

PROMOVRIENDO LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación

Gordon L. Porter y David Towell



Lograr una educación inclusiva

En nuestras sociedades, cada vez más diversas, se reconoce globalmente la importancia de la educación inclusiva, no sólo por el anhelo de que todos los jóvenes disfruten su derecho a una educación de calidad, sino también como un medio para construir sociedades más incluyentes en el siglo XXI. Esto es especialmente importante para los jóvenes con discapacidad y sus familias.

Sin embargo, a pesar de que la innovación educativa se fomenta desde hace más de 30 años, aún son pocas las jurisdicciones que han implementado un *sistema* integral de educación inclusiva. Un lugar donde esto sí ha ocurrido es la provincia canadiense de Nuevo Brunswick. Con base en esa experiencia y en un análisis internacional más amplio, Gordon Porter y David Towell ofrecen en este documento un marco para transformar los sistemas educativos públicos con el fin de proporcionar una educación inclusiva para todas las personas.

Este folleto, publicado en agosto del 2017, es producto de una alianza entre *Inclusive Education Canada* y el *Centre for Inclusive Futures* del Reino Unido.



Gordon L. Porter
Director, Inclusive Education Canada
glporter@nbnet.nb.ca



David Towell
Director, Centre for Inclusive Futures
david.towell@inclusion.demon.co.uk

Introducción

Este breve folleto aborda la temática de la “educación inclusiva”. Analiza los esfuerzos para hacer que las escuelas sean incluyentes con la diversidad de estudiantes que conforman nuestras comunidades en el siglo XXI. Refleja el creciente reconocimiento de lo importante que es este tipo de educación para que todos los niños* y jóvenes puedan realizar su potencial humano y tengan la oportunidad de desempeñar plenamente su papel de ciudadanos, y para materializar la creencia generalizada de que *un mundo mejor es posible*.

¿Qué queremos decir con educación inclusiva? Simplemente, es la creación de entornos de aprendizaje que maximizan el potencial de cada joven en nuestras sociedades diversas para recibir una educación de alta calidad en las escuelas locales que atienden a toda la comunidad. Un elemento importante de esta diversidad se relaciona con la discapacidad.

Al menos uno de cada cinco jóvenes tiene alguna forma de variación de la “norma” física o mental. En el pasado, esto ha sido causa de discriminación y segregación educativa. En este diálogo, nos enfocamos en su plena inclusión como estudiantes valiosos en las escuelas y salones de clases convencionales. El derecho a una educación inclusiva se ha expresado más recientemente en el artículo 24 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que les pide inequívocamente a los gobiernos que garanticen un sistema inclusivo de educación a todos los niveles. Nosotros estamos de acuerdo con esa petición.

La evidencia publicada¹ y nuestras propias experiencias personales y profesionales nos dicen que cuando la inclusión se hace adecuadamente, todos los niños se benefician. Sin embargo, tras más de 30 años de esfuerzos pioneros en diferentes países para cumplir con esta aspiración, preocupa que existan muy pocas jurisdicciones en las que se puede hablar de un sistema de educación realmente incluyente. Por el contrario, generalmente hemos visto pequeños éxitos en una que otra escuela progresista guiada por líderes carismáticos, o un enfoque más amplio donde la inclusión es “injertada” en las prácticas educativas tradicionales, lo que significa que hay más niños con discapacidad “integrados” en las escuelas locales pero sin que se hagan los cambios necesarios para asegurar su participación equitativa en el aprendizaje.

**¿Qué es la educación inclusiva?
Entornos de aprendizaje donde
todos los niños aprenden con sus
compañeros en escuelas de la
comunidad**

* Aunque se ha realizado un esfuerzo por usar palabras incluyentes –ejemplo, personas, niñez– esto no es posible en todos los casos. Los términos niños, jóvenes, estudiantes, docente, entre otros, son incluyentes de personas identificadas como hombre o mujer.

Estas deficiencias pueden entenderse como prueba de que las buenas intenciones se ven limitadas por contradicciones sistémicas. Por ejemplo, los estudiantes pueden aprender juntos, pero los esfuerzos para promover la inclusión pueden centrarse demasiado en la ayuda adicional para los estudiantes identificados como “especiales” en lugar de manejar la clase para que todos aprendan a su manera. Por otra parte, los exámenes estandarizados pueden impedir que algunos muestren su talento completo o incluso que progresen con sus compañeros al siguiente grado. Es posible que algunas escuelas admitan a personas más diversas, pero el conocimiento adicional que podría mejorar el aprendizaje de los estudiantes (y de hecho la enseñanza del docente) está disponible principalmente en aulas y escuelas especializadas. En algunas situaciones, la aceptación estatal de un sistema plural de educación (es decir, público y privado) no contrarresta adecuadamente los problemas de selección negativa por los que algunos estudiantes son excluidos de las escuelas más enfocados en el éxito académico.

En consecuencia, este folleto plantea que la educación inclusiva para todos requiere un cambio transformacional en los sistemas de educación pública para que la inclusión se convierta en una característica intrínseca de la política, la cultura y la práctica desde el aula hasta el ministerio de educación, y una expectativa fundamental de las comunidades en las que las escuelas se encuentran. Utilizamos la frase *sistema educativo* como una abreviatura para el patrón complejo de relaciones entre diferentes actores, diferentes niveles organizacionales y diferentes actividades que, con el tiempo, determinan experiencias educativas para todos los niños y jóvenes en una jurisdicción dada.

Uno de los autores, Gordon Porter, ha dedicado su vida profesional a trabajar como docente, rector y asesor de la secretaría de educación municipal. Ha sido alto asesor de los ministerios de educación en Nuevo Brunswick y los Territorios del Noroeste en Canadá (Canadá tiene un sistema federal en el que cada provincia y territorio es responsable de su política educativa). También ha apoyado a las autoridades nacionales de varios países, entre ellos Portugal, Panamá, Perú y Colombia en políticas públicas y programas. Su provincia natal de Nuevo Brunswick (750.000 habitantes) ha participado en el recorrido hacia la educación inclusiva por más de 30 años y ha alcanzado una etapa de madurez que demuestra que la inclusión es la única manera de ofrecer una educación de calidad y significativa para todos los estudiantes.

Por supuesto, lo anterior no se menciona con el fin de afirmar que este recorrido está terminado. ¡Lejos de ello! Una característica del cambio transformacional es el reconocimiento de que el desarrollo sostenible requiere monitoreo y ajustes continuos a medida que aprendemos a hacer mejor la educación para los estudiantes de



todas las edades. Ofrecemos a Nuevo Brunswick como un ejemplo vivo de la transformación del sistema.

El otro autor, David Towell, es el hermano de Patricia, una mujer profundamente discapacitada. La vida de Patricia motivó a David a fomentar la inclusión en el Reino Unido. David es un sociólogo que ha trabajado internacionalmente –también en Canadá, Europa del Este y América Latina- haciendo frente a los retos para lograr un cambio social a gran escala a través de alianzas entre agencias públicas y la sociedad civil.

“ ... La educación inclusiva para todos requiere un cambio transformacional en los sistemas de educación pública para que la inclusión se convierta en una característica intrínseca de la política, la cultura y la práctica...”.

A continuación, examinamos desde nuestra experiencia cuatro aspectos principales de la transformación en la educación. **Primero**, hemos identificado diez aspectos clave en las estrategias de cambio que se deben unir para lograr la transformación fundamental que estamos buscando. Para esto es esencial la concepción enriquecida de que la educación de calidad es el derecho de cada joven, junto al compromiso con un conjunto de valores primordiales para hacer que la inclusión funcione para todos. Estas ideas sustentan todas las otras actividades necesarias para desarrollar un sistema educativo eficaz a nivel departamental o nacional.

Segundo, esos diez aspectos clave necesitan acciones que los refuercen mutuamente a nivel del *aula de clase y la escuela, las autoridades locales de educación (por ejemplo, municipales y departamentales) y los niveles de gobierno* donde se formulan las políticas educativas. Esas dos dimensiones definen una matriz transformacional (Recuadro I) que explicamos más detalladamente en el resto de este folleto.

La **tercera** dimensión es el tiempo. Pensamos en la transformación como *un recorrido* en el que los líderes tienen que aclarar su visión de un futuro mejor para todos los interesados y trazar una ruta hacia el cambio en todo el sistema, atendiendo a las contribuciones requeridas en los tres niveles. Incluso con condiciones de apoyo, nuestra experiencia ha demostrado que este proceso puede tomar cinco años o más para un departamento escolar completo y aún más para todo el sistema. La historia de Nuevo Brunswick ilustra la naturaleza de este camino (ver recuadro II, más adelante).

Cuarto, y por último, es claro que la transformación requiere encontrar formas de movilizar la contribución de todos los actores interesados en la educación, incluyendo a:

- familias que buscan la inclusión de sus hijos;
- los niños, quienes a menudo son los mejores en ver a otros niños simplemente como niños;
- los docentes, quienes aprenden nuevas formas de trabajo y lideran sus aulas;
- otros expertos profesionales, quienes usan sus capacidades para ayudar a que cada niño pueda aprender lo mejor posible;
- los rectores, quienes ponen esta transformación en el centro del plan de mejoramiento escolar;
- los responsables de la formulación de políticas educativas, que definen el marco para el cambio del sistema y garantizan la disponibilidad de los recursos;

- los líderes de las comunidades en las cuales están las escuelas, quienes entienden que la educación inclusiva ayuda a construir comunidades incluyentes.

La transformación a menudo comienza como un proceso de lucha de un grupo u otro (una asociación de padres, un grupo de docentes inspirados por una situación reciente, etc.) que aboga por un cambio de principios. Siempre habrá desafíos y esfuerzos, pero si se implementa a través del tiempo, nuestra matriz transformacional ilustra y afirma la necesidad de crear y fomentar alianzas de los diferentes intereses internos y externos para que la reforma sea durable y la experiencia se lleve a generar lecciones aprendidas.

Recuadro I:Matriz de cambio transformacional			
Diez Claves	Niveles del Sistema		
	Aula / Escuela	Local	Nacional
1. Educar para la vida	√	√	√
2. Promover la inclusión	√	√	√
3. Fomentar el liderazgo transformacional	√	√	√
4. Establecer alianzas	√	√	√
5. Invertir en la igualdad	√	√	√
6. Derribar las barreras a la participación	√	√	√
7. Fortalecer la pedagogía inclusiva	√	√	√
8. Priorizar el desarrollo profesional	√	√	√
9. Aprender de la experiencia	√	√	√
10. Planear el camino hacia la inclusión	√	√	√

No esperamos que los lectores copien a Nuevo Brunswick o que vean los puntos de nuestra matriz transformacional como una receta. Lo que sí esperamos es que este folleto sea un estímulo útil y un recurso para los líderes de todo el mundo que buscan trabajar con sus aliados con el fin de encontrar su propio camino hacia la transformación. Desde nuestros diferentes roles, estamos interesados en aprender de su experiencia.

Diez claves para la transformación

1. Educar para la vida

Los esfuerzos para lograr un cambio transformacional en todos los niveles, desde las escuelas hasta el gobierno, requieren que los participantes del sistema educativo inviertan en desarrollar una visión compartida de para qué es la educación y cómo cada estudiante puede beneficiarse de ella. Tradicionalmente, en muchas jurisdicciones, la educación se ha centrado en la adquisición estandarizada de conocimientos (y en evaluaciones estandarizadas) sobre “materias” predefinidas académicamente, a través de explicaciones a todo el salón, sin reconocer que cada estudiante es diferente.

En contraste, el Artículo 24 (que se refiere a estudiantes con discapacidad pero, de hecho, es relevante para todos) ofrece una concepción más integral y empoderadora de la educación, con miras a:

- “a) Desarrollar plenamente el potencial humano, el sentido de la dignidad, la autoestima, y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana.
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas.
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre”.

A esto lo llamamos educar para la vida. En un mundo que cambia rápidamente y ante desafíos enormes y sin precedentes, es necesario que la educación prepare a los jóvenes para que participen plenamente en la creación de un futuro mejor, por ejemplo, para que la humanidad pueda vivir en armonía con el medio ambiente. Además de las materias tradicionales como lenguaje y literatura, el currículo debe abordar el respeto a la naturaleza, la vida sostenible y la construcción de la justicia social. Asimismo, si un futuro mejor requiere de ciudadanos activos con diferentes habilidades, que piensen críticamente y trabajen colaborativamente, esas cualidades se deben desarrollar durante los años escolares a través de estrategias de aulas que adapten el aprendizaje a cada estudiante, involucrando su corazón y sus manos además de su mente, fomentando la creatividad y promoviendo el trabajo cooperativo.

2. Promover la inclusión

El segundo componente de esta visión se enfoca en cómo todos los estudiantes pueden beneficiarse. En pocas palabras, la educación inclusiva significa que todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad y otras necesidades especiales, son educados en aulas regulares con sus compañeros de la misma edad en escuelas comunitarias. Los estudiantes con discapacidad asisten a las mismas escuelas que sus hermanos, tienen acceso a oportunidades iguales de aprendizaje que otros jóvenes y participan

en las actividades académicas y sociales de la escuela. Al mismo tiempo, todos los jóvenes construyen su “capital social”, es decir su propia red y empatía hacia una amplia gama de personas de edad similar que pueden ser importantes para las oportunidades que obtienen a medida que crecen y asumen roles de adultez en sus comunidades.

Esto requiere que el sistema educativo público:

- vea la educación universal como un derecho humano y busque activamente a los jóvenes en riesgo de exclusión;
- procure eliminar o minimizar las barreras actitudinales y ambientales para la plena participación de todos;
- se asegure de que las escuelas respeten todo tipo de diversidad y acojan a todos los jóvenes;
- reconozca que cada joven es diferente y organice programas educativos de acuerdo a las fortalezas y necesidades individuales;
- tenga la expectativa de que cada docente debe aceptar la responsabilidad de enseñar a todos los niños y de ofrecer apoyo para hacerlo posible.

Estas dos primeras claves establecen metas claras para la educación. El resto identifica los medios para lograrlas.

3. Fomentar el liderazgo transformacional

A menudo el cambio se puede producir con pequeños pasos, pero las modificaciones necesarias para lograr esta visión de la educación inclusiva no se pueden lograr a través de remiendos a la educación tradicional; se requiere una transformación que refleje las nuevas formas de pensar en acciones a todos los niveles del sistema educativo, especialmente en las aulas donde se encuentran los docentes y estudiantes.

El cambio transformacional requiere una inversión significativa en el desarrollo de liderazgo transformacional, no sólo entre los responsables de las políticas educativas y el personal profesional, sino también entre los padres de familia y los estudiantes.

Este liderazgo² implica:

- entender la importancia del cambio;
- trabajar con otros para desarrollar una visión que inspire la transformación y comunicación en el sistema educativo, de punta a cabo;
- fomentar una amplia variedad de innovaciones para demostrar la visión en la práctica;
- ayudar a los innovadores a crear redes para compartir el conocimiento entre escuelas y comunidades y para celebrar los éxitos; y
- consolidar gradualmente el progreso en las políticas, las leyes, y la cultura de las escuelas.

Es necesario encontrar y nutrir ese liderazgo. Las personas que ascienden a roles de liderazgo necesitan oportunidades para inspirarse, especialmente aprendiendo de los logros de los estudiantes, y espacio

para desarrollar sus habilidades a través de la reflexión sobre sus experiencias, junto a compañeros líderes.

4. Establecer alianzas

Más allá del liderazgo profesional, necesitamos reconocer que las escuelas son una parte vital de la comunidad y que mejorar la educación implica trabajar en alianza con los estudiantes y sus familias. Como hemos argumentado, la educación efectiva requiere que los estudiantes sean participantes activos en el aula y en la mejora de la escuela. Esa participación es un vehículo auténtico para aprender sobre ciudadanía activa.

Los padres deben participar con los docentes en el desarrollo e implementación del plan de estudios de cada niño, y se les ayudará si existe apoyo entre padres. Más ampliamente, para fortalecer la demanda de educación inclusiva son importantes las asociaciones de padres y las ONG que brindan apoyo para la incidencia. Las organizaciones de adultos con discapacidad pueden ayudar a reforzar este trabajo, por ejemplo a través de campañas de matrícula universal. Las experiencias educativas de los adultos con discapacidad puede ser un recurso experimental valioso para las escuelas y los responsables de formular políticas para promover la inclusión efectiva.

Estos esfuerzos se fortalecen aún más cuando existen programas educativos que ayudan a los ciudadanos adultos, incluidos los padres y los adultos con discapacidad, a convertirse en “socios en la formulación de políticas” y cuando las redes de la sociedad civil asumen el desafío a largo plazo de sensibilizar a todos sobre los beneficios de la inclusión y la necesidad de hacer frente a la discriminación³.

5. Invertir en la igualdad

Lograr cambios importantes requiere que los gobiernos inviertan recursos en el desarrollo del sistema educativo y velen porque los conocimientos especializados se vuelquen a apoyar las escuelas regulares. Además, esta inversión debe realizarse equitativamente con el fin de garantizar (como dice el artículo 24) que las personas con discapacidad accedan a la educación “sobre la base de la igualdad de oportunidades con los demás, en las comunidades en las que viven”.

Esto tiene implicaciones para la asignación de recursos en todos los niveles y para las formas en que se supervisa el desempeño. El gobierno debe prevenir y solucionar los desequilibrios en la distribución de los recursos (por ejemplo, entre las áreas urbanas y rurales) y asegurar que la financiación pública y el personal, se asignen de acuerdo a las necesidades de la población. También puede ser necesario



legislar para asegurar que las escuelas del sector privado asuman su responsabilidad de prevenir la discriminación por razones de discapacidad. Asimismo, las secretarías de educación deben asignar recursos a las escuelas de tal manera que fomenten las matrículas inclusivas y respondan de forma justa a las necesidades de cada centro educativo. Y los directivos deben asignar los recursos disponibles en la escuela de forma justa para asegurarse de que los maestros de aula sean capaces de apoyar el aprendizaje de todos sus estudiantes.

6. Hacer frente a las barreras a la participación

Tanto en las escuelas como fuera de ellas, a menudo hay barreras físicas, materiales y de actitud para la participación equitativa de todos los jóvenes en la vida escolar. Algunas de ellas tienen que ver con el acceso, por ejemplo, el diseño físico de los edificios o del sistema de transporte local. Algunas están relacionadas con la disponibilidad de adaptaciones, por ejemplo para apoyar la comunicación de los estudiantes con discapacidades sensoriales. Algunas están asociadas a la manera como se entiende a los estudiantes, por ejemplo, no reconocer cómo los rasgos autistas pueden afectar la capacidad de concentrarse en el entorno de aprendizaje común. Identificar y reducir estas barreras es una tarea importante de las políticas y la práctica en todos los niveles, para lograr así que ningún estudiante esté en desventaja.

En primer lugar, es necesario ver la “discapacidad” como una consecuencia de ambientes diseñados de manera deficiente y no como algo que se encuentra dentro del individuo y se puede entender principalmente a través de un “diagnóstico” clínico. La legislación puede establecer el requisito de que los servicios públicos hagan “ajustes razonables”, incluyendo garantizar que los estudiantes que experimentan barreras para el aprendizaje tengan acceso al aula regular y alcancen el éxito en ella. Las autoridades locales son responsables de la accesibilidad de los edificios escolares y la disponibilidad de transporte. Por su parte las escuelas deben demostrar su creatividad y aprender de otros sobre la mejor manera de acomodar las necesidades de cada estudiante, ya sea a través del diseño universal para el aprendizaje o mediante ajustes individuales⁴.

7. Fortalecer la pedagogía inclusiva

Dentro de las escuelas, la visión de educación inclusiva y una cultura acogedora forman el contexto para desarrollar y ofrecer una mejor enseñanza y aprendizaje. Los buenos maestros piensan cuidadosamente cómo aprende cada estudiante, teniendo en cuenta las diferentes aptitudes y estilos de aprendizaje. Como acabamos de señalar, el diseño universal para el aprendizaje y los ajustes individuales proporcionan un marco para la participación equitativa e igualitaria. Dentro de este modelo hay varias estrategias para utilizar en el aula⁵ que ayudan a definir la práctica inclusiva, tales como:

- adaptar las clases para que todos los estudiantes puedan participar;
- reconocer respetuosamente la diversidad y explicar abiertamente las expectativas diferenciales;
- personalizar los planes de aprendizaje para establecer metas alcanzables y evaluar el progreso para alentar a todos los estudiantes;
- gestionar las clases para promover el aprendizaje cooperativo, organizando a los estudiantes en diferentes grupos;

- asegurar que todos los estudiantes tengan apoyo de sus compañeros.

Las escuelas pueden apoyar a los maestros a través de la asignación de los recursos pertinentes. Las secretarías de educación pueden apoyar a las escuelas mediante intercambios de mejores prácticas y la provisión de asesoría de expertos multidisciplinarios, entre otras contribuciones. El gobierno puede promover pedagogías inclusivas a través de políticas sobre currículos flexibles e inversiones en la formación de maestros.

8. Priorizar el desarrollo profesional

Es evidente que el cambio transformacional depende en gran medida de elevar las expectativas de los maestros y otros, y de desarrollar las capacidades para demostrar nuevas formas de pensar y trabajar en todo el sistema educativo. Ya hemos resaltado la necesidad de invertir en el desarrollo de liderazgo transformacional, por ejemplo, centrado en los directivos de las escuelas. Es igualmente importante que los maestros y demás personal estén completamente equipados para poner en marcha prácticas incluyentes en la escuela y en el aula.

En parte, se trata de la reforma a la formación docente y profesional en las universidades y en otras instituciones educativas. También se trata de priorizar el desarrollo profesional continuo de los profesionales calificados. En particular, el sistema educativo necesita un compromiso con la investigación profesional profunda⁶ en la que los maestros y otras personas obtengan el espacio, el tiempo y el apoyo necesarios para reflexionar sobre sus experiencias con otros maestros y para aprender de padres y, en algunos casos, de otros expertos como psicólogos, fisioterapeutas y fonoaudiólogos. Más concretamente, métodos como “círculos de solución” ofrecen formas prácticas y eficientes en las que pequeños grupos de maestros pueden ayudarse mutuamente a encontrar soluciones prácticas a los desafíos que surgen en el aula.

9. Aprender de la experiencia

Ya hemos identificado la importancia de desarrollar el liderazgo y la formación profesional. Pero la transformación educativa también requiere otro tipo de aprendizaje: el aprendizaje transversal del sistema como un todo (es decir, tanto “verticalmente” como “lateralmente”) de modo que las políticas respondan a la experiencia en el aula y viceversa, y la innovación en un área guíe innovaciones en otras. Necesitamos que los líderes de una parte del sistema se involucren con los de otros niveles y así aprendan de otras perspectivas para evaluar los desafíos, identificar prioridades y monitorear el progreso hacia la visión compartida de educación inclusiva.

El estudio de caso de Nuevo Brunswick (Recuadro II abajo) es una ilustración de este compromiso para revisar periódicamente los avances en toda la provincia. El “índice para la inclusión” elaborado por Booth y Ainscow⁷ es uno de los muchos enfoques sistemáticos para revisar el progreso a nivel de la escuela.

10. Trazar el camino hacia la inclusión

Como ya hemos argumentado, lograr la transformación de todo el sistema se entiende mejor como un



recorrido en el cual los líderes creativos, impulsados por sus valores, trabajan en equipo para planear el camino hacia un futuro incluyente. Este recorrido puede comenzar de diferentes maneras - padres de familia unidos para buscar educación regular para sus hijos, un grupo de maestros imaginativos que empiezan a innovar en sus aulas, rectores carismáticos que guían a sus escuelas en nuevas direcciones, líderes políticos inspirados por una perspectiva de derechos humanos - pero sea cual sea el impulso inicial, los líderes deberán establecer una visión cautivadora de educación inclusiva, conseguir apoyo adicional para el cambio y comenzar a movilizar acciones que se refuercen mutuamente en diferentes niveles y en diferentes partes del sistema educativo, de manera tal que todos los esfuerzo vayan direccionados cada vez más hacia lograr los mismos objetivos.

Con el tiempo, estos esfuerzos tendrán que abordar y, de hecho, combinar acciones de las diez claves que hemos identificado aquí, incluyendo:

- ampliar, apoyar y vincular las redes de liderazgo;
- fortalecer las alianzas entre los docentes, estudiantes y las familias;
- invertir en capacitación y apoyo para docentes nuevos y antiguos, y otros miembros del personal;
- crear modelos de éxito positivos, que demuestren maneras de eliminar las barreras y fortalecer las prácticas inclusivas, y compartirlos entre escuelas y comunidades;
- fomentar el crecimiento de las asociaciones de padres como organizaciones de incidencia y aliadas en la formulación de políticas;
- trabajar hacia un plan de transformación coherente, con recursos acordes;
- prestar atención cuidadosa al aprendizaje de la experiencia; y sobre todo,
- ayudar a todos los participantes a mantener su visión y pasión a lo largo de la ruta.

Muchas de estas características se pueden ver más concretamente en el estudio de caso de Nuevo Brunswick, que se explica a continuación.

RECUADRO II: TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN NUEVO BRUNSWICK, CANADÁ

Gordon Porter, Como docente, rector, líder distrital y asesor de política estatal, ha sido parte integral de cambios radicales en la pequeña provincia canadiense de Nuevo Brunswick, por más de 40 años. En este documento, explica de manera sucinta el largo camino hacia la educación inclusiva que inició en los primeros años de la década de 1980, se alcanzó ampliamente hacia la década de los 90 y continúa desarrollándose en la medida en que emergen nuevos desafíos y se buscan nuevas estrategias para hacerles frente.

En Nuevo Brunswick, existían tres factores principales de trabajo cuando el movimiento hacia la inclusión empezó, a finales de 1970. En primer lugar, muchas familias estaban descontentas con los resultados de una educación segregada para sus hijos. De hecho, no se garantizaba el acceso escolar, los padres tenían que organizar escuelas ellos mismos, solo con una subvención parcial del gobierno. El resultado fue una creciente demanda e incidencia por mejores opciones y resultados para los niños con discapacidad. Los padres no estaban satisfechos con el progreso limitado experimentado por sus hijos, que daba como resultado la segregación social y el aprendizaje académico limitado. La escolarización, cuando estaba disponible, no arrojaba resultados positivos. Los padres comenzaron a hablar y sus voces empezaron a escucharse cada vez más.

En segundo lugar, había factores legislativos y de políticas que se hicieron claros a principios de 1980. La decisión de exigir que los sistemas de educación pública llegaran a todos los niños, incluso a quienes tenían discapacidades, se sintió en Canadá y en los Estados Unidos. Estas fuerzas estaban creciendo firmemente. Cuando Canadá incluyó una Carta de Derechos y Libertades en la Constitución de 1982, la discriminación por motivos de discapacidad se prohibió de manera específica. Esto tuvo un efecto similar al artículo 24 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que ahora está generando cambios en muchos países.

Finalmente, ciertos docentes y líderes escolares formularon un compromiso para instruir a todos los estudiantes, incluyendo a aquellos con discapacidades intelectuales y físicas. Esto fue una consecuencia del movimiento “escuelas efectivas” en Canadá y los Estados Unidos. Se focalizó en la creencia de que los sistemas y la práctica podían garantizar el aprendizaje para todos los estudiantes, no solo para aquellos que aprendían con facilidad. Uno de los supuestos principales de esta corriente de pensamiento era: “todos los estudiantes pueden aprender”. Tras dar los primeros pasos hacia este nuevo campo de manera cuidadosa, los rectores y docentes desarrollaron una mayor confianza, entendieron que era posible superar los miedos y las incertidumbres de atender a todos los estudiantes en clases regulares. Esto significó hablar sobre esta visión, aclarar los compromisos con

todos los aprendices y mantener apertura con respecto a nuevos enfoques del currículo y a prácticas de enseñanza.

Con base en los logros y avanzando poco a poco –docente por docente y escuela por escuela– los educadores de Nuevo Brunswick encontraron que había un camino por recorrer que permitía ofrecer una educación de calidad e inclusiva para todos los estudiantes.

Tenemos que reconocer que la transición hacia un sistema inclusivo tomó tiempo. En el condado donde trabajaba, ubicado en el pueblo de Woodstock, nos tomó entre 2 y 3 años definir plenamente nuestro enfoque (desde 1982), luego nos llevó entre 3 y 4 años institucionalizarlo (hacia 1989). Una vez que los primeros adoptantes confiaron en la inclusión, los invitamos a compartir sus experiencias con sus pares. Así procedimos, docente por docente y escuela por escuela, hasta que la inclusión se estableció como la manera en que nuestros educadores hacían su trabajo. No estábamos solos porque muchos otros distritos escolares acogieron el cambio hacia la inclusión e invirtieron, en la búsqueda del éxito, en el entrenamiento y el fortalecimiento de las capacidades requeridas por los maestros, rectores y docentes de apoyo.

En el nivel provincial, el Ministerio de Educación proporcionó una estructura de política y financiamiento para apoyar el cambio. Hubo seminarios y eventos de capacitación por toda la provincia, durante muchos años. Se desarrollaron materiales y videos. Aceptamos que si esperábamos a que todo el mundo en el sistema estuviera listo para iniciar la inclusión, no avanzaríamos. Hubo muchos obstáculos por superar, incluyendo el miedo y la incertidumbre con respecto al valor de la inclusión, preocupaciones sobre la pertinencia del apoyo a docentes y estudiantes, y debimos hacer frente a la perspectiva prevalente del “modelo médico” de profesionales del campo de la educación especial. Sin embargo, nos enfocamos en avanzar y solucionar problemas en la medida en que surgían.

Una de las estrategias más efectivas en el ámbito escolar fue identificar las situaciones más desafiantes que enfrentaban los docentes y proporcionarles todo el apoyo que requerían para mejorarlas. Esto podía implicar que un profesional de apoyo les ofreciera ayuda



adicional por varias semanas; una colaboración con un especialista para desarrollar un plan de acción robusto; o proporcionar al maestro la oportunidad de aprender una nueva habilidad o estrategia en el marco de un taller o seminario.

Una de las características clave del enfoque aplicado en Nuevo Brunswick fue invertir profundamente en la formulación de un marco de “docentes de apoyo” que pudiera proporcionar asistencia directa y colaborativa a los maestros cuando trabajaban para poner en práctica la inclusión dentro de sus aulas. En algunos casos, esto implicaba capacitar nuevamente a docentes de educación especial; en otros casos, se contrataba a maestros altamente calificados con el fin de que aprendieran las habilidades adicionales necesarias para convertirse en docentes de apoyo para sus colegas. El condado en el que trabajaba ofrecía estas sesiones de capacitación para “docentes de apoyo” durante toda una tarde, cada dos semanas, y esta estrategia continuó por más de 10 años.

Todo esto ocurrió en el contexto de planificación a nivel de escuelas, condados y provincia. El Ministerio de Educación promovió alianzas con condados y estos a su vez desarrollaron iniciativas de cooperación entre sí. Las organizaciones de incidencia conformadas por padres/familias, las universidades y los grupos profesionales también hicieron parte de estos esfuerzos y alianzas. Hubo un fuerte apoyo legislativo, de políticas y administrativo para la educación inclusiva en las escuelas de Nuevo Brunswick.

Gradualmente, a medida que la inclusión fue tomando forma en la provincia, dentro de los primeros 2-3 años del proceso, cada niño se podía registrar como estudiante en la escuela de la comunidad o del barrio con sus hermanos y pares. Los rectores y docentes se centraron en prácticas que hicieron a las escuelas más inclusivas y al mismo tiempo las mantuvieron en un lugar efectivo para el aprendizaje de todos los estudiantes. El aprendizaje no es un juego de suma cero. La inclusión, si se apoya adecuadamente, no da como resultado un menor aprendizaje de los pares.

Hace tres décadas, iniciamos el esfuerzo para hacer inclusivas a las escuelas de Nuevo Brunswick. Este proceso ha sido muy exitoso. Sin embargo, es fundamental reconocer que no ha sido fácil. A lo largo de estos años, hemos adelantado cuatro revisiones importantes al esfuerzo de educación inclusiva –cada proceso ha permitido identificar opciones para que nuestro sistema funcione mejor.

Trabajé como co-director de la revisión más reciente, que se completó en junio de 2012. Nuestra principal conclusión se encuentra evidenciada en el título de nuestro informe: “Fortalecer la inclusión, fortalecer las escuelas”. Propusimos que avanzaríamos más si nos centráramos en desarrollar un liderazgo fuerte en el sistema escolar, apoyando directa y

efectivamente a los docentes a través de la colaboración, la mentoría y la co-enseñanza, y fortaleciendo sus capacidades a través de la inversión en capacitación y en estrategias de mejora continua.

En Nuevo Brunswick, las pruebas señalan que toda inversión para hacer que una escuela sea inclusiva, hace una mejor escuela para todos los estudiantes. Esto implica mejorar la enseñanza y ayudar a los docentes a resolver los desafíos que enfrentan al momento de instruir. Hacer que la inclusión sea exitosa es una cuestión de estrategia educativa, que está en las manos del maestro y de los líderes escolares. No depende de los déficits de los estudiantes a nivel individual, determinado a través de enfoques médicos o clínicos, utilizados en la educación especial tradicional.

En Nuevo Brunswick construimos escuelas y prácticas de clases que permiten a los docentes trabajar con todos los estudiantes, no solo con algunos de ellos. La educación de calidad e inclusiva son dos caras de la misma moneda. ¡Van juntas!

Este es el camino que Nuevo Brunswick ha recorrido desde 1986. Se han logrado avances notables en la provincia, sin embargo, esto es y continuará siendo un proceso en construcción.

Tres ejemplos complementan este caso de estudio

¡Vamos, Matthew!

Matthew tiene ocho años, va a una escuela en Nuevo Brunswick. Animado, independiente y emprendedor. Nada, patina y juega fútbol. ¿Es como los otros niños? Sí, salvo que Matthew nació con una pérdida auditiva entre moderada y severa en su oído izquierdo, y una pérdida auditiva entre severa y profunda en su oído derecho. Como consecuencia, tiene desafíos de lenguaje y aprendizaje que otros niños en su clase no han tenido.

¿Cómo ha cambiado esto su vida en la escuela? Muy poco. “Siempre lo hemos tratado como a cualquier otro niño. En la escuela es igual”, cuenta Sophie, su madre. “No hemos tratado de esconder sus desafíos de escucha y aprendizaje. Lleva audífonos y está orgulloso de ellos”.

Matthew se ha beneficiado de una intervención temprana para compensar su pérdida auditiva y para desarrollar las habilidades de lenguaje que requiere. Las experiencias sensoriales, los juegos y los ejercicios del lenguaje han marcado la diferencia. Ahora, Matthew está en Tercero. Tiene un vocabulario extenso y va a la par con su grupo. Hay un sistema FM en su aula que amplifica la voz del docente. Participa en todas las actividades sin un asistente educativo. ¡Matthew está incluido y es parte del grupo!



El equipo de enseñanza hace de la inclusión una realidad

Imagine esto: cuatro aulas en un corredor, cada una de ellas llena de niños en edades que corresponden de preescolar a segundo. Cinco docentes, que periódicamente se mueven de un área a otra, como los estudiantes.

El zumbido de los niños que aprenden activamente llena el aire, y aun así el ambiente es relajado y feliz. Para estos docentes, la “educación inclusiva” significa tratar a cada estudiante con dignidad y respeto; teniendo en cuenta el estilo de aprendizaje de cada uno de ellos; tener expectativas altas, pero realistas.

La educación se fundamenta en las fortalezas y debilidades de los estudiantes, y en el desarrollo de metas de aprendizaje adecuadas, relacionadas con estas expectativas. También significa que cada uno de ellos experimenta un ambiente positivo y de apoyo en todo momento.

Las aulas con niños de múltiples edades están haciendo de la inclusión una realidad en diferentes niveles.

Estos cinco individuos son el ejemplo perfecto de la sinergia que da como resultado el que un equipo se centre en una meta: “todos los niños pueden aprender”.

El modelo de inclusión de Nuevo Brunswick: impacto global

Lo que desde hace más de 25 años se ha llamado “la introducción radical de la educación inclusiva” en Nuevo Brunswick, ha tenido un impacto en el desarrollo de políticas nacionales de educación inclusiva en varios países.

Por ejemplo, invertir en equipos de apoyo disponibles en las escuelas, proporcionar ayuda efectiva en las aulas en lugar de retirar a estudiantes para que trabajen con especialistas externos y motivar a cada escuela a recibir la proporción natural de estudiantes con discapacidad en su población local, (Suráfrica); desarrollar el modelo de maestro de apoyo para la educación, (Portugal); y centrarse en la resolución de problemas desde la escuela (Perú, Colombia).

Marie Schoeman, de la Dirección de Educación Inclusiva del Ministerio de Educación de la República de Suráfrica, anotó: “el progreso que se ha hecho en el camino hacia el establecimiento de un sistema educativo plenamente inclusivo ha sido enorme, gracias a las lecciones estratégicas, fundamentales que hemos tomado del sistema de educación inclusiva de Nuevo Brunswick”.



Repercusiones en todo el sistema

Nuestra matriz transformacional (recuadro I) señala la necesidad de comprometerse con estos diez temas estratégicos en todos los niveles del sistema educativo, desde las aulas hasta el Ministerio de Educación. Desde nuestra experiencia, no se trata de liderar el cambio “desde arriba” o de crear una revolución “desde abajo”, sino más bien de trabajar en alianzas para lograr las transformaciones que busca el gobierno, definir los objetivos de política, proporcionar condiciones de apoyo a los niveles locales (ej. Municipio, departamento) y para que las escuelas generen cambios desde las aulas. Esto implica que las buenas escuelas deben liderar la introducción de innovaciones que puedan compartirse con otras y expandirse en el marco de un programa amplio de transformación. Consecuentemente, y esto es muy importante, todo el mundo buscará aprender de la experiencia (no solo jugar su rol) y revisará lo que necesita de las otras partes para ser efectivo. Esta es nuestra concepción de transformación del sistema.

En las líneas que siguen, explicamos las principales repercusiones de este enfoque en las responsabilidades a todos los niveles del gobierno, en el ámbito local (ej. Municipio, departamento) y las escuelas/aulas⁸.

I. Gobierno

Iniciamos con el nivel gubernamental (nacional o, probablemente, estatal en los sistemas federales). Como lo hemos visto, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (artículo 24) asigna a los “Estados parte la responsabilidad de garantizar un sistema de educación inclusiva en todos los niveles y a lo largo de la vida...”. La convención en sí detalla lo que significa esta responsabilidad para la política y la acción, y el relator especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación⁹ ha añadido detalles considerables, explicados más ampliamente en el reciente Comentario General de las Naciones Unidas¹⁰. Combinando estos análisis con lo que se ha aprendido en Nuevo Brunswick y en otros lugares¹¹, ofrecemos el siguiente resumen de prioridades (Recuadro III)

RECUADRO III: PRIORIDADES DE GOBIERNO

- Establecer un liderazgo nacional claro (un ministerio para toda la educación), con el fin de que aborde las responsabilidades del artículo 24.
- Ofrecer un modelo de alianzas entre el gobierno, los educadores y las organizaciones de la sociedad civil (incluidas las organizaciones de personas con discapacidad) para trazar la ruta hacia la transformación e invertir en el desarrollo de un liderazgo visionario en el sistema, capaz de impulsar el cambio radical.
- Enmarcar el derecho a la educación inclusiva en la legislación, iniciando desde la niñez temprana, y prohibir la discriminación por motivos de discapacidad.
- Garantizar que este compromiso se traduzca en la inversión financiera correspondiente y en esfuerzos progresivos para eliminar barreras a la participación, proporcionar buenos apoyos a los estudiantes que los requieren y sensibilizar a la opinión pública

sobre cómo esto beneficia a todo el mundo.

- Promover un currículo flexible, centrado en la educación para la vida, y garantizar que los sistemas de evaluación dan crédito a los talentos y logros de todas las personas.
- Desarrollar un sistema general para todos, transfiriendo los recursos y las habilidades de la educación especial (si esto existe) hacia el apoyo a docentes y estudiantes en aulas regulares.
- Garantizar que todas las capacitaciones a los docentes, tanto las que se realizan antes del servicio como durante el mismo, los preparan para responder efectivamente a la diversidad en el aula.
- Invertir en desarrollar y difundir las mejores prácticas en educación inclusiva.
- Apoyar a las organizaciones de la sociedad civil que ayudan a los padres a entender sus derechos y los de sus hijos, y a defender a las familias.
- Establecer, tanto en las escuelas públicas como privadas, los medios para monitorear la matrícula escolar y la participación de estudiantes con discapacidades junto a pares que no tienen estas condiciones.
- Especificar las responsabilidades de los niveles locales (ej. municipio, departamento) en la implementación de estas políticas nacionales.

II. Niveles locales

Las autoridades locales de educación tienen la tarea y la responsabilidad de implementar políticas de educación inclusiva para su población local, trabajando de manera colaborativa, en alianza con las escuelas y las comunidades. En el recuadro IV, ofrecemos la siguiente lista de prioridades para la acción local:

RECUADRO IV: PRIORIDADES DE LOS NIVELES LOCALES

- Establecer una visión inspiradora y un liderazgo claro para la transformación de la educación local.
- Trabajar con las escuelas para diseñar el camino hacia la educación inclusiva en todo el municipio/departamento.
- Entender las necesidades educativas de toda la población escolar.
- Identificar niños y jóvenes en riesgo de exclusión y monitorear la matrícula escolar y la participación de estudiantes con discapacidades.
- Garantizar que los recursos para la educación están asignados de manera justa, que las escuelas son accesibles, que existen suficientes docentes y personal de apoyo

bien capacitados, inversión adecuada en equipos y experticia para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.

- Animar y apoyar a las escuelas a crear y entregar sus propios planes de transformación de manera prioritaria y con el fin de mejorar.
- Crear un servicio de apoyo educativo que ofrezca ayuda experta a las escuelas para eliminar barreras y adaptar el currículo de aprendizaje, centrándolo en el estudiante, en colaboración con los servicios de salud locales y otros relevantes.
- Invertir en la capacitación y el desarrollo profesional de docentes y otro tipo de personal, y promover mejores prácticas en pedagogías inclusivas a través del intercambio de escuela a escuela.
- Garantizar que existe información y servicios de defensoría disponibles para los padres, y que estos son socios activos en la educación de sus hijos.
- Orientar y apoyar con respecto al uso apropiado de los ambientes de aprendizaje comunes.
- Monitorear el progreso para fortalecer el éxito e identificar lecciones para mejorar.
- Definir las responsabilidades de las escuelas y rectores en el cumplimiento de la visión.

III. Escuelas y aulas

Como la educación se suministra principalmente en las escuelas y las aulas, es en este nivel donde debe alcanzarse la transformación. Más aún, esta no es una renovación al sistema del tipo “de una vez por todas”. Las buenas escuelas evolucionan continuamente a la luz de la experiencia, aprendiendo de los incontables ejemplos de creatividad diseñados para garantizar que cada estudiante se sienta bienvenido y que todo el mundo esté aprendiendo. En el recuadro V, ofrecemos la siguiente lista de prioridades¹² para la acción a nivel de las escuelas.

RECUADRO V: PRIORIDADES PARA LAS ESCUELAS Y LAS AULAS

- El rector ejerce un liderazgo visible, trabaja con docentes, otro tipo de personal, estudiantes y familias, para promover una visión holística de la educación y crear una visión inspiradora de la escuela inclusiva.
- Juntos, trazan la ruta para la transformación total de la escuela, utilizando esta visión para realizar un diagnóstico sistemático de lo que está funcionando y lo que no.
- El rector comisiona a un equipo de transformación en la escuela con el fin de ayudar a los docentes en las aulas y construir la capacidad para promover el aprendizaje de los estudiantes.

- El rector asigna los recursos disponibles, incluidos los docentes de apoyo, de manera justa con el objetivo de apoyar a los docentes en las aulas.
- La escuela se esfuerza por identificar y eliminar las barreras a la participación plena de los estudiantes, y promueve una cultura en la cual todos ellos se sienten bienvenidos e igualmente valorados.
- Los docentes desarrollan estrategias de enseñanza flexibles para promover un ambiente de aprendizaje común. Por ejemplo, que estén fundamentadas en el diseño universal para el aprendizaje, la instrucción diferencial, el aprendizaje cooperativo y la tutoría de pares.
- El aprendizaje está centrado en el estudiante y la evaluación es flexible y continua.
- La escuela motiva la participación de los padres y apoya su ayuda mutua.
- Existe inversión en el desarrollo profesional continuo para que el personal y los docentes se ayuden entre sí, con el fin de mejorar la práctica pedagógica inclusiva.
- La escuela busca compartir su aprendizaje con otras escuelas y proporciona retroalimentación sobre lo que se requiere para promover la inclusión en el área local (ej. Municipio, departamento).

Un llamado a la acción

La educación pública es la inversión que hace la sociedad con el fin de preparar a los niños y jóvenes para que hagan frente a los desafíos del siglo XXI y construyan un mejor futuro para ellos y sus comunidades. Es necesario incluir a todas las personas en este esfuerzo. Es un asunto de todos.

Estudiantes- necesitan dar lo mejor de sí mismos para aprender, ayudar a sus compañeros y contribuir para hacer de sus escuelas lugares incluyentes.

Padres- necesitan hacer incidencia a favor de sus hijos, ayudar en su educación y trabajar con sus escuelas para maximizar su efectividad.

Docentes- necesitan acoger a todos los niños, enseñar de manera inclusiva y jugar su rol en la planificación de la mejora escolar.

Otros profesionales- desde su experticia particular, necesitan ayudar a los docentes a tener éxito en aulas diversas y garantizar que los estudiantes con necesidades diferentes obtengan el apoyo correcto.

Rectores de escuela y otros responsables de política educativa– necesitan demostrar un liderazgo inspirador y garantizar que los docentes y estudiantes tienen el apoyo que requieren para ser inclusivos.

Otros ciudadanos– necesitan reconocer la importancia de la educación inclusiva en la construcción de una sociedad incluyente.

Este breve folleto no es solo un análisis de lo que implica la transformación de los sistemas educativos; es un llamado para trabajar juntos, cada uno desde su rol, con el fin de cumplir la promesa de la educación inclusiva.

Todas las fotos incluidas en este folleto se obtuvieron con permiso en Nuevo Brunswick, a través de Gordon Porter.

Notas y recursos

1 Para un resumen reciente autorizado, incluidas las pruebas de que todos los niños se benefician de la educación inclusiva, véase Thomas Hehir y colegas. A summary of the evidence on inclusive education, Agosto de 2016, disponible en: http://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/12/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf

2 Hemos explicado aquí un análisis clásico del liderazgo estratégico: John P. Kotter. *Leading change*. Harvard Business School Press, 1996. Nuestra comprensión de cómo funcionan los sistemas sociales y cómo cambian en relación con sus entornos se fundamenta en los desarrollos recientes en las ciencias de sistemas vivientes, bien descrita en Fritjof Capra y Pier Luigi Luisi *The Systems View of Life: A unifying vision* Cambridge University Press, 2014.

3 “Socios para la formulación de políticas” es el nombre comercial de un conjunto de programas educacionales para adultos, que nació hace casi treinta años en los Estados Unidos y que ahora está disponible en muchos países. Hemos descrito el crecimiento y la contribución de una red de la sociedad civil en Colombia, con muchos años de experiencia, que ha fijado como su primer objetivo contribuir al avance de la educación inclusiva. Heidy Araque y David Towell *Trabajar en Red Para Lograr el Cambio Social* <http://www.centreforwelfarereform.org/library/by-az/trabajar-en-red-para-el-cambio-social.html>

4 En Inglaterra, el Ministerio de Educación comisionó una serie de DVDs con más de 150 videos cortos que ilustraban diferentes formas de ajustes razonables, y los distribuyó a todas las escuelas como recursos para los docentes. Están disponibles en: <http://worldofinclusion.com/v3/wp-content/uploads/2014/01/RAP-document-with-youtube-links.pdf>.

5 Para más detalles, véase por ejemplo, Gary Bunch. *Inclusion: how to - essential classroom strategies*. Inclusion Press, 1999.

6 Hemos elaborado una guía para la investigación profesional que incluye una amplia colección de estudios de casos con múltiples comentarios, como recurso para el desarrollo de los docentes: Gordon Porter y Déidre Smith (Eds.) *Exploring inclusive educational practices through professional inquiry*. Sense Publishers, 2011.

7 Tony Booth y Mel Ainscow *Guía para la Inclusión Educativa: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en los centros escolares*. OEI y FUHEM, Marzo 2015 (En inglés, Centre for Studies on Inclusive Education, 2011).

8 Utilizando una estructura similar, la UNESCO ha proporcionado un conjunto detallado de materiales de capacitación en *Reaching out to all learners*, disponible en: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016_eng.pdf

9 Relator especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación. Informe del Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (2007)

10 El Comité de los derechos de las Personas con Discapacidad. Comentario general No. 4. Artículo 24: derecho a la educación inclusiva. Naciones Unidas. 26 de agosto de 2016.

11 Hemos considerado de especial utilidad un estudio reciente e integral sobre los esfuerzos para implementar la educación inclusiva en los países del Commonwealth, los cuales son muy diversos en sus características: Richard Rieser. *Implementing Inclusive Education Commonwealth Secretariat* (2012).

12 Hemos explicado excelentes lineamientos de la UNESCO. *Embracing diversity: Tool-kit for creating inclusive learning-friendly environments* (2009) y desarrollado ampliamente estos puntos en Heidy Araque y David Towell *Los Profesores como Líderes En el Viaje Hacia Los Colegos Inclusivos* <http://www.centreforwelfarereform.org/library/by-az/los-profesores-como-lderer>.