuentran ante situaciones de conflicto o posteriores a conflictos y desastres. En todos los casos, los niños y los jóvenes corren el gran riesgo de quedar al margen de la educación⁷.

Los niños con discapacidad siguen enfrentándose a una exclusión educativa patente: representan un tercio de todos los niños que no están escolarizados. Los niños que trabajan, los que pertenecen a grupos indígenas, comunidades rurales, minorías étnicas y lingüísticas, los niños nómadas y aquellos afectados por el VIH y el SIDA constituyen algunos de los otros grupos vulnerables (véase la Fig. 2). En todos los casos, la cuestión de la igualdad entre hombres y mujeres desempeña un papel importante.

⁴ Mohammad Yunus, Premio Nobel de la Paz en 2006. Discurso pronunciado ante el Comité Noruego del Premio Nobel (Oslo).

⁵ Véase el Anexo 1 con los objetivos de la EPT y el Anexo 2 con los ODM.

⁶ OCDE (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. París, OCDE.

⁷ UNESCO (2008). *Every learner counts: 10 questions on inclusive quality education*. www.unesco.org/education/inclusive

Figura 1: Tasas Netas de Escolarización (TNE) en la enseñanza primaria y niños sin escolarizar (2005)



Nota: Para más detalles sobre los países, véase el cuadro mencionado en la Fuente.
Fuente: Cuadro Estadístico 5 del Anexo.

Las fronteras y nombres de países indicados en este mapa, así como las denominaciones utilizadas, no suponen un reconocimiento o aceptación oficiales por parte de la UNESCO.
Figura cartográfica basada en el mapa de las Naciones Unidas.

Fuente: Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2008, Mapa 2, pág. 58.

Además, por lo menos 774 millones de adultos carecen todavía de competencias elementales en lectura, escritura y aritmética; más de tres cuartas partes de ellos viven en sólo 15 países⁸. Por su parte, en países más ricos, a pesar de los recursos disponibles, muchos jóvenes terminan sus estudios sin cualificaciones útiles, otros se educan a veces en entornos separados de la educación general y algunos deciden abandonar porque se considera que lo que se enseña en las escuelas es intrascendente para su vida.

Es esencial que todos los niños y los jóvenes puedan tener acceso a la educación. Sin embargo, no es menos importante que puedan participar plenamente en la vida escolar y lograr los resultados deseados de sus experiencias educativas. Aunque a menudo se utilizan los resultados escolares basados en asignaturas como indicador de los resultados del aprendizaje, se necesita una concepción más amplia del rendimiento escolar, entendido éste como la adquisición de los valores, las actitudes, los conocimientos y las competencias que se requieren para responder a los problemas de las sociedades contemporáneas. Los adultos también necesitan que se les brinden oportunidades de aprendizaje ya que el objetivo fundamental de la educación inclusiva es la participación eficaz de una persona en la sociedad y que esa persona pueda aprovechar al máximo sus posibilidades.

⁸ UNESCO (2008). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Educación para Todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta? París, UNESCO.

Figura 2: Ejemplos de grupos excluidos de la educación o marginados dentro de ésta.



Promover la inclusión significa estimular el debate, alentar actitudes positivas y mejorar los marcos sociales y educativos para hacer frente a las nuevas demandas en materia de estructuras y gobernanza de la educación. Entraña mejorar las contribuciones, los procesos y los entornos con miras a promover el aprendizaje en el nivel del educando en su entorno de aprendizaje y, en el nivel del sistema, para apoyar la experiencia educativa en su conjunto. Su consecución depende de la voluntad y la capacidad de los gobiernos de adoptar políticas en favor de los pobres y abordar cuestiones de equidad en el gasto público en educación, promover vínculos intersectoriales y plantear la educación inclusiva como un elemento constitutivo del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

I.1.2 Objetivos y fundamento

Los objetivos de estas directrices son ayudar a los países a fortalecer la atención que prestan a la inclusión en sus estrategias y planes en materia de educación, introducir el concepto ampliado de educación inclusiva y hacer hincapié en los ámbitos en que se necesita una atención especial con miras a promover la educación inclusiva y fortalecer la elaboración de políticas.

El Marco de Acción de Dakar⁹ prepara claramente el camino que ha llevado a hacer de la educación inclusiva una de las principales estrategias para abordar los problemas de marginación y exclusión atendiendo al principio fundamental de la EPT: que todos los niños, los jóvenes y los adultos puedan tener la oportunidad de aprender.

Tanto las regiones desarrolladas como las que están en desarrollo se enfrentan con un problema común: cómo lograr una educación equitativa de alta calidad para todos los educandos. La exclusión puede comenzar a una edad muy temprana. Por lo tanto, una visión integral y a lo largo de toda la vida de la educación es indispensable y comprende el reconocimiento de la importancia de los programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI) para mejorar el bienestar de los niños, prepararlos para la enseñanza primaria y brindarles mayores oportunidades de lograr buenos resultados cuando estén en la escuela. Si los niños no tienen la oportunidad de aprovechar sus posibilidades mediante la educación, su familia y las familias futuras también corren el riesgo de continuar siendo pobres o de caer gradualmente en una pobreza más crónica. Por consiguiente, vincular la inclusión con unos objetivos de desarrollo más amplios contribuye a la mejora y a la reforma de los sistemas de educación, a la mitigación de la pobreza y a la consecución de todos los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

⁹ UNESCO (2000). Foro Mundial sobre la Educación. *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París, UNESCO.

I.1.3 Estructura

El presente documento se divide en dos partes. En la Parte I se explica la pertinencia de la educación inclusiva en el contexto actual y se describe de qué manera la inclusión está vinculada con la Educación para Todos. En la Parte II se resumen los elementos clave del cambio hacia la inclusión, prestándose especial atención a la enseñanza en favor de la inclusión y la función de los docentes, otros educadores, el personal no docente de apoyo, las comunidades y los padres. Se proporcionan asimismo algunos instrumentos sencillos a los encargados de la formulación de políticas y los planificadores de la educación para el análisis práctico de los planes de educación con miras a la educación inclusiva¹⁰.

I.2 La educación Inclusiva

I.2.1 ¿Qué es la educación inclusiva?

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, aprobada en Jomtien (Tailandia) en 1990, establece una visión de conjunto: la universalización del acceso a la educación para todos los niños, los jóvenes y los adultos, y la promoción de la equidad. Esto significa actuar enérgicamente para determinar cuáles son los obstáculos con que muchos tropiezan para acceder a las oportunidades educativas, y determinar cuáles son los recursos necesarios para superar estos obstáculos.

La educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria. El principal impulso a la educación inclusiva se dio en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca (España) en junio de 1994. Más de 300 participantes, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, examinaron los cambios fundamentales en las políticas que se necesitaban para promover el planteamiento de la educación inclusiva, con lo que se posibilitaría que las escuelas atendieran a todos los niños y, en particular, a aquellos con necesidades educativas especiales.

Aunque la Conferencia de Salamanca se centró principalmente en las necesidades educativas especiales, la conclusión que se alcanzó fue que “las prestaciones educativas especiales, problema que afecta por igual a los países del norte y a los del sur, no pueden progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de la educación y, desde luego, de nuevas políticas sociales y económicas. Requieren una reforma considerable de la escuela ordinaria”¹¹.

Sólo puede establecerse un sistema educativo “inclusivo” si las escuelas ordinarias se vuelven más inclusivas, esto es, si logran educar mejor a todos los niños en sus comunidades. En la Conferencia se afirmó que “las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo” (pág. ix).

Esta concepción se reiteró en la reunión del Foro Mundial sobre la Educación celebrada en Dakar en abril de 2000 a fin de revisar los progresos realizados desde 1990. El Foro declaró que la Educación para Todos debe tener en cuenta las necesidades de los pobres y los más desamparados, comprendidos los niños que trabajan, los habitantes de zonas rurales remotas y los nómadas, las minorías étnicas y lingüísticas, los niños, los jóvenes y los adultos afectados por conflictos, el VIH y el SIDA, el hambre o la mala salud, y las personas con discapacidad o necesidades especiales de aprendizaje. También se subrayó la atención especial que se debe prestar a las niñas y las mujeres.

¹⁰ UNESCO (2008a). Contiene información más específica sobre un instrumento normativo que aborda las necesidades de cuatro grupos de educandos excluidos: educandos excluidos por razón de sexo (con particular atención a las niñas); los niños trabajadores; los niños afectados por el VIH/SIDA; y los niños con discapacidad. París, UNESCO.

¹¹ UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. París, UNESCO/Ministerio de Educación de España.

La inclusión se ve pues como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas¹².

Existen varias razones de que así sea. En primer lugar, hay una *razón educativa*: la exigencia de que las escuelas inclusivas eduquen a todos los niños juntos conlleva que éstas tengan que concebir maneras de enseñar que respondan a las diferencias individuales y que, por consiguiente, sean beneficiosas para todos los niños. En segundo lugar, existe una *razón social*: las escuelas inclusivas pueden cambiar las mentalidades respecto de la diversidad, al educar a todos los niños juntos, y sentar así las bases de una sociedad justa y no discriminatoria. En tercer lugar, hay una *razón económica*: es menos costoso establecer y mantener escuelas en las que se enseña a todos los niños juntos que establecer un complejo sistema de distintos tipos de escuelas que se especialicen en diferentes grupos de niños.

El Artículo 24 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, aprobada en 2006, que preciza la educación inclusiva, y la legislación reciente para la protección de las lenguas indígenas¹³, proporcionan un apoyo internacional adicional a la educación inclusiva. En el Anexo 3 figura una selección de los instrumentos normativos más pertinentes (convenciones, declaraciones y recomendaciones) que constituyen la base para la elaboración de políticas y planteamientos inclusivos. Estos instrumentos establecen los elementos fundamentales que se han de abordar a fin de garantizar el derecho de *acceso* a la educación, el derecho a una educación de *calidad* y el derecho al *respeto* en el entorno de aprendizaje. En el Recuadro 1 figura una sinopsis de los marcos normativos relativos a la educación inclusiva.

Recuadro 1: Marcos normativos de apoyo a la inclusión (1948-2007)

2007	Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas
2006	Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad
2005	Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales
1999	Convención de la Organización Internacional del Trabajo sobre la Prohibición de las Peores Formas de Trabajo Infantil y la Acción Inmediata para su Eliminación
1990	Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares
1989	Convención sobre los Derechos del Niño
1989	Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes
1979	Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer
1965	Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial
1960	Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza
1948	Declaración Universal de Derechos Humanos

¹² UNESCO (2003b). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: un desafío y una visión, documento conceptual*. París, UNESCO.

¹³ Resolución 61/295 (2007) de la Asamblea General de las Naciones Unidas. *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Nueva York, Sede de las Naciones Unidas. <http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/en/drip.htm>

1.2.2 La inclusión y la calidad se refuerzan mutuamente

A fin de garantizar el ejercicio del derecho a la educación tal como se ha descrito anteriormente, el movimiento de la EPT se preocupa cada vez más por vincular la educación inclusiva con la educación de calidad. Aunque no hay una definición de lo que es la educación de calidad que se acepte universalmente, la mayoría de los marcos conceptuales incluyen dos componentes importantes: por una parte, el desarrollo cognitivo del educando; por la otra, la función de la educación en la promoción de valores y actitudes de ciudadanía responsable y/o de un desarrollo afectivo y creativo. En lo tocante a la calidad de la educación básica, en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) se hace hincapié en la necesidad de proporcionar una educación a todos los niños, los jóvenes y los adultos que atienda sus necesidades y sea pertinente para su vida, preparando de esta manera el camino para un concepto de calidad expresado según criterios basados en las necesidades. La Declaración Mundial estipula asimismo que estas necesidades consisten tanto en instrumentos esenciales para el aprendizaje como en los contenidos básicos del aprendizaje que requieren todos los seres humanos para poder sobrevivir, aprovechar todas sus posibilidades, vivir y trabajar dignamente, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones con fundamento y continuar aprendiendo¹⁴.

El Informe de *Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005* hace hincapié en que el aprendizaje debería basarse en una comprensión clara de que los educandos son individuos con características y orígenes diversos y que, por tanto, las estrategias para mejorar la calidad deberían valerse de los conocimientos y los puntos fuertes de los educandos¹⁵. Con esta perspectiva, el informe propone cinco dimensiones para influir en los procesos de enseñanza y aprendizaje con miras a comprender, supervisar y mejorar la calidad de la educación: 1) las características del educando; 2) los contextos; 3) los aportes materiales y humanos; 4) la enseñanza y el aprendizaje; y 5) los resultados¹⁶. Estas dimensiones están relacionadas entre sí, son interdependientes y es necesario abordarlas de una manera integrada.

El acceso y la calidad están vinculados y se refuerzan mutuamente. A corto plazo, la calidad puede verse afectada por el elevado número de niños escolarizados, pero las estrategias a largo plazo para mejorar su aprendizaje pueden lograr restablecer el equilibrio. La mejora del desarrollo cognitivo, los conocimientos básicos, la salud física y el desarrollo afectivo se consideran normalmente parte del dominio afectivo de un educando. Sin embargo, estos factores tienen la misma importancia en el proceso de aprendizaje y para fortalecer la calidad de una experiencia de aprendizaje. La planificación, aplicación y supervisión del progreso de estas intervenciones plantea, no obstante, un desafío de enormes proporciones.

La calidad de la educación reviste una importancia fundamental en prácticamente todos los países, lo cual se debe en gran medida a que las evaluaciones nacionales e internacionales de los resultados del aprendizaje siguen poniendo de manifiesto que los niveles de rendimiento son de una pobreza e irregularidad alarmantes en muchos países de todo el mundo. Existe asimismo el riesgo de que las evaluaciones del aprendizaje describan sólo resultados o aspectos de éste que resulta relativamente fácil medir y pasen por alto aspectos que son más importantes pero también más difíciles de medir. A menudo se miden las competencias básicas en lectura, escritura y aritmética, pero no sucede lo mismo con las aptitudes sociales ni las incidencias sociales de la educación. Se debe prestar atención al apoyo a una educación y una formación de docentes armonizadas con los planteamientos integradores a fin de respaldar el desarrollo social y, con él, lograr que cada ciudadano sea capaz de participar eficazmente en la sociedad.

La mayoría de las evaluaciones no miden el desarrollo afectivo de los educandos o su desarrollo en cuanto a los valores y las actitudes, que son indicadores de la calidad de los procesos y del entorno de aprendizaje que gozan de aceptación general. Incluso en países en los que ha habido un aumento considerable de la matrícula en la enseñanza primaria, en los estudios se señala que pocos niños llegan a completar la educación básica y sus competencias en materia de alfabetización y aritmética son mínimas. La coexistencia de unos resultados pobres y una tasa de abandono escolar elevada se atribuye a un gran número de factores internos y externos que afectan directamente a la calidad de los procesos de aprendizaje. Por tanto, la calidad y la equidad son elementos clave para lograr una educación inclusiva.

¹⁴ UNESCO (2008b). *Learning Counts: An Overview of Approaches and Indicators for Measuring and Enhancing Quality Learning in EFA-FT Countries*. París, UNESCO.

¹⁵ UNESCO (2004). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. El imperativo de calidad*. París, UNESCO, pág. 143.

¹⁶ *Ibíd.*, págs. 35-37.

I.2.3 Inclusión y eficacia en función de los costos

Es difícil hablar de la inclusión sin considerar cuestiones de costos. Los presupuestos nacionales son a menudo limitados, la asistencia oficial para el desarrollo presenta insuficiencias y con frecuencia los padres no pueden permitirse los costos directos e indirectos de la educación. Las familias a menudo tienen que elegir entre escolarizar a un hijo o hacer que éste obtenga ingresos para alimentar a la familia. Por consiguiente, existe el riesgo de que la educación inclusiva se considere demasiado costosa para los gobiernos, los organismos e, incluso, los padres, a pesar de que la cuantía que se estima necesaria para cumplir los objetivos de la EPT (11.000 millones de dólares) es muy reducida a escala global (Recuadro 2).

Recuadro 2: Costos adicionales estimados para alcanzar los objetivos de la EPT

Según estimaciones de Oxfam, el apoyo financiero necesario para alcanzar los objetivos de la EPT equivale a:

- cuatro días del gasto militar mundial
- la mitad de lo que se gasta cada año en juguetes en los Estados Unidos
- menos de lo que los europeos gastan al año en juegos de computadora o en agua mineral
- menos del 0,1% del producto nacional bruto anual del mundo

Fuente: Oxfam (2000). *Achieving Universal Primary Education*. Londres, Oxfam.

Sin embargo, se podría recuperar buena parte mediante la elaboración de un sistema de educación eficaz en función de los costos. El contexto institucional en el que tiene lugar el gasto público requiere más atención de la que se le ha prestado hasta ahora¹⁷. Esto incluye perfeccionar lo más posible la utilización de recursos con miras a lograr una mejor relación costo-beneficio entre aportes y resultados. En los países de la OCDE, entre el 5% y el 40% de los estudiantes abandonan los estudios y terminan con unas competencias pobres y padeciendo unas tasas de desempleo elevadas¹⁸. Entre quienes abandonan sus estudios hay muchos estudiantes con una experiencia de aprendizaje negativa y antecedentes de haber tenido que repetir cursos debido a los malos resultados.

Los recursos financieros destinados a los estudiantes que repiten curso¹⁹ se podrían gastar más adecuadamente en la mejora de la calidad de la educación para todos, especialmente si consideramos la escasa repercusión de la repetición en el nivel de los resultados de los estudiantes y su efecto negativo en la autoestima de éstos. Esta inversión incluiría la formación de docentes, el suministro de material, las tecnologías de la información y la comunicación y la prestación de ayuda adicional a los estudiantes que tengan dificultades en el proceso educativo.

Además, las intervenciones encaminadas a promover la integración no tienen por qué ser costosas. En países con recursos escasos se han aplicado varias medidas eficaces en función del costo para promover la educación inclusiva de calidad. Entre estas medidas figuran las aulas con alumnos de distintos niveles y edades y con aptitudes diferentes, la alfabetización inicial en lenguas maternas, los modelos de formación de formadores para el perfeccionamiento profesional, la vinculación de los estudiantes que reciben formación inicial para docentes con las escuelas, la enseñanza entre compañeros y la transformación de las escuelas especiales en centros de recursos que proporcionan conocimientos especializados y apoyo a grupos de escuelas ordinarias. Un ejemplo de intervención temprana en Jamaica demuestra la eficacia en función de los costos de los planteamientos inclusivos (Recuadro 3).

¹⁷ UNESCO (2003*a*). *Mesa Redonda de Ministros sobre la Calidad de la Educación*. París, UNESCO.

¹⁸ OCDE (2007*b*). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*. París, OCDE.

¹⁹ En América Latina, por ejemplo, la repetición ha supuesto un gasto de 5.600 millones de dólares estadounidenses en la enseñanza primaria y 5.500 millones en la enseñanza secundaria al tipo de cambio del año 2000 (UNESCO-OREALC, 2007).

Recuadro 3: Proyecto de intervención temprana en Jamaica

Jamaica

En Jamaica se ha elaborado un proyecto de intervención temprana en los hogares para niños con discapacidad. Con el proyecto se intenta que los padres proporcionen servicios a los niños después de un periodo inicial de formación.

El costo asciende a 300 dólares anuales por niño, una suma bastante inferior al costo de la educación especial en Jamaica.

Fuente: S. Peters (2004). Inclusive Education: an EFA Strategy for All Children. Washington D.C., Banco Mundial.

Un número cada vez mayor de trabajos de investigación en todo el mundo, incluidos los resultados de un análisis del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) de la OCDE, ha demostrado que la calidad no depende directamente del costo de la educación. La calidad, entendida como resultados del aprendizaje, depende mucho más de la calidad de la enseñanza que de otros factores como puedan ser el número de alumnos por clase o la diversidad en el aula. De hecho, una característica típica de los sistemas de educación que más éxito han tenido es que, de maneras distintas, asumen la responsabilidad de educar y ayudar a todos los estudiantes.

Proporcionar a los niños la oportunidad de comenzar su educación a una edad temprana sienta las bases de la integración ya que, como han demostrado la neurociencias cognitivas, la primera infancia es una etapa crítica para la adquisición de competencias cognitivas. Por consiguiente, los argumentos a favor de programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI) son convincentes, especialmente en el caso de los más desfavorecidos. Puede fortalecerse esto mediante programas escolares de salud, higiene y nutrición eficaces.

A menudo se afirma que la educación desempeña un papel clave en la determinación de la manera en que las personas pasan su vida adulta: un nivel mayor de educación con frecuencia se traduce en más ingresos, una mejor salud y una vida más prolongada. Por tanto, los costos sociales y financieros a largo plazo del fracaso escolar son innegablemente elevados, puesto que las personas que carecen de las competencias para participar en la sociedad y la economía causan costos cuantiosos a los sistemas de seguridad social, protección de la infancia, complemento de medios económicos y salud allí donde éstos existen. En la Figura 3 se muestra la pérdida de producción de producto interno bruto (PIB) que es consecuencia de la no inclusión de las personas con discapacidad.

Figura 3: Efectos en el PIB de la no inclusión de las personas con discapacidad

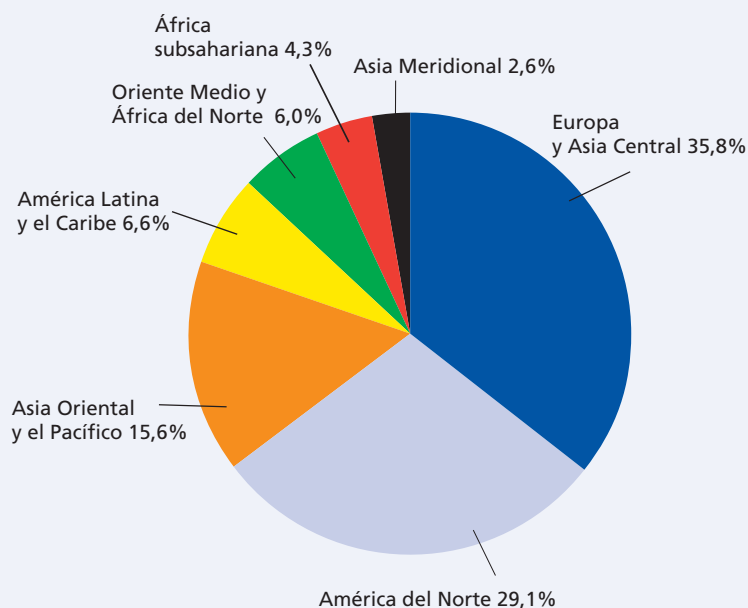
No invertir en la educación como preparación para una vida adulta activa y productiva puede resultar muy costoso y sumamente irracional desde un punto de vista económico.

De un estudio realizado en el Canadá se desprende que la pérdida de producción, si se excluye del mercado de trabajo a las personas con discapacidad, asciende al 7,7% del PIB (55.800 millones de dólares).

Por tanto, se pueden invertir grandes sumas de dinero en proporcionar una educación que pueda permitir encontrar un trabajo.

La figura que aparece a continuación ofrece una representación gráfica de las estimaciones de la proporción regional media del valor total del PIB perdido como consecuencia de la discapacidad. Muestra que el 35,8% de la pérdida de PIB estimada a escala mundial por causa de la discapacidad tiene lugar en Europa y Asia Central, seguidos por América del Norte con el 29,1% y Asia Oriental y el Pacífico, donde se pierde el 15,6%. Cada una de las cuatro regiones restantes representa menos del 10% del total mundial.

PORCENTAJES REGIONALES DE PÉRDIDA DE PIB DEBIDA A LA DISCAPACIDAD



Fuente: R. Hals y R. C. Ficke (1991). *Digest of Data on Persons with Disabilities*. Washington D. C., US Department of Education, National Institute on Disability.

C. Ficke (1992). *Digest of Data on Persons with Disabilities*. Washington: US Department of Education, National Institute on Disability and Rehabilitation Research.

Parte II

Impulsar las políticas

Los buenos resultados de la creación de la educación inclusiva como clave para el establecimiento de sociedades inclusivas dependen del acuerdo entre todos los asociados pertinentes en torno a una concepción común apoyada por diversas medidas específicas que se deberán tomar para ponerla en práctica. La reorientación hacia la inclusión es un proceso gradual que debería basarse en principios claramente definidos que aborden una mejora en todo el sistema y enfoques multisectoriales en los que participen todos los niveles de la sociedad. Los obstáculos a la inclusión pueden reducirse mediante la colaboración activa entre los encargados de la formulación de políticas, los profesionales de la educación y otros interesados directos, y comprende la participación activa de miembros de la comunidad local como, por ejemplo, los dirigentes políticos y religiosos, los funcionarios de la educación locales y los medios de información.

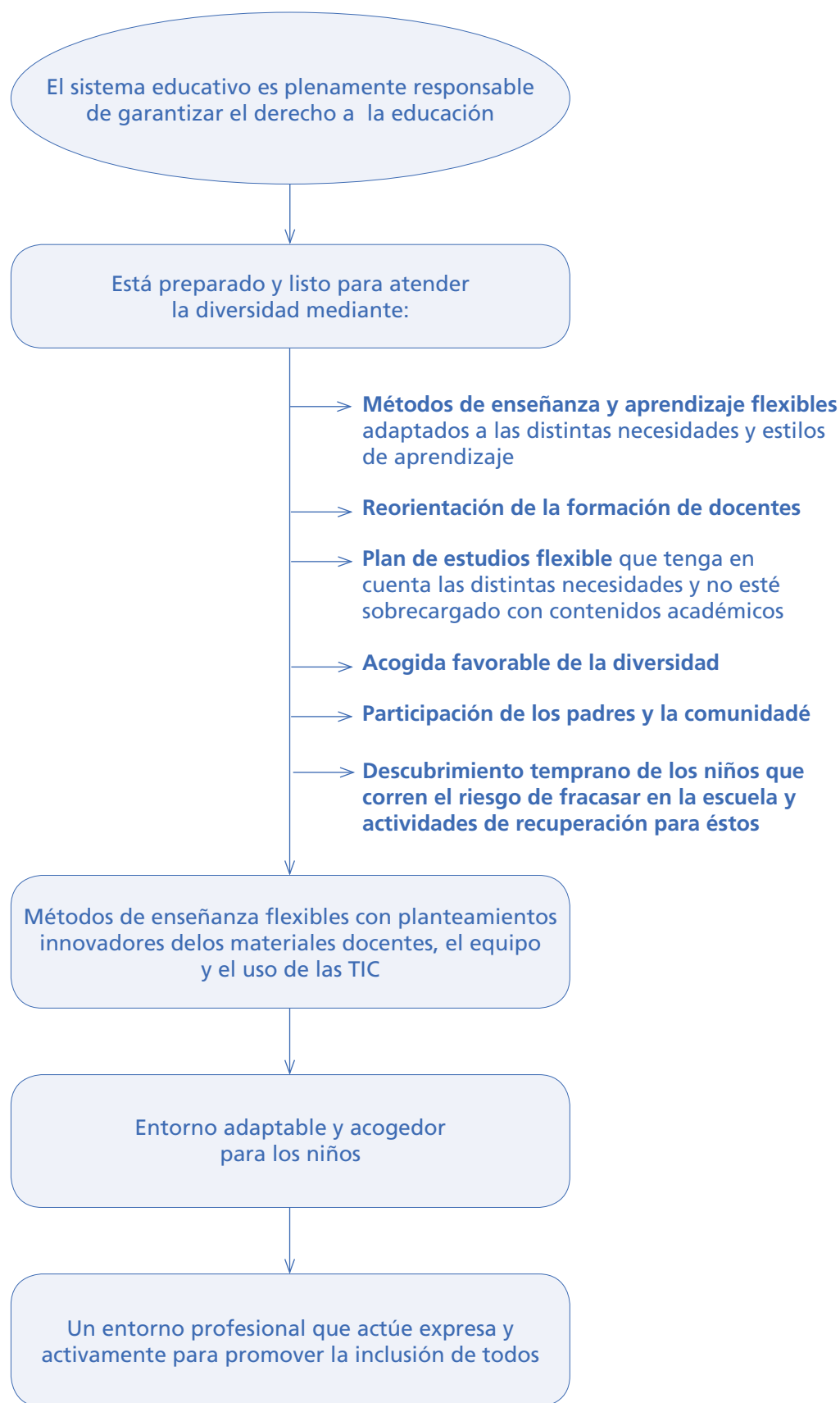
Entre las medidas importantes figuran:

- Llevar a cabo análisis de las situaciones locales respecto del alcance de la cuestión y los recursos disponibles y su utilización en apoyo de la inclusión y la educación inclusiva.
- Movilizar a la opinión pública en lo tocante al derecho de todos a la educación.
- Forjar un consenso en torno a los conceptos de educación inclusiva y de calidad.
- Reformar la legislación con miras a apoyar la educación inclusiva de conformidad con las convenciones, declaraciones y recomendaciones internacionales.
- Apoyar la creación de capacidad local para promover el progreso hacia la educación inclusiva.
- Concebir maneras de medir el efecto de la educación inclusiva y de calidad.
- Crear mecanismos escolares y comunitarios que permitan descubrir cuáles son los niños que no están escolarizados y establecer la forma de ayudarlos a incorporarse a la escuela y permanecer escolarizados.
- Ayudar a los profesores a entender su función en el marco de la educación y que la inclusión de la diversidad en el aula es una oportunidad y no un problema.

II.1 Establecer sistemas de educación inclusiva

Mirar la educación a través de un prisma inclusivo (Figura 4) supone pasar de ver al niño como el problema a considerar que el problema es el sistema educativo. En las primeras concepciones se hacía hincapié en que la causa de las dificultades de aprendizaje reside en el propio educando y se pasaba por alto la influencia del entorno en el aprendizaje. Ahora se sostiene, con argumentos de peso, que reorganizar las escuelas ordinarias dentro de la comunidad mediante la mejora de la escuela y una mayor atención a la calidad, garantiza que todos los niños, incluidos aquellos clasificados como niños con necesidades especiales, puedan aprender eficazmente. El aprendizaje comienza antes de que los niños lleguen a la escuela y, por lo tanto, la atención y educación de la primera infancia (AEPI) tienen especial importancia como instrumento con el que construir sociedades inclusivas. Los nuevos indicios que muestran que hay una vinculación entre la salud mental, la estimulación temprana de los niños mediante actividades como el juego creativo, la música y la actividad física, y la nutrición para la estimulación necesaria del cerebro, contribuyen a confirmar la importancia que reviste prestar una atención especial a la AEPI.

Figura 4: La educación a través del prisma de la inclusión



Una escuela inclusiva debe brindar posibilidades y oportunidades para aplicar diversos métodos de trabajo y de trato individual de modo que se logre que ningún niño quede excluido del compañerismo y la participación en la escuela. Esto conlleva la creación de escuelas acogedoras para los niños y basadas en los derechos fundamentales. Una educación basada en los derechos fundamentales ayuda a los niños a ejercer sus derechos. No es sólo eficaz desde un punto de vista académico, sino que también es inclusiva, saludable y protectora para todos los niños, tiene en cuenta las disparidades entre hombres y mujeres y fomenta la participación de los propios educandos, sus familias y sus comunidades. El apoyo de los docentes y de los directores de las escuelas es esencial pero también lo es el de las comunidades cercanas a la escuela. Todos deben tener la capacidad y la voluntad de lograr la inclusión en el aula y en el proceso de aprendizaje de todos los niños independientemente de sus diferencias.

Por lo tanto, como se ha señalado anteriormente, contemplar la educación a través del prisma de la inclusión supone pasar de ver al niño como el problema a considerar que el sistema educativo es el problema que puede solucionarse mediante planteamientos inclusivos.

La educación inclusiva de buena calidad es el mejor medio para superar los problemas de aprendizaje futuros de los jóvenes y los adultos. Sin embargo, en la situación actual, se debe hacer también un esfuerzo especial para lograr que dispongan de programas de educación y formación adecuados por conducto de distintas modalidades aquellos jóvenes y adultos que hasta ahora no han tenido acceso a los mismos.

Cuando las comunidades pueden considerar que los docentes, administradores y funcionarios estatales son responsables de la inclusión de todos los niños mediante mecanismos institucionales oficiales, los miembros de la comunidad se interesan más por la mejora de las escuelas y están más dispuestos a asignar sus propios recursos a esa labor. Este compromiso puede incluir la formación de alianzas con contribuyentes externos como, por ejemplo, el sector privado. Según el Banco Mundial²⁰, los programas que incrementan el acceso de los grupos excluidos a la educación han logrado importantes cambios de mentalidad entre los miembros de la comunidad y los dirigentes gubernamentales con respecto a las contribuciones que esos grupos pueden efectuar a la sociedad. De esa forma, los procesos de cambio y de creación de condiciones para una participación social plena van estrechamente unidos con el objetivo de progresar hacia la inclusión de todos los educandos. A menudo esto comprende el fomento de dimensiones alternativas y no formales del aprendizaje en el marco de un sistema educativo integral con la finalidad de promover la inclusión en todos los niveles.

II.2 Desafíos para los encargados de la formulación de políticas

Como preparación para la 48ª Conferencia Internacional de Educación (CIE) sobre “La educación inclusiva: El camino hacia el futuro”, la Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO, junto con la Sede de la UNESCO, las comisiones nacionales para la UNESCO, las oficinas fuera de la Sede y los miembros de la comunidad de práctica en la elaboración de planes de estudios, así como otros asociados de la sociedad civil, organizó 13 talleres preparatorios regionales con 914 participantes de 128 países²¹. El propósito de estas reuniones fue examinar las percepciones existentes de la educación inclusiva y determinar las prácticas más idóneas que deben utilizarse para su aplicación. Las reuniones pusieron de manifiesto diferencias, algunas sutiles y otras más claras en la comprensión del concepto de educación inclusiva entre los países y dentro de las regiones, así como elementos comunes importantes, en especial con respecto a la necesidad de mejorar la igualdad de acceso a una educación de calidad para todos.

Las principales cuestiones y los ámbitos de actuación concretos señalados en estas reuniones preparatorias regionales se presentan en el Recuadro 4 y se continúan analizando en las descripciones pormenorizadas que figuran en las restantes páginas de este documento. Se presentan asimismo varios recuadros sencillos de listas de comprobación a fin de ayudar a los encargados de la formulación de políticas a estudiar las cuestiones clave que deben abordarse dentro de cada uno de los elementos principales. La matriz de políticas que figura al final del documento reúne, con una perspectiva más general, los ámbitos que es necesario abordar para promover la educación inclusiva en un ciclo de políticas completo.

²⁰ Peters, S. (2004). *Inclusive education: an EFA strategy for all children*. Washington D.C.: Banco Mundial.

²¹ Opertti, R. y Belalcázar, C. (2008). *Trends in Inclusive Education at Regional and Interregional Levels: Issues and Challenges*. Ginebra, OIE.

Recuadro 4: Principales cuestiones y ámbitos de actuación concretos señalados en las reuniones preparatorias regionales de la OIE

A. Cambios de actitud y en la formulación de las políticas

- Es necesario aclarar más el **término educación inclusiva** y conseguir que lo adopten más ampliamente los educadores, las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, los encargados de la formulación de políticas y los agentes sociales.
- La **falta de comprensión, sensibilización y apoyo** en la sociedad respecto de la educación inclusiva debe abordarse por conducto de la promoción y el diálogo en los planos nacional y regional.
- Las **políticas de desarrollo social y económico sostenibles a largo plazo** han de tener en cuenta la educación inclusiva.
- Se necesita un **planteamiento multisectorial integral** y de colaboración para garantizar el derecho a la educación.
- Son necesarios los **diálogos nacionales y regionales** para lograr la comprensión, la sensibilización y el apoyo públicos respecto de las políticas.

B. Lograr la inclusión mediante la atención y educación de la primera infancia

- Las **intervenciones tempranas en la primera infancia** deberían verse como una forma sostenible de garantizar el derecho a la educación para todos los niños desde el principio.

C. Planes y programas de estudios inclusivos

- Una **transición y articulación coherentes de los planes y programas de estudios** entre la educación de la primera infancia, la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria son factores clave para la prevención del abandono en el paso de un nivel a otro y para lograr la permanencia de los educandos en el sistema educativo.
- Son necesarios **cambios en los planes y programas de estudios** a fin de apoyar un aprendizaje y evaluación flexibles.
- Deberían establecerse en los planes y programas de estudios **posibilidades de educación indirecta y no formal**.
- Planes y programas de **estudios muy académicos y sobrecargados resultan contraproducentes** para la educación inclusiva.
- **Se debería alentar a múltiples interesados directos a participar en la concepción de los planes y programas de estudios.**

D. Docentes y formación de docentes

- Los **programas de formación de docentes**, tanto iniciales como en el servicio, deberían reorientarse y estar armonizados con los planteamientos de la educación inclusiva para proporcionar a los docentes las competencias necesarias con miras a lograr que la diversidad sea beneficiosa en el aula y de conformidad con los programas de estudios reformados.
- La **formación de todos los profesionales de la educación**, incluidos los miembros de la comunidad, es clave para prestar apoyo a una escuela inclusiva.
- La **creación de incentivos que refuercen la posición social de los docentes** y la mejora de sus condiciones de vida son requisitos necesarios para profesionalizar la función de los docentes (p. ej., aumentar los sueldos, proporcionar mejor alojamiento, ofrecer vacaciones en el lugar de origen, incrementar el respeto por su trabajo, etc.).

E. Recursos y legislación

- Debería reformarse y revisarse la **legislación nacional** para incorporar conceptos de educación inclusiva.
- Deberían firmarse, ratificarse y reflejarse en la legislación nacional las **convenciones internacionales**.
- Debería promoverse e imponerse la **aplicación de la política y la legislación**.
- **Las asignaciones presupuestarias** para la educación inclusiva deberían ser equitativas, transparentes, responsables y eficientes.

II.2.1 El cambio de actitud como precursor de una formulación de políticas eficaz

La inclusión a menudo exige un cambio en la actitud y los valores de las personas. Este cambio requiere tiempo y supone una reevaluación considerable de conceptos y modos de conducta sociales. La sensibilización supone tanto una mejor comprensión de la educación inclusiva como sociedades más tolerantes y comprensivas. Las políticas nacionales sobre inclusión, los sistemas de apoyo locales y las modalidades de planes de estudios y de evaluación adecuadas son importantes con miras a crear el contexto necesario para la promoción de la inclusión.

Las instituciones educativas no deberían verse a sí mismas como los únicos expertos en educación. No siempre es necesario que todas las escuelas cuenten con conocimientos especializados pero sí lo es garantizar el acceso a competencias específicas cuando éstas se necesiten. Esto se refleja en algunos países en la transformación gradual de las escuelas especiales en centros de recursos con servicios de extensión para respaldar el sistema escolar ordinario y orientar a las familias en la labor de apoyo de éstas a sus hijos.

Los docentes, otros educadores, el personal no docente de apoyo, los padres, las comunidades, las autoridades escolares, los especialistas en la elaboración de los planes y programas de estudios, el sector privado y los institutos de formación figuran todos ellos entre los agentes que pueden actuar como recursos valiosos en apoyo de la inclusión. Algunos (los docentes, los padres y las comunidades) representan más que un mero recurso; son clave para apoyar todos los aspectos del proceso de inclusión. Todo ello debe basarse en la disposición a aceptar y acoger la diversidad y desempeñar una función activa en la vida de los alumnos dentro y fuera de la escuela.

Recuadro 5: Lista de comprobación sobre el cambio de actitud

¿Se conoce bien y se acepta el concepto de educación inclusiva?
¿Asumen los padres una función activa en la educación?
¿Se han puesto en marcha programas de sensibilización en apoyo de la educación inclusiva?
¿Se alienta a la comunidad local y al sector privado a apoyar la educación inclusiva?
¿Se ve la educación inclusiva como un factor importante para el desarrollo social y económico?
¿Se utilizan bien las competencias existentes en las escuelas o instituciones especiales para apoyar la inclusión?

II.2.2 Elaborar planes y programas de estudios inclusivos

Los planes y programas de estudios inclusivos tienen en cuenta las necesidades de desarrollo cognitivo, afectivo, social y creativo del niño. Se basan en los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos²². Les corresponde desempeñar un papel fundamental en el fomento de la tolerancia y la promoción de los derechos humanos, y son un instrumento sumamente útil para superar las diferencias culturales, religiosas, entre hombres y mujeres y de otro tipo. Los planes y programas de estudios inclusivos tienen en cuenta las diferencias entre hombres y mujeres, la identidad cultural y el contexto lingüístico. Conllevan la eliminación de estereotipos negativos no sólo en los libros de texto, sino también, y esto es más importante, en las actitudes y expectativas de los docentes. Los planteamientos plurilingües de la educación, en los que se reconoce el idioma como una parte integrante de la identidad cultural del educando, pueden actuar como una fuente de inclusión. Asimismo, la enseñanza en la lengua materna en los primeros años de la escolarización tiene un efecto positivo en los resultados del aprendizaje.

²² Delors, J. et al. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. París, UNESCO.

Un planteamiento inclusivo de las políticas relativas a los planes y programas de estudios está dotado de flexibilidad y puede adaptarse a distintas necesidades de modo que todos se beneficien de un nivel básico de educación de calidad generalmente aceptado. Esta flexibilidad significa, por ejemplo, variar el tiempo que los estudiantes dedican a determinadas materias, o bien conceder mayor libertad a los docentes para que elijan sus métodos de trabajo o, también, permitir más tiempo para el trabajo orientado en el aula.

Según el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*, una de las formas de progresar hacia un conjunto pertinente y equilibrado de objetivos es analizar los planes y programas de estudios desde el punto de vista de la inclusión. En un planteamiento inclusivo de las políticas relativas a los planes y programas de estudios se reconoce que, aunque cada estudiante tiene diversas necesidades (más, si cabe, en situaciones de vulnerabilidad y desventaja), todos deberían beneficiarse de un nivel básico de educación de calidad generalmente aceptado. Con ello se subraya la necesidad de un programa obligatorio común que sea pertinente para el educando y se enseñe con métodos flexibles²³.

Los planes y programas de estudios, los libros de texto y los materiales de aprendizaje flexibles y accesibles pueden ser la clave para el establecimiento de escuelas para todos. En muchos planes y programas se espera que los educandos aprendan las mismas cosas, al mismo tiempo y por los mismos medios y métodos. Sin embargo, los educandos son diferentes y tienen aptitudes y necesidades distintas. Por consiguiente, es importante que estos planes y programas sean suficientemente flexibles como para permitir su adaptación a las necesidades individuales y estimular a los docentes a buscar soluciones que puedan corresponder con las necesidades, aptitudes y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos²⁴. Esto reviste especial importancia para la elaboración y realización de actividades de aprendizaje dirigidas a los jóvenes y los adultos. En el Recuadro 6 figuran algunas de las cuestiones que deben tenerse en cuenta al elaborar planes y programas de estudios inclusivos.

El concepto de educación inclusiva pone en tela de juicio gran parte del modo de organizar y disponer la enseñanza de las escuelas tradicionales. Aunque las escuelas deben tener objetivos generales o comunes en cuanto a lo que es adecuado y deseable que los educandos logren en ellas, las demandas relacionadas con las distintas materias escolares se deben considerar en el contexto de las oportunidades y necesidades de cada educando.

La composición social de las escuelas y las aulas está cambiando en muchos países en desarrollo al haber aumentado el número de educandos que se escolarizan. Las aulas con estudiantes de varios niveles y edades y con aptitudes diferentes son una realidad en casi todas partes. Es fundamental que se analicen y se comprendan mejor otros marcos para la transmisión de enseñanzas en contextos diversos. Además, es necesario prestar más atención a la investigación de contextos y situaciones singulares, esto es, las escuelas que promueven un aprendizaje y una inclusión activos, proporcionan entornos multiculturales y llevan a cabo su actividad en situaciones de emergencia y con refugiados.

Recuadro 6: Lista de comprobación sobre la educación inclusiva

¿Se promueven por conducto de los planes y programas de estudios los principios de no discriminación, apreciación de la diversidad y tolerancia?
¿Forman parte de dichos planes y programas los derechos humanos y los derechos del niño?
¿Se aborda en ellos la coexistencia de derechos y responsabilidades?
¿Integra el plan de estudios a todos los niños?
¿Es pertinente el contenido de los planes y programas para las necesidades y el futuro de los niños y los jóvenes?

²³ UNESCO (2004b). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo - 2005. El imperativo de calidad*. París, UNESCO.

²⁴ EU (2004c). *Investing in the Future: Financing the Expansion of Educational Opportunity in Latin America and the Caribbean*. Montreal, Quebec, IEU.

¿Están bien adaptados y son pertinentes para la vida de los jóvenes y los adultos los programas, los materiales de aprendizaje y los métodos de enseñanza?
¿Permiten los planes y programas de estudios variedad en los métodos de trabajo?
¿Se promueve en ellos la educación sobre salud y nutrición?
¿Se incluye en los planes y programas de estudios educación preventiva en materia de VIH y SIDA?
¿Se tienen en cuenta en ellos las cuestiones de género, identidad cultural y contexto lingüístico?
¿Se examina en ellos la educación para el desarrollo sostenible?
¿Se reflejan en ellos concepciones y objetivos de mayor desarrollo en su país?
¿Se recopilan y se integran las reacciones con miras a una revisión periódica de los planes y programas de estudios para tener en cuenta concepciones y circunstancias nuevas?

II.2.3 Los docentes y el entorno de aprendizaje

La forma en que los docentes enseñan reviste una importancia fundamental en cualquier reforma concebida para mejorar la inclusión. Los docentes deben asegurarse de que todos los educandos comprenden las instrucciones y las modalidades de trabajo que se esperan. Asimismo, el propio docente debe entender la reacción del educando a lo que se enseña, ya que la enseñanza sólo tiene sentido y es pertinente si el educando adquiere los contenidos de la misma. Por tanto, es necesario que los docentes se formen de conformidad con esas expectativas.

Debe alentarse a los docentes, y también a los directores de las escuelas, a discutir sobre el aprendizaje y la enseñanza, así como sobre los métodos y posibilidades de mejora. Debe brindárseles la oportunidad de reflexionar juntos sobre su práctica y de influir en los métodos y estrategias utilizados en sus clases y escuelas. Además, debe familiarizarse a los docentes con los nuevos planes y programas de estudios y formarlos para que sepan ocuparse del desempeño de los alumnos. Los planes y programas de estudios centrados en los niños se caracterizan por el abandono relativo del aprendizaje memorístico en favor de un mayor énfasis en el aprendizaje cooperativo, activo, basado en la experiencia y práctico.

Introducir la inclusión como principio rector tiene consecuencias para las prácticas y actitudes de los docentes, ya sea hacia las niñas, los educandos con dificultades de aprendizaje, los niños con necesidades especiales o aquellos con características especiales (cognitivas, étnicas o socioeconómicas). Las actitudes positivas de los docentes hacia la inclusión dependen en gran medida de su experiencia con educandos que se consideran “difíciles”. La formación de los docentes, la disponibilidad de ayuda en el aula, el número de estudiantes por clase y el volumen total de trabajo son todos ellos factores que influyen en las actitudes de los docentes. Las actitudes negativas de los directores, inspectores de educación, docentes y adultos (los padres y otros miembros de la familia) son importantes obstáculos a la inclusión. Por consiguiente, crear condiciones para la participación de todas estas personas y proporcionarles confianza y competencias nuevas en el proceso de implantar la inclusión como principio rector tendrán consecuencias para las actitudes y el desempeño de los docentes.

Los docentes, los otros educadores y el personal no docente de apoyo necesitan formarse y estar listos para ayudar diariamente a los niños, a los jóvenes y a los adultos en sus procesos de aprendizaje y desarrollo. Es necesario que las metodologías de enseñanza y aprendizaje flexibles se distancien de una formación inicial de docentes teórica y prolongada y primen el perfeccionamiento continuo de los docentes en el servicio. Cabe señalar que no se pueden proporcionar todos los conocimientos y competencias a la misma persona. Se necesitan varias especializaciones para cooperar con el personal de las escuelas ordinarias y prestarle ayuda. Además, las políticas nacionales deben ocuparse de la condición de los docentes, su bienestar y su perfeccionamiento profesional. La escasez extrema de docentes y la falta de maestros formados, especialmente en el África subsahariana y en Asia Meridional y Occidental, tienen consecuencias muy negativas para la calidad del aprendizaje.

Es importante centrarse en la creación de un entorno de aprendizaje óptimo de modo que todos los niños puedan aprender adecuadamente y aprovechar al máximo sus aptitudes. Para ello se requieren métodos de enseñanza centrados en el educando y la elaboración de materiales de aprendizaje adecuados. Las TIC y la utilización de las nuevas tecnologías son un aspecto esencial de las sociedades modernas y deberían emplearse siempre que sea posible. Entre las actividades que incrementan la eficacia de las escuelas figuran las de preparación para la escuela que facilitan la transición del hogar a la escuela para los alumnos de primer curso, la formación de docentes en materia de técnicas centradas en el niño como, por ejemplo, formular preguntas a los alumnos, asignar a los mejores profesores a los primeros cursos para proporcionar una base sólida en lectura, escritura y aritmética, organizar clases de apoyo para los educandos que corren el riesgo de fracasar, mejorar la gestión de las aulas y utilizar un lenguaje adaptado al nivel de comprensión del niño, incluida la alfabetización inicial en la lengua materna (véase el Recuadro 7).

Las escuelas deberían proporcionar a los niños los conocimientos y las competencias necesarias para mantenerse sanos y protegerse del riesgo de ser explotados. Impartir competencias para la vida diaria, la educación basada en la higiene, otras formas de disciplina y la inversión en las instalaciones de saneamiento en las escuelas y las comunidades constituyen algunas de las actividades que contribuyen a ello.

Recuadro 7: Lista de comprobación sobre docentes y el entorno de aprendizaje

¿Existen suficientes docentes formados distribuidos adecuadamente por todo el país?
¿Se trata de una enseñanza que incluye a todos los niños, protectora, que tiene en cuenta las disparidades entre hombres y mujeres y que promueve la participación de los propios educandos?
¿Mejoran la motivación y el perfeccionamiento profesional de los docentes al proporcionarles incentivos y perfeccionamiento profesional continuado?
¿Se acepta de buen grado el plurilingüismo, en particular el reconocimiento de la importancia de la enseñanza en la lengua materna en los primeros años de escolarización?
¿Son seguros y saludables los entornos de aprendizaje?
¿Son interactivos los métodos de enseñanza?
¿Están adaptados los métodos de enseñanza a los distintos grupos de edad (niños, jóvenes y adultos)?
¿Se alienta a los docentes a trabajar en equipo?
¿Está el trabajo orientado a proyectos?
¿Se imparte una enseñanza eminentemente teórica?
¿Se tienen en cuenta en los materiales las necesidades de todos los educandos con dificultades de aprendizaje (personas con discapacidad visual o auditiva, etc.)?
¿Se alienta a los docentes a colaborar con los padres y la sociedad civil?

II.2.4 Apoyar el ciclo de las políticas

Las sociedades y los sistemas educativos inclusivos sólo pueden hacerse realidad si los gobiernos son conscientes de la naturaleza del problema y se comprometen a solucionarlo. Este compromiso debe reflejarse en la voluntad de llevar a cabo análisis en profundidad del tamaño y las características de los grupos de población no escolarizados y lograr la inclusión de éstos en la educación escolar y en otros tipos de educación y programas de formación de calidad. Ese análisis requerirá a menudo sistemas de datos y métodos de acopio de datos mejorados.

El compromiso gubernamental se manifestaría asimismo en unos marcos jurídicos adecuados establecidos de conformidad con las convenciones y recomendaciones internacionales pertinentes, manifestándose así que la educación inclusiva se comprende e interpreta adecuadamente como una cuestión de derechos. Su carácter de prioridad en la política, la planificación y la aplicación nacionales debería quedar reflejado en la asignación relativa en los presupuestos nacionales y en las peticiones de asistencia para el desarrollo dirigidas a asociados internacionales y del sector privado. Es necesario establecer los mecanismos de seguimiento y evaluación apropiados para evaluar el efecto de las políticas de educación inclusiva en cuanto al educando, el sistema de educación y el desarrollo de la sociedad en su conjunto.

Se necesita elaborar planteamientos de evaluación que promuevan un avance hacia la inclusión. Por ejemplo, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales ha concebido indicadores generales que hacen hincapié en que:

- todos los estudiantes deberían tener derecho a participar en todos los procesos de evaluación siempre y cuando éstos sean pertinentes y estén adaptados para atender sus necesidades;
- la determinación previa de las necesidades de los educandos no debería ser el único mecanismo para la asignación de recursos;
- las definiciones jurídicas y los procedimientos de evaluación posteriores que se basan en planteamientos médicos o enfoques centrados en la noción de déficit conducen a clasificaciones y categorizaciones que a menudo refuerzan la segregación y los planteamientos de enseñanza separada;
- la reforma de los planes y programas de estudios debería centrarse en las necesidades de aprendizaje y no tanto en los contenidos.²⁵

En la Figura 5 se muestran algunas de las numerosas cuestiones que es necesario abordar para situar adecuadamente la educación inclusiva en el ciclo de las políticas.

El número de medidas que se sugiere es elevado y es importante que el lector tenga en cuenta que podría ser necesario establecer algunas que considere que se ajustan a sus competencias y posibilidades para abordarlas durante el próximo periodo de planificación.

Su selección debe basarse en las necesidades reales de su país, su infraestructura y lo que considere que debería ser la actividad más estratégica dentro del periodo de planificación más próximo.

Las medidas que se sugieren presentan un planteamiento integrado con miras a lograr cambios en todo el sistema de educación y requieren mucha cooperación entre un gran número de agentes para llevarlas a cabo. Un plan de acción coordinado sería la solución definitiva pero también es importante hacer hincapié en que no hay ninguna necesidad de esperar a que se establezca ese plan. Todas las iniciativas y medidas que promueven sistemas de educación más inclusivos son valiosas y pueden representar un punto de inflexión notable en apoyo de su ampliación futura.

²⁵ Watkins, A. (comp.) (2007). *Evaluación e inclusión educativas: Aspectos fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación*. Odense (Dinamarca), Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Figura 5: Cuestiones relacionadas con la educación inclusiva y medidas en su favor

Cuestiones relativas a las políticas	Preguntas sobre las políticas	Insuficiencias que se deben corregir	Medidas sugeridas
El análisis y diagnóstico de las necesidades deben anteceder a la formulación de las políticas y los planes.	Matriculación de los niños, jóvenes y adultos no escolarizados: <ol style="list-style-type: none"> ¿Qué se sabe sobre la situación actual? ¿Hay muchos niños no escolarizados? ¿Se ha proporcionado a los jóvenes programas de educación y formación adecuados? ¿Puede llegarse a todos los adultos que necesitan educación? 	<ol style="list-style-type: none"> Falta de estadísticas e información sobre los niños no escolarizados. ¿Quiénes son los niños que no están escolarizados y por qué no lo están? Alentar a los jóvenes a participar en programas de educación y formación que sean pertinentes para ellos. Llegar a los adultos con programas de educación y formación pertinentes. 	<ol style="list-style-type: none"> Promover programas innovadores y apoyar a la comunidad en su capacidad para descubrir a los niños, jóvenes y adultos no escolarizados a fin de conseguir su integración en las escuelas y en otros programas de educación o formación. Lograr la participación de las comunidades en servicios que lleguen a los adultos que necesitan educación. Lograr que las escuelas y las comunidades participen en: <ul style="list-style-type: none"> la localización de los hogares y de los niños no escolarizados; campañas de escolarización y movilización de la comunidad en colaboración con dirigentes locales. Apoyar mecanismos a nivel local que tengan por objeto llegar a los niños, jóvenes y adultos privados actualmente de educación.
Los sistemas y métodos de acopio de datos sobre educación son necesarios para orientar las políticas y la práctica.	Sistema de acopio de datos <ol style="list-style-type: none"> ¿Dispone su país de sistemas de datos adecuados para el acopio, preservación y seguimiento de la información? ¿Se integran sólidamente las políticas educativas de su país en un sistema de acopio de información dotado de procesos para la participación de niños, jóvenes y adultos de toda la comunidad? 	<ol style="list-style-type: none"> Los sistemas de datos son deficientes. El acopio de datos es incompleto y esporádico y no puede verificarse. Es difícil planificar sin datos pertinentes. Falta de estudios de la distribución geográfica de la población. 	<ol style="list-style-type: none"> Establecer sistemas de datos adecuados a nivel nacional. Promover la utilización de encuestas sobre hogares. Fortalecer la capacidad de las ONG locales de recopilar datos. Lograr la participación de las comunidades locales en el acopio de datos.
Las políticas y los planes deben concebirse en favor de los pobres y hacer hincapié en que la inclusión está basada en derechos.	La educación inclusiva como cuestión de derechos <ol style="list-style-type: none"> ¿Promueven las políticas de su país la inclusión como una cuestión de derechos humanos y utilizan los derechos humanos como justificación de las políticas inclusivas? 	<ol style="list-style-type: none"> Falta de apoyo y aplicación de los instrumentos de derechos fundamentales. Los niños y los jóvenes de zonas rurales o remotas siguen sin estar escolarizados. Muchos adultos no tienen acceso a programas de educación. 	<ol style="list-style-type: none"> Velar por que la legislación nacional sea acorde con las convenciones internacionales. Velar por que las políticas reflejen planteamientos basados en derechos y en favor de los pobres y se dirijan específicamente a los niños desfavorecidos. Programas de apoyo para los jóvenes y los adultos.
Las políticas tienen definiciones muy poco claras. La educación inclusiva se entiende primordialmente como un asunto de discapacidad y "necesidades especiales".	Definiciones de educación inclusiva <ol style="list-style-type: none"> ¿Se basan las políticas de su país en una definición amplia de la educación inclusiva? ¿Se abordan en las políticas las diferencias conceptuales entre "necesidades educativas especiales" y educación inclusiva? 	<ol style="list-style-type: none"> Falta de legislación sobre educación inclusiva. Falta de políticas relacionadas con la educación inclusiva. Falta de un concepto preciso. 	<ol style="list-style-type: none"> Realizar campañas de sensibilización por conducto de los medios de comunicación, carteles, conferencias y formación. Lograr la participación de las comunidades y los dirigentes locales.

Cuestiones relativas a las políticas	Preguntas sobre las políticas	Insuficiencias que se deben corregir	Medidas sugeridas
La asignación de fondos para la educación inclusiva constituye un desafío.	Asignación de recursos 1. ¿Promueven las políticas de su país la preparación de presupuestos que integran la educación inclusiva en lugar de relegar ésta a un presupuesto separado?	1. Los presupuestos están fragmentados y no asignan recursos eficazmente. 2. Normas rígidas impiden que se asignen recursos allí donde se necesitan. 3. La atención y educación de la primera infancia (AEPI) no se considera una prioridad y, por consiguiente, se asignan a ella recursos insuficientes.	E1. Velar por una planificación y preparación eficaces de los presupuestos en el sector de la educación y con otros sectores de la sociedad. E2. Descentralizar la utilización de fondos dentro del sistema educativo. E3. Velar por que se coordine la financiación para la AEPI de distintos presupuestos ministeriales (asuntos sociales, educación para la salud, etc.). E4. Velar por que las asignaciones presupuestarias apoyen a grupos excluidos actualmente. E5. Permitir una utilización flexible de los fondos para apoyar las actividades en pro de las escuelas, los programas de educación y/o los programas de formación inclusivos.
La educación inclusiva se presenta principalmente como un conjunto de intervenciones separadas para distintos grupos de educandos.	Planteamiento inclusivo 1. ¿En las políticas de su país se considera la educación inclusiva como una manera de reformar el sistema de educación en su conjunto para que cada educando esté incluido en una educación de mejor calidad? 2. ¿Se presenta en las políticas una concepción de un sistema que unifique la educación formal, no formal, general y diferenciada? 3. ¿Contribuyen otros sectores a la educación (cooperación entre sectores como los ministerios y también con el sector privado)?	1. Educación separada y segregada para educandos diferentes; costosos sistemas paralelos. 2. La educación para ciertos grupos no es competencia del ministerio de educación.	F1. Velar por una planificación intersectorial de la educación. F2. Formular políticas a largo plazo para que el desarrollo económico y social logre y mantenga objetivos de educación inclusiva. F3. Fortalecer la prestación de servicios de AEPI, vinculándolos con los planteamientos inclusivos. F4. Lograr que el sector privado apoye la educación.
Un sistema educativo integrado requiere la circulación de la información entre los profesionales a distintos niveles, así como entre la escuela y la familia.	Comunicación entre distintos niveles de la educación 1. ¿Existe un intercambio sistemático de información entre los distintos niveles de la educación y entre las escuelas y los padres? 2. ¿Se han realizado esfuerzos para promover el aprovechamiento compartido de experiencias entre profesionales?	1. Hay problemas y malentendidos entre el personal en distintos niveles del sistema educativo (a partir de la educación para la primera infancia). 2. Hay una falta de circulación de la información de los diversos niveles de la educación. 3. Los cambios de planteamiento pedagógico y de métodos docentes de un nivel al siguiente pueden ser confusos para los educandos.	G1. Poner en marcha reuniones entre el personal para examinar y definir las funciones y los ámbitos de cooperación. G2. Proporcionar información sobre actividades y experiencias obtenida en los niveles inferiores. G3. Promover el aprovechamiento compartido de experiencias mediante el intercambio de miembros del personal.

Cuestiones relativas a las políticas	Preguntas sobre las políticas	Insuficiencias que se deben corregir	Medidas sugeridas
El acceso a los edificios escolares y a los planes y programas de estudios.	Acceso <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Pueden acceder los niños fácilmente a la escuela, especialmente aquellos que viven en zonas remotas o en comunidades rurales? 2. ¿Tienen los jóvenes y los adultos acceso a programas de educación o formación? 3. ¿Hay alguna política que estipule que los edificios escolares deben ser accesibles para todos? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los niños a menudo tienen que caminar largas distancias para llegar a la escuela. 2. Muchas escuelas carecen de rampas y/o instalaciones de saneamiento. 3. No hay normas ni directrices uniformes sobre edificación de escuelas accesibles. 	<ol style="list-style-type: none"> H1. Si es necesario, los gobiernos deben garantizar el transporte a las escuelas y el regreso de éstas. H2. Alentar a las escuelas a construir sus propias rampas y mejorar las condiciones de saneamiento. H3. Proporcionar incentivos para la construcción de escuelas accesibles y obtener el apoyo del sector privado.
No se presta tanta atención a mejorar la calidad de la educación como a aumentar las tasas de escolarización y acceso.	Educación de calidad <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Se basan las políticas de su país en una comprensión clara de que las mejoras en el acceso deben correr parejas con las mejoras de la calidad si se quiere mantener el incremento de la matriculación y reducir la tasa de abandono escolar? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de permanencia en la escuela y tasas de abandono escolar y repetición de curso elevadas. 2. Resultados del aprendizaje inadecuados. 	<ol style="list-style-type: none"> I1. Adoptar métodos para evaluar los resultados del aprendizaje. I2. Mejorar los métodos de enseñanza. I3. Tener en cuenta la cognición y el desarrollo cognitivo. I4. Asegurar una utilización eficaz de los recursos.
Es necesario que la reforma de los planes y programas de estudios sea más notoria y cuente con la participación de los interesados directos en la elaboración de planes y programas de estudios nuevos y revisados.	Elaboración flexible de planes y programas de estudios <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Alientan las políticas de su país las reformas de los planes y programas de estudios basadas en la contribución de interesados directos? 2. ¿Apoyan las políticas la flexibilidad local en la elaboración de los planes y programas de estudios? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los planes y programas de estudios se centra en las competencias académicas y sólo evalúan éstas. 2. Los métodos utilizados son rígidos y sólo contemplan un estilo de enseñanza. 3. No se prevén en los planes y programas de estudios contactos ni cooperación con la comunidad. 4. Los planes y programas de estudios son normativos y no son flexibles. 	<ol style="list-style-type: none"> J1. Proporcionar apoyo cuando se necesite y elaborar planes y programas de estudios adaptables y flexibles, que den cabida a distintos estilos de aprendizaje y a contenidos que logren que los planes y programas de estudios sean pertinente para los educandos y la sociedad. J2. Lograr la participación de la comunidad local en la enseñanza en lenguas vernáculas J3. Incluir las cuestiones sobre programas para la primera infancia en los planes y programas de estudios a fin de garantizar una transición sin problemas. J4. Velar por que los planes y programas de estudios no se centren sólo en competencias académicas. J5. Alentar nuevos métodos y formas de aprendizaje. J6. Iniciar debates en las escuelas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cuestiones relativas a las políticas	Preguntas sobre las políticas	Insuficiencias que se deben corregir	Medidas sugeridas
Se atiende a menudo a los detalles en la formación de docentes, sin que se aborde el contexto de la promoción de la diversidad.	Formación de docentes <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Preconizan las políticas de su país una reforma radical de la formación de docentes inicial y en el puesto de trabajo con miras a prepararlos para los planteamientos inclusivos en la educación? 2. ¿Promueven esas políticas una visión de la educación inclusiva como una forma natural de trabajar para todos los docentes? 3. ¿Formulan la pregunta “¿Quién forma a los formadores?” y abordan la delicada cuestión de instituciones de formación muy arraigadas que enseñan planteamientos obsoletos? 4. ¿Se reconocen en las políticas las necesidades pedagógicas diferentes de los niños, los jóvenes y los adultos y los distintos métodos de enseñanza utilizados con ellos? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de incentivos y de perfeccionamiento profesional de los docentes. 2. Recursos de aprendizaje insuficientes (p. ej. libros de texto y materiales de aprendizaje). 3. Falta de materiales que ayuden a atender las necesidades de ciertos grupos de educandos (p. ej., materiales en Braille, lenguaje de señas, de fácil lectura). 4. Falta de enseñanza en la lengua materna. 5. Falta de atención a la disparidad entre hombres y mujeres y a la promoción de la igualdad entre ellos. 6. Los docentes no acogen de buen grado la diversidad, que ven como un problema. 7. El personal docente no está familiarizado aún con el uso de las TIC. 	<ol style="list-style-type: none"> K1. Mejorar la formación inicial y en el puesto de trabajo, los programas de mentores y la formación de equipos. K2. Proporcionar formación para docentes a los maestros de niveles iniciales y de alfabetización temprana. K3. Promover la utilización de métodos de aprendizaje nuevos y distintos. K4. Promover métodos de planificar la educación basados en las necesidades educativas individuales. K5. Alentar a los docentes a organizar su trabajo en equipos y a aplicar métodos de enseñanza orientados a la solución de problemas, así como a respetar la diversidad y los distintos estilos de aprendizaje de sus estudiantes. K6. Organizar actividades con grupos de niveles heterogéneos a fin de facilitar las tutorías de coetáneos entre los educandos. K7. Promover la utilización de las nuevas tecnologías y las TIC.
El aumento de la capacidad es importante en todos los niveles del sistema educativo.	Aumento de la capacidad <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Se expresan ideas claras sobre la importancia de las actividades de aumento de la capacidad continuadas para todo el personal a fin de lograr una mejora permanente de la calidad de la enseñanza? 2. ¿Se cuenta con formación específica para administradores de escuelas (p. ej., directores de escuela). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. No hay una planificación estructurada de la creación de capacidad entre el personal de la educación ni para el personal de apoyo en las escuelas. 2. No se han establecido requisitos específicos para el aumento de la capacidad de los directores e inspectores de escuelas. 	<ol style="list-style-type: none"> L1. Iniciar la elaboración de planes de aumento de la capacidad para el personal de la educación en los planos local, regional y nacional. L2. Elaborar un conjunto de criterios sobre los requisitos en materia de capacidades necesarias para los administradores escolares, los inspectores y los docentes.
El seguimiento y la evaluación son necesarios para mejorar la planificación y la aplicación.	Seguimiento y evaluación <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Se han establecido expectativas claras respecto del seguimiento de las escuelas y de las actividades de educación no formales y de la evaluación de sus resultados? 2. ¿Ha sido así en el caso de las autoridades centrales y regionales? 3. ¿Forman parte las escuelas privadas del proceso de seguimiento y evaluación? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de políticas o expectativas muy modestas en cuanto al seguimiento y la evaluación. 2. No se establecen sistemas de seguimiento o evaluación. 	<ol style="list-style-type: none"> M1. Establecer sistemas de seguimiento y evaluación para todos los niveles (nacional, regional, local y privado) M2. Mejorar el seguimiento y la evaluación del desempeño en las escuelas y en los programas de educación no formales. M3. Formar y contar con la participación de los directores de escuela y los inspectores escolares en el seguimiento y la evaluación. M4. Todas las evaluaciones deberían comprender una identificación temprana de los niños que corren el riesgo de abandonar la escuela, que debería ir seguida de un análisis de los factores y condiciones que conforman esta situación.

Anexo 1

Objetivos de la Educación para Todos (EPT)

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos.
2. Velar por que de aquí a 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas, los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
3. Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje para la vida diaria.
4. Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con iguales posibilidades de obtener buenos resultados.
6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados del aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria.

Anexo 2

Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)

- Objetivo 1:** Erradicar la pobreza extrema y el hambre. Reducir a la mitad la proporción de personas con ingresos inferiores a 1 dólar por día y que padecen hambre.
- Objetivo 2:** Lograr la enseñanza primaria universal.
- Objetivo 3:** Promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer. Eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria.
- Objetivo 4:** Reducir la mortalidad de los niños.
- Objetivo 5:** Mejorar la salud materna.
- Objetivo 6:** Combatir el VIH y el SIDA, la malaria y otras enfermedades.
- Objetivo 7:** Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente. Reducir a la mitad la proporción de personas sin acceso sostenible al agua potable.
- Objetivo 8:** Fomentar una alianza mundial para el desarrollo: más ayuda, más alivio de la deuda, acceso a los medicamentos esenciales y buena gobernanza.

Anexo 3

Convenciones, declaraciones y recomendaciones en materia de educación inclusiva

Convenciones	Rasgos principales pertinentes para la educación inclusiva de calidad
Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960)	Derecho de <i>acceso</i> a la educación y a una educación de <i>calidad</i> .
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, (1966)	Derecho de todos a <i>acceder a todos los niveles de la educación</i> , incluida la educación técnica y profesional.
Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966)	Eliminación de la discriminación basada en <i>la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de otra índole, el origen nacional o social, los bienes, el nacimiento u otras consideraciones</i> .
Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965)	Adopción de medidas, en especial en los ámbitos de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, para <i>combatir los prejuicios que conducen a la discriminación racial</i> .
Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979)	Eliminación de la discriminación contra <i>las mujeres</i> en la esfera de la enseñanza. Eliminación de todo <i>concepto estereotipado</i> de los papeles masculino y femenino mediante el estímulo de la educación mixta, la modificación de <i>los libros de texto, los programas escolares</i> y la adaptación de <i>los métodos de enseñanza</i> .
Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (1989)	Un derecho a la educación que <i>preste atención a la cultura y las necesidades de los pueblos indígenas</i> . Eliminación de todos los prejuicios, asegurándose de que los <i>libros de texto</i> y otros <i>materiales didácticos</i> proporcionan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de estos pueblos.

Convenciones	Rasgos principales pertinentes para la educación inclusiva de calidad
Convención sobre los Derechos del Niño (1989)	Derecho a la <i>enseñanza primaria gratuita y obligatoria</i> sin ningún tipo de discriminación. Hincapié en el <i>desarrollo</i> y el <i>bienestar</i> del niño y en las medidas de apoyo al <i>cuidado infantil</i> .
Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares (1990)	Facilitar la enseñanza de la lengua y la cultura maternas a los hijos de trabajadores <i>migratorios</i> .
Convenio sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación (1999)	Acceso a la <i>enseñanza básica gratuita</i> y a la <i>formación profesional</i> para todos los niños que hayan sido librados de las peores formas de <i>trabajo infantil</i> .
Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales (2005)	La dignidad por igual y el respeto de todas las culturas, incluidas las culturas de las personas que pertenecen a <i>minorías lingüísticas</i> .
Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006)	No exclusión de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria, ni de la enseñanza secundaria, por causa de la <i>discapacidad</i> . Garantía de un sistema de educación integrador en todos los niveles y en el <i>aprendizaje a lo largo de toda la vida</i> .
Recomendaciones	Rasgos principales pertinentes para la educación inclusiva de calidad
Recomendación relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960)	<i>Eliminación de la discriminación en la esfera de la enseñanza</i> , así como la adopción de medidas encaminadas a promover la <i>igualdad de oportunidades y de trato</i> en este ámbito.
Recomendación relativa a la situación del personal docente (1966)	Responsabilidad de los Estados con respecto a una <i>educación para todos</i> (EFA) adecuada.
Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales (1974)	Necesidad de <i>comprensión y respeto</i> de todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores y modos de vida.
Recomendación relativa al Desarrollo de la Educación de Adultos (1976)	Normas para un acceso más amplio y <i>planteamientos integradores</i> de la educación. Proporcionar <i>educación permanente y oportunidades de aprendizaje</i> para los jóvenes y los adultos.
Recomendación sobre la Convalidación de los Estudios, Títulos y Diplomas de Enseñanza Superior (1993)	Derecho a un acceso más amplio a los recursos educativos en todo el mundo mediante una mayor <i>movilidad</i> de los estudiantes, investigadores, docentes y especialistas.

Recomendaciones	Rasgos principales pertinentes para la educación inclusiva de calidad
Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior (1997)	Trato equitativo a las mujeres y a las <i>minorías</i> y <i>acabar con el acoso sexual y los vejámenes raciales</i> .
Recomendación revisada relativa a la enseñanza técnica y profesional (2001)	Los programas de formación técnica y profesional deberían concebirse como sistemas holísticos e <i>integradores</i> para <i>atender las necesidades de todos los educandos</i> y, especialmente, de las niñas y las mujeres.
Declaraciones	Rasgos principales pertinentes para la educación inclusiva de calidad
Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)	<i>Toda persona</i> tiene derecho a la educación. La educación debe ser <i>gratuita</i> al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será <i>obligatoria</i> .
Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990)	Cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.
Declaración de Nueva Delhi (1993)	Acabar con las desigualdades de acceso a la educación básica por motivos de <i>sexo, edad, renta, familia</i> , diferencias culturales, étnicas y lingüísticas, y de aislamiento geográfico.
Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia (1995)	Respeto de los derechos educativos de las personas que pertenecen a <i>minorías étnicas, religiosas y lingüísticas</i> , así como a <i>pueblos indígenas</i> , lo cual también debe tener consecuencias para los planes y <i>programas de estudios</i> y los métodos y en la manera en que se organiza la educación.
Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos (1997)	El <i>Estado</i> como vehículo esencial para garantizar el derecho a la educación para todos, especialmente para los <i>grupos más vulnerables</i> de la sociedad, como es el caso de las minorías y los pueblos indígenas.
Declaración de Recife de los Países del Grupo E-9 (2000)	Introducir cambios en la legislación a fin de extender la educación básica e <i>incluir la educación para todos en las declaraciones de principios</i> . Asegurar el acceso y la equidad para la <i>población que vive en zonas remotas</i> .
Declaración de Beijing de los Países del Grupo E-9 (2001)	Fortalecer los programas orientados a la acción para atender las <i>necesidades de aprendizaje de los grupos desfavorecidos</i> , como es el caso de los niños con necesidades especiales, los migrantes, las minorías y los pobres urbanos y rurales.

Declaraciones	Rasgos principales pertinentes para la educación inclusiva de calidad
Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2005)	Fomentar la <i>diversidad lingüística</i> -respetando la lengua materna- en todos los niveles de enseñanza. Incorporar al proceso educativo, tanto como sea necesario, <i>métodos pedagógicos tradicionales</i> , con el fin de preservar y optimizar <i>métodos culturalmente adecuados</i> para la comunicación y la transmisión del saber.
Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007)	Reconoce el derecho de las familias y comunidades <i>indígenas</i> a seguir compartiendo la responsabilidad por la crianza, la formación, la educación y el bienestar de sus hijos, en consonancia con los derechos del niño; los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus <i>métodos culturales de enseñanza y aprendizaje</i> .

Bibliografía y referencias

- Ainscow, M. 1999. *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Oxford, Routledge.
- Ainscow, M. and Booth, T. 1998. *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London, Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T. and Dyson, A., with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F. Howes, A. and Smith, R. 2006. *Improving Schools, Developing Inclusion*. London, Routledge.
- Bernard, A. 2000. *Education for All and Children who are Excluded*. Paris, UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001233/123330e.pdf>
- Booth, T. and Ainscow, M. 2002. *The Index for Inclusion*. Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education.
- Chambers, R. 1997. *Whose Reality Counts? Putting the First Last*. London, Intermediate Technology Publications.
- Darnell, F. and Hoëm, A. 1996. *Taken to Extremes. Education in the Far North*. Oslo, Scandinavian University Press.
- Davis, P. and Florian, L., with Ainscow, M., Dyson, A., Farrell, P., Hick, P., Humphrey, N., Jenkins, P., Kaplan, I., Palmer, S., Parkinson, G., Polat, F., Reason, R., Byers, R., Dee, L., Kershner, R. and Rouse, M. 2004. *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study*. London, DfES.
- Delors, J. et al. 1996. *Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris, UNESCO.
- Dyson, A., Howes, A., and Roberts, B. 2002. *A Systematic Review of the Effectiveness of School-level Actions for Promoting Participation by all Students*. London, Inclusive Education Review Group for the EPPI Centre, Institute of Education.
- Ficke, C. 1992. *Digest of Data on Persons with Disabilities*, Washington: US Department of Education, National Institute on Disability and Rehabilitation Research.
- Fine, M. 2000. *Creating Inclusive Communities. An Inquiry into Organizational Approaches for Pursuing Diversity*. New York, NY, Academy for Education Development/National Youth Leadership Council, Service-Learning Diversity project.
- Florian, L. (ed.). 2007. *The Sage Handbook of Special Education*. London, Sage.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. London, Penguin Education.
- Fullan, M. 1999. *The New Meaning of Educational Change*. London, Cassell Educational Limited.
- Giroux, H. 1997. *Pedagogy and the Politics of Hope*, Boulder, Colo., Westview Press.
- Hals, R. and Ficke, R. C. 1991. *Digest of Data on Persons with Disabilities*. Washington, DC.
- International Consultative Forum on Education for All. 2000a. *Global Synthesis. Education for All Year 2000 Assessment*. Paris, UNESCO.
- _____. 2000b. *Statistical Document. Education for All Year 2000 Assessment*. Paris, UNESCO.

- Kugelmass, J. 2004. *What is a Culture of Inclusion?* School of Education and Human Development. Binghamton University, USA.
- Lewis, A. and Norwich, B. 2005. *Special Teaching for Special Children: A Pedagogy for Inclusion?* Maidenhead, Open University Press.
- McGregor, G. and Timm Vogelsberg, R. 1998. *Inclusive Schooling Practices: Pedagogical and Research Foundations. Consortium on Inclusive Schooling Practices.* Missoula, Mon., University of Montana Rural Institute.
- McKinsey&Company. 2007. *How The World's Best Performing School Systems Come Out On Top.* http://www.mckinsey.com/locations/ukireland/publications/pdf/Education_report.pdf
- Meijer, C. 1999. *Financing of Special Needs Education.* Middelfart, Denmark. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meisjord, R.M. 2001. *Women's Views A Qualitative Case Study of the Impact of Adult Training on Women in South Africa.* Oslo, Oslo University College.
- Miles, S. 2002. *Schools for All: Including Disabled Children in Schools,* Save the Children, London.
- National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) and National Committee on Education Support Services (NCESS). 1997a. *Lifelong learning for the 21st Century.* Pretoria, CTB Books.
- _____. 1997b. *Quality Education for All. Overcoming Barriers to Learning and Development.* Pretoria, Department of Education.
- Nind, M. 2005. Inclusive education: discourse and action. *British Educational Research Journal*, Vol. 31, No. 2, April, pp. 269-75.
- OECD. 1999. *Inclusive Education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools.* Paris, OECD.
- _____. 2007a. *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education.* Paris, OECD.
- _____. 2007b. *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World.* Paris, OECD.
- Operti, R. and Belalcázar, C. 2008. *Trends in Inclusive Education at Regional and Interregional Levels: Issues and Challenges.* Geneva, IBE.
- OXFAM. 2000. *Achieving Universal Primary Education.* London, OXFAM.
- Peters, S.J. 2003. *Inclusive Education: Achieving Education for All by Including those with Disabilities and Special Needs.* Washington DC, World Bank.
- _____. 2004. *Inclusive Education: An EFA Strategy for all Children.* Washington, DC, World Bank.
- Riehl, C. J. 2000. The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical and critical literature on the practices of educational administration. *Review of Educational Research*, Vol. 70, No. 1, pp. 55-81.
- Rieser, R. 2008. *Implementing Inclusive Education.* London, Commonwealth secretariat.
- Save the Children. 2000. *Access for All: Helping to Make Participatory Processes Accessible to Everyone.* London, Save the Children.
- Savolainen, H. 2008. *Responding to Diversity and Striving for Excellence.* Helsinki. (unpublished.)

- Skidmore, D. 2004. *Inclusion: The Dynamic of School Development*. London, Open University Press.
- Skrtic, T. 1991. *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver, Colo., Love Publishing.
- Stubbs, S. 2002. *Inclusive Education: Where there are Few Resources*. Oslo, The Atlas Alliance.
- Supovitz, J. and Brennan R. 1997. Mirror, mirror on the wall, which is the fairest test of all? *Harvard Educational Review*. Vol. 67, No. 3, Fall.
- Theis, J. 2003. *Rights-based Approach to Education*. Sweden, Save the Children.
- Tomasevski, K. 2003. *Education Denied. Costs and Remedies*. London, Zed Books Limited.
- Tutt, R. 2007. *Every Child Included*. London, Paul Chapman Publishing/The Association for all School Leaders (NAHT).
- United Nations Development Programme (UNDP) 2005. *Human Development Report 2005: International Cooperation at a Crossroads: Aid, Trade and Security in an Unequal World*. New York, UNDP. hdr.undp.org/reports/global/2005/
- _____. 2006. *Human Development Report, 2006: Beyond Scarcity: Power, Poverty and the Global Water Crisis*. New York, UNDP.
- UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris, UNESCO/Ministry of Education, Spain. (ED-34/WS/18.)
- _____. 2001a. *Including the Excluded: Meeting Diversity in Education. Example from Romania*. Paris, UNESCO.
- _____. 2001b. *Including the Excluded: Meeting Diversity in Education. Example from Uganda*. Paris, UNESCO.
- _____. 2001c. *Open File on Inclusive Education*. Paris, UNESCO.
- _____. 2003a. *Ministerial Roundtable Meeting on Quality Education*. Paris, UNESCO
- _____. 2003b. *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A challenge and a vision*. Paris, UNESCO.
- _____. 2004a. *Changing Teaching Practices: Using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Paris, UNESCO.
- _____. 2004b. *EFA Global Monitoring Report 2005 Education for All: The Quality Imperative*. Paris, UNESCO.
- _____. 2004c. *Investing in the Future: Financing the Expansion of Educational Opportunity in Latin America and the Caribbean*. Montreal, Que., UIS.
- _____. 2007. *EFA Global Monitoring Report 2008. Education for All by 2015 – Will we make it?* Paris, UNESCO.
- _____. 2008a. *Equity and Inclusion in Education*. Paris, UNESCO. (unpublished.)
- _____. 2008b. *Learning Counts: An Overview of Approaches and Indicators for Measuring and Enhancing Quality Learning in EFA-FTI Countries*. Paris, UNESCO. (mimeo.)
- UNESCO-OREALC. 2007. *The State of Education in Latin America and the Caribbean: Guaranteeing Quality Education for All*. Santiago, UNESCO-OREALC Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean.

- United Nations General Assembly Resolution 61/295. 2007. *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*. New York, UN Headquarters. <http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/en/drip.html>
- UNICEF. 2003. *Inclusive Education Initiatives for Children with Disabilities: Lessons from the East Asia and Pacific Region*. Bangkok, UNICEF.
- _____. 2006. *The State of the World's Children 2007. Woman and Children: The Double Dividend of Gender Equality*. New York, UNICEF.
- Watkins, A. (Editor). 2007. *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special needs Education.
- World Bank. Peters, S. 2004. *Inclusive education: an ERA strategy for all children*. Washington DC, World Bank.
- World Conference on Education for All. Meeting Basic Learning Needs. 1990. *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. New York, NY, Inter-Agency Commission for the World Conference on Education for All.
- World Education Forum. 2000. *The Dakar Framework for Action: Education for All – Meeting our Collective Commitments*. Paris, UNESCO. (ED-2000/WS/27)