

IBEROAMÉRICA INCLUSIVA

Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica



Organização
de Estados
Ibero-americanos



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



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



Oficina Internacional
de Educación

Publicado en 2018 por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en colaboración con la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE-UNESCO).

ISBN

© OEI, OIE-UNESCO 2018

ISBN 978-84-09-05089-5

Esta publicación es una adaptación del documento originalmente publicado por la UNESCO en 2017:

Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación

ISBN 978-92-3-300076-6

© UNESCO 2017

Todos los derechos reservados. Este trabajo se encuentra disponible bajo la licencia Creative Commons Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC BY-SA 3.0 IGO; <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo>).

El contenido de esta publicación no implica la expresión de opinión alguna por parte de la OEI o de la OIE-UNESCO sobre el estado legal de ningún país, territorio, ciudad o área o de sus autoridades, ni sobre la delimitación de sus fronteras. Las ideas y opiniones expresadas en esta publicación son las de los autores y no representan necesariamente a ninguna de las organizaciones.

Revisión, corrección y estilo:

AbroadLink Translations, S.L.,

Diseño y maquetación:

Teresa de la Morena

Traducción de la guía al portugués:

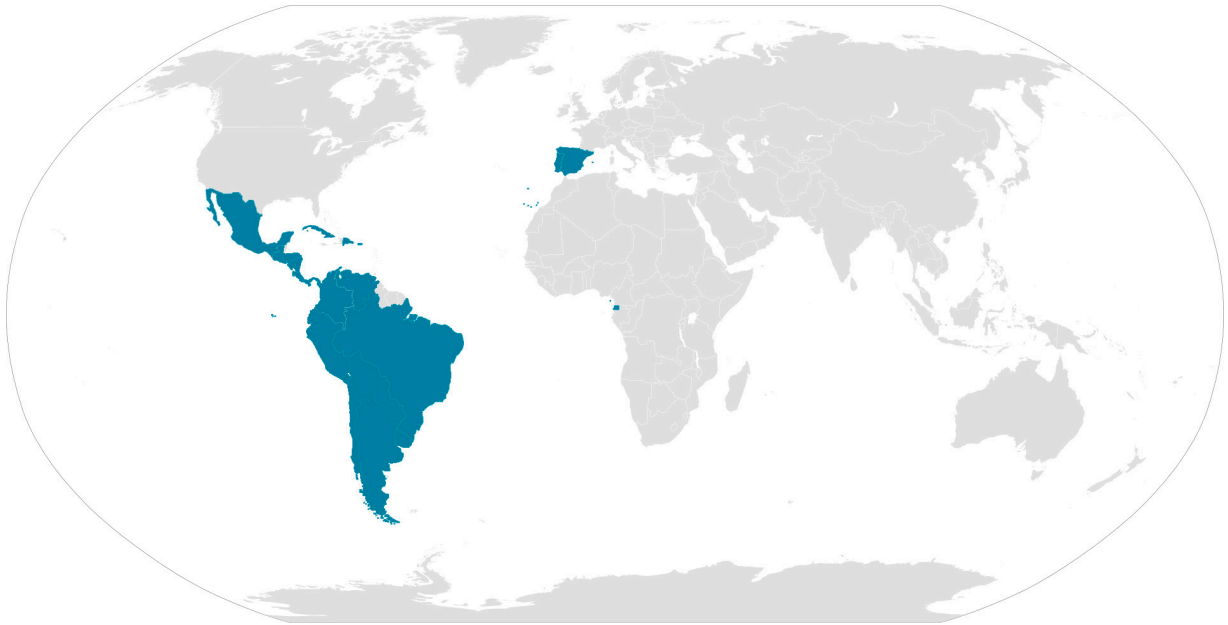
Elaine Vernek Trigo Toster

Traducción de la guía al inglés:

AbroadLink Translations, S.L.

IBEROAMÉRICA INCLUSIVA

Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica



Prólogo

OEI

La educación inclusiva surge del convencimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que constituye la base de una sociedad más justa. Desde un punto de vista humanista, la educación es el instrumento que permite preservar la dignidad del ser, la participación social y el desarrollo de la personalidad y de las sociedades, reconociendo a los Estados como su garante y, por lo tanto, reconociendo su carácter público y universal.

La educación inclusiva aparece en el núcleo central de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, hoja de ruta a nivel mundial que fue aprobada en noviembre de 2015. En concreto, el Objetivo 4 centrado en la educación se define intrínsecamente como aquel que busca *«garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad; y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos»* en el horizonte 2030.

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), como organismo internacional de carácter intergubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos a través de su proyecto central «Metas Educativas 2021», reflexiona sobre el potencial de su acción de cooperación en este nuevo escenario global. De este modo, la inclusión y la equidad educativa aparecen como eje central de la Meta General Segunda, con el objetivo de «lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación».

El programa «Metas Educativas 2021» comparte con la Agenda de Educación 2030 el firme convencimiento de que la educación es un derecho humano habilitante de otros derechos, a la vez que una estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y la inclusión social.

Reafirma que la educación inclusiva significa una educación justa y equitativa en la que aquellos que tienen más dificultades para aprender encuentren los medios y los apoyos necesarios, junto con el aliento y el compromiso colectivo para lograrlo.

La OEI apuesta, pues, por la participación, el respeto mutuo, el apoyo a los que tienen más dificultades de aprendizaje, la sensibilidad y el reconocimiento de los grupos minoritarios y vulnerables, la confianza y las altas expectativas ante las posibilidades futuras de todos los alumnos en la región Iberoamericana.

Mariano Jabonero Blanco
Secretario General de la OEI

Prólogo

OIE-UNESCO

El cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4), que enfatiza la necesidad de abogar por sistemas educativos inclusivos y equitativos de calidad, nos obliga, en primer lugar, a repensar el significado de estos dos conceptos y de todos los elementos relacionados con ellos. Esta reflexión es la que permea la «Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación» publicada por la UNESCO en 2017, en la que se destaca que la inclusión y la equidad educativa son dos conceptos que van de la mano y que son necesarios para hacer frente a todas las formas de exclusión, tanto en el medio escolar como fuera del mismo, poniendo particular énfasis en los grupos que han sido y siguen siendo excluidos de las oportunidades de aprendizaje.

Los sistemas educativos pueden reforzar los estereotipos socioculturales a través del currículo, la pedagogía, los docentes, los materiales didácticos y de aprendizaje y las prácticas de evaluación que dan lugar a diversos tipos de prácticas discriminatorias que obstaculizan las oportunidades de aprendizaje para todas y todos. En este sentido, Iberoamérica no es una excepción. Por lo tanto, repensar una educación inclusiva y equitativa significa encontrar soluciones específicas para remover las barreras que limitan los logros educativos y forjar oportunidades de aprendizaje que tomen en cuenta las necesidades de todos los estudiantes, cualquiera que sea su etnia, su situación migratoria, su condición física, social e intelectual y, por supuesto, su género, para que cada niño y cada niña sean protagonistas en una construcción venturosa y sustentable de su futuro.

Estas premisas son también las que respaldan el trabajo que viene concretando la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE-UNESCO) desde hace más que una década y que impulsaron el desarrollo de la publicación *«Llegar a todos los alumnos: una caja de recursos para apoyar la educación inclusiva»*. Estas premisas también han permitido sentar las bases para generar acuerdos de colaboración potentes con otras organizaciones internacionales, como en el caso de la OEI, con la que la UNESCO-OIE ha venido trabajando en temas de educación inclusiva en diferentes países de Iberoamérica desde 2010.

El presente documento, *«Iberoamérica inclusiva: Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica»*, es el fruto más reciente de esta colaboración. A través de una amplia discusión sobre políticas educativas, currículo inclusivo, rol de los docentes y las voces de diferentes actores, especialmente las de los estudiantes, esta publicación busca seguir impulsando, con una visión de futuro, lo que los países de la región podrían eventualmente establecer tanto a nivel de políticas como de prácticas para alcanzar sistemas educativos más justos, equitativos e inclusivos a sabiendas de que la educación inclusiva es un proceso que nunca termina.

Dra. Mmantsetsa Marope

*Directora de la Oficina Internacional
de Educación de la UNESCO*

Agradecimientos

La coordinación de esta publicación estuvo a cargo de la sede de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (Miriam Preckler) y la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (Renato Operti y Giorgia Magni), con el apoyo de Álvaro Castro, Sonia Baños, Juan José Leal y Angélica Páez (OEI) y Florence Migeon (sección de Educación para la Inclusión y la Igualdad de Género de la sede de la UNESCO). El equipo quisiera expresar su agradecimiento a Paulo Speller, a Carlos Abicalil, quienes fueron secretario general de la OEI y director general de Educación, Ciencia y Cultura de la OEI respectivamente y a Mmantsetsa Marope, directora de la OIE-UNESCO, por su compromiso y apoyo en impulsar la contextualización de la temática de la educación inclusiva a nivel regional.

Asimismo, agradecemos a las oficinas nacionales de la OEI, a los Ministerios de Educación y a las organizaciones internacionales y de la sociedad civil que trabajan en programas que promueven políticas y prácticas inclusivas y equitativas de calidad en la región por el muy preciado apoyo brindado durante la elaboración de los cuadros de la versión iberoamericana de las guías. En particular, por orden de mención, al Centro de Investigación y Desarrollo para la Persona Sorda (CIN-DE) del Uruguay, perteneciente a la Asociación

de Sordos del Uruguay (ASUR) y a la Asociación de Padres y Amigos de los Sordos del Uruguay (APASU); a la Dirección Nacional de Educación Especial de Panamá; al Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes); al Ministerio de Educación de El Salvador; a la Dirección General de Atención a Personas con Discapacidad de la Comunidad de Madrid; al Ministerio de Educación de la Nación Argentina; al Instituto Nacional de Deportes, Educación Física y Recreación (INDER) de Cuba y a UNICEF Cuba; al proyecto «Pimpolhos» de Brasil; a la Subdirección General de Educación para Personas con Capacidades Diferentes o Talentos Excepcionales de Honduras; y al Ministerio de Educación de la República Dominicana.

Índice

Introducción	11
Iberoamérica: una región desigual y diversa	13
Inclusión y equidad en la educación	15
Inclusión y equidad en las agendas de desarrollo	15
Inclusión y equidad en la política educativa	17
Educación Inclusiva en Iberoamérica	21
Evolución histórica de los compromisos regionales en educación inclusiva	21
Análisis de las políticas de inclusión y equidad	26
Dimensión 1 - Conceptos	27
1.1 Inclusión y equidad son principios generales que rigen todas las políticas, planes y prácticas educativos	28
1.2 El currículo nacional y sus correspondientes sistemas de evaluación están diseñados para atender a todos los y las estudiantes de manera efectiva	30
1.3 Todos los asociados que trabajan con los y las estudiantes y sus familias entienden y apoyan los objetivos de la política nacional para promover la inclusión y la equidad en la educación	31
1.4 Existen sistemas para supervisar la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes en el sistema educativo	33
Dimensión 2- Declaraciones sobre políticas	35
2.1 Los documentos importantes de política educativa nacional hacen un fuerte hincapié en la inclusión y la equidad	36
2.2 Los altos funcionarios a nivel nacional, de distrito y de escuela lideran en materia de inclusión y equidad en la educación	38
2.3 Los líderes a todos los niveles articulan objetivos políticos coherentes para desarrollar prácticas educativas inclusivas y equitativas	40
2.4 Los líderes a todos los niveles cuestionan las prácticas educativas no inclusivas, discriminatorias y desiguales	41

Dimensión 3- Estructuras y sistemas	43
3.1 Existe un apoyo de alta calidad para los y las estudiantes vulnerables	44
3.2 Todos los servicios e instituciones que trabajan con los y las estudiantes y sus familias trabajan juntos en la coordinación de las políticas y las prácticas educativas inclusivas y equitativas	46
3.3 Los recursos, tanto humanos como financieros, se distribuyen de manera que beneficien a los y las estudiantes potencialmente vulnerables	48
3.4 Hay claridad sobre la función de las instituciones responsables de la educación especial, como las escuelas y unidades especiales, en la promoción de la inclusión y la equidad en la educación	50
Dimensión 4- Prácticas	52
4.1 Las escuelas y otros centros de aprendizaje tienen estrategias para fomentar la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes de su comunidad local	53
4.2 Las escuelas y otros centros de aprendizaje prestan apoyo a los y las estudiantes que corren el riesgo de fracasar, ser marginados y excluidos	55
4.3 Los docentes y el personal de apoyo están preparados para responder a la diversidad de los y las estudiantes durante su formación inicial	57
4.4 Los docentes y el personal de apoyo tienen la oportunidad de participar en el desarrollo profesional continuo relativo a las prácticas inclusivas y equitativas	59
Conclusiones	62
Anexo 1. Hacia una educación inclusiva	63
Anexo 2. Guía para completar la revisión	64
Anexo 3. Marco de revisión	66
Anexo 4. Pautas del plan de acción	70
Anexo 5. Factores y población en riesgo de exclusión social en Iberoamérica	71
Anexo 6. Conceptualización por país del término de educación inclusiva	76
Bibliografía	82

Lista de imágenes, figuras y cuadros

Lista de Imágenes:

Imagen 1: Región Iberoamericana

Imagen 2: ¿Cómo se entiende la inclusión en la OEI?

Lista de Figuras:

Figura 1: Coeficiente de GINI en la región de América Latina

Figura 2: Dimensiones del marco de revisión de políticas

Lista de Cuadros:

Cuadro 1: Términos clave.

Cuadro 2: Garantizar el derecho a una educación inclusiva para niños con discapacidad.

Cuadro 3: Luces para Aprender.

Cuadro 4: Reduciendo la brecha de género en las STEM en Costa Rica.

Cuadro 5: La introducción de principios y prácticas inclusivos en la educación en Chile.

Cuadro 6: Empoderando a la comunidad sorda en Uruguay.

Cuadro 7: Inclusión educativa para las altas capacidades en Panamá.

Cuadro 8: Política nacional para el multiculturalismo en Paraguay.

Cuadro 9: Fortalecimiento de liderazgo Indígena en Bolivia.

Cuadro 10: Mesas redondas educativas en Nicaragua que involucran a la sociedad civil en la promoción de políticas.

Cuadro 11: Mejorando la calidad de la educación inicial para las poblaciones afrodescendientes colombianas.

Cuadro 12: Sistemas integrados de escuelas inclusivas en El Salvador SI-EITP.

Cuadro 13: Prevención, atención y apoyo a niños con necesidades especiales en España.

Cuadro 14: Un escritorio virtual para la educación inclusiva en Argentina.

Cuadro 15: La superación de los obstáculos a la inclusión en Cuba.

Cuadro 16: Usando la creatividad artística para la inclusión social en Brasil.

Cuadro 17: Apoyo a la formación docente para la educación inclusiva en Honduras.

Cuadro 18: Fortaleciendo la comunidad educativa en la República Dominicana.

Cuadro 19: Los estudiantes ayudan a los docentes a innovar en Portugal.

Siglas y acrónimos

- APASU:** Asociación de Padres y Amigos de los Sordos del Uruguay.
- ASUR:** Asociación de Sordos del Uruguay.
- BBVA:** Banco Bilbao Vizcaya Argentaria.
- CEPAL:** Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- CEPO:** Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia.
- CFIA:** Colegio Federado de Ingenieros y de Arquitectos.
- CIE:** Conferencia Iberoamericana de Educación.
- CINDE:** Centro de Investigación y Desarrollo para las Personas Sordas.
- CINE:** Clasificación Internacional Normalizada de la Educación.
- CLADE:** Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.
- CRECOVI:** Centro Regional de Coordinación y Valoración Infantil.
- EIB:** Educación Intercultural Bilingüe.
- EITP:** Escuelas Inclusivas de Tiempo Pleno.
- EPT:** Educación para Todos.
- ESF:** Fundación Energía Sin Fronteras.
- ESPA:** Escola Secundária Pedro Alexandrino [Escuela Secundaria Pedro Alexandrino].
- ICPS:** International Centre for Prison Studies of the University of Essex
[Centro Internacional de Estudios Penitenciarios de la Universidad de Essex].
- IDIE:** Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa.
- INA:** Instituto Nacional de Aprendizaje.
- INAMU:** Instituto Nacional de las Mujeres.
- INDER:** Instituto Nacional de Deportes, Educación Física y Recreación.
- LGE:** Ley General de Educación.
- LGBTI:** Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersexuales.
- MICITT:** Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones de Costa Rica.
- ODS:** Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- OEI:** Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- OIE-UNESCO:** Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.
- OIM:** Organización Internacional para las Migraciones.
- OMS:** Organización Mundial de la Salud.
- PLANIED:** Plan Nacional Integral de Educación Digital.
- PNUD:** Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.
- PROEIB Andes:** Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos.
- RREI:** Red Regional por la Educación Inclusiva Latinoamericana.
- S.A.E:** Servicio de Apoyo Educativo.
- SEAD:** Servicios Educativos de Atención a la Diversidad.
- SECADI:** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
[Secretaría de Educación Continua, Alfabetización, Diversidad e Inclusión].
- SENADIS:** Secretaría Nacional de Discapacidad.
- STEM:** Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas.
- UMSS:** Universidad Mayor de San Simón.
- UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNICEF:** Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Glosario¹

Diversidad: Diferencias entre las personas, que pueden ser en función de la raza, etnia, género, orientación sexual, idioma, cultura, religión, capacidad mental y física, clase y situación migratoria.

Equidad: Garantiza que la educación de todos los estudiantes se considera de igual importancia. El término incorpora nociones de justicia e igualdad social.

Igualdad: Se entiende como el trato idéntico en el ejercicio de derechos fundamentales (económicos, sociales y culturales) que lleva al reconocimiento recíproco de todos los actores como ciudadanos y ciudadanas, independientemente de su género, etnia y condición física, así como de cualquier otra categoría.

Igualdad de género: Entendimiento de que los hombres y las mujeres deben tener igualdad de condiciones para lograr el pleno goce de sus derechos humanos y para contribuir al desarrollo económico, social, cultural y político, así como para beneficiarse de él.

Inclusión: Proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes.

Educación inclusiva: Proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes.

Plan de educación individual: Plan o programa escrito con aportaciones de los padres que especifica los objetivos académicos del estudiante y el método para obtener dichos objetivos.

Integración: Los estudiantes considerados como alumnos con “necesidades educativas especiales” se sitúan en entornos de educación general con algunas adaptaciones y recursos, pero a condición de que puedan encajar en las estructuras y marcos de referencia preexistentes, y en un entorno inalterado.

Incorporación en la educación general: Práctica de enseñar a los estudiantes con problemas de aprendizaje en las clases regulares durante períodos de tiempo específicos en función de sus capacidades.

Educación especial: Clases o instrucción diseñada para estudiantes clasificados como alumnos con necesidades educativas especiales.

Necesidades educativas especiales: Término utilizado en algunos países para referirse a los niños y las niñas con deficiencias que se considera que requieren apoyo educativo adicional.

¹La mayoría de las definiciones de los términos del glosario ha sido retomada textualmente del documento publicado por la UNESCO en 2017:

Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación

ISBN 978-92-3-300076-6

© UNESCO 2017

Introducción

En 2017, la UNESCO publicó la «Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación». Dicho documento fue el resultado de un largo proceso de investigación y consulta que involucró a un grupo de expertos internacionales, cuyos valiosos aportes permitieron enriquecer la discusión sobre el cambio de paradigma en la educación inclusiva y equitativa que se aspira impulsar con la Guía. Este cambio de paradigma, impulsado por la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en particular el ODS 4, posiciona a la inclusión y la equidad como el ADN de los sistemas educativos.

Partiendo de estos presupuestos, una de las principales tareas que se propuso el grupo de expertos mencionado fue formular un marco conceptual que diera soporte a una definición relativamente universal de inclusión y equidad. Sustentado en dicho marco, la Guía se entiende como un instrumento de apoyo a los países a efectos de la revisión, el desarrollo, la implantación y el monitoreo de políticas y prácticas inclusivas y equitativas con el objetivo de generar cambios sistémicos que ayuden a superar diversos tipos de obstáculos que impiden desarrollar y lograr una educación de calidad.

Tal cual ha sido especificado en la introducción del documento original, la Guía ha sido enriquecida con «ejemplos de iniciativas que están contribuyendo a que los sistemas educativos sean más inclusivos y equitativos en diferentes partes del mundo» (UNESCO, 2017, pág. 10). También se hace referencia a la serie de herramientas de formación para el desarrollo curricular de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE-UNESCO), *Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education* [Llegar a todos los alumnos: una caja de recursos para apoyar la educación inclusiva], que complementa

la Guía en el aterrizaje de la inclusión en los centros educativos y en las aulas. Por otra parte, la actualización de las directrices sobre políticas de inclusión en la educación de la UNESCO de 2009 supone un antecedente significativo para la ampliación de la mirada sobre el concepto de educación inclusiva.

Tomando en cuenta lo anterior, la guía desarrollada para el contexto iberoamericano puede considerarse como una segunda etapa en el proceso de ampliación y afinamiento del concepto de educación inclusiva con foco en los contextos regionales. Este documento surge de la convergencia de dos situaciones: por un lado, la obligación de atender y poner de manifiesto que los países de Iberoamérica vienen evidenciando su voluntad y compromiso para transformar sus sistemas educativos a través de políticas públicas y prácticas más inclusivas y equitativas; y, por otro, la necesidad de ampliar la reflexión sobre la realidad educativa de los países de la región cuya historia ha sido marcada por una gran desigualdad socioeconómica, pobreza y exclusión, transformándola en la región más inequitativa del mundo (OEI, 2010).

La presente Guía incluye una selección de prácticas eficaces relativas a la equidad y a la inclusión en los sistemas educativos de Iberoamérica, identificadas por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) con el apoyo de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE-UNESCO). Sus principales destinatarios y usuarios son los actores clave del sistema educativo, tales como tomadores de decisión, responsables de la formulación de políticas educativas nacionales, especialistas y profesionales involucrados en los procesos de cambio educativo y curricular, líderes y supervisores escolares, docentes, formadores de formadores, estudiantes, familias y representantes de la comunidad.

Bajo estas premisas, el documento «Iberoamérica inclusiva: Guía para asegurar la inclusión y la equidad en Iberoamérica» está compuesto por:

- 1.** Una introducción, donde se describe el contexto de Iberoamérica dentro del cual se identifica la realidad regional desde diferentes dimensiones (étnico-racial, socioeconómica, de género y territorial) y los principales factores asociados a sus desigualdades estructurales;
- 2.** Una primera parte, en la que se aborda la discusión sobre la inclusión y la equidad en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y de la Agenda de Educación 2030, cuyo texto corresponde textualmente a la Guía original de la UNESCO, incorporando el marco de las políticas, acuerdos y programas regionales de Iberoamérica sobre educación inclusiva analizados desde una perspectiva histórica y en el cual se enmarca el programa regional «Metas Educativas 2021» de la OEI. Esta parte ha sido enriquecida con el análisis del significado de inclusión y equidad educativa en Iberoamérica. Asimismo, en el anexo 1 se presentan las principales etapas de la evolución de la educación inclusiva desde los años noventa hasta la fecha, mientras que en los anexos 5 y 6 se profundiza en el examen de la situación regional;
- 3.** Una segunda parte, que se concentra en el análisis de las políticas de inclusión y equidad, cuyo marco central, junto con los anexos 2, 3 y 4, también ha sido retomado textualmente de la Guía original de la UNESCO y que, asimismo, ha sido enriquecido con ejemplos pertinentes relativos a Iberoamérica; y
- 4.** Un apartado de conclusiones, en el que se reflexiona sobre lo hecho y en el que se describe por dónde se podría transitar en la región para lograr sistemas educativos más inclusivos y equitativos.

Iberoamérica: una región desigual y diversa

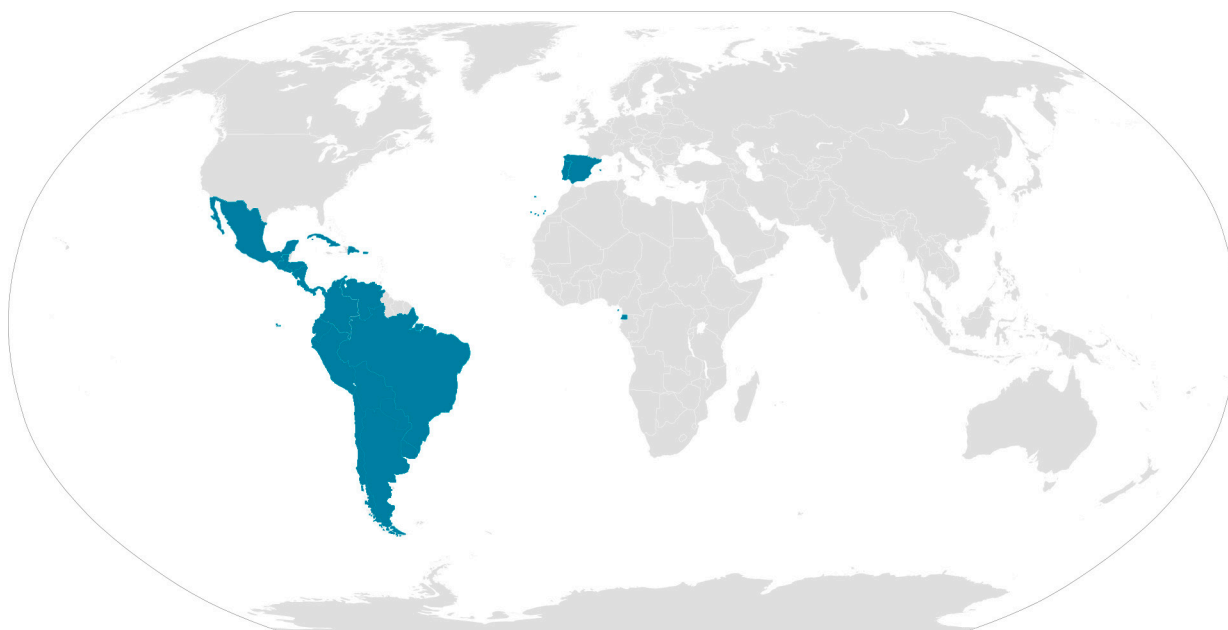
Como región, Iberoamérica hace referencia al conjunto de 22 países que históricamente han formado parte de los reinos de España y Portugal. Estos son: Argentina, Andorra, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Ecuador, España, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Uruguay y Venezuela. Difiere de la región latinoamericana en que esta última incluye el conjunto de países ubicados en el continente americano que poseen como lengua materna el español, el portugués y el francés, como especifica la Real Academia Española (2014).

En 2014, la región iberoamericana poseía una población estimada de 634,7 millones de habitantes (9 % de la población mundial) (Banco Mundial, 2015). Sin embargo, esta ha aumentado en 104,2 millones de habitantes en los últimos diez años (OEI, 2016).

Iberoamérica comprende realidades nacionales muy diversas, no solo desde el punto de vista educativo y cultural, sino también en cuanto a sus indicadores generales de desarrollo económico y social, lo que hacen de la región, tal cual se ha señalado en la introducción, la más inequitativa del mundo. Múltiples dimensiones y factores contribuyen a esta desigualdad. Cierto es que se ha avanzado significativamente durante las últimas décadas hacia la igualdad y equidad, pero queda mucho por pensar y hacer para reducir las brechas socioeconómicas que afectan a los diferentes países (OEI, 2010).

El problema de la desigualdad en la región tiene que ver, fundamentalmente, con la alta concentración de ingresos que se presenta en el decil más alto, lo que se transforma en un círculo vicioso porque, al haber mayor concentración, se hace más difícil que el crecimiento de los países se vea rápidamente traducido en mejoras de las condiciones de los más pobres (PNUD, 2016).

Imagen 1: Región Iberoamericana



Fuente: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

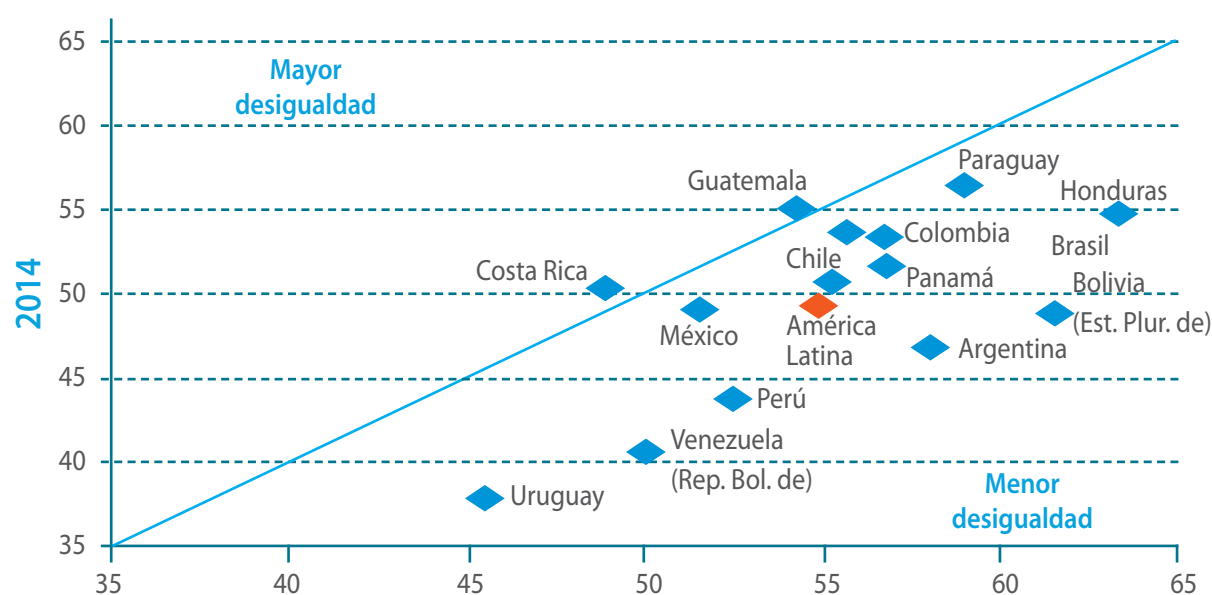
Entre 2008 y 2015, se aprecia en la región y, en especial, en América Latina una reducción de la desigualdad en la distribución del ingreso en la mayoría de los países (Figura 1). El ritmo de caída del coeficiente de Gini en el período más reciente (2012-2015) disminuyó a la mitad (-0,6 % equivalente anual), en comparación con el registrado entre 2008 y 2012 (-1,2 % equivalente anual) (CEPAL, 2016a). Esta situación, que es debida al incremento relativo de los ingresos del quintil inferior con respecto al superior, se extendió de manera generalizada a las distintas fuentes de ingreso de los hogares, principalmente, a los ingresos laborales (tanto de los asalariados como del trabajo independiente), las jubilaciones y las transferencias.

Sin embargo, a pesar de la mejora ilustrada por datos recientes, la reducción de la pobreza promedio ha sido moderada en las últimas décadas y han existido dificultades para cumplir con la meta de los Objetivos de Desarrollo del Milenio referida a la disminución

de la pobreza a la mitad entre 1990 y 2015 (CEPAL, 2016a). A las desigualdades estructurales de la región hay que sumar la creciente diversidad cultural, la cual genera mayor complejidad en los procesos de exclusión y fragmentación social (López, 2008). Por tanto, junto al desafío de la superación de las desigualdades en términos económicos, sigue pendiente encontrar respuestas más potentes al problema de la exclusión social, política y cultural de gran parte de la población (OEI, 2014b).

Considerando que la exclusión se manifiesta en diversos ámbitos del desarrollo social, entre los cuales la educación es un factor clave que puede o bien reproducir, acentuar o atenuar desigualdades, resulta necesario enfatizar la puesta en marcha de políticas y prácticas educativas inclusivas y equitativas para reducir las mismas y contribuir a lograr sociedades más justas e inclusivas.

Figura 1. Coeficiente de Gini en la región de América Latina



Fuente: CEPAL (2016a)

Inclusión y equidad en la educación

Inclusión y equidad en las agendas de desarrollo²

El derecho de todos los niños y todas las niñas a la educación se afirma en numerosos tratados y textos internacionales y se ha ratificado en instrumentos tanto vinculantes como no vinculantes desde el punto de vista jurídico³. Por consiguiente, los Estados tienen la obligación de respetar, proteger y cumplir el derecho de *todos los alumnos* a la educación (UNESCO, 2014).

En los últimos 15 años, se han registrado progresos significativos a nivel mundial en la ampliación del acceso a la educación, especialmente, en el nivel primario. Sin embargo, según las cifras más recientes de la UNESCO, unos 263 millones de niños y jóvenes de edades comprendidas entre los 6 y los 17 años, la mayoría de ellos niñas, actualmente no asisten a la escuela (Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2016). Las proyecciones indican que 25 millones de estos niños nunca pondrán un pie en el aula. Existen importantes disparidades de género, ya que las niñas representan dos tercios del número total de menores que no asisten a la escuela.

En comparación con los niños de los hogares más ricos, las probabilidades de que los niños que viven en hogares más pobres no asistan a la escuela son cuatro veces mayores, y las probabilidades de que no completen la educación primaria son cinco veces mayores (Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2016).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible se basan en los Objetivos de Desarrollo del Milenio y los objetivos de la Educación para Todos (EPT) —movimiento mundial para garantizar una educación básica de calidad para todos los niños, las niñas, los jóvenes y los adultos— y especifican el tipo de educación que se necesita en el mundo de hoy. El ODS 4 exhorta a los países a «garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos».

La comunidad educativa mundial ha adoptado el Marco de Acción de Educación 2030 para avanzar hacia el ODS 4 y sus metas. El Marco destaca la necesidad de abordar todas las formas de exclusión y marginación. Concretamente, insta a abordar las desigualdades relacionadas con el acceso, la participación, los procesos y los resultados del aprendizaje, prestando especial atención a la desigualdad de género. Esto incluye los esfuerzos por permitir que los sistemas educativos estén al servicio de todos los estudiantes, con foco en los que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas. Entre los estudiantes excluidos figuran los de los hogares más pobres, de las minorías étnicas y lingüísticas, de los pueblos indígenas y las personas con necesidades especiales y discapacidades⁴.

²Consulte el anexo 1 para obtener más información sobre los principales eventos a nivel internacional que han llevado a una educación más inclusiva.

³Esto incluye, por ejemplo, el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (1951), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1960), la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y la resolución aprobada por la Asamblea General sobre el derecho a la educación en situaciones de emergencia. Véase: UNESCO, 2015: Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción. París, UNESCO.

⁴Aquí termina la parte retomada textualmente del documento publicado por la UNESCO en 2017: Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. ISBN 978-92-3-300076-6. © UNESCO 2017.

La visión de la educación de los ODS no se aleja en absoluto de la que ya se acordó en 2010 en las Metas Educativas 2021 de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), que comparte con la Agenda 2030 y el ODS 4 la certeza de que la educación es la estrategia primordial para avanzar en la cohesión y la inclusión social y lograr un progreso auténtico. Además, convergen diversas temáticas en las prioridades propuestas en ambas iniciativas, siendo una de estas el importante papel de la inclusión y la erradicación de todas las formas de exclusión y marginación en la educación (OEI, 2016).

En el año 2010, la OEI puso en marcha el proyecto «Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios», donde se plantearon un conjunto de metas con objetivos ambiciosos: mejorar la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y a la desigualdad y, de esta forma, favorecer la inclusión social. El proyecto, aprobado por la XX Conferencia de Ministros de Educación y refrendado en la XX Conferencia Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno en Mar del Plata, se constituyó como una de las iniciativas de mayor envergadura y significación que ha puesto en marcha en los últimos años la Comunidad Iberoamericana de Naciones.

En el marco de las Metas 2021, se considera necesario establecer un programa específico de acción inclusiva para dar fuerza y visibilidad a uno de los retos más importantes que garantice la equidad educativa y asegure la educación en la diversidad como derecho que se ha de materializar en las escuelas, tanto en el acceso como en la permanencia y promoción del alumnado independientemente de sus condiciones económicas, sociales, culturales o personales.

El programa destaca cinco líneas de actuación: 1) las poblaciones afrodescendientes; 2) interculturalidad-bilingüe; 3) la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales; 4) poblaciones vulnerables; y 5) la mejora del acceso y la permanencia de las niñas en las escuelas así como la garantía de todos sus derechos educativos de manera transversal a todos ellos.

El programa «Metas Educativas 2021» centra su acción en la atención educativa a la diversidad del alumnado y a los colectivos con mayor riesgo de exclusión, de forma que: a) se favorezca el aprendizaje del alumnado mediante contenidos culturales y lingüísticos propios de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la región; b) se mejore el acceso y la permanencia de las niñas en la escuela y se garanticen todos sus derechos educativos; c) se potencie la educación de colectivos con necesidades educativas especiales derivadas de cualquier tipo de discapacidad; d) se favorezca la integración educativa del alumnado inmigrante en los países de destino y se vele por el adecuado desarrollo educativo de niños y jóvenes cuyos padres han emigrado; e) se contribuya a la mejora de vida y a la visibilización de las manifestaciones culturales de los afrodescendientes y de los colectivos originarios; y f) se mejore el acceso de los grupos originarios y afrodescendientes al sistema educativo, desde la primera infancia hasta el nivel técnico superior y la universidad.

De este modo, se aprecia y se toma conciencia sobre que Iberoamérica es una región clave de actuación para las prioridades de desarrollo para 2030, en las que se destaca la labor de la educación inclusiva como aspecto fundamental para conseguirlo. Asimismo, a pesar de los avances aún pendientes, la región posee el impulso necesario para lograr que la educación sea un derecho para todas y todos.

Inclusión y equidad en la política educativa

El mensaje central es simple: **todos los estudiantes cuentan y lo hacen por igual**. Sin embargo, intentar poner en práctica este mensaje es complejo. Es probable que la puesta en marcha de este mensaje exija cambios en la teoría y la práctica en todos los niveles del sistema educativo, desde los docentes en el aula y otras personas que trabajan en experiencias educativas directamente hasta los responsables de la política nacional.

La política educativa puede influir y apoyar el pensamiento y las prácticas inclusivas, estableciendo la igualdad en el disfrute del derecho a la educación de todas las personas, y definiendo las formas de enseñanza, apoyo y liderazgo que constituyen la base de una educación de calidad para todos y todas (UNESCO, 2015b).

La formulación de políticas inclusivas y equitativas exige que se reconozca que las dificultades que enfrentan los estudiantes surgen de aspectos del propio sistema educativo, lo que incluye la forma en que están organizados los sistemas educativos en la actualidad, las formas de enseñanza que se llevan a cabo, el entorno de aprendizaje y las formas y modos en los que se apoya y se evalúa el progreso de los alumnos.

Aún más importante es traducir este reconocimiento en reformas concretas, **visualizando las diferencias individuales no como problemas que haya que solucionar, sino como oportunidades para democratizar y enriquecer el aprendizaje**. Las diferencias pueden actuar como un catalizador para la innovación que puede beneficiar a todos los y las estudiantes, independientemente de sus características personales y sus circunstancias en el hogar.

La incorporación de los principios de equidad e inclusión en la política educativa implica:

- ◆ Valorar la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, independientemente de sus contextos y características personales.
- ◆ Reconocer los beneficios de la diversidad de los y las estudiantes y cómo vivir con las diferencias y aprender de ellas.
- ◆ Recopilar, cotejar y evaluar evidencias sobre las barreras al acceso de los niños y de las niñas a la educación, a la participación y a los logros, prestando especial atención a los y las estudiantes que pueden estar más expuestos al fracaso, la marginación o la exclusión.
- ◆ Alcanzar un entendimiento común de que los sistemas educativos más incluyentes y equitativos tienen el potencial de promover la igualdad de género, reducir las desigualdades, desarrollar las capacidades de los docentes y del sistema; y fomentar los entornos de aprendizaje. Estos diversos esfuerzos, a su vez, contribuirán a una mejora general en la calidad de la educación.
- ◆ Movilizar a los principales actores claves del sistema educativo y de la comunidad para propiciar las condiciones para un aprendizaje inclusivo y una comprensión más amplia de los principios de inclusión y equidad.
- ◆ Aplicar cambios de forma eficaz y supervisar su impacto, reconociendo que el logro de la inclusión y de la equidad en la educación es un proceso continuo, más que un esfuerzo único.

Cuadro 1. Términos clave

La **inclusión** es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes.

La **equidad** consiste en asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los y las estudiantes se considere de igual importancia.



© UNESCO/IDAC

Introducir los principios de equidad e inclusión en la política educativa también requiere que otros sectores, como la salud, el bienestar social y los servicios de protección infantil, se comprometan a asegurar un marco legislativo y administrativo común para una educación inclusiva y equitativa.

Muchos factores pueden funcionar para facilitar o inhibir las prácticas inclusivas y equitativas dentro de los sistemas educativos. Algunos de estos factores son las capacidades y actitudes de los docentes, las infraestructuras, las estrategias pedagógicas y el currículo. Los ministerios de educación controlan todas estas variables directamente o pueden ejercer una influencia considerable sobre ellas.

El marco que se propone en esta publicación analiza las principales dimensiones y rasgos de la política educativa. Si este marco recibe el apoyo legislativo, institucional y de recursos necesarios puede ser clave en la creación de sistemas educativos inclusivos y equitativos⁵.

⁵Aquí termina la parte retomada textualmente del documento original publicado por la UNESCO en 2017: *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*

Cuadro 2. Garantizar el derecho a una educación inclusiva para niños con discapacidad



Los niños con discapacidad figuran entre los grupos de niños más marginados y excluidos; habitualmente se les niega el derecho a una educación de calidad (OMS y Banco Mundial, 2011). Las políticas varían considerablemente en todo el mundo, y algunos países dan prioridad a la educación de estos niños en diferentes entornos: escuelas y centros especiales; clases especiales en escuelas integradas; o escuelas inclusivas que trabajan para identificar y remover los obstáculos, y para permitir que todos los estudiantes participen y aprendan en entornos comunes. El establecimiento de escuelas con enfoques inclusivos es ampliamente considerado como deseable para la igualdad y los derechos humanos, y tiene beneficios educativos, sociales y económicos (UNESCO, 2001)⁶. En este sentido, es de extrema **importancia considerar la implicación de las comunidades y de las familias en la promoción de los derechos a una educación inclusiva.**

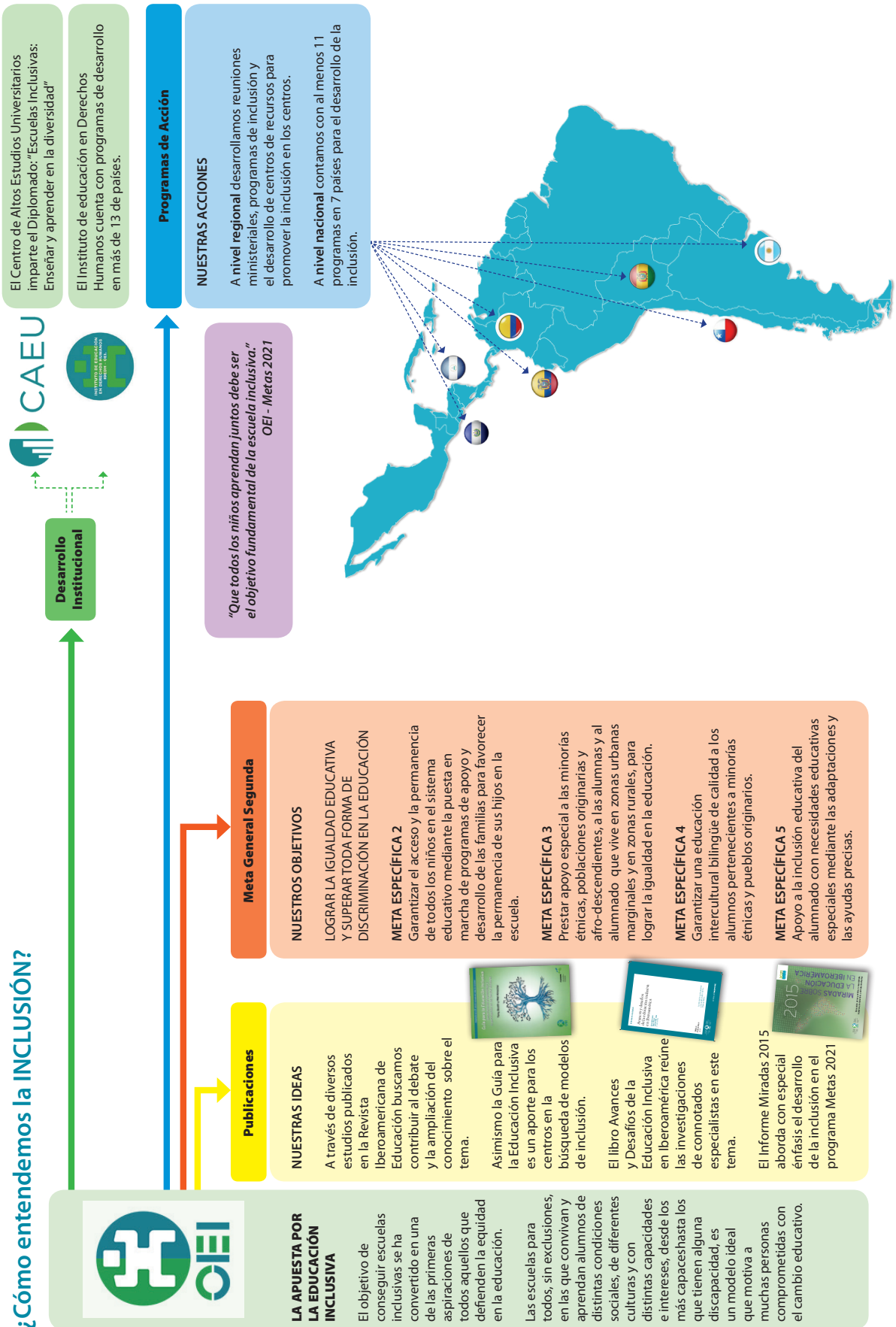
Cabe destacar el papel activo que tiene en la región **la Red Regional por la Educación Inclusiva Latinoamericana (RREI)**, una coalición de organizaciones de y para personas con discapacidad, familiares, y de derechos humanos de Argentina, Brasil, Colombia, Paraguay, Perú y Uruguay, creada en 2015, que **trabaja por el derecho de las personas con discapacidad a recibir educación inclusiva en una escuela para todos.**

La RREI tiene como objetivo realizar acciones coordinadas para que toda la sociedad y el colectivo de personas con discapacidad, familias y aliados contribuyan a promover el derecho a una educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad. Estas acciones coordinadas tienen el objetivo último de incidir políticamente a nivel nacional, regional e internacional para que los Estados garanticen el derecho de todas las personas a una educación inclusiva.

Para más información: <http://rededucacioninclusiva.org>

⁶Aquí termina la parte retomada textualmente del documento original publicado por la UNESCO en 2017: *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación* ISBN 978-92-3-300076-6 © UNESCO 2017.

Imagen 2. ¿Cómo se entiende la inclusión en la OEI?



Fuente: Propia

Educación Inclusiva en Iberoamérica

Evolución histórica de los compromisos regionales en educación inclusiva

Desde 1988, se celebra periódicamente la Conferencia Iberoamericana de Educación (CIE), que supone el encuentro de los ministros de Educación de los 22 países que conforman Iberoamérica. En las conferencias, se fijan las prioridades en educación para la región y las acciones que se deben tomar para su consecución. En 1991, se establecieron las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno, que constituyen reuniones del más alto nivel tanto regional como internacionalmente.

En la primera declaración de la CIE, se fija la educación como eje prioritario de las relaciones entre los países miembros. Esto se refleja en la II CIE (1992), que considera el papel fundamental de la educación para la democracia, el desarrollo económico y social. La V CIE (1995) prioriza la educación como inversión social, afirmando que «solo así se podrán asegurar condiciones de equidad que permitan enfrentar las desigualdades sociales que nuestros países no han logrado superar, prestando especial atención a las realidades particulares, edad, sexo, condición socio-económica, etnia, religión, cultura e idioma» (Declaración de Buenos Aires, 1995), además de la calidad y equidad educativa en todos los niveles y a lo largo de toda la vida. La posterior V Cumbre Iberoamericana (1995) establece la educación como factor de cohesión de la comunidad iberoamericana y afirma que «las políticas educativas deben ser políticas de Estado, basadas en el consenso y la participación de todos los sectores sociales, a fin de garantizar el acceso a la educación a toda la población sin distinción alguna» (Declaración de Bariloche, 1995).

Asimismo, la IX CIE (1999), que tenía por tema la «*Calidad de la educación: equidad, desarrollo e integración ante el reto de la globalización*», destaca la importan-

cia de una educación de calidad para todos los habitantes de Iberoamérica, enfatizando el hecho de que lograr la equidad educativa no se limita solamente a lograr el acceso universal a los servicios educativos, sino que implica acudir a formas de aprendizaje personalizado que permitan responder a las diferentes necesidades que presentan cotidianamente los alumnos. Además, en la IX CIE se especifica la relevancia y el impacto positivo de políticas compensatorias orientadas hacia la asignación de recursos y esfuerzos pedagógicos, desde los niveles de educación básica hasta los niveles de educación superior, a los alumnos pertenecientes a los sectores más vulnerables de la población, ampliando de esta forma sus oportunidades de permanencia en las escuelas y finalización de sus estudios.

En resumidas cuentas, en la IX CIE se reconoce la necesidad de implantar políticas y programas compensatorios para ampliar las oportunidades de los grupos más vulnerables, fortalecer programas educativos existentes tales como la educación rural y la educación inicial, promover una educación que contribuya a la conservación de las culturas indígenas, fortalecer y proteger los derechos de los grupos marginalizados tales como los niños y las niñas, los jóvenes y las jóvenes y los discapacitados y las discapacitadas, entre otros.

En la XIII CIE (2003), se reconoce el papel de la educación en la reducción de desigualdades y la consecución de la inclusión social poniendo énfasis, en particular, en el uso y la formación en las tecnologías de la información y la comunicación cuya utilización es fundamental para la reducción y la consecuente eliminación de la brecha digital. También se establecieron acciones alineadas con las metas de Educación para Todos (2000), además de continuar con las líneas

en educación indígena e intercultural, ampliación de cobertura de la educación inicial, prevención de la exclusión y compensación a los alumnos con necesidades especiales, entre otras.

La XIV CIE (2004) y la posterior XIV Cumbre Iberoamericana, con el tema «Educar para Progresar», reiteran la necesidad de invertir recursos económicos adecuados para la educación de grupos vulnerables tales como indígenas y migrantes, ya que la asignación de recursos adecuados puede llevar a la inclusión productiva y social de miembros de estos grupos. También estas conferencias se enfocaron en la necesidad de erradicar el trabajo infantil y en la importancia de los esfuerzos para conseguir una equidad de género en el acceso a la educación, así como de jóvenes y adultos que fuesen excluidos del proceso educativo.

Durante la XVII CIE (2007), centrada en los temas de cohesión social y políticas inclusivas, se pone en evidencia la necesidad para los Estados de promover «políticas educativas que refuercen la inclusión y cohesión social y el sentido de pertenencia, a través de la promoción de la calidad y equidad educativa, su vinculación con el sistema productivo, para lograr con ello sociedades más justas, con mejores oportunidades para todos, mayores niveles de bienestar y haciendo posible la construcción de ciudadanía» (Declaración de Valparaíso, 2007). Asimismo, se reafirma «el compromiso de prevenir, corregir y revertir en los sistemas de educación cualquier forma de discriminación, especialmente a través del reconocimiento a la equidad de género, la diversidad étnica, multiculturalidad y desarrollando un modelo de escuela segura en la región» (ibíd.).

Las sucesivas CIE fueron el sustento político y programático que allanaron el camino a la creación de las Metas Educativas 2021 (OEI, 2010), establecidas en la XX Cumbre Iberoamericana. Las mismas tienen como objetivo «alcanzar sistemas educativos inclusivos que

garanticen el desarrollo social y económico de Iberoamérica promoviendo su difusión y socialización» (Declaración de Buenos Aires, 2010). De este modo, la inclusión y la equidad aparecen mencionadas en la Meta General Segunda, que busca «lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación», y que asimismo, se compone de cuatro metas específicas: (1) garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños en el sistema educativo mediante la puesta en marcha de programas de apoyo y desarrollo de las familias para favorecer la permanencia de sus hijos en la escuela; (2) prestar apoyo especial a las minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, a las alumnas y al alumnado que vive en zonas urbanas marginales y en zonas rurales, para lograr la igualdad en la educación; (3) garantizar una educación intercultural bilingüe de calidad a los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios; y (4) respaldar la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales mediante las adaptaciones y las ayudas precisas. También se aprecian otras metas que encajan dentro de la inclusión y la equidad, como la Séptima Meta General, que pretende «ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de la vida».

En 2015, se celebró la Jornada Iberoamericana de Cooperación en Educación Inclusiva, en las que se fijaron las prioridades de la OEI en materia de educación inclusiva en la región, como el desarrollo de la investigación en inclusión a nivel regional, campañas de promoción, espacios de formación, etc.

En 2016, tras la aprobación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), se acordó en la XXV CIE que la OEI coordinase «la continuidad del programa “Metas Educativas 2021” en sinergia con la Agenda de Educación 2030», ya que muchas metas coinciden con las propuestas en la Agenda 2030, como, en nuestro caso, el ODS 4.

Cuadro 3. Luces para aprender

Luces para aprender es un proyecto liderado por la OEI, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, que pretende llevar energía solar y acceso a internet a más de 55 000 escuelas en Iberoamérica, la mayor parte de ellas situadas en zonas rurales y de difícil acceso. **La iniciativa *Luces para aprender* surge en el marco de las Metas Educativas 2021 y pretende abordar retos no resueltos en la región iberoamericana como el acceso a una educación pública de calidad que ofrezca mejores oportunidades a las niñas y niños y les permita hacer frente a la pobreza y la desigualdad.** La OEI, consciente de esa situación y teniendo en cuenta que la calidad educativa es una de las cuestiones más importantes para alcanzar un equilibrio social entre ciudadanos, propuso un proyecto para contribuir con la mejora de la educación de todos aquellos niños y niñas que no pueden acceder a una educación digna por falta de recursos. Con *Luces para aprender* se quiere reducir la brecha digital y poner fin al aislamiento de las comunidades rurales, que históricamente han quedado rezagadas de los avances tecnológicos, facilitando su acceso a las tecnologías de la comunicación con el fin de favorecer su desarrollo educativo, económico, social y cultural. Abre, asimismo, una puerta a los procesos de participación comunitaria, situando a la escuela como lugar de encuentro y de ocio de la comunidad. *Luces para aprender* cuenta hasta la fecha con el apoyo de numerosas instituciones públicas y entidades privadas, entre otras, BBVA, Fundación Endesa, Fundación Mapfre, Fundación SM, Fundación Telefónica e Iberia, así como con la Asesoría de la Fundación Energía Sin Fronteras (ESF).

Para más información: <http://lucesparaaprender.org/web/>



Asimismo, bajo las premisas de las nuevas agendas del desarrollo para asegurar oportunidades de aprendizajes de calidad para todos los estudiantes, en septiembre de 2015, todos los países iberoamericanos se comprometieron a la renovación del

marco de acción de los objetivos de desarrollo a nivel mundial a través de la aprobación y adopción de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible y, en particular, de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Este compromiso dio como resultado una nueva agenda que considera, tanto en el discurso como en las acciones, la complementariedad entre el desarrollo económico y ambiental, el crecimiento y la equidad, la competitividad y la cohesión social, así como el establecimiento de un nuevo equilibrio entre el estado democrático, la economía, la ciudadanía y la responsabilidad social y las libertades individuales y colectivas, con el fin de «reducir la desigualdad en los países y entre ellos», claramente expresado en la consigna «que nadie se quede atrás» (CEPAL, 2016a).

El eje central de esta nueva agenda para reducir las brechas socioeconómicas en la región es la educación y, en particular, las políticas y prácticas educativas inclusivas y equitativas. Por lo que concierne a la educación inclusiva, 20 de los 22 países de Iberoamérica cuentan con su propia conceptualización de educación inclusiva, definida en leyes, resoluciones y decretos ministeriales, directrices, planes y políticas nacionales de educación. Pese a las diferencias en las definiciones, hay conceptos de base que se observan en la mayoría de los países como la idea de la educación inclusiva como una forma de superar toda barrera que limite tanto el acceso como las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, en particular, de los grupos más vulnerables, utilizando prácticas de aprendizaje personalizado capaces de responder a las diversas necesidades. Todo esto, favorecido por una transformación estructural no solo del sistema educativo sino también de los entornos de aprendizaje que fomenten la participación de la comunidad. Asimismo, destaca el hecho de que, en la mayoría de los países, la diversidad es considerada un elemento enriquecedor.

Este último punto acerca de la diversidad es en extremo relevante en una región donde la desigualdad es esencialmente étnico-racial, socioeconómica, de género y territorial, junto con aquellas asociadas al ciclo de vida y donde muchos grupos tienen oportunidades de aprendizaje limitadas o están completamente excluidos de los sistemas educativos por ser «diferentes», como en el caso de las poblaciones afrodescendientes, indígenas y migrantes; las niñas, las jóvenes y las mujeres; los estudiantes de la comunidad LGBTI y aquellos con alguna forma de discapacidad, por mencionar algunos. Considerar la diversidad como un elemento enriquecedor, que es complementario a combatir las desigualdades, nos obliga a ir más allá de la clasificación de los y las estudiantes en grupos de atención y concentrarnos más en las características individuales y en la singularidad de cada estudiante para sustentar aprendizajes personalizados. No obstante, las características de los grupos vulnerables se tienen que tomar en cuenta a la hora de formular políticas educativas inclusivas⁷. Las políticas en torno a diversidad y desigualdad se complementan y van de la mano.

Aún quedan interrogantes sobre el modo en que los sistemas educativos de la región pueden llegar a ser realmente inclusivos y equitativos y sobre cuáles son los pasos que se deben seguir para incluir tanto las voces como el conocimiento de los grupos más marginados y convertirlos en una fuente valiosa de enseñanza y aprendizaje. En el próximo capítulo, se presentan unas preguntas clave relacionadas con cuatro dimensiones que permiten reflexionar sobre las formas de lograr sistemas educativos más inclusivos y equitativos.

⁷Consulte el anexo 5 para obtener más información sobre los factores y las poblaciones en riesgo en Iberoamérica.

Cuadro 4. Reduciendo la brecha de género en las STEM en Costa Rica



© Steve Delenport

En Iberoamérica, tanto en la educación básica como en la educación de jóvenes, el currículo, la pedagogía, los docentes y los materiales de aprendizaje son fuentes de discriminación y estereotipos que obstaculizan las oportunidades de aprendizaje de las estudiantes. En virtud de esta discriminación y estereotipos, por ejemplo, las niñas y las jóvenes no son alentadas a estudiar disciplinas tales como STEM, lo cual limita no solo las oportunidades de desarrollo individual sino también las oportunidades de desarrollo nacional.

En Costa Rica se destaca el desarrollo de los Encuentros de Mujeres en Ciencia y Tecnología para impulsar la participación y reconocimiento de las mujeres, niñas y adolescentes en distintos campos de las ciencias y la tecnología, evidenciando la importancia que tiene para el desarrollo socioeconómico del país la inversión en la educación de las mujeres. Entre las principales dinámicas que se llevan a cabo, se encuentran mesas redondas, cine foros y espacios para compartir con profesionales en ciencia y tecnología, además de talleres de robótica.

Estos encuentros son parte de las iniciativas emprendidas en materia de género y el fomento de las vocaciones científicas y tecnológicas de las niñas y las adolescentes por parte del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones (MICITT), el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), el Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU), el Colegio Federado de Ingenieros y de Arquitectos (CFIA) e Intel Costa Rica. Cabe destacar que, con el apoyo de la OEI Costa Rica, los Encuentros de Mujeres en Ciencia y Tecnología han llegado a las regiones, logrando que jóvenes fuera del área metropolitana se motiven por seguir carreras en ciencia y tecnología y busquen soluciones futuras a problemáticas locales en sus comunidades.

Para más información:

<http://www.oEICostarica.org/Oei/Noticia/encuentro-mujeres-en-ciencia-y-tecnologia-realizado-en-san-jose>

Análisis de las políticas de inclusión y equidad⁸

Ya sea a nivel regional, nacional o local, los países pueden utilizar el marco de revisión de políticas presentado en esta guía de tres maneras: para evaluar la atención que prestan las políticas de educación existentes a la equidad y la inclusión; para idear y poner en práctica planes de acción para lograr avances en la política educativa; y para monitorear el progreso conforme se van tomando las medidas. Este marco de revisión de políticas se basa en el desarrollo del marco originalmente elaborado para la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación y está relacionado con la publicación *Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education* [Llegar a todos los alumnos: Una caja de recursos para apoyar la educación inclusiva].

Cabe mencionar que la 48ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación, que tuvo lugar en Ginebra, Suiza en noviembre de 2008, constituyó un hito fundamental en sentar las bases del nuevo cambio de paradigma en educación inclusiva impulsado por la UNESCO. Durante este encuentro los actores claves del sistema educativo de 153 países reconocieron la necesidad de darle un renovado sentido a la conceptualización de la educación inclusiva progresando de un enfoque centrado sólo en los alumnos con discapacidad a otro centrado en todos los alumnos. En este nuevo marco, inclusión significa transformar los sistemas educativos y adaptarlos a las necesidades de cada

alumno, que es exactamente el fundamento que ha permeado el desarrollo de este documento, y de su versión anterior, elaborada por la UNESCO en 2017.

La investigación internacional ha identificado cuatro dimensiones superpuestas como claves para establecer sistemas educativos inclusivos y equitativos (Figura 2). En esta sección se explican estas dimensiones en detalle y se proporcionan ejemplos de iniciativas en diferentes partes del mundo que están contribuyendo a que los sistemas educativos sean más inclusivos y equitativos.

Cada dimensión tiene cuatro características que la define. Estas características constituyen la base del marco de autoevaluación.

Figura 2. Dimensiones del marco de revisión de políticas



Fuente: Adaptado de OIE-UNESCO, 2016

⁸En este capítulo, el marco central del análisis de las políticas de inclusión y equidad, la discusión de las cuatro dimensiones, los cuadros 9, 11 y 20 y los Anexos 2, 3 y 4, han sido retomado textualmente del documento original publicado por la UNESCO en 2017: *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación* ISBN 978-92-3-300076-6 © UNESCO 2017

Dimensión 1 - Conceptos

Características principales

- 1.1** Inclusión y equidad son principios generales que rigen todas las políticas, planes y prácticas educativos
- 1.2** El currículo nacional y sus correspondientes sistemas de evaluación están diseñados para atender a todos los y las estudiantes de manera efectiva
- 1.3** Todos los asociados que trabajan con los y las estudiantes y sus familias entienden y apoyan los objetivos de la política nacional para promover la inclusión y la equidad en la educación
- 1.4** Existen sistemas para supervisar la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes en el sistema educativo

1.1 Inclusión y equidad son principios generales que rigen todas las políticas, planes y prácticas educativos

La inclusión y la equidad son principios fundamentales que deberían orientar *todas* las políticas, planes y prácticas educativos, en lugar de ser el foco de una política separada. Estos principios reconocen que la educación es un derecho humano y es la base para que las comunidades sean más equitativas, inclusivas y cohesivas (Vitello y Mithaug, 1998).

Asegurar que todos los alumnos tengan acceso a una educación de calidad también es reconocer el valor intrínseco de la diversidad y el respeto de la digni-

dad humana (UNESCO, 2015a). De esta manera, las diferencias se consideran positivas, como el estímulo para fomentar el aprendizaje entre los niños, las niñas, jóvenes y adultos, y para promover la igualdad de género. Mediante los principios de inclusión y equidad no se trata solo de asegurar el acceso a la educación, sino también de que existan espacios de aprendizaje y pedagogías de calidad que permitan a los estudiantes progresar, comprender sus realidades y trabajar por una sociedad más justa.



© OEI

Cuadro 5. La introducción de principios y prácticas inclusivos en la educación en Chile

Chile cuenta desde hace varias décadas con políticas orientadas a los estudiantes en situaciones de mayor vulnerabilidad y desigualdad educativa que garanticen el derecho de todos a una educación de calidad. Según datos de UNICEF, existen 300 000 niños/as y jóvenes fuera del sistema escolar (UNICEF, 2012). La reciente **Ley de Inclusión Escolar que entró en vigor el 1 de marzo de 2016 establece el principio de integración e inclusión por el que el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y participación de los estudiantes** (art. 1.º, numeral 1, letra e de la Ley n.º 20 845/2015).

El término «inclusión» se define como «la construcción de comunidades educativas de aprendizaje, encuentro, participación y reconocimiento de la diversidad de quienes las integran, que construyen y enriquecen su propuesta educativa a partir de sus diferencias y particularidades y favorecen que todas y todos los estudiantes puedan desarrollar una trayectoria educativa relevante, pertinente y de calidad» (Ministerio de Educación, 2016).

En este marco, **el programa de educación inclusiva de Chile pretende contribuir al desarrollo de escuelas con enfoques inclusivos** a través del fortalecimiento de capacidades de los docentes y de diferentes actores educativos, la colaboración e intercambio entre escuelas y entre universidades y la generación y difusión de conocimientos y herramientas que sirvan para la toma de decisiones políticas, el fortalecimiento de las prácticas educativas y los procesos de formación:

Entre los esfuerzos se contemplan diferentes líneas de acción:

1. Cursos de capacitación, formación de docentes y otros agentes educativos en educación inclusiva impulsados por el Ministerio de Educación, como la II edición del curso «Desarrollo de competencias para el trabajo educativo desde un enfoque inclusivo», organizado por el Ministerio de Educación, la OEI y la Universidad Central (Ministerio de Educación, 2017); o el curso de formación titulado «Perspectivas y Prácticas para una educación inclusiva» (Ministerio de Educación, 2016), en el que participaron centenares de docentes de diversas regiones del país.
2. Realización de seminarios y talleres dirigidos a diferentes actores del sistema educativo.
3. Puesta en marcha de concursos nacionales que premien buenas prácticas inclusivas, como el Concurso Nacional de Proyectos para la Inclusión Educativa de Estudiantes en Situación de Discapacidad (SENADIS, 2016).
4. Desarrollo de material audiovisual e impreso para apoyar los procesos de formación en educación inclusiva, como, por ejemplo, el manual publicado en 2016 titulado *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*.
5. Sistematización e intercambio de experiencias entre escuelas que están desarrollando prácticas inclusivas.

1.2 El currículo nacional y sus correspondientes sistemas de evaluación están diseñados para atender a todos los y las estudiantes de manera efectiva

El currículo es el medio principal para efectivizar los principios de inclusión y equidad dentro de un sistema educativo. La elaboración de un currículo que incluya a todos los y las estudiantes podría implicar la ampliación de la definición de aprendizaje utilizada por los docentes y los responsables de la toma de decisiones educativas. Mientras se siga definiendo el aprendizaje estrictamente como la adquisición de conocimientos enseñados por un docente, probablemente las escuelas se limitarán a currículos y prácticas de enseñanza rígidamente organizados. En contraste, **los currículos inclusivos se basan en la opinión de que el aprendizaje tiene lugar cuando los y las estudiantes participan activamente y toman la iniciativa para dar sentido a sus experiencias** (Udvari-Solnar, 1996).

“..el aprendizaje tiene lugar cuando los y las estudiantes participan activamente...”

En esta visión renovada, el papel del docente se convierte en el de guiar y facilitar la participación y el aprendizaje, en lugar de en el de instruir. Esto hace posible que un grupo diverso de estudiantes reciban la educación juntos, ya que los y las estudiantes no nece-

sitan estar en la misma fase de aprendizaje o que el docente les imparta la misma educación. Más bien, pueden trabajar a su propio ritmo y a su manera, dentro de un marco común de objetivos y actividades. Este enfoque también fomenta un sentido de pertenencia a una comunidad y un entendimiento compartido de los valores clave y de la ciudadanía global, un sentimiento de ser parte de una comunidad más amplia y común de la humanidad (UNESCO, 2015d).

Se articula en torno a las oportunidades planificadas de enseñanza y aprendizaje que están disponibles en las aulas comunes - los currículos previstos efectivamente aplicados. También es esencial desarrollar y utilizar sistemas nacionales de evaluación que cumplan con las normas internacionales de derechos humanos, de manera que la educación alcance los objetivos establecidos por las convenciones de derechos humanos (véase la Dimensión 4.3 más abajo)⁹.

Al mismo tiempo, es importante recordar que los y las estudiantes tienen acceso a muchas otras experiencias de aprendizaje. Si bien estas experiencias pueden ser más difíciles de planificar, sin duda están influenciadas por las escuelas y otros aspectos del sistema educativo. Estas experiencias incluyen interacciones sociales entre los y las estudiantes, interacciones entre los y los estudiantes y los docentes dentro y fuera del aula, y experiencias de aprendizaje que ocurren dentro de la comunidad, por ejemplo, en la familia o en diversos contextos sociales o culturales.

⁹Véase Consejo de Derechos Humanos, 2014. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, A/HRC/26/27.

1.3 Todos los asociados que trabajan con los y las estudiantes y sus familias entienden y apoyan los objetivos de la política nacional para promover la inclusión y la equidad en la educación

El cambio educativo es técnicamente simple, pero política y socialmente complejo (Fullan, 2007). No siempre se puede entender o celebrar el avance hacia la inclusión y la equidad en contextos donde la gente está acostumbrada a que se brinde una educación segregada, o donde los educadores dudan de su capacidad para hacer frente a la diversidad de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario movilizar la opinión en favor de estos principios de equidad e inclusión.

Algunas lecciones clave han surgido de los esfuerzos destinados a alcanzar un consenso en cuanto a la

equidad y la inclusión en la educación. Estas lecciones incluyen la necesidad de lo siguiente:

◆ **Claridad de propósito**, y un entendimiento compartido de la razón de ser y el propósito de los cambios que se están introduciendo;

◆ **Comprensión del valor añadido** de los cambios propuestos, haciendo hincapié en los beneficios para los padres y los niños y las niñas, para la comunidad en general y para el propio sistema educativo;

◆ **Evidencias que permitan** emitir juicios informados sobre la situación actual y la repercusión esperada de los cambios propuestos;

◆ **Campeones**, quienes están comprometidos con una educación inclusiva y equitativa y que pueden movilizar redes de apoyo; y

◆ **Comunicación estratégica**, lo que puede requerir la elaboración de una estrategia que se apoye en diferentes canales para llegar a las diferentes partes interesadas.



Cuadro 6. Empoderando a la comunidad sorda en Uruguay

Un ejemplo notable de **colaboración entre diferentes entidades para lograr una comunidad empoderada con una identidad fuerte se encuentra en la comunidad sorda de Uruguay.** Su creación y crecimiento se han desarrollado a lo largo del tiempo, con diferentes personas y asociaciones trabajando juntas para derribar las barreras que impiden a los sordos uruguayos acceder a servicios básicos como la educación. El movimiento echó raíces con la fundación de la Asociación de Sordos del Uruguay (ASUR), en 1928, para comenzar la lucha por la educación y el empleo de las personas sordas. Unos años más tarde, después de ganar impulso y publicidad, el movimiento abrió el Centro de Investigación y Desarrollo para la Persona Sorda (CINDE), un instituto que se ocupa de la formación de intérpretes profesionales y de profesores sordos, así como de la promoción de la cultura sorda y de la lengua de señas. Reconociendo la importancia de la colaboración entre diferentes instituciones públicas y privadas para garantizar mejores oportunidades y bienestar social para la comunidad sorda uruguaya, en 1998 nace también la Asociación para Padres y Amigos de Sordos Uruguayos (APASU) que se creó bajo el impulso de padres de niños sordos preocupados por la educación y la integración de sus hijos en la sociedad. **La colaboración entre estas instituciones ha permitido brindar apoyo a niños, jóvenes y adultos sordos y a sus familias, así como concientizar a la comunidad oyente,** creando mejores oportunidades de integración educativa, social y laboral para la comunidad sorda uruguaya.

Para más información:

<http://www.apasu.org.uy>

<http://www.cinde.net/>



© Monika Wisniewska Shutterstock

1.4 Existen sistemas para supervisar la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes en el sistema educativo

La investigación apunta a «mecanismos para el cambio» que pueden ser usados para promover la equidad y la inclusión en la educación. En particular, la investigación proporciona **pruebas importantes de que la presencia, la participación y el logro de los alumnos y las alumnas están entre los factores más importantes para el éxito** (Ainscow, 2005).

Decidir qué tipo de evidencia recopilar y cómo usarla requiere atención. Por ejemplo, actualmente los sistemas educativos recogen más datos estadísticos sobre los resultados del aprendizaje que nunca (a menudo mediante pruebas estandarizadas para realizar comparaciones entre países) para determinar la eficacia de esos sistemas. Esto refleja un punto de vista acotado de la educación como mera adquisición de un conjunto de capacidades funcionales. Esta visión ha generado a su vez nuevas presiones: en muchos países, los funcionarios que guían las políticas nacionales han mostrado su preocupación por que se midan los resultados escolares por los resultados de las pruebas y se comparen sus progresos con los de otros países.

En los países con criterios concebidos estrictamente para definir el éxito, los mecanismos de supervisión pueden impedir el desarrollo de un sistema educativo más inclusivo. Un sistema educativo que funcione bien requiere políticas que se centren en la participación y los logros de todos los y las estudiantes. También debe abordar las desventajas que enfrentan algunos grupos de la población, como los de los hogares más pobres, las minorías étnicas y lingüísticas,

los pueblos indígenas, las personas con discapacidad y con necesidades especiales y las niñas (Grupo del Banco Mundial, 2011).

Por lo tanto, las definiciones aceptadas y claramente establecidas de inclusión y equidad deberían ser el punto de partida para decidir qué supervisar. En otras palabras, deberíamos «medir lo que valoramos», en lugar de, como suele ser el caso, «valorar lo que podemos medir» (Ainscow y otros, 2003).

Los ODS piden que se preste una mayor atención a la equidad para renovar los esfuerzos destinados a medir la desigualdad en la educación. Muchos países tienen normas para evaluar el nivel educativo de los niños en todos los niveles de la escolaridad. En algunos países, se puede acceder a estadísticas detalladas a nivel de la escuela, o incluso de la clase, sobre los estudiantes que tienen dificultades en la escuela o que sufren otras desventajas. Sin embargo, en muchos casos, son necesarias encuestas de hogar u otros métodos para determinar quiénes se encuentran más rezagados.

“...los mecanismos de supervisión pueden impedir el desarrollo de un sistema educativo más inclusivo..”

Cuadro 7. Inclusión educativa para las altas capacidades en Panamá

En enero de 2011, la Dirección Nacional de Educación Especial llevó a cabo «El proceso evaluador de las Aptitudes Sobresalientes». Su propósito principal es la **detección/identificación de estos niños y niñas y la propuesta de las adecuaciones curriculares respectivas a las instancias correspondientes**. Mediante esa iniciativa se realizaron jornadas de capacitación y asesoría a docentes, profesionales y administrativos, evaluaciones e informes psicológicos en articulación conjunta con el Servicio de Apoyo Educativo (S.A.E.) y la creación de un plan piloto dirigido a cinco escuelas particulares y cinco oficiales en la atención de las altas capacidades y talentos específicos.

A partir de febrero de 2016, se crea el Programa de Aptitudes Sobresalientes y Talentos Específicos, con el que se institucionalizó dicho proceso evaluador. De este modo, se amplió la cobertura, se establecieron procedimientos específicos, principios metodológicos y un cronograma de acciones con sus respectivos responsables. Es pertinente destacar que el programa forma parte del Plan Nacional de Educación Inclusiva.

El Programa de Aptitudes Sobresalientes y Talentos Específicos tiene entre sus objetivos la atención integral de todos los niños y niñas que sean diagnosticados mediante una evaluación previa, sin distinción de condición social, económica o cultural o de su procedencia escolar. Esta evaluación implica la participación del grupo familiar y, mediante el informe psicológico respectivo, la recomendación a las instancias correspondientes de incorporar las adecuaciones curriculares respectivas.

Para más información:

<http://www.educapanama.edu.pa/?q=educasitio/educacion-especial/programa-de-aptitudes-sobresalientes-y-talentos-especiales>



TiDe Visu

Dimensión 2- Declaraciones sobre políticas

Características principales

- 2.1** Los documentos importantes de política educativa nacional hacen un fuerte hincapié en la inclusión y la equidad
- 2.2** Los altos funcionarios a nivel nacional, de distrito y de escuela lideran en materia de inclusión y equidad en la educación
- 2.3** Los líderes a todos los niveles articulan objetivos políticos coherentes para desarrollar prácticas educativas inclusivas y equitativas
- 2.4** Los líderes a todos los niveles cuestionan las prácticas educativas no inclusivas, discriminatorias y desiguales

2.1 Los documentos importantes de política educativa nacional hacen un fuerte hincapié en la inclusión y la equidad

La legislación es una parte vital del desarrollo de un sistema educativo más inclusivo y equitativo. En particular, la legislación prevé la articulación de los principios y derechos necesarios para crear un marco para la inclusión y para reformar los elementos del sistema existente que puedan constituir obstáculos importantes a la equidad (dichos obstáculos incluyen, por ejemplo, las políticas que prohíben que los niños de determinados grupos, como los alumnos con discapacidad o de grupos con idiomas diferentes, asistan a la escuela de su vecindario). Asimismo, la legislación articula el mandato de prácticas inclusivas fundamentales (por ejemplo, que las escuelas deben educar a todos los estudiantes de la comunidad). También articula los procedimientos y las prácticas en todo el sistema educativo que faciliten la equidad (por ejemplo, mediante la formulación de un currículo flexible o la introducción de la gobernanza comunitaria).

Aun cuando una reforma legislativa radical no es deseable ni posible, **las declaraciones de principios a nivel gubernamental pueden generar un debate sobre la inclusión y la equidad en la educación y comenzar el proceso para alcanzar el consenso.** En algunos países, los sistemas de educación especial están regulados por una legislación separada y los administran secciones o departamentos separados a nivel nacional y local. La educación especial también

puede contar con sistemas separados de capacitación y financiación, así como sus propios currículos y procedimientos de evaluación. En estas situaciones, puede ser necesario integrar los marcos legislativos que rigen los sectores del bienestar social y la salud con la educación general y especial. No se trata sólo de incluir el sistema de educación especial en la legislación de educación general, sino de combinar ambos sistemas.

Además, es importante asegurar una comunicación eficaz entre las diversas partes interesadas en los países donde varias leyes y sectores regulan determinados grupos de población. Cuando la comunicación es eficaz, es posible elaborar un marco legislativo que combine los recursos disponibles con el único propósito de crear un sistema educativo más inclusivo y equitativo.

Sin embargo, las declaraciones internacionales sobre la inclusión y la equidad en la educación deben interpretarse teniendo en cuenta las circunstancias locales. Muchos países han considerado útil formular una declaración explícita de los principios que guían su propia transición hacia una mayor inclusión y equidad. Los Estados que lo hacen cumplen sus obligaciones tomando medidas positivas para que las personas y las comunidades puedan disfrutar de su derecho a la educación (UNESCO, 2014).

Cuadro 8. Política nacional para el multiculturalismo en Paraguay



© OEI

La sociedad del Paraguay es multiétnica y multicultural. La Constitución de 1967 reconoce Paraguay como un país bilingüe y la enseñanza y el aprendizaje bilingües han sido política nacional desde 1994. La lengua desempeña un papel muy importante tanto para entender la cultura nacional como para transmitir valores culturales universalmente aceptados. La educación bilingüe es un enfoque pedagógico en el que la lengua materna se considera necesaria durante todo el proceso de aprendizaje. La segunda lengua se introduce con respecto a la lengua materna con el fin de alcanzar la competencia comunicativa en ambas. «En la planificación curricular se entiende por 'lengua materna' aquella que es de uso preferente por parte de los estudiantes que ingresan al sistema educativo. La 'segunda lengua' [es] aquella en la que el niño o niña tiene menor proficiencia comunicativa» (Benítez Ojeda y Martínez Stark, 2014, p.122). **Un modelo de alfabetización innovador que se ha aplicado con éxito utiliza ambos idiomas oficiales al mismo tiempo. En esta perspectiva, la educación en dos lenguas y dos culturas es la base que asegura un aprendizaje funcional y significativo.** Esto evita un largo y complicado proceso para tratar de priorizar una lengua sobre otra.

2.2 Los altos funcionarios a nivel nacional, de distrito y de escuela lideran en materia de inclusión y equidad en la educación

Las políticas se formulan a todos los niveles del sistema educativo, y no podía ser menos en el nivel del aula. Como tal, **la transición a la inclusión y la equidad no es un simple cambio técnico u organizativo. Más bien, es un movimiento en una dirección claramente filosófica** (Fulcher, 1989).

El paso a formas de trabajo más inclusivas y equitativas requiere cambios en la cultura en todo el sistema educativo (Dyson et al, 2004). Estos cambios van desde los valores y las formas de pensar de los encargados de formular las políticas, lo que luego les permite ofrecer una nueva visión para formar una cultura de inclusión y equidad, hasta cambios significativos dentro de las escuelas.

“...Para que una cultura de inclusión y equidad en la educación prospere, es indispensable que exista un conjunto compartido de supuestos y creencias entre los altos funcionarios ...”

Para que una cultura de inclusión y equidad en la educación prospere, es indispensable que exista un conjunto compartido de supuestos y creencias entre los altos funcionarios a nivel nacional, del distrito y de la escuela. Lo fundamental de estos supuestos y creencias es la valoración de las diferencias, la creencia en la colaboración y el compromiso de ofrecer oportunidades educativas a todos los estudiantes (Dyson et al, 2004).

Es difícil alterar las normas culturales de un sistema educativo. Es especialmente difícil en un contexto que se enfrenta a tantas presiones contrapuestas y en el que los profesionales tienden a abordar los problemas de manera individual. Los líderes a todos los niveles, incluidos los de la sociedad civil y de otros sectores, **deben estar preparados para analizar su propia situación, determinar cuáles son los obstáculos y los facilitadores locales, planificar un proceso de desarrollo adecuado y liderar** las prácticas inclusivas y estrategias efectivas de monitoreo de la equidad en la educación.

Cuadro 9. Fortalecimiento del liderazgo indígena en Bolivia



© OEI

El Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), creado a comienzos de 1996, busca apoyar la consolidación y el desarrollo de la educación intercultural bilingüe (EIB) en Latinoamérica a través de la formación del personal docente, contribuyendo de esta forma al mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos indígenas. En 2005, se inició en Bolivia el Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas para la Gestión Educativa en Contextos de Educación Intercultural Bilingüe, a solicitud de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia (CEPO) y en estrecha coordinación con estos. El programa comprende el desarrollo de 12 módulos, a través de 12 sesiones presenciales intensivas, de una semana de duración cada una, 10 sesiones de trabajo de campo y 4 pasantías, de una semana de duración cada una. Tiene un tiempo de ejecución de 10 meses, al término del cual se proporciona a los estudiantes la acreditación de Técnico Medio en Gestión Educativa en Contextos de EIB, otorgada por la Universidad Mayor de San Simón (UMSS).

Para más información:

<http://www.proeiband.es.org/>

http://fundacion.proeiband.es.org/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=158

<http://www.cepos.bo/cnc-cepos/>

2.3 Los líderes a todos los niveles articulan objetivos políticos coherentes para desarrollar prácticas educativas inclusivas y equitativas

El desarrollo de prácticas educativas inclusivas y equitativas no consiste solo en promover nuevas técnicas. Más importante aún, consiste en **facilitar la revisión y el desmenuzamiento de los procesos sociales de aprendizaje que tienen lugar en determinados contextos escolares, y las acciones y los pensamientos que conforman estos procesos** (Ainscow y otros, 2006).

Los líderes de todos los niveles del sistema educativo desempeñan un papel importante en la promoción de formas inclusivas de administrar las escuelas y el proceso educativo. Mucho de lo que hacen los docentes durante las intensas discusiones que tienen

lugar en una clase típica ocurre de manera automática e intuitiva, lo que implica un conocimiento tácito. Además, a menudo los docentes tienen poco tiempo para detenerse, pensar y entablar un diálogo con otros docentes sobre su práctica.

Los sistemas educativos pueden crear oportunidades para que los docentes y educadores construyan un lenguaje común sobre aspectos detallados de la práctica y sobre cómo hacer que estos aspectos de la práctica sean más inclusivos y equitativos (Huberman, 1993). Sin ese lenguaje, a los docentes puede parecer difícil experimentar nuevas posibilidades. A través de sus experiencias compartidas, los colegas pueden ayudarse unos a otros para expresar lo que hacen actualmente y definir lo que les gustaría hacer. Su lenguaje común y sus experiencias compartidas son también el medio para cuestionar los supuestos y los prejuicios sobre determinados grupos de estudiantes.

Las técnicas particularmente eficaces para compartir experiencias incluyen la observación mutua, a veces mediante grabaciones de vídeo, y evidencias reunidas de los estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje dentro de una escuela. Tales enfoques pueden ayudar a estimular la autocrítica, la creatividad y las acciones para superar los obstáculos a la participación y el aprendizaje (Ainscow y otros, 2003; Hiebert y otros, 2002).

“...los docentes tienen poco tiempo para detenerse, pensar y entablar un diálogo con otros docentes sobre su práctica.”

2.4 Los líderes a todos los niveles cuestionan las prácticas educativas no inclusivas, discriminatorias y desiguales

Los líderes de todos los niveles deben establecer las condiciones dentro de sus organizaciones para desafiar las prácticas educativas no inclusivas, discriminatorias e inequitativas. Desde una perspectiva complementaria, es necesario que los líderes establezcan unas condiciones que construyan el consenso y el compromiso para poner en práctica los valores universales de la inclusión y la equidad.

Se sabe que determinadas formas de liderazgo son eficaces para promover la igualdad, la equidad y la justicia social en las escuelas. Estos enfoques centran la atención en la enseñanza y el aprendizaje; crean comunidades fuertes de estudiantes, docentes y padres; promueven la comprensión de una cultura

educativa en las familias; y fomentan la interinstitucionalidad (Kugelmass y Ainscow, 2005). A diferencia de las visiones mecanicistas de la mejora educativa, estos enfoques reconocen que las decisiones sobre cómo mejorar las escuelas siempre implican un razonamiento moral y político, así como consideraciones técnicas. Por lo tanto, entablar debates sobre la inclusión y la equidad puede ayudar a determinar los valores que subyacen en *el qué, el cómo y el por qué* se deben hacer cambios en las escuelas.

Los sistemas educativos pueden promover este tipo de liderazgo escolar de apoyo de las siguientes maneras:

◆ Seleccionando y formando a quienes lideran las escuelas en función de su compromiso con los valores inclusivos y equitativos, y su capacidad para promover el estilo de gestión descrito anteriormente;

◆ Brindando a los docentes la oportunidad de aumentar su experiencia profesional y sus conocimientos especializados para que vuelvan a revisar su práctica, con el objetivo de hacer que la misma sea más sensible y flexible para los estudiantes (véase el punto 2.3 más arriba); y,

◆ Desarrollando «culturas inclusivas» y construyendo consenso en torno a valores inclusivos y equitativos dentro de las comunidades escolares (Deppeler y Ainscow, 2016).

“...entablar debates sobre la inclusión y la equidad puede ayudar a determinar los valores que subyacen en el qué, el cómo y el por qué se deben hacer cambios en las escuelas.”

Cuadro 10. Mesas redondas educativas en Nicaragua que involucran a la sociedad civil en la promoción de políticas

El Foro de Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua promueve la participación de la sociedad civil en «los procesos de formulación, ejecución y evaluación de políticas y programas» (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, 2012, p.14). Esto ha llevado a la creación de mesas educativas locales, que son espacios para la cooperación y la adopción de decisiones en materia de educación a nivel municipal. La participación está abierta a todas las partes interesadas como, por ejemplo, los educadores, las ONG, las instituciones y los representantes del Ministerio de Educación y los gobiernos locales. Cada mesa determina su propia organización y dirección, teniendo en cuenta el contexto de cada comunidad.

Como explica el coordinador del proyecto, «**las mesas educativas constituyen una oportunidad para poder aterrizar la incidencia en las políticas educativas. Para nosotros/as, en aquel momento, era importante incidir en las decisiones nacionales, pero también era importante incidir en las localidades donde creemos que se pueden operar cambios más tangibles para la educación.** También era importante poder trabajar con las mesas como una estrategia para descentralizar el tema de la educación y para que las municipalidades adquirieran mayor compromiso con la educación de su municipio» (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, 2012, p.15).

Para más información:

<http://v2.campanaderechoeducacion.org/es/publicaciones/clade/publicaciones-tematicas.html?download=183%3AAla-incidencia-politica-de-la-sociedad-civil-por-el-derecho-humano-a-la-educacion-relatos-y-aprendizajes-desde-america-latina-y-el-caribe&start=20>



© OEI

Dimensión 3- Estructuras y sistemas

Características principales

- 3.1** Existe un apoyo de alta calidad para los y las estudiantes vulnerables
- 3.2** Todos los servicios e instituciones que trabajan con los y las estudiantes y sus familias trabajan juntos en la coordinación de las políticas y las prácticas educativas inclusivas y equitativas
- 3.3** Los recursos, tanto humanos como financieros, se distribuyen de manera que beneficien a los y las estudiantes potencialmente vulnerables
- 3.4** Hay claridad sobre la función de las instituciones responsables de la educación especial, como las escuelas y unidades especiales, en la promoción de la inclusión y la equidad en la educación

3.1 Existe un apoyo de alta calidad para los y las estudiantes vulnerables

Con el fin de fomentar la inclusión y la equidad en la educación, los gobiernos deben movilizar recursos humanos y financieros, algunos de los cuales pueden no estar bajo su control directo. **Es esencial que se creen alianzas entre las partes interesadas claves que puedan apoyar y respaldar el proceso de cambio.** Estas partes interesadas incluyen: padres o tutores; docentes y otros profesionales de la educación; formadores de docentes e investigadores; administradores y gerentes nacionales, locales y escolares; encargados de la formulación de políticas y proveedores de servicios de otros sectores (por ejemplo, salud, protección de la infancia y servicios sociales); grupos cívicos de la comunidad; y miembros de grupos minoritarios que se encuentran en riesgo de exclusión.

La participación de las familias es particularmente crucial. En algunos países, los padres y las autoridades educativas ya cooperan estrechamente en el desarrollo de programas comunitarios para ciertos grupos de estudiantes, como los excluidos por su gé-

nero, condición social o discapacidad (Mittler, 2000). El siguiente paso lógico es que estos padres se involucren en apoyar el cambio para desarrollar la inclusión en las escuelas.

Cuando los padres carecen de la confianza y las capacidades para participar en tales proyectos, podría ser necesario trabajar con ellos para ayudarlos a desarrollar sus capacidades y crear redes. Esto podría incluir la creación de grupos de apoyo para padres, la capacitación de los padres para que trabajen con sus hijos o el desarrollo de las capacidades de abogacía de los padres para negociar con las escuelas y las autoridades (Miles, 2002).



“...Es esencial que se creen alianzas entre las partes interesadas claves que puedan apoyar y respaldar el proceso de cambio...”

Cuadro 11. Mejorando la calidad de la educación inicial para las poblaciones afrodescendientes colombianas

La población afrodescendiente en la región está formada por más de 150 millones de personas y representa aproximadamente el 30 % de la población total (encontrándose entre los grupos más discriminados) (CLADE, 2015). En Colombia, la población afrodescendiente registrada en el último censo de 2005, es de aproximadamente 4,3 millones, es decir, el 10,4 % de la población total (OEI, 2015). **El proyecto «Formación de agentes educativos en primera infancia desde pautas de crianza y saberes ancestrales afrodescendientes», iniciado en 2010, busca mejorar la calidad de la educación inicial de los niños y de las niñas de las comunidades afrodescendientes colombianas residentes en la Costa Pacífica y el Caribe.** El objetivo principal del proyecto es «el fortalecimiento de una pedagogía que integre en la educación para la primera infancia los valores y costumbres ancestrales y las cosmovisiones y creencias propias de las culturas afrodescendientes, contribuyendo a la afirmación de su identidad, al fortalecimiento y preservación de sus valores y a las relaciones entre los distintos grupos culturales» (Torres Fuentes, 2014, pág. 98). A través de herramientas pedagógicas y didácticas con enfoque étnico afrodescendiente intercultural, se capacitaron a agentes educativos por modalidad semipresencial con el apoyo del Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) de la OEI. Durante su duración, el proyecto ha logrado posicionar en las comunidades en las que se ha desarrollado tanto la educación inicial como la importancia de reforzar valores y costumbres ancestrales para lograr mayor reconocimiento cultural y reducir la discriminación racial de las poblaciones afrodescendientes.



© Ammit Jack Shutterstock

3.2 Todos los servicios e instituciones que trabajan con los y las estudiantes y sus familias trabajan juntos en la coordinación de las políticas y las prácticas educativas inclusivas y equitativas

En algunos países, el avance hacia una estructura de gestión descentralizada ha acompañado al cambio hacia una educación más inclusiva y equitativa. La descentralización parece alentar la flexibilidad y la asunción de riesgos, y también contrarresta la tendencia de las burocracias centralizadas de establecer rígidos procedimientos de toma de decisiones. Evidentemente, hay riesgos que deben evitarse, sobre todo en lo que respecta al control de los recursos financieros. Por consiguiente, el control descentralizado requiere controles y salvaguardias para garantizar la equidad en la asignación y utilización de los recursos.

También hay evidencias de que **la colaboración entre las escuelas puede fortalecer la capacidad de las organizaciones individuales de responder a la diversidad de los alumnos** (Muijs y otros, 2011). Concretamente, la colaboración entre las escuelas puede ayudar a reducir su polarización, especialmente en beneficio de los estudiantes que están marginados en los límites del sistema. Además, hay evidencias de que cuando las escuelas desarrollan métodos de trabajo en los que hay una mayor colaboración, esto

repercute sobre cómo se perciben los docentes a sí mismos y cómo ven su labor. Más concretamente, debatir y comparar las prácticas puede ayudar a los docentes a ver de otra manera a los estudiantes con un bajo desempeño. Como resultado, se considera que los estudiantes que son difíciles de educar dentro de las rutinas establecidas de la escuela no ‘tienen problemas’, sino que suponen un desafío para que los docentes reexaminen sus propias prácticas con el fin de hacerlas más receptivas y flexibles.

“...suponen un desafío para que los docentes reexaminen sus propias prácticas...”



Cuadro 12. Sistemas integrados de escuelas inclusivas en El Salvador SI-EITP

En El Salvador, el Ministerio de Educación viene impulsando desde 2009 el **Modelo de Escuelas Inclusivas de Tiempo Pleno (EITP), enfocado a la gestión pedagógica y la gestión escolar en el marco de la Política Nacional de Educación Inclusiva** y ejecutado por un conjunto de centros educativos a nivel nacional. El objetivo es fomentar «una escuela segura con ambiente para la igualdad y la diversidad con las siguientes características: apuesta por la calidad de los procesos de aprendizaje y uso del espacio físico, la organización y dirección escolar, así como el entorno familiar del estudiantado, la comunidad o la realidad cultural y social del contexto estudiantil; establecimiento como punto de partida del principio de que la educación formal es un camino que hace frente al desafío de universalizar el acceso para las niñas, los niños y los adolescentes, de una enseñanza de calidad y pertinente en todos los niveles desde la primera infancia, la educación básica y educación media general y técnica; e inclusión de ofertas de modalidades flexibles para la continuidad educativa de la población fuera del sistema. En el modelo, los principios de inclusión facilitan las oportunidades de acceso, permanencia y egreso efectivo del estudiantado en condiciones de igualdad, no solo por discapacidad, sino por género, credo, raza u otra condición» (Ministerio de Educación, 2017).

Su funcionamiento es apoyado por los sistemas integrados SI-EITP, que conforman una especie de redes de escuelas coordinadas para desarrollar diversas iniciativas a fin de que el currículo y las actividades educativas respondan a las necesidades del estudiantado y se considere su opinión en las decisiones que afectan a sus vidas. Estos sistemas elaboran las propuestas pedagógicas contextualizadas y comprenden acuerdos colegiados para adecuaciones curriculares, ampliación de la jornada, uso de metodologías activas, uso de TIC, el arte, la cultura y el deporte. Asimismo, incluyen la formación continua de los docentes articulada con el Plan Nacional Formación Docente.

Para más información:

<http://www.mined.gob.sv/index.php/programas-educativos/eitp>



© OEI

3.3 Los recursos, tanto humanos como financieros, se distribuyen de manera que beneficien a los y las estudiantes potencialmente vulnerables

Si bien todos los países se enfrentan a dificultades para encontrar los fondos para financiar un desarrollo inclusivo y equitativo, esto es particularmente difícil en las partes del mundo que son económicamente más pobres. Por lo tanto, es importante encontrar maneras de satisfacer las necesidades de los más vulnerables y de abordar la diversidad de los estudiantes que no requieran necesariamente la utilización de fondos y recursos adicionales. **Es fundamental garantizar que los recursos disponibles, en particular los recursos humanos, se utilicen de la mejor manera posible.** Los países deberían asegurarse de que los criterios de asignación de recursos financieros y humanos para la educación reflejaran los objetivos de inclusión y equidad.

Los beneficios sociales y económicos a largo plazo de destinar los recursos públicos a los marginados superan con creces los costos. Algunos países que han destinado el gasto a los grupos desfavorecidos han conseguido unos resultados de aprendizaje más equitativos (UNESCO, 2015c).

Puede ser necesario establecer o reforzar sistemas de supervisión para asegurar que la financiación y otros recursos se utilicen de manera adecuada y eficaz. Aunque los niveles de financiación difieren de un país a otro, muchos de los problemas y estrategias son similares. También merece la pena establecer alianzas sostenibles entre el gobierno y otros posibles donantes.

© Olesia Bilkei Shutterstock



Cuadro 13. Prevención, atención y apoyo a niños con necesidades especiales en España

En las últimas décadas, en España se han logrado grandes avances en materia de inclusión educativa, especialmente, en lo que atañe a la escolarización de todas las personas en un único sistema educativo. El 80,3 % del alumnado con necesidades educativas especiales está integrado en centros ordinarios, aunque hay cierta variabilidad entre el porcentaje de integración en las distintas comunidades autónomas (MECC, 2012). **La Comunidad de Madrid ha aprobado el Decreto 46/2015, de 7 de mayo, por el que se regula la coordinación en la prestación de la atención temprana y se establece el procedimiento para determinar la necesidad de esta.**

Esta norma ha creado el Centro Regional de Coordinación y Valoración Infantil (CRECOVI) como órgano encargado de tramitar el procedimiento administrativo de valoración de la necesidad de atención temprana de los menores de 0 a 6 años con trastornos de desarrollo, discapacidad o riesgo de padecerla, o dependencia, así como a sus familias. Al mismo tiempo, es el órgano garante de la organización y coordinación de la actuación integral de la atención temprana de la Comunidad Madrid a través del trabajo desarrollado por la Comisión Técnica y el Pleno.

El número de valoraciones anuales realizadas por CRECOVI ha ido experimentado un aumento progresivo desde su creación, alcanzando actualmente una media de 4000 valoraciones anuales.

El sistema de atención temprana de la Comunidad de Madrid se completa con la red pública de centros que ofrece tratamientos ambulatorios a los niños que previamente han obtenido una valoración de necesidad de atención temprana por parte de CRECOVI. El número de plazas en estos centros ha experimentado un importante crecimiento en los últimos tres años, pasando de 2660 plazas en el año 2015 a disponer de 3417 plazas en el año 2018 y manteniendo la previsión de crecimiento en el futuro.

CRECOVI es además un espacio de intercambios de experiencias entre profesionales y un centro que desarrolla actividades informativas y talleres para las familias, en colaboración con asociaciones y entidades especializadas en el ámbito de la discapacidad en la Comunidad de Madrid.

Para más información:

http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1354421285831&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&pv=1354421344590

3.4 Hay claridad sobre la función de las instituciones responsables de la educación especial, como las escuelas y unidades especiales, en la promoción de la inclusión y la equidad en la educación

Cuando los países tienen instituciones de educación especial separadas, es probable que estas instituciones sigan contribuyendo, al menos por el momento. **Las escuelas y las unidades especiales pueden desempeñar un papel fundamental al actuar como centros de recursos para apoyar a las escuelas regulares que tratan de ser más inclusivas.** Por ello, es muy importante tanto fomentar la cooperación entre los dos sectores como minimizar el aislamiento social. Esta cooperación abre nuevas y prometedoras oportunidades para que el personal escolar especial continúe con su histórica tarea de brindar apoyo a los alumnos más vulnerables del sistema educativo (Ainscow, 2006).

Los países que no disponen de esas escuelas o unidades pueden concentrar sus recursos en el desarrollo de escuelas locales de acuerdo con los principios de inclusión y equidad. A medida que las escuelas locales sean más inclusivas, la necesidad de servicios especiales separados disminuirá.

Una vez más, **es importante que los gobiernos se comprometan claramente con la inclusión y la equidad, poniendo de relieve los beneficios para los padres y los niños y para la comunidad en general.** Concretamente, es útil hacer una distinción entre las necesidades, los derechos y las oportunidades. Si bien todos los niños tienen necesidades (por ejemplo, una enseñanza adecuada), también tienen derecho a participar plenamente en una institución social común (es decir, una escuela regular local) que les ofrezca una serie de oportunidades. Con demasiada frecuencia, los padres se ven obligados a elegir entre asegurar que se satisfagan las necesidades de sus hijos (lo que a veces implica ubicarlos en escuelas o unidades especiales) y asegurar que tengan los mismos derechos y oportunidades que los demás niños (lo que implica ubicarlos en escuelas ordinarias). El objetivo debería ser crear un sistema educativo en el que no sea necesario elegir entre estas opciones. Este sistema debería esforzarse por apoyar a las escuelas y los docentes locales ayudándoles a desarrollar sus capacidades, proporcionándoles equipo y materiales y fomentando la colaboración entre sectores.



Cuadro 14. Un escritorio virtual para la educación inclusiva en Argentina

En Argentina, el Ministerio de Educación ha realizado grandes esfuerzos por impulsar la inclusión educativa de todos los niños y las niñas. En el último Plan Estratégico Nacional 2016-2021 «Argentina Enseña y Aprende», se afirma que se ha de trabajar en conjunto para «avanzar hacia el desarrollo de una política pública educativa integral, inclusiva y de calidad que atienda las particularidades provinciales y locales y abarque a todos los niveles y modalidades del sistema educativo» (Ministerio de Educación y Deporte, 2016, pág. 3). Una de las iniciativas que cabe mencionar es el **Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED)**, cuya **misión principal es integrar la comunidad educativa en la cultura digital, favoreciendo la innovación pedagógica, la calidad educativa y la inclusión socioeducativa**. El PLANIED ha ampliado y fortalecido la política de inclusión del programa Conectar Igualdad, iniciado en 2010 en el Ministerio de Educación, que tiene como objetivo garantizar la inclusión educativa digital y social de todos los grupos sociales educativos y de los alumnos con necesidades educativas especiales a través de políticas universales de capacitación y acceso al conocimiento que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos. **El programa ofrece tecnologías asistenciales a todos los centros de educación especial del país, incluyendo también a los alumnos integrados en escuelas comunes e institutos de formación docente**. Además, capacita a estudiantes y docentes y produce contenidos especializados para promover una educación digital inclusiva.

Para más información:

<https://www.educ.ar/sitios/educar/seccion/?ir=educdigitalinclusiva>



© Charlotte Kesl

Dimensión 4- Prácticas

Características principales

- 4.1** Las escuelas y otros centros de aprendizaje tienen estrategias para fomentar la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes de su comunidad local
- 4.2** Las escuelas y otros centros de aprendizaje prestan apoyo a los y las estudiantes que corren el riesgo de fracasar, ser marginados y excluidos
- 4.3** Los docentes y el personal de apoyo están preparados para responder a la diversidad de los y las estudiantes durante su formación inicial
- 4.4** Los docentes y el personal de apoyo tienen la oportunidad de participar en el desarrollo profesional continuo relativo a las prácticas inclusivas y equitativas

4.1 Las escuelas y otros centros de aprendizaje tienen estrategias para fomentar la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes de su comunidad local

Con demasiada frecuencia, los tipos de respuestas individualizadas que han caracterizado a la educación especial desvían la atención de las formas de enseñanza y las condiciones escolares que realmente pueden involucrar a todos los estudiantes en una clase. Esto ayuda a explicar por qué los esfuerzos de **inclusión que dependen de las prácticas importadas de la educación especial tienden a fomentar formas nuevas y más sutiles de segregación, aunque en entornos generales** (Florian y otros, 2016).

Por ejemplo, en muchos países se han introducido personal de apoyo y asistentes de enseñanza que trabajan junto a los docentes a fin de proporcionar un apoyo especial a los estudiantes clasificados como con necesidades especiales. Cuando se retira ese apoyo, los docentes pueden sentir que ya no pueden manejar sus responsabilidades (Takala y otros, 2009). Al mismo tiempo, la necesidad de planes de educación individualizada —establecidos por la legislación en algunos países— ha llevado a algunos líderes escolares a sentir que muchos más alumnos requerirán esas respuestas, creando así problemas presupuestarios en algunos sistemas educativos.

El reconocimiento de que no se lograrán escuelas inclusivas trasplantando la teoría y la práctica de la educación especial a los contextos regulares abre nuevas posibilidades. Muchas de ellas se refieren a la necesidad de pasar del marco de planificación individualizada —mencionado anteriormente— a una perspectiva que busca personalizar el aprendizaje mediante un compromiso con toda la clase (Hart y otros, 2004).

Las investigaciones indican que la mejor manera de emplear los recursos disponibles, en particular los recursos humanos, es fomentando la participación de los y las estudiantes para apoyar el aprendizaje. Concretamente, **existen evidencias sólidas del potencial de los enfoques que fomentan la cooperación entre los y las estudiantes para crear condiciones en el aula que puedan aumentar al máximo la participación, y al mismo tiempo lograr un alto nivel de aprendizaje para todos los miembros de una clase** (Johnson y Johnson, 1989).

Además, esta evidencia sugiere que tales prácticas pueden ser efectivas para apoyar la participación de todos los estudiantes que se enfrentan a situaciones de vulnerabilidad, como, por ejemplo, los que son nuevos en una clase, estudiantes de diferentes orígenes culturales y lingüísticos, y aquellos con discapacidad. Sin embargo, es importante destacar la necesidad de capacidades para orquestar este tipo de práctica en el aula. Cuando no se administran bien los enfoques de grupo, normalmente se pierde un tiempo considerable y, posiblemente, haya más interrupciones.

En este ámbito, los países económicamente más pobres del Sur tienen mucho que enseñarnos. En estos países, los limitados recursos han llevado a reconocer el potencial del «poder de los pares» mediante el desarrollo de programas de «niño a niño» (Hawes, 1988). Los propios alumnos son un recurso insuficientemente utilizado que puede movilizarse para superar los obstáculos a la participación en el aula y contribuir a mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los miembros de la clase. El recurso esencial ya está presente en cualquier aula. Lo que es fundamental es la habilidad de los docentes para movilizar esta energía, a menudo sin usar.

Cuadro 15. La superación de los obstáculos a la inclusión en Cuba

En Cuba, el Estado desarrolla acciones que garantizan y potencian la plena igualdad social. Su Constitución define y recoge los derechos y deberes de todos los ciudadanos para la plena participación en la sociedad y el derecho a la igualdad de oportunidades (Constitución, 1992). La atención a las personas con discapacidad es una de las prioridades de la política social que garantiza y desarrolla acciones para la elevación de la calidad de vida y la equiparación de oportunidades.

Según datos del Ministerio de Educación, hay un total de 1 577 348 niños y niñas escolarizados en todos los niveles de enseñanza en 8799 centros escolares, de los que 6665 presentan necesidades educativas especiales y estudian en la educación regular. Por otro lado, en las escuelas especiales estudian 38 239 niños y niñas con discapacidad, de los cuales 13 251 son niñas. En total, existen 369 centros especializados (curso 2013/2014) (UNICEF, 2015).

Los niños y niñas cubanos con discapacidad pueden optar por estudiar en escuelas regulares o en las escuelas especiales (es decir en donde aprenden un oficio). A los niños y las niñas que no puedan asistir a algún tipo de institución se les brinda el servicio educativo en sus casas a través de un maestro de apoyo de educación especial. En todas las provincias existen centros especializados de diagnóstico y orientación para ayudar y orientar a las familias. Estos centros cuentan con un equipo multidisciplinario que establece las necesidades educativas de cada uno de estos niños y niñas de acuerdo con su discapacidad.

El Instituto Nacional de Deporte y Recreación (INDER), dependiente del Ministerio de Educación, junto con UNICEF y con el apoyo de la Fundación Iberoestar, han puesto en marcha el **Torneo de Fútbol Inclusivo de Cuba, una iniciativa que utiliza el deporte como vía para propiciar la inclusión social y el pleno desarrollo de los niños, en convivencia e intercambio entre niños y adolescentes de escuelas regulares y escuelas especiales. A través del deporte, se adquieren habilidades y valores como el trabajo en equipo, la solidaridad, la resolución de conflictos y se fortalece la igualdad de género** (UNICEF, 2015).

Se promueven el bádminton y el fútbol inclusivo, este último a través de la configuración de equipos y la organización de torneos de fútbol para estudiantes de la educación secundaria básica, desde la escuela hasta el nivel nacional en los cuales se vinculen atletas de educación especial en el mismo equipo para entrenamiento y competencia.

Para más información:

<https://www.unicef.es/memoria/proyectos/inclusion-deporte-cuba#quienes-somos>



© UNESCO/IDAC

4.2 Las escuelas y otros centros de aprendizaje prestan apoyo a los y las estudiantes que corren el riesgo de fracasar, ser marginados y excluidos

En un sistema educativo eficaz, se evalúa de manera continua a todos los estudiantes en función de su progreso a través del currículo. Esto permite a los docentes atender a una amplia gama de estudiantes individuales. Esto significa que los docentes y otros profesionales deben estar bien informados sobre las características y los logros de sus estudiantes, y al mismo tiempo evaluar cualidades más amplias, como su capacidad para promover la cohesión y cooperación.

Sin embargo, la capacidad de determinar meramente el nivel de desempeño de cada estudiante o enumerar las dificultades particulares de ciertos estudiantes

no es suficiente. **Los docentes en sistemas inclusivos necesitan medir la efectividad de su enseñanza para la gama de estudiantes y deben saber lo que necesitan hacer para permitir que cada estudiante aprenda lo mejor posible.** Por lo tanto, la evaluación debe centrarse no sólo en las características y los logros de los estudiantes, sino también en el currículo y cómo cada estudiante puede aprender dentro y más allá del mismo.

Las formas más útiles de evaluación ocurren en el aula y en otros contextos donde tiene lugar el aprendizaje (William, 2011). Los docentes necesitan tener la capacidad de realizar las evaluaciones ellos mismos. Con el fin de estar preparados para ello, necesitan un desarrollo profesional continuo. También necesitan encontrar formas de trabajar con educadores especiales, psicólogos, trabajadores sociales y profesionales médicos, cuando estén disponibles. Los docentes pueden utilizar las evaluaciones de estos especialistas con fines educativos. Los asociados más importantes de todos son los colegas, los padres y los propios estudiantes, que están posicionados para ver las cosas desde un punto de vista único y, por lo tanto, pueden ofrecer diferentes perspectivas sobre lo que se necesita para ayudar a que todos los estudiantes progresen.

“...Los docentes en sistemas inclusivos necesitan medir la efectividad de su enseñanza para la gama de estudiantes y deben saber lo que necesitan hacer para permitir que cada estudiante aprenda lo mejor posible...”

Cuadro 16. Usando la creatividad artística para la inclusión social en Brasil

En los últimos años, Brasil ha realizado importantes avances en materia de educación inclusiva. Por ejemplo, el Ministerio de Educación de Brasil, a través de la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización, Diversidad e Inclusión (SECADI), ha estado impulsando varios programas y publicaciones relacionados con diferentes aspectos de la inclusión escolar, como la formación docente. Junto con las actividades promovidas por la SECADI, **en las escuelas públicas brasileñas han surgido diferentes proyectos para fomentar la inclusión social.** Uno de ellos es el proyecto «Pimpolhos nas Escolas» lanzado en 2006 por Pimpolhos da Grande Rio que ofrece unos talleres «lúdico-pedagógicos» para niños entre 6 y 15 años en la escuela municipal de Lions con el objetivo de concientizarlos sobre el medio ambiente. La escuela es considerada como «escuela inclusiva», ya que atiende las necesidades de niños que se encuentran en situación de vulnerabilidad socioeconómica y que tienen altas tasas de repetición escolar. El proyecto utiliza el carnaval y sus valores y los une a la imaginación y a las experiencias culturales de los niños y jóvenes. A través del proyecto, los estudiantes tienen la oportunidad de conocer más sobre la cultura del carnaval y de expresar sus diferencias. Los estudiantes llegan también a participar en la parada de la Avenida con la escuela de samba Pimpolhos da Grande Rio. Durante el mes que precede la parada de la Avenida, están invitados a participar en el Carnaval Pedagógico, donde aprenden a manipular materiales reciclados y transformarlos en disfraces y accesorios.

Para más información:
<http://pimpolhos.org.br/>



© UNESCO/IIDAC

4.3 Los docentes y el personal de apoyo están preparados para responder a la diversidad de los y las estudiantes durante su formación inicial

En un sistema educativo inclusivo y equitativo, todos los docentes deben abordar la diversidad entre los y las estudiantes con una actitud positiva y una comprensión de las prácticas inclusivas. **Los docentes pueden adquirir gran parte de la preparación que necesitan con respecto a tales prácticas inclusivas durante su formación inicial y a través de unidades de formación cortas, personalizadas y en servicio.**

La investigación sobre la formación de docentes para la educación inclusiva¹⁰ ha identificado cuatro valores fundamentales que sustentan la competencia de los docentes en el desarrollo y mantenimiento de la práctica inclusiva:

1. Valorar la diversidad de los alumnos: las diferencias entre los y las estudiantes se consideran un recurso y una ventaja para la educación;
2. Apoyar a todos los y las estudiantes: los docentes tienen expectativas altas para los logros de todos los y las estudiantes;
3. Trabajar con otros: la colaboración y el trabajo en equipo son enfoques esenciales para todos los docentes; y
4. El desarrollo profesional continuo personal: la enseñanza es una actividad de aprendizaje y los docentes deben aceptar la responsabilidad de su propio aprendizaje a lo largo de la vida.

La incorporación de estos valores en los programas de formación docente puede ayudar a potenciar el papel de los docentes y apoyarlos en el desarrollo de una gama más amplia de respuestas a los estudiantes que experimentan dificultades en su aprendizaje. Ser explícito acerca de estos valores ayuda a establecer el potencial de la formación docente como una actividad de gran influencia para lograr el cambio.

Varios docentes desarrollarán un alto nivel de conocimientos en materia de educación especial. Sin embargo, sería conveniente que dichos docentes desarrollaran capacidades y adquirieran experiencia como educadores convencionales en primer lugar, y se especializaran más tarde. Además, es importante que su especialización no se defina demasiado restrictivamente, dada la variedad de dificultades de aprendizaje que se encontrarán. Por el contrario, la especialización debe basarse en una amplia base de conocimientos sobre el aprendizaje y la enseñanza.



¹⁰European Agency for Development in Inclusive and Special Education (s.f.) *Teacher Education for Inclusion (TE4I): Key policy messages*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages_te4i-policy-paper-EN.pdf

Cuadro 17. Apoyo a la formación docente para la educación inclusiva en Honduras

Desde la Subdirección General de Educación para Personas con Capacidades Diferentes o Talentos Excepcionales, dentro de la Secretaría de Estado de Educación de Honduras, se desarrollan diferentes iniciativas y proyectos de apoyo a la educación inclusiva. Entre otras, se destacan: a) la creación del Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa, los Servicios Educativos de Atención a la Diversidad (SEAD), que busca **«favorecer el aprendizaje y participación de todos los educandos con énfasis en aquellos que presentan necesidades educativas individuales derivadas o no de discapacidad»** (SEAD, 2017); b) el proyecto «Fortalecimiento Institucional para la Atención de la Diversidad del alumnado en Honduras», que se lleva a cabo en tres departamentos del país y; c) la creación de **equipos psicopedagógicos de atención individualizada y de formación docente.**

Asimismo, en 2014, fue declarado el «Año de la Educación Inclusiva» (OEI, 2014a), lo que dio lugar a la creación de equipos psicopedagógicos de atención individualizada y de formación docente.



© OEI

4.4 Los docentes y el personal de apoyo tienen la oportunidad de participar en el desarrollo profesional continuo relativo a las prácticas inclusivas y equitativas

En todos los países, los docentes son los recursos más costosos y potencialmente más poderosos del sistema educativo. Por lo tanto, **el desarrollo del personal de enseñanza es fundamental, especialmente en los países donde los recursos materiales son relativamente escasos.**

A medida que los sistemas se vuelven más inclusivos, el desarrollo profesional es especialmente importante por los importantes nuevos desafíos que enfrentan los docentes de las escuelas comunes, que tienen que responder a una mayor diversidad en las necesidades de los estudiantes. Los educadores especiales, que ven cómo el contexto y el enfoque de su trabajo cambian de manera importante, también necesitan un desarrollo profesional continuo. La investigación internacional (Messiou y Ainscow, 2015) cree que el desarrollo del docente debería:

- ◆ **Tener lugar principalmente en las aulas**, donde se desarrolla la práctica;
- ◆ **Conectar y desarrollar la experiencia disponible dentro de la escuela**, haciendo conexiones con el conocimiento existente;
- ◆ **Crear espacios cooperativos** donde los docentes puedan planificar juntos, compartir ideas y recursos, y tener oportunidades de observarse mutuamente mientras trabajan; e
- ◆ **Involucrar a los docentes en el desarrollo de un lenguaje común** de práctica que ayude a los in-

dividuos a reflexionar sobre sus propias maneras de trabajar, sobre la razón de sus acciones y sobre cómo mejorar.

Compartir prácticas entre colegas es un medio eficaz de fomentar el desarrollo profesional del docente. Es importante alentar a los docentes a colaborar con sus colegas y a apoyarlos, a reflexionar sobre su práctica y a desarrollar conocimientos y capacidades de 'equipo'. Pero en algunos casos, compartir prácticas también puede conducir a cerrar las mentes con respecto a nuevas formas de responder a las circunstancias difíciles. Según la investigación, este problema puede resolverse mediante la participación de diferentes partes interesadas. Esto significaría reunir las ideas de los profesionales, las de los estudiantes y sus familias, y el conocimiento de los investigadores académicos para desafiar los supuestos, estimular nuevos pensamientos dentro de una escuela y fomentar la experimentación con esquemas creativos para involucrar a los estudiantes.

Cuadro 18. Fortaleciendo la comunidad educativa en la República Dominicana

Desde la proclamación de la Ley General de Educación 66/97 (1997) en la República Dominicana, se asume la educación inclusiva como un derecho que debe garantizarse a toda la población (LGE, 1997). Por lo tanto, en el país se han aunado esfuerzos para cumplir con la Ley a través de numerosas iniciativas del Ministerio de Educación, como la creación de Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad, la introducción de estrategias y acción inclusivas para personas con discapacidad en el Plan Nacional de Alfabetización «Quisqueya Aprende Contigo», el Programa de Salud Escolar y el Programa de Alimentación Escolar, entre otras (Minerd, 2016). De 2012 a 2016, se llevó a cabo el programa «**Comunidad Educativa que Aprende**» en colaboración con UNICEF, que, para mejorar la inclusión y calidad educativa en el país, se ha enfocado simultáneamente en las siguientes áreas: «a) **formación continua a docentes** para la enseñanza de lengua, matemáticas y la inclusión de niños con discapacidad; b) **visitas domiciliarias a las familias** para orientarlas sobre prácticas de crianza, nutrición, salud y prevención del abuso y la violencia; c) **desarrollo de capacidades en las escuelas** hacia una cultura de paz y educación sin violencia; d) **capacitación a los equipos gerenciales y técnicos** de las regiones y distritos del Ministerio de Educación; y e) **formación de las asociaciones de padres y madres sobre participación en la gestión escolar**» (UNICEF, s. f.). Entre los objetivos destacan la capacitación de 800 docentes en inclusión educativa, 200 escuelas que elaboran normas de convivencia escolar; 3 regiones y 17 distritos educativos encargados de diseñar una planificación operativa eficaz y 500 niños y niñas con algún tipo de discapacidad que reciben apoyo psicopedagógico para asistir a escuelas regulares (UNICEF, s. f.).



© OEI

Cuadro 19. Los estudiantes ayudan a los docentes a innovar en Portugal

«Ahora se ve la diversidad en nuestra escuela como una oportunidad cuando se aborda a través del trabajo colaborativo»

«El intercambio de ideas y el trabajo de investigación en equipo hace que la diversidad pase de ser un problema a ser un desafío»

Estos son los comentarios típicos de los docentes de la Escola Secundária Pedro Alexandrino (ESPA), una escuela secundaria situada en la capital portuguesa, Lisboa. **Para estos docentes, la diversidad es un tema central en su trabajo cotidiano.** En los últimos años, la escuela ha realizado muchos esfuerzos para reflejar esta diversidad. Han formado grupos de tres docentes que se han apoyado unos a otros para analizar cómo hacer que sus clases sean más inclusivas. Por ejemplo, un grupo se centró en esta pregunta: ¿Participan todos los estudiantes en todas las tareas de nuestras clases? Las conclusiones de estas actividades han llevado a los docentes a explorar cómo los estudiantes pueden ser asociados en la educación y participar en la planificación y, a veces, dar ellos mismos las clases. **Los docentes llegaron a la conclusión de que colaborar con sus colegas y con los estudiantes les ha llevado a pensar en nuevas maneras de responder a la diversidad de los estudiantes.** También les dio mayor confianza para experimentar con diferentes prácticas de enseñanza (Messiou y otros, 2016).



© OEI

Conclusiones

Iberoamérica demuestra de forma clara su compromiso y voluntad político-técnica de progresar hacia sistemas educativos más equitativos e inclusivos. En la última década, los logros y avances respecto al diseño de políticas públicas inclusivas han sido evidentes. Esta constatación deriva, en gran medida, de ponderar dos factores: por un lado, el compromiso de los líderes nacionales con respecto a los logros y objetivos que se deben alcanzar y emergen en las agendas tanto nacionales, regionales como globales, que centran su acción en el desarrollo de políticas educativas inclusivas; y, por otro lado, una mayor concientización y esclarecimiento de los desafíos en torno a congeniar políticas robustas, integrales y sostenibles con prácticas que tengan un verdadero impacto en la ampliación, democratización y mejora de las oportunidades, de los procesos y de los resultados de aprendizaje para toda la población, especialmente, para aquellos grupos que se encuentran en situación de vulnerabilidad por múltiples razones.

Uno de los mayores desafíos que parece afrontar la región radica en profundizar y afinar las políticas públicas de largo alcance que inviertan en reducir las brechas sociales y las fuertes desigualdades entre grupos poblacionales dentro de los países. Asimismo, y de manera complementaria, se trata de superar una visión de la inclusión como una sumatoria de respuestas ante múltiples vulnerabilidades y condiciones/situaciones categorizadas como especiales y, en cambio, desplazarse alternativamente hacia el reconocimiento de que, en su singularidad, cada alumno es un ser especial que requiere ser apreciado, empoderado, motivado y apoyado. Dicho reconocimiento se sustenta en comprender y construir con base en las diversidades individuales y colectivas, así como atenuar las múltiples fuentes de disparidades que obstaculizan la consecución, progresión y completitud de los aprendizajes.

El hecho de que todos los países de la región iberoamericana estén avanzando hacia una conceptualización compartida de la educación inclusiva y que simultáneamente se sigan desarrollando marcos legales de protección que garanticen los derechos de toda su ciudadanía, indica que los esfuerzos en el desarrollo de políticas públicas inclusivas es un hecho que se tiene que resaltar. No obstante, se requieren esfuerzos programáticos más intensos y sostenidos para posicionar la educación inclusiva como un eje principal transversal a las visiones de la educación y de los sistemas educativos. No puede circunscribirse a una nueva o renombrada dependencia institucional o bien agotarse en una sumatoria de iniciativas, programas o proyectos que no abrigan una visión apropiada y compartida sobre las implicaciones del derecho a una educación inclusiva de calidad. Precisamente, las acciones que puedan emprenderse deberían anclarse en una concepción de educación inclusiva que haga mella y resuene transversalmente en las políticas educativas, currículos, pedagogías, centros educativos, ambientes de aprendizaje, alumnos y docentes a la luz de un enfoque de cambio sistémico, robusto y sostenible.

En síntesis, «Iberoamérica inclusiva: Guía para asegurar la inclusión y la equidad en Iberoamérica» es una ventana de oportunidades y de entradas múltiples y complementarias para fortalecer la inclusión como cultura, mentalidad, política y práctica en aras de la puesta en práctica del principio ético por el que «todos los y las estudiantes cuentan, y cuentan por igual» (UNESCO, 2017, pág. 12). Por ende, la presente guía actúa como un amigable y propositivo marcador para que nuestros 22 países sigan progresando estratégicamente en una agenda de inclusión que es insoslayable si efectivamente se aspira a ampliar y democratizar los aprendizajes para genuinamente garantizarlos, cualquiera que sea el tenor del desafío que se enfrente.

Anexo 1. Hacia una educación inclusiva

Año	Evento	Logros
1990	Conferencia Mundial de la Educación de Jomtien (Tailandia)	Comprometidos con lograr una Educación Para Todos (ETP), los países reconocieron que los alumnos de grupos vulnerables están excluidos de las oportunidades educativas.
1994	Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales	Aprobación de la Declaración de Salamanca, el instrumento legal de referencia en el ámbito de la educación especial, que afirma que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de su condición física, intelectual, social, emocional, lingüística u otra.
1996	Informe «La educación encierra un tesoro», elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI para la UNESCO y dirigido por Jacques Delors	El informe profundiza en un modelo que debe ofrecer la igualdad de oportunidades para todos.
2000	Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (Senegal)	Se establecieron seis objetivos y ocho compromisos para 2015, con la intención de que en la Educación para Todos (EPT) se tenga en cuenta las necesidades de todos y, en especial, de aquellos más vulnerables. Esto es particularmente visible en los objetivos 1 y 2.
2000	Publicación de los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio de Naciones Unidas	Entre los ocho objetivos destacan: el objetivo 2 sobre la conclusión de la enseñanza primaria de todos los niños para 2015, y el objetivo 3 sobre la eliminación de las desigualdades entre los géneros en todos los ciclos escolares y niveles.
2000	Publicación de <i>Index for Inclusion</i> de Tony Booth y Mel Ainscow	Esta guía de autoevaluación para los centros docentes pretende revisar la orientación inclusiva de sus proyectos curriculares y prácticas educativas con el objetivo de facilitar la identificación de las «barreras para el aprendizaje y la participación».
2006	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	Garantiza la educación inclusiva como derecho para las personas con discapacidad.
2008	48.ª Conferencia Internacional de Educación: «Educación Inclusiva: el camino del futuro»	Se elaboraron una serie de recomendaciones a partir de un concepto más amplio de educación inclusiva, considerada como un principio rector general para reforzar la educación en su conjunto.
2015	Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) Foro Mundial sobre la Educación Agenda Educativa 2030	En las nuevas agendas mundiales, la inclusión y equidad son las bases para lograr una educación transformadora para todos los niños y las niñas poniendo énfasis en los alumnos de los grupos más marginales.
2017	La UNESCO publica el documento «Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación»	En la Guía, se discute en detalle el cambio de paradigma sobre la educación inclusiva propuesto por la UNESCO y se presenta un nuevo marco de análisis para asesorar las políticas de inclusión y equidad en diferentes países y ámbitos educativos.

Anexo 2. Guía para completar la revisión

El marco de revisión que se muestra a continuación se ha desarrollado para ayudar a los países a examinar cómo la inclusión y la equidad figuran actualmente en sus políticas y a determinar las medidas necesarias para mejorar estas políticas y su aplicación.

Metodología propuesta

Si bien cada país establecerá su propio proceso de revisión de manera coherente con sus tradiciones de trabajo, sus recursos disponibles y su calendario, la UNESCO sugiere el siguiente proceso:

Establecer un comité directivo: bajo el liderazgo del Ministerio de Educación, se debería establecer un comité directivo con un claro mandato político para asegurar el impacto y el cambio. Tendrá la función de coordinar el proceso consultivo y la recopilación de información para la evaluación. El comité debería representar de manera equilibrada a ambos géneros y a los diferentes grupos de interesados, como docentes, asociaciones profesionales, padres, estudiantes, investigadores, organizaciones de la sociedad civil y de la comunidad.

Realizar consultas: es necesaria una amplia consulta para obtener una evaluación creíble. Un proceso colectivo para estimular la reflexión y el debate sobre los niveles de progreso (por ejemplo, mediante talleres, discusiones de grupos focales) en contraposición a la divulgación individual (por ejemplo, entrevistas o encuestas). Deben considerarse diferentes enfoques participativos a fin de garantizar que los interesados de los grupos marginados, como las minorías étnicas y lingüísticas, los pueblos indígenas, las niñas y las personas con discapacidad, se sientan facultadas para participar en los debates.

Preparar un informe: después de las consultas, el comité directivo debería guiar la elaboración de un informe de síntesis de las conclusiones clave y formular recomendaciones sobre las acciones que se necesitan para avanzar en la política. El informe de síntesis puede ir acompañado de un plan de acción que identifique los pasos clave, las personas responsables y un calendario para la aplicación de las recomendaciones (véase el Anexo 3).

Supervisar la aplicación del plan de acción: recordando que la política de educación se «hace a todos los niveles», será importante supervisar la forma en que se introducen los cambios en todo el sistema. Esta supervisión podría ser una de las funciones permanentes del comité directivo. A medida que el comité lleve a cabo esta supervisión, será importante mantener informados a los interesados sobre los avances en la aplicación del plan, usando ejemplos de prácticas efectivas que inspiren una participación generalizada en el proceso de cambio.

¿Cómo se debería completar el marco de revisión?

Para cada una de las cuatro dimensiones (conceptos, políticas, estructuras y sistemas y prácticas) y las 16 características que las acompañan en el marco de revisión de políticas:

1. Revisar las preguntas en la primera columna, titulada «Ámbitos que hay que examinar», e identificar los tipos de evidencia que hay que recopilar.

2. Debatir estas y otras preguntas pertinentes que surjan al revisar las evidencias.

3. Registrar cualquier información y acciones recomendadas en la segunda columna, titulada «Comentarios».

4. Rodee con un círculo la respuesta en la tercera columna, «Nivel de progreso», que mejor se ajuste a la evaluación actual de las medidas adoptadas para incorporar los principios de inclusión y equidad en la política educativa. Esto ayudará a identificar los ámbitos más fuertes sobre los que hay que basarse y los aspectos de la política que necesitan atención. Este método se corresponde con la idea de que el desarrollo de la inclusión y la equidad en la educación es un proceso continuo, en lugar de un solo evento.

Por último, identifique las acciones recomendadas para cada una de las cuatro dimensiones.

Anexo 3. Marco de revisión

Dimensión 1 - Conceptos

Ámbitos que hay que examinar	Comentarios	Nivel de progreso (rodeé uno)
<p>1.1 Inclusión y equidad son principios generales que rigen todas las políticas, planes y prácticas educativas</p> <p>¿Hasta qué punto se comprenden y definen los principios de inclusión y equidad en las políticas educativas?</p> <p>¿En qué medida la inclusión y la equidad están integradas como principios básicos en todas las políticas y planes de educación?</p> <p>¿En qué medida todas las políticas y planes educativos nacionales se basan en los principios de inclusión y equidad?</p> <p>¿En qué medida las prácticas educativas se guían por los principios de inclusión y equidad?</p>	<p>La inclusión y la equidad no son todavía características fuertes de las políticas, planes y prácticas educativas, pero los debates iniciales han comenzado sobre cómo se puede abordar esto.</p>	<p>Se ha llevado a cabo la planificación para fortalecer el papel de la inclusión y la equidad en relación con las políticas, planes y prácticas educativas.</p> <p>Se han tomado medidas para asegurar que la inclusión y la equidad sean características de las políticas, planes y prácticas educativas.</p>
<p>1.2 El currículo nacional y sus correspondientes sistemas de evaluación están diseñados para atender a todos los y las estudiantes de manera efectiva</p> <p>¿En qué medida el currículo nacional se basa en los principios de inclusión y equidad?</p> <p>¿En qué medida el currículo nacional tiene la solidez y la flexibilidad para adaptarse a todos los estudiantes?</p> <p>¿En qué medida se utilizan los sistemas de evaluación para celebrar los diferentes niveles de logro y apoyar el desarrollo de todos los estudiantes?</p>	<p>El currículo nacional y los sistemas de evaluación solo son adecuados para algunos estudiantes, pero se han iniciado debates sobre cómo se puede mejorar esto.</p>	<p>Se han adoptado medidas para garantizar que el currículo y los sistemas de evaluación nacionales respondan eficazmente a las necesidades de todos los estudiantes.</p>
<p>1.3 Todos los asociados que trabajan con los y las estudiantes y sus familias entienden y apoyan los objetivos de la política nacional para promover la inclusión y la equidad en la educación</p> <p>¿En qué medida existe un amplio compromiso / acuerdo entre todos los profesionales que trabajan con niños, jóvenes y adultos para actuar de acuerdo con los principios de inclusión y equidad?</p> <p>¿En qué medida las personas que trabajan con niños, jóvenes, adultos y sus familias comprenden las consecuencias de los principios de inclusión y equidad en sus funciones?</p>	<p>Aunque los organismos abrigan entendimientos distintos sobre las aspiraciones y los planes nacionales de políticas para promover la inclusión y la equidad en la educación, los debates iniciales han comenzado a abordar esta cuestión.</p>	<p>Se están llevando a cabo actividades de planificación para asegurar que los organismos comprendan las aspiraciones políticas nacionales y los planes para promover la inclusión y la equidad en la educación.</p> <p>Se han tomado medidas para asegurar que los organismos entiendan y apoyen las aspiraciones políticas nacionales para promover la inclusión y la equidad en la educación.</p>
<p>1.4 Existen sistemas para supervisar la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes en el sistema educativo</p> <p>¿Cuán efectivos son los sistemas de recolección de datos (cuantitativos y cualitativos) con respecto a la presencia, participación y logro de todos los estudiantes?</p> <p>¿En qué medida se analizan los datos para determinar el impacto de los esfuerzos para propender a una mayor inclusión y equidad?</p> <p>¿En qué medida se adoptan medidas a la luz del análisis de datos para fortalecer los entornos y las prácticas inclusivas y equitativas?</p>	<p>Hay acuerdos limitados para supervisar la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, pero los debates iniciales han comenzado a abordar esta cuestión.</p>	<p>Se ha empezado a planificar el establecimiento de sistemas para supervisar la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes.</p> <p>Se han adoptado medidas para establecer sistemas eficaces de vigilancia de la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes.</p>
<p>Medidas recomendadas:</p>		

Dimensión 2. Declaraciones sobre políticas

Ámbitos que hay que examinar	Comentarios	Nivel de progreso (rodée uno)
<p>2.1 Los documentos importantes de política educativa nacional hacen un fuerte hincapié en la inclusión y la equidad</p> <p>¿Hasta qué punto todos los principales documentos de política educativa reflejan los principios de inclusión y equidad? ¿En qué medida las prioridades políticas se basan en los principios de inclusión y equidad?</p>	<p>Aunque se mencionan la inclusión y la equidad en los documentos importantes de la política educativa nacional, se han iniciado debates para abordar esta cuestión.</p>	<p>Se han llevado a cabo actividades de planificación para hacer de la inclusión y la equidad una característica de importantes documentos de política nacional de educación.</p> <p>Se han tomado medidas para garantizar que la inclusión y la equidad sean una característica de importantes documentos de política educativa nacional.</p>
<p>2.2 Los altos funcionarios a nivel nacional, de distrito y de escuela lideran en materia de inclusión y equidad en la educación</p> <p>¿Hasta qué punto los líderes de la educación a nivel local fomentan el desarrollo de culturas inclusivas y equitativas? ¿Hasta qué punto los responsables políticos nacionales muestran un liderazgo claro y sostenible para promover los principios de inclusión y equidad? ¿Hasta qué punto los administradores locales de distrito proporcionan un liderazgo claro y sostenible con respecto a la educación inclusiva? ¿En qué medida se capacita a los líderes educativos (autoridades locales, personal de nivel superior, directores de escuelas) sobre sus responsabilidades para fortalecer la inclusión y eliminar los obstáculos?</p>	<p>Mientras que los altos funcionarios a nivel nacional y de distrito proporcionan un liderazgo limitado en materia de inclusión y equidad en la educación, se han iniciado debates para fortalecer este aspecto.</p> <p>La planificación ha comenzado a alentarse al personal superior, a nivel nacional y de distrito, a que construyan liderazgo en materia de inclusión y equidad en la educación.</p>	<p>Se han tomado medidas para asegurar que el personal de nivel superior a nivel nacional y de distrito lidere la inclusión y la equidad en la educación.</p>
<p>2.3 Los líderes a todos los niveles articulan objetivos políticos coherentes para desarrollar prácticas educativas inclusivas y equitativas</p> <p>¿Hasta qué punto los legisladores nacionales fomentan el desarrollo de prácticas inclusivas y equitativas? ¿En qué medida los administradores de los distritos locales toman medidas para fomentar el desarrollo de prácticas inclusivas y equitativas? ¿Hasta qué punto los directores de escuelas y aquellos que administran otros centros de aprendizaje (por ejemplo, la educación preescolar, las escuelas especiales) actúan para fomentar el desarrollo de prácticas inclusivas y equitativas?</p>	<p>Aunque hay pocas pruebas de que los líderes de los diferentes niveles del sistema educativo articulen aspiraciones políticas coherentes para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas y equitativas, se han llevado a cabo debates para mejorar esta situación.</p>	<p>La planificación ha tenido lugar para alentar a los líderes en los diferentes niveles del sistema educativo a articular aspiraciones políticas coherentes para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas y equitativas.</p> <p>Se han tomado medidas para asegurar que los líderes de los diferentes niveles del sistema educativo articulen aspiraciones políticas coherentes para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas y equitativas.</p>
<p>2.4 Los líderes a todos los niveles cuestionan las prácticas educativas no inclusivas, discriminatorias y desiguales</p> <p>¿En qué medida los sistemas de apoyo a las escuelas y otros centros de aprendizaje identifican, desafían y eliminan las prácticas no inclusivas, discriminatorias y desiguales? Cuando existen prácticas no inclusivas, discriminatorias e inequitativas, ¿en qué medida se las impugna?</p>	<p>Aunque los líderes de diferentes niveles rara vez cuestionan las prácticas educativas no inclusivas, discriminatorias e inequitativas, se han llevado a cabo discusiones para abordar esta cuestión.</p>	<p>Se ha llevado a cabo una planificación para animar a los líderes en todos los niveles a desafiar las prácticas educativas no inclusivas, discriminatorias y desiguales.</p> <p>Se han adoptado medidas para garantizar que los líderes de todos los niveles cuestionen las prácticas educativas no inclusivas, discriminatorias y desiguales.</p>
<p>Medidas recomendadas:</p>		

Dimensión 3. Estructuras y sistemas

Ámbitos que hay que examinar		Comentarios		Nivel de progreso (rodée uno)	
3.1 Existe un apoyo de alta calidad para los y las estudiantes vulnerables					
¿Cuán eficaces son los sistemas para identificar a los estudiantes vulnerables? ¿En qué medida existen disposiciones flexibles para garantizar que el apoyo esté disponible para las personas cuando sea necesario? ¿En qué medida se considera a las familias como asociados en el apoyo a la educación de los niños y de las niñas? ¿Hasta qué punto se pregunta a los propios estudiantes acerca del apoyo que necesitan?		Si bien la calidad del apoyo a los estudiantes vulnerables es variable, se han llevado a cabo debates para considerar cómo se puede mejorar.	Se ha llevado a cabo una planificación para mejorar la calidad del apoyo a los estudiantes vulnerables.	Se han adoptado medidas para garantizar un apoyo de alta calidad a todos los estudiantes vulnerables.	
3.2 Todos los servicios e instituciones que trabajan con los y las estudiantes y sus familias trabajan juntos en la coordinación de las políticas y las prácticas educativas inclusivas y equitativas					
¿En qué medida las escuelas (y otros proveedores de educación) colaboran con otros sectores pertinentes, como el de la salud y el trabajo social? ¿En qué medida existe una cooperación efectiva entre las escuelas y otros centros de aprendizaje? ¿Hasta qué punto las instituciones y los servicios dentro de los distritos tienen un entendimiento compartido de la inclusión y la equidad y trabajan juntos? ¿Hasta qué punto los proveedores de educación públicos y privados aplican prácticas educativas inclusivas y equitativas?		Aunque el trabajo de los servicios y las instituciones tiende a no estar bien coordinado, se han llevado a cabo debates para considerar cómo se puede mejorar.	Se ha llevado a cabo una planificación para animar a los servicios e instituciones a que colaboren.	Se han adoptado medidas para garantizar que los servicios y las instituciones que participan con los estudiantes y sus familias trabajen juntos.	
3.3 Los recursos, tanto humanos como financieros, se distribuyen de manera que beneficien a los y las estudiantes potencialmente vulnerables					
¿Hasta qué punto se considera que todos los estudiantes son de igual importancia desde el punto de vista educativo? ¿En qué medida se utilizan los recursos disponibles con flexibilidad y se orientan hacia el apoyo de la participación y el aprendizaje?		Si bien existe la preocupación de que los recursos no se distribuyan equitativamente, se han mantenido debates para abordar esta cuestión.	Se ha planificado la mejora de la distribución de los recursos, centrándose en particular en la necesidad de apoyar a los estudiantes vulnerables.	Se han adoptado medidas para garantizar una distribución equitativa de los recursos, centrándose en particular en los grupos vulnerables de estudiantes.	
3.4 Hay claridad sobre la función de las instituciones responsables de la educación especial, como las escuelas y unidades especiales, en la promoción de la inclusión y la equidad en la educación					
¿Hasta qué punto las escuelas y unidades especiales tienen una comprensión común de la inclusión y la equidad? ¿En qué medida los estudiantes de escuelas y unidades especiales tienen oportunidades de participar en actividades dentro de las escuelas regulares? ¿Hasta qué punto se pone a disposición de los docentes de otras escuelas la experiencia disponible en entornos especiales?		Si bien las disposiciones especiales están principalmente separadas del sistema educativo regular, se han llevado a cabo debates para considerar la forma de fomentar vínculos más estrechos.	Se ha planificado la creación de vínculos más sólidos entre los servicios especiales y las instituciones educativas ordinarias.	Se han adoptado medidas para garantizar que los centros donde se imparte la educación especial desempeñen un papel en la promoción de la inclusión y la equidad en la educación.	
Medidas recomendadas:					

Dimensión 4. Prácticas

Ámbitos que hay que examinar	Comentarios	Nivel de progreso (rodée uno)
<p>4.1 Las escuelas y otros centros de aprendizaje tienen estrategias para fomentar la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes de su comunidad local</p> <p>¿Hasta qué punto utilizan los docentes una gama de estrategias pedagógicas para atender a las diferencias entre los estudiantes? ¿En qué medida existen procedimientos eficaces para tener en cuenta las opiniones de los estudiantes en cuanto a sus aprendizajes y aspiraciones? ¿Hasta qué punto los líderes escolares apoyan la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes?</p>	<p>Si bien la calidad de las estrategias utilizadas para fomentar la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes es variable, se han mantenido debates para mejorar esta situación.</p>	<p>Se ha planificado para fortalecer la calidad de las estrategias utilizadas para fomentar la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes.</p> <p>Se han adoptado medidas para garantizar la existencia de estrategias eficaces para fomentar la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes.</p>
<p>4.2 Las escuelas y otros centros de aprendizaje prestan apoyo a los y las estudiantes que corren el riesgo de fracasar, ser marginados y excluidos</p> <p>¿En qué medida están formados los docentes para evaluar el progreso de los estudiantes y para apoyar su desarrollo? ¿En qué medida tiene en cuenta el personal docente y no docente las culturas, las identidades, los intereses y las aspiraciones de todos sus estudiantes para mejorar su aprendizaje? ¿Hasta qué punto el personal docente y no docente de las escuelas y otros centros de aprendizaje trabaja estrechamente con las familias para asegurar el apoyo a los estudiantes?</p>	<p>Aunque la calidad del apoyo a los estudiantes vulnerables varía, se han llevado a cabo debates para lograr mejoras.</p>	<p>Se ha encaminado la planificación a fortalecer el apoyo prestado a los estudiantes en riesgo de fracaso, marginación y exclusión.</p> <p>Se han adoptado medidas para garantizar un apoyo eficaz a los estudiantes con riesgo de fracaso, marginación y exclusión.</p>
<p>4.3 Los docentes y el personal de apoyo están preparados para responder a la diversidad de los y las estudiantes durante su formación inicial</p> <p>¿En qué medida el currículo de formación docente para todos los docentes enfatiza el principio de inclusión? ¿Hasta qué punto aprenden los docentes a desarrollar una actitud positiva hacia la diversidad estudiantil? ¿Hasta qué punto se ha ayudado a los docentes a desarrollar pedagogías que respondan positivamente a la diversidad estudiantil?</p>	<p>La calidad de la capacitación de los docentes y del personal de apoyo para responder a la diversidad de los estudiantes es diferente, pero se han mantenido debates para lograr mejoras.</p>	<p>Se ha planificado para fortalecer las formas en que los docentes y el personal de apoyo están capacitados para responder a la diversidad de los estudiantes.</p> <p>Se han adoptado medidas para garantizar que los docentes y el personal de apoyo cuenten con una formación eficaz en relación con la forma en que responden a la diversidad de los estudiantes.</p>
<p>4.4 Los docentes y el personal de apoyo tienen la oportunidad de participar en el desarrollo profesional continuo relativo a las prácticas inclusivas y equitativas</p> <p>¿Hasta qué punto las escuelas y otros centros de aprendizaje cuentan con programas efectivos de desarrollo del personal relacionados con las prácticas inclusivas? ¿En qué medida tienen los docentes la oportunidad de verse unos a otros trabajando para compartir ideas y prácticas? ¿En qué medida existen oportunidades para que los docentes asistan a cursos en servicio y se beneficien de un apoyo escolar personalizado para el desarrollo de prácticas inclusivas?</p>	<p>Si bien hay sólo oportunidades limitadas para el desarrollo profesional con respecto a las prácticas inclusivas y equitativas, se han mantenido debates para abordar esta preocupación.</p>	<p>Se ha planificado para crear más oportunidades de desarrollo profesional que se centren en prácticas inclusivas y equitativas.</p> <p>Se han tomado medidas para asegurar que haya suficientes oportunidades de desarrollo profesional que se centren en prácticas inclusivas y equitativas.</p>
<p>Medidas recomendadas:</p>		

Anexo 4. Pautas del plan de acción

El plan de acción le ayudará a reforzar la inclusión y la equidad en la política educativa. Al elaborar un plan de acción, tenga en cuenta estos puntos importantes:

- ◆ Determine acciones diferenciadas que sean realistas, alcanzables y medibles.
- ◆ Elabore un cronograma específico y un calendario para completar estas acciones.
- ◆ Determine los recursos necesarios para completar las actividades, y diseñe planes para adquirir esos recursos.
- ◆ Identifique a aquellas personas que serán responsables de trabajar con las diferentes partes interesadas que harán avanzar las acciones sugeridas.

Ejemplo de formato de plan de acción:

Acciones / actividades detalladas para integrar la inclusión y la equidad en las políticas	Persona responsable	Recursos necesarios	Calendario

Anexo 5. Factores y población en riesgo de exclusión social en Iberoamérica

Las poblaciones en mayor riesgo de exclusión en la región son las siguientes:

1. Poblaciones afrodescendientes

Según los últimos censos nacionales y las estimaciones llevadas a cabo por CELADE-CEPAL en 2010 en la región, la población afrodescendiente ascendía a más de 111 millones de personas, lo que representa un 21,1 % de la población total, estimada alrededor de 527,5 millones de personas (CEPAL, 2017, p. 52).

Brasil es el país donde reside una mayor cantidad de personas afrodescendientes, tanto en términos absolutos como relativos, ya que dicha población corresponde a más de la mitad del total de habitantes. Le siguen en importancia relativa Cuba, con un 35,5 % de afrodescendientes, que suman algo más de 4 millones de personas, y con proporciones menores Colombia, Costa Rica, el Ecuador y Panamá, países donde la población afrodescendiente representa entre un 7 % y un 11 %. Más allá de los pesos relativos, en Colombia la población afrodescendiente se estima cercana a los 5 millones de personas, en México se aproxima a los 1,5 millones, en el Ecuador y Venezuela (República Bolivariana de) es una población cercana al millón de personas y en el Perú supera el medio millón (CEPAL, 2016b).

Las diferencias más significativas entre la población afrodescendiente y la no afrodescendiente se reflejan principalmente en las tasas de mortalidad infantil, los embarazos en adolescentes y en el acceso y la participación en el sistema educativo.

En el ámbito de la educación, se observan también brechas en la mayoría de los países de la región. El porcentaje de jóvenes afrodescendientes de entre 18 y 24 años que están dentro del sistema educativo es en casi todos los casos inferior en los jóvenes afrodescendientes, oscilando entre el 16,9 % de Uruguay y el 41,4 % de Argentina. Esas brechas se profundizan en el caso de la asistencia a la educación superior. Asimismo, las mujeres jóvenes afrodescendientes sufren una doble exclusión (OEA/CIDH, 2011).

Es fundamental que se generen iniciativas que se sumen a los compromisos establecidos en la Declaratoria de Cartagena, en la que se ha definido una agenda conjunta para los grupos originarios y afrodescendientes de América Latina y el Caribe 2009-2019 (Agenda Afrodescendiente en las Américas), impulsando estrategias efectivas que potencien la inclusión social de estas poblaciones. Resulta clave para que se reviertan las condiciones de mayor desventaja social por sus altos niveles de pobreza, marginalidad y exclusión. En este sentido, el informe «Miradas 2015» pone de relieve que se ha avanzado de manera significativa en el acceso a las escuelas de los niños afrodescendientes, especialmente en educación primaria, donde una alta proporción logra finalizar con éxito ese nivel educativo, a pesar de que en los siguientes niveles disminuya de forma considerable (OEI, 2015).

2. Pueblos Indígenas

Alrededor de 40 millones de personas de América Latina pertenecen a alguno de los cerca de 530 pueblos indígenas u originarios de la región (BIR/Banco Mundial, 2015). Se calcula que la población indígena constituye el 10 % del total de habitantes de América Latina (UNICEF et al., 2009) y están subdivididos en unos 400 grupos lingüísticos diferentes (Bello y Rangel, 2002).

La situación y perspectivas del derecho a la educación de las personas indígenas, especialmente de los niños, se caracteriza por las dificultades para acceder y permanecer en el sistema educativo (CLADE, 2009a).

Se ha señalado que el 6,3 % de los niños y jóvenes indígenas de 7 a 18 años ve gravemente vulnerado su derecho a la educación. Preocupante es que el 7,1 % de las niñas indígenas presenten privaciones severas en educación, frente a un 5,6 % de los niños varones (CEPAL y UNICEF, 2012). El informe «Miradas 2015» advierte de la situación crítica de la población indígena y hablante de lengua indígena, con altas tasas de rezago educativo (OEI, 2015).

3. Género

La exclusión afecta de manera diferente a hombres y mujeres. Asimismo, las desigualdades de género se manifiestan de forma generalizada entre las mujeres y los hombres, en todas las sociedades contemporáneas, en materias sociales, económicas, políticas y culturales. De acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2002), no existe en la actualidad ninguna sociedad donde las mujeres dispongan de las mismas oportunidades que los hombres (Valenzuela, 2003).

Las desigualdades de género, socialmente construidas, se expresan tanto en la asignación de identidades y actividades, como en la separación de los ámbitos de acción a los que corresponde una designación diferente de valor simbólico, donde lo masculino cobra preeminencia sobre lo femenino (Gómez, 2008). De esta valoración superior de la dimensión masculina se deriva un acceso desigual al poder y a los recursos, que determina jerarquías en las relaciones sociales entre hombres y mujeres (Valenzuela, 2003).

Las políticas públicas actuales, en apariencia neutras en cuanto al género, ignoran la distribución del tiempo como recurso fundamental para el bienestar social y económico de las personas y de la sociedad en su conjunto. El no reconocimiento de la contribución de hombres y mujeres al bienestar de las familias y la sostenibilidad del desarrollo a través del trabajo no remunerado profundiza las brechas y reproduce las desigualdades (Barquet, 1997).

Las soluciones integrales a la pobreza, desigualdad y exclusión social requieren la adopción de una perspectiva de género y, en particular, del empoderamiento de las mujeres.

En Iberoamérica, la discriminación por género en el ámbito educativo se manifiesta, de diferentes formas: a) en la desigualdad de acceso a la educación; b) a través de las prácticas y currículos escolares que consolidan los estereotipos de género, perpetúan el sexismo, naturalizan las desigualdades, promueven los valores del patriarcado y la división sexual del trabajo; c) mediante la existencia de obstáculos en el pleno cumplimiento del derecho a la educación de las mujeres, como en los casos de situaciones de violencia o acoso sexual, o por gestación (embarazo) de las estudiantes; y d) también por medio de patrones discriminatorios en la formación docente (CLADE, 2015).

Para que las mujeres en Iberoamérica logren superar las desigualdades y exclusión no basta con aumentar su grado de escolaridad y mejorar su inserción laboral (Barquet, 1997).

El derecho humano a la educación supone la existencia de marcos legales y de políticas que promuevan la igualdad de género, asegurando a su vez la incorporación del enfoque de género en todos los procesos, planes y programas de las diferentes etapas y modalidades educativas. Se trata no solo de asegurar la igualdad de género en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, sino también en los procesos, la participación y los resultados educativos, lo que conlleva la transformación de los currículos y contenidos educativos, de forma que contribuyan a consolidar la igualdad (CLADE, 2015).

4. Orientación sexual

En la sociedad Iberoamericana, hoy en día persisten la discriminación y exclusión de las personas con una orientación sexual e identidad o expresión de género no predominante. Esta exclusión se basa en las construcciones culturales centradas en el heterosexismo y la heteronormatividad, es decir, «la manifestación

del poder patriarcal sobre la corporalidad y la reproducción de un modelo sociocultural específico del cuerpo humano, deviniendo por tanto la lucha por el reconocimiento de que la sexualidad ya no encierra a nadie en un único patrón de ser: el heterosexual» (CLADE, 2014b).

En el ámbito educativo, la discriminación se centra en la exclusión de ciertos alumnos o en la práctica del acoso escolar o *bullying* hacia ellos que en ocasiones deriva en el abandono escolar. Esta situación va no solo en detrimento del derecho a su educación, sino a otros como el derecho a la identidad y a la igualdad.

La realidad iberoamericana nos muestra que, en España, el 80 % del alumnado recibe insultos motivados por su orientación sexual. En Bolivia, fueron los profesores los que protagonizaron el 70 % de los casos de discriminación (RIE-LGBTI, 2016). En Argentina, un 45 % de los estudiantes transgénero abandonó la educación secundaria y solo un 2,3 % completó los estudios universitarios (CLADE, 2014b). Los datos visibilizan el aislamiento y estigma que aún existen en la sociedad.

La educación es fundamental en el proceso de construcción de la identidad del individuo. El papel de los sistemas educativos y de las autoridades escolares es crucial para eliminar este tipo de exclusión. Es preciso trabajar para que las políticas educativas introduzcan elementos que ayuden a erradicar los estereotipos negativos relacionados con la orientación sexual e identidad de género.

5. Personas con Discapacidad

En el mundo existen entre 500 y 600 millones de personas con algún tipo de discapacidad, de las cuales entre 120 y 150 millones son niños y niñas. En Iberoamérica suman alrededor de 66 millones, lo que representa aproximadamente el 12 % de la población de la región (CLADE, 2014a).

Las personas con discapacidad constituyen uno de los grupos más excluidos de la actualidad y su discriminación está invisibilizada. Las personas con alguna o con múltiples discapacidades están restringidas al hogar y su vida social es muy limitada, ya que existe una visión estereotipada de las mismas.

El 82 % de las personas con discapacidad de la región vive en condiciones de pobreza. En algunos países, la población con discapacidad está constituida mayoritariamente por hombres (tal es el caso de El Salvador, Honduras, Bolivia y Guatemala), mientras en otros las mujeres son más numerosas (Argentina, Nicaragua, Uruguay y Chile) (Samaniego de García, 2006).

Se necesita más información sobre los grupos étnicos y raciales a los que pertenece la población con discapacidad, ya que las políticas públicas para estas poblaciones deben tener en cuenta las diversas discriminaciones a las que muchas veces se ven sometidas. En Brasil y en Costa Rica, por ejemplo, se observa una tasa más elevada de discapacidad entre las poblaciones afrodescendiente e indígena. En Chile, los indígenas también representan un porcentaje mayor con relación a la población blanca (CLADE, 2014a).

Aunque existen pocos datos sobre la situación de exclusión de los sistemas educativos nacionales, entre el 20 % y el 30 % de los niños y niñas con discapacidad de la región asisten a la escuela y, cuando acuden frecuentemente, son quienes padecen los más graves niveles de discriminación y exclusión en el entorno de los centros escolares. La tasa mundial de alfabetización de personas adultas con discapacidad apenas llega al 3 %, y es tan solo de un 1 % en el caso de las mujeres con discapacidad (UNESCO, 2008a). Los datos señalan también que los niveles de analfabetismo son bastante más altos entre la población con discapacidad.

La educación inclusiva impulsa un cambio en el entendimiento de los desafíos educativos, dejando atrás el paradigma centrado en el déficit de los y las estudiantes y sus dificultades de aprendizaje y adaptación a la escuela para aproximarse a un paradigma centrado en el potencial de los alumnos y alumnas así como los desafíos que tiene la escuela para adaptarse a ellos y enseñarles de la mejor manera posible.

Una educación inclusiva garantiza no solo el acceso a ella (o sea, la disponibilidad y el acceso físico y económico, sin discriminación), sino también su permanencia. Esa educación debe ser aceptable (pertinente, relevante, no discriminatoria) y adaptable (capaz de responder a las necesidades y especificidades de sus

estudiantes, flexible, que haga ajustes razonables y que, en definitiva, se centre en los y las estudiantes) (CLADE, 2009b). En efecto, es necesaria una educación que valore las diferencias y combata las prácticas discriminatorias, acogiendo la pluralidad y garantizando la igualdad de oportunidades.

6. Migrantes

Según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2010), el 57 % de los inmigrantes que residen en ALC proviene de otro país de la región; de las personas que nacieron en algún país de ALC, 4,08 millones residen en otro país de la región; y los principales países de origen de la migración intrarregional son Colombia (21 %), Nicaragua (10 %), Paraguay (9 %), Haití (8 %), Chile, Argentina y Bolivia (7 %, cada uno). A su vez, los principales países de destino de los migrantes intrarregionales son Argentina (23 %), Venezuela (18 %), Costa Rica (11 %) y la República Dominicana (9 %), recibiendo estos cuatro países al 60 % de las personas originarias de los otros países latinoamericanos y caribeños.

Frente a este escenario, el derecho a la educación de la población migrante en muchos casos se ve restringido por obstáculos burocráticos para el ingreso a la escuela, la exigencia de documentación que no poseen, la ausencia de mecanismos de adaptación a la nueva realidad educativa o la marginación en el cotidiano de la vida escolar. Los Estados deben atenerse al esquema de obligaciones y estándares emanados de los instrumentos internacionales respecto del derecho a la educación para las personas migrantes. Consecuentemente, los marcos jurídicos y normativos del derecho a la educación, deben garantizar la eliminación de la discriminación y asegurar su inclusión en todos los niveles del sistema educativo.

7. Personas en contextos de privación de la libertad

En Iberoamérica se encuentran cuatro de los veinte países con mayor población carcelaria del mundo. Según el Centro Internacional de Estudios Penitenciarios de la Universidad de Essex (ICPS, por sus siglas en inglés), Brasil ocupa el tercer puesto mundial con 657 680 personas en sus cárceles, seguido de México con 233 469 reclusos, Colombia con 115 628 y Perú con 83 639 (Wamsley, 2016).

El perfil de las personas privadas de libertad en Iberoamérica refleja la desigualdad social y la exclusión. Por ejemplo, en Brasil, según datos del Ministerio de Justicia (2006) el 4,4 % son mujeres y el 95,6 % son hombres; el 95 % son pobres o muy pobres; el 65 % son negros o mulatos; el 75 % no completó la educación básica, el 12 % son analfabetos y cerca del 60 % tienen entre 18 y 30 años (UNESCO, 2008b).

La atención a la educación de jóvenes y adultos privados de libertad es un tema de inmensa importancia en el campo de la reducción de la exclusión social y las desigualdades. La simple privación de libertad ha mostrado ser insuficiente para la reinserción social y laboral. Resulta necesario un adecuado programa socioeducativo para recuperarlos.

La educación en establecimientos penitenciarios es un derecho y como tal debe ser garantizado a todos los que manifiesten su deseo de acceder a la escolarización. Apenas el 26 % de esta población participa en alguna actividad laboral y el 17,3 % estudia (en concreto, participan de actividades educativas de alfabetización, educación primaria, secundaria y suplementaria) (UNESCO, 2008b). Estos datos justifican largamente la reevaluación de la actual «cultura de la prisión».

La educación y el trabajo son dos cuestiones clave en las que se debe centrar el debate sobre los programas de «reinserción social» en el sistema penitenciario. El respaldo de acciones orientadas a la estructuración e implantación de una política educativa en establecimientos penitenciarios en la modalidad destinada a jóvenes y adultos permite reconocer el derecho de la población penal a la educación así como ofrecer nuevas y mejores oportunidades para el desarrollo individual de la persona y para su reinserción en la sociedad.

8. Primera infancia

La edad es uno de los ejes de la exclusión y la desigualdad social. Históricamente, se han diferenciado cuatro etapas de la vida: infancia, adolescencia, edad adulta y vejez (Cecchini et al., 2015).

La estratificación en las distintas etapas de la vida está vinculada a la forma en que instituciones y sistemas de distribución de recursos, como el Estado, el mercado y la familia, generan procesos de diferenciación social entre grupos de la población en función de la etapa de la vida en la que se encuentran (CEPAL, 2016a).

Cada etapa de la vida conlleva oportunidades, desafíos y riesgos específicos. Desde el punto de vista del desarrollo humano, la infancia —en particular, la primera infancia— representa una etapa de especial relevancia, ya que durante este período se sientan las bases para el futuro desarrollo cognitivo, afectivo y social de las personas (CEPAL, 2016a). Es una etapa en la cual convergen factores de riesgo en áreas críticas para el desarrollo como la salud y la nutrición, la estimulación temprana y la educación, así como la posibilidad de crecer y desenvolverse en entornos familiares y comunitarios seguros. La vulneración de los derechos en esta etapa puede tener efectos profundos y perdurables (CEPAL y UNICEF, 2012).

En América Latina, la desigualdad es un rasgo característico desde las primeras etapas de la vida de las personas. La pobreza en la infancia es especialmente crítica por el mayor nivel de dependencia, la falta de autonomía y la elevada vulnerabilidad de niños y niñas frente a las condiciones económicas y sociales de su entorno y sus familias. En comparación con personas que se encuentran en otras etapas de la vida, los niños y las niñas viven con mayor frecuencia situaciones de carencia. Además, también existen notables desigualdades entre la propia población infantil si se consideran otros ejes de la desigualdad social, como el nivel socioeconómico, el sexo, la condición étnico-racial o el territorio.

El acceso a la educación preescolar es otro ámbito crítico para el desarrollo de los niños. En él también se registra una gran heterogeneidad, siendo especialmente llamativa la brecha entre los diferentes países de la región. Dentro de los mismos, la asistencia a este nivel escolar es, por lo general, superior en las zonas urbanas en comparación con las zonas rurales. Otro desafío importante es la calidad de este nivel educativo, que condiciona marcadamente sus esperados efectos positivos.

CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL NORMALIZADA DE LA EDUCACIÓN (UNESCO, 1977)

La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) tiene por objeto servir de marco de referencia para normalizar y estandarizar niveles educativos a nivel internacional.

Nivel 0: ENSEÑANZA PREESCOLAR: este nivel educativo se caracteriza fundamentalmente por el hecho de familiarizar a los niños de muy corta edad (entre 3 y 5 años, aproximadamente) con el entorno educativo al que deberán asistir los próximos años de su vida. Es decir, se establece un puente entre el hogar del niño y el ambiente escolar. También se incluye la enseñanza para niños con necesidades educativas especiales, impartidas en hospitales y en centros y escuelas especiales.

Fuente: cuadro de elaboración propia

En la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, tal y como se expresa en la meta 4.2 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y en el compromiso suscrito en 2010 a nivel iberoamericano en torno a las Metas Educativas 2021, es necesario avanzar hacia la universalización de la educación preescolar para mitigar las desigualdades en la acumulación de capacidades y habilidades, lo que tiene repercusiones posteriores en las oportunidades y el bienestar de las personas.

Anexo 6. Conceptualización por país del término de educación inclusiva

País	Definición de inclusión	Marco de referencia
Andorra	No existe una definición específica para el término, pero se entiende que «una escuela inclusiva implica imprescindiblemente la participación y la toma de decisiones conjunta de todos los miembros de la comunidad educativa con el objetivo de educar a todo el alumnado dentro del marco de una escolarización ordinaria y superar las barreras que se pueden encontrar a lo largo de su trayectoria escolar. La actuación en el marco educativo ordinario conlleva proporcionar servicios y programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a las capacidades y las necesidades de todo el alumnado». (Traducción del catalán)	<i>Decret de regulació de l'escolarització de l'alumnat amb discapacitat en centres públics d'educació ordinària (2008)</i>
Argentina	«La inclusión consiste en transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los/as alumnos/as. Ello implica que hay tiempos distintos, estrategias diferentes y recursos diversos para el aprendizaje de todos/as los alumnos/as. En este marco, las necesidades de los/as alumnos/as son vistas como necesidades de la institución y las diferencias están dadas por los estilos, ritmos o motivaciones para el aprendizaje».	<i>Resolución CFE n.º 155/11. Consejo Federal de Educación de la República Argentina (2011)</i>
Bolivia	El término de educación inclusiva «asume la diversidad como potencialidad y riqueza, supone cambios en la gestión institucional y educativa a fin de asegurar la pertinencia y oportunidad de los procesos educativos, no solo de las y los estudiantes con discapacidad sino de todas y todos los estudiantes; por lo tanto, es un cambio integral de las instituciones educativas y de su contexto desde una posición ética y política de transformación estructural».	<i>Resolución Ministerial n.º 069/2013. Ministerio de Educación (2013)</i>
Brasil	La educación inclusiva «es un movimiento que comprende la educación como un derecho humano fundamental, base para una sociedad más justa. Se trata de un movimiento que se preocupa por atender a todas las personas pese a sus características, desventajas o dificultades y habilitar a todas las escuelas para la atención en su comunidad, concentrándose en aquellos que han sido más excluidos de las oportunidades educativas. También significa posicionar a las escuelas en un contexto más amplio de sistemas educativos, reuniendo recursos de la comunidad para garantizar la atención de las necesidades educativas especiales de los alumnos». (Traducción del portugués)	<i>Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003)</i>

País	Definición de inclusión	Marco de referencia
Chile	Con relación al término inclusión, se afirma que «el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión».	<i>Ley n.º 20 845/2015 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado (2016)</i>
Colombia	«La inclusión significa atender con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes. Para lograrlo, se necesita contar con estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad, concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores y unas estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación personalizada reflejadas en el reconocimiento de estilos de aprendizaje y capacidades entre los estudiantes y, en consonancia, la oferta de diferentes alternativas de acceso al conocimiento y a la evaluación de las competencias, así como el asumir como natural que los estudiantes alcancen diferentes niveles de desarrollo de las mismas».	<i>Política Nacional de Educación Inclusiva con Calidad (2006)</i>
Costa Rica	La educación inclusiva es un «proceso continuo que, como derecho humano universal, se ofrece a la totalidad de la población estudiantil mediante procesos educativos de calidad y equidad, a partir de un currículo pertinente y flexible que busca el desenvolvimiento integral de la persona, involucra a todos por igual, se reconoce y valora la diversidad humana y se procura la eliminación de toda barrera que limite u obstaculice el aprendizaje y la participación plena en equiparación de oportunidades».	Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC) (2017)

País	Definición de inclusión	Marco de referencia
Cuba	No existe definición propia.	
Ecuador	La educación inclusiva es «el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades especiales de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y en las comunidades a fin de reducir la exclusión en la educación».	<i>Acuerdo n.º 0295-13 en virtud del cual se estipula la normativa referente a la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación ordinaria o en instituciones educativas especializadas. Ministerio de Educación de la República del Ecuador (2013)</i>
El Salvador	Se entiende por educación inclusiva «el conjunto de respuestas educativas orientadas a la eliminación gradual y efectiva de las barreras de acceso y participación que faciliten el cumplimiento del derecho efectivo a una educación oportuna, integral, de calidad y en condiciones de equidad. En el marco de un esfuerzo constante de transformar y fortalecer el sistema educativo, empoderar la escuela y facilitar la participación de la comunidad en todo el hecho pedagógico».	<i>Política de Educación Inclusiva (2010)</i>
España	«La educación inclusiva tiene como propósito prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad. La comunidad educativa está integrada por todas las personas relacionadas con el centro: alumnos, profesores, familias, otros profesionales que trabajan en el centro, administración educativa, administración local, instituciones y organizaciones sociales. Todos los componentes de la comunidad educativa colaboran para ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades a todo el alumnado para participar en un proceso de aprendizaje permanente. [...]».	Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2017)

País	Definición de inclusión	Marco de referencia
Guatemala	La inclusión se encarga de «facilitar el acceso de la población a los servicios educativos sin distinción alguna y que responda a la diversidad cultural, étnica, de género, geográfica y de habilidades especiales».	<i>Plan Estratégico de Educación 2016-2020 (2016)</i>
Honduras	La inclusión «es asegurar la igualdad de oportunidades de acceso a la educación sin discriminación alguna y atender las necesidades educativas especiales, diversidad cultural, lingüística, social e individual como elementos centrales en el desarrollo».	<i>Decreto n.º 262-2011. Ley Fundamental de Educación (2011)</i>
México	La inclusión educativa se define como el «proceso que se basa en el principio que asume a la diversidad como característica inherente a los grupos sociales, misma que debe aprovecharse en beneficio de cada una/o de sus integrantes, por lo que el sistema y los programas educativos deben diseñarse e implantarse en apego a esta diversidad, con el fin de identificar y responder a las necesidades, características y capacidades de todas/os las/los estudiantes».	<i>Reglas operativas del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (2016)</i>
Nicaragua	La educación inclusiva «es un enfoque basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje en consecuencia favorecedor del desarrollo humano relacionado con el acceso, la permanencia, la participación de todas y todos. Implica que los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad».	<i>Normativa para la atención del estudiantado con necesidades educativas en el marco de la diversidad nicaragüense (2012)</i>
Panamá	La educación inclusiva «reafirma el derecho a la educación, la potencialidad de la persona humana, la búsqueda de una normalización equitativa, como una de las vías para el mejoramiento de la calidad de la educación para todos. Y valora la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza – aprendizaje [...]. Se centra en todo el alumnado, prestando especial atención a aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como alumnos(as) con necesidades especiales y discapacidades, niños(as) pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas, y otros».	<i>Plan Nacional de Educación Inclusiva (2006)</i>

País	Definición de inclusión	Marco de referencia
Paraguay	Se define inclusión como «identificación y minimización de las barreras para el aprendizaje y la participación, y maximización de los recursos para el apoyo de ambos procesos» y educación inclusiva como «proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación de todo el alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos o alumnas más vulnerables a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación, detectando y eliminando, para ello, las barreras que limitan dicho proceso».	<i>Ley N° 5136/2013 De Educación Inclusiva (2013)</i>
Perú	Se define escuela inclusiva como «aquella que genera oportunidades de participación y aprendizaje para todos los estudiantes. La escuela inclusiva apuesta por entornos en los que todas las niñas y los niños aprenden juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Acepta, respeta y valora a cada niña y niño con sus diferencias. Se centra en las capacidades de las y los estudiantes para potenciarlas al máximo. Guarda altas expectativas de desarrollo sobre todos sus estudiantes. Comprende que las estructuras organizativas y curriculares pueden adaptarse de acuerdo a la necesidad educativa de sus estudiantes, porque lo más importante es el derecho de todos a aprender. Adapta sus políticas, culturas y prácticas de manera participativa y consensuada».	<i>Ministerio de Educación del Perú (2017)</i>
Portugal	La inclusión «busca la equidad educativa, entendiéndose esta por la garantía de igualdad, tanto en el acceso como en los resultados. En el marco de la equidad educativa, el sistema y las prácticas educativas deben asegurar la gestión de la diversidad de la cual trascurren diferentes tipos de estrategias que permiten responder a las necesidades educativas de los alumnos». (Traducción del portugués)	<i>Decreto-Lei n.º 3/2008 Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo (2008)</i>

País	Definición de inclusión	Marco de referencia
República Dominicana	La inclusión «significa lograr la plena participación y aprendizaje de todos los niños y niñas, sea cual sea su condición social, cultural e individual, a través de una educación que dé respuesta a la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado» y que, además, «es una nueva visión de la educación general que tiene como fin lograr una educación de calidad para todos /as con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados».	<i>Orden Departamental n.º 24-2003 que establece las directrices nacionales para la educación inclusiva. Secretaría de Estado de Educación de la República Dominicana (2003)</i>
Uruguay	Se afirma en relación con la inclusión que «el Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social».	<i>Ley General de Educación de Uruguay (2008)</i>
Venezuela	No existe definición propia.	

Bibliografía

- Ainscow, M. 2005. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, Vol. 6, No. 2, pp. 109–124.
- Ainscow, M. 2006. Towards a more inclusive education system: where next for special schools? R. Cigman (ed.), *Included or Excluded? The challenge of the Mainstream for Some SEN Children*. Londres, Routledge.
- Ainscow, M., Howes, A.J., Farrell, P. y Frankham, J. 2003. Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 18, No. 2, pp. 227–242.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. 2006. *Improving Schools, Developing Inclusion*. Londres, Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Hopwood, L., y Thomson, S. 2016. *Primary Schools Responding to Diversity: Barriers and Possibilities*. York, Cambridge Primary Review Trust.
- Banco Mundial. 2015. *Indicadores de desarrollo Mundial 2015*. <http://data.worldbank.org/indicators>
- Barquet, M. 1997. *Condicionantes de género sobre la pobreza de las mujeres*. Ciudad de México, GIMTRAP. El Colegio de México.
- Bello, A. y Rangel, M. 2002. La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y Afrodescendientes en América Latina y el Caribe. *Revista de la Cepal*. N.76. Abril de 2002.
- Benítez Ojeda, N. y Martínez Stark, M. P. 2014. El bilingüismo intercultural como meta vs. el bilingüismo intercultural como punto de partida. Experiencias en Paraguay. A. Marchesi, R. Blanco and L. Hernandez. (eds), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), pp. 119–128. http://www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf
- BIR/Banco Mundial. 2015. *Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI: Primera Década*. Washington, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.
- Booth, T., & Ainscow, M. 2000. *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid, Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Traducción al castellano del original *Index for Inclusion*. https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf
- Bouille, S. 2013. Developing an itinerant teacher system that supports a twin-track approach to inclusive education in Cambodia. *Enabling Education Review: Special Edition: Inclusive Education and Disability*, No. 2, pp. 12–13. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Enabling%20Education%20Review%20issue%202%20~%202013.pdf>
- Bruun, J., y Rimpiläinen, P. n.d. Cooperative teaching for inclusion in Finland. *Inclusive Education in Action: Empowering Teachers: Empowering Learners Website*. European Agency for Development in Special Needs Education and UNESCO. <http://www.inclusive-education-in-action.org>
- Bueno, J. 2014. Desafíos en la educación cooperativa. A. Marchesi, R. Blanco and L. Hernandez. (eds), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), pp. 129–138. http://www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. 2009a. *Educación e Igualdad: la cuestión de la educación intercultural y los pueblos indígenas en Latinoamérica. Una contribución para el proceso de revisión de Durban*. São Paulo, CLADE. <http://v2.campanaderechoeducacion.org/phocadownload/posicionamento%20pblico%20abril%202009.pdf>
- . 2009b. *Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidad en América Latina y el Caribe: Informe para la*

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. <http://www.uaq.mx/contraloriasocial/diplomado/Modulo%20I/DeclAmerDeryDeb.pdf>

———. 2012. *La incidencia política de la sociedad civil por el derecho humano a la educación: relatos y aprendizajes desde América Latina y el Caribe*. São Paulo, CLADE. <http://v2.campanaderechoeducacion.org/es/publicaciones/clade/publicaciones-tematicas.html?download=183%3Ala-incidencia-politica-de-la-sociedad-civil-por-el-derecho-humano-a-la-educacion-relatos-y-aprendizajes-desde-america-latina-y-el-caribe&start=20>

———. 2014a. *Posicionamiento Público: Semana de Acción Mundial por la Educación 2014: El derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe*. São Paulo, CLADE. <https://www.campanaderechoeducacion.org/sam2014/warehouse/2013/12/SAM-2014-Posicionamiento-CLADE.pdf>

———. 2014b. *Diversidad Sexual e Identidad de Género en la Educación. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación*. São Paulo, CLADE.

———. 2015. *Educación para todos y todas en América Latina y el Caribe: Reflexiones y aportes desde la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación*. São Paulo, CLADE. http://post2015.campanaderechoeducacion.org/wp-content/uploads/2015/04/CLADE_InformeEPT_web.pdf

Care and Support for Teaching and Learning (CSTL). 2013. *Care and Support for Teaching and Learning Regional Implementation Framework 2014–2018*. CSTL. http://www.cstlsadc.com/wp-content/uploads/2016/10/CSTL_Implementation_Framework_2013_to_2018_Final_English.pdf

Cecchini, S., Filgueira, F. Martínez, R. y Rossel, C. 2015. *Derechos y ciclo de vida: reordenando los instrumentos de protección social*, Libros de la CEPAL, N° 136. Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

CEPAL. 2005. *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile. http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39965/4/S1600175_es.pdf

———. 2016a. *Horizontes 2030: la igualdad en el centro del desarrollo sostenible*. Santiago, de Chile, CEPAL.

———. 2016b. *Desarrollo social inclusivo: una nueva generación de políticas para superar la pobreza y reducir la desigualdad en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, CEPAL.

———. 2017. *Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos*. Santiago de Chile, CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42654/1/S1701063_es.pdf

CEPAL y UNICEF. 2012. Los derechos de las niñas y los niños indígenas. Boletín *Desafíos* Número 14, septiembre de 2012. <http://www.unicef.org/lac/Desafios-14-CEPAL-UNICEF.pdf>

Conferencia Iberoamericana de Educación V. 1995. Declaración de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina, 8 de septiembre de 1995. <http://www.oei.es/historico/vcie.htm>

Conferencia Iberoamericana de Educación XVII. 2007. Declaración de Valparaíso. Valparaíso, Chile, 23 de julio de 2007. <http://www.oei.es/historico/xviiicie.htm>

Conferencia Iberoamericana de Educación XX. 2010. Declaración de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina, 13 de septiembre de 2010. <http://www.oei.es/historico/cie20.php>

Consejo de Derechos Humanos. 2014. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación. A/HRC/26/27. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G14/140/92/PDF/G1414092.pdf?OpenElement>

Constitución de la República de Cuba. 1992. República de Cuba, La Habana, Cuba, 24 de febrero de 1976. <http://www.cuba.cu/gobierno/cuba.htm>

Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno V. 1995. Declaración de Bariloche. Bariloche, Argentina,

- octubre 1995. <http://www.oei.es/historico/vcumbre.htm>
- Deppeler, J. y Ainscow, M. 2016. Using inquiry-based approaches for equitable school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 27, No. 1, pp. 1–6.
- Dirección Nacional de Educación Especial. *Plan Nacional de Educación Inclusiva*. Panamá, Ministerio de Educación. <http://www.educapanama.edu.pa/?q=articulos-educativos/plan-nacional-de-educacion-inclusiva>
- Dyson, A., Howes, A. y Roberts, B. 2004. What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. D. Mitchell (ed.), *Special Educational Needs and Inclusive Education: Major Themes in Education*. Londres, Routledge.
- European Agency for Development in Inclusive and Special Education. n.d. *Teacher Education for Inclusion (TE4I): Key policy messages*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages_te4i-policy-paper-EN.pdf
- Florian, L., Black-Hawkins, K., y Rouse, M. 2016. *Achievement and Inclusion in Schools*, 2nd edn. Londres, Routledge.
- Forlin, C. y Nguyet, D. T. n.d. Teacher educators supporting inclusive education in Viet Nam. *Inclusive Education in Action: Empowering Teachers: Empowering Learners Website*. European Agency for Development in Special Needs Education and UNESCO. <http://www.inclusive-education-in-action.org>
- Fulcher, G. 1989. *Disabling Policies? A Comparative Approach to Education Policy and Disability*. Londres, Falmer.
- Fullan, M. 2007. *The New Meaning of Educational Change*, 4th edn. Nueva York, Teachers College Press.
- Gómez, E. 2008. La valoración del trabajo no remunerado: una estrategia clave para la política de igualdad de género. Organización Panamericana de la Salud (ed), *La economía invisible y las desigualdades de género. La importancia de medir y valorar el trabajo no remunerado*. Washington, D.C., OPS, pp. 3-19.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. 2009. *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. y McIntyre, D. 2004. *Learning without Limits*. Maidenhead, Open University.
- Hawes, H. 1988. *Child-to-Child: Another Path to Learning*. Hamburg, UNESCO Institute for Education.
- Hiebert, J., Gallimore, R. y Stigler, J.W. 2002. A knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, Vol. 31, No. 5, pp. 3–15.
- Huberman, M. 1993. The model of the independent artisan in teachers' professional relationships. J.W. Little y M.W. McLaughlin (eds), *Teachers' Work: Individuals, Colleagues and Contexts*. Nueva York, Teachers College Press.
- Instituto Panameño de Habilitación Especial. 2006. *Módulo para el Desarrollo Profesional del Equipo Colaborativo para una Escuela Inclusiva*. Panamá, Ministerio de Educación. http://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/DNEE/page/doc/ORIENTACIONES_PEDAGOGICAS.pdf
- Interantional Bureau of Education. 2008. Educación Inclusiva. *Revista trimestral de Educación Comparada*. N. 145. Vol XXXVIII. Ginebra. Suiza. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf
- Ivanovska, M., Muratovska, K.D., Georgieva, V., Petkovska, N., Spirovska, B., Durlevik, M., Georgieva, A., Ristova, Z., Nikolovska, L., Jvanovska, V., Stefkovska, O. y Jovanova, E. 2012. A team approach to inclusion, Macedonia. *Enabling Education Review*. No. 1, pp. 4–5. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Enabling%20Education%20Review%20issue%201%20~%202012.pdf>
- Johnson, D.W. y Johnson, R. 1989. *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Boston, MA, Allyn & Bacon.
- Kugelmass, J. y Ainscow, M. 2005. Leading inclusive schools: a comparison of practices in three countries. *Journal*

of Research in Special Needs Education, Vol. 4, No. 3, pp. 3–12.

Lentz, J. 2015. Inddragelse af “Barnets Stemme” og udvikling af netværksmøder og læringsfællesskaber [La inclusión de “la voz de los niños” y el desarrollo de redes de reuniones y comunidades de aprendizaje]. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* [Revista de Psicología Educativa], No. 4, pp. 3–15. (En Danés.)

Ley N.º 20.845/2015 De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago de Chile, Chile, 1 de marzo de 2016. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>

López, N. 2008. *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario Latinoamericano*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento en Educación, UNESCO.

Meduca. 2016. *Aptitudes Sobresalientes*. Panamá, Dirección Nacional de Educación Especial, Ministerio de Educación. <http://www.meduca.gob.pa/educacioninclusiva/lineas/sobresalientes>

Messiou, K. y Ainscow, M. 2015. Responding to learner diversity: student views as a catalyst for powerful teacher development? [Respondendo à diversidade dos alunos: a opinião dos estudantes como um catalisador para o desenvolvimento docente mais eficaz?]. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 51, pp. 246–255.

Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C., y Vitorino, T. 2016. Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 27, No. 1, pp. 45–61.

Miles, S. 2002. *Family Action for Inclusion in Education*. Manchester, Enabling Education Network.

MINEDU de Perú. 2016. *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima, Ministerio de la Educación. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>

Minerd. 2016. *Memoria Institucional 2016*. Santo Domingo, Ministerio de Educación de la República Dominicana. <http://www.minerd.gob.do/Transparencia/InformeLogros/Memorias%202016%20del%20Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. 2016. *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. División de Educación General, Coordinación Nacional de Inclusión y Diversidad. Santiago de Chile, Ministerio de Educación República de Chile. <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/03/Documento-Orientaciones-28.12.16.pdf>

Ministerio de Educación de El Salvador. 2017. *Modelo Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno*. El Salvador, Ministerio de Educación de la República de El Salvador. <http://www.mined.gob.sv/index.php/programas-educativos/eitp>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. 2012. *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado con Necesidades Específicas de apoyo Educativo*. Madrid, Subdirección General de Estadísticas y Estudios.

Ministerio de Educación y Deportes de Argentina. 2016. *Argentina Enseña y Aprende. Plan Estratégico Nacional 2016-2021*. Buenos Aires, Ministerio de Educación y Deportes de la República Argentina. http://www.educacion.gob.ar/data_storage/file/documents/argentina-ensena-y-aprende-plan-estrategico-nacional-58af35bfa3d00.pdf

Mittler, P. 2000. *Working Towards Inclusive Education*. Londres, David Fulton.

Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. y West, M. 2011. *Collaboration and Networking in Education*. Londres, Springer.

Murenzi, V. y Mebratu, D. 2013. *Cluster Schools & Resource Centres (school & authority level). Learning Lessons from Experience: Good Practice Case Studies. Rwanda and Ethiopia* Handicap International. <http://www.hiproweb.org/>

- fileadmin/cdroms/Inclusive_Education2014/ClustersSchoolsResourceCentersRwandaEthiopia.pdf
- Murenzi, V. y Purnomo, S. 2013. *Inclusive education planning in school and local authority levels, Learning Lessons from Experience: Good practice case studies Rwanda and Indonesia*. Handicap International. http://www.hiproweb.org/fileadmin/cdroms/Inclusive_Education2014/IEPlanningLocalAuthoritiesRwandaIndonesia.pdf
- OEA/CIDH. 2011. *La situación de las personas afrodescendientes en las Américas*. V.2. Doc.62. http://www.oas.org/es/cidh/afrodescendientes/docs/pdf/AFROS_2011_ESP.pdf
- OEI. 2010. *Metas Educativas 2021: Documento Final*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=111
- . 2014a. *Honduras: Por una Educación Inclusiva y de Calidad autoridades Educativas dan inicio al Año Escolar 2014*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos. <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article13598>
- . 2014b. *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Metas Educativas 2021. Madrid, OEI / Fundación Mapfre. http://files.matices-ugc.webnode.es/200000041-a4669a6898/Metas_inclusiva.pdf
- . 2015. *Informe Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2015: Educación de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendientes*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article15354>
- . 2016. *Informe Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2016: Avance en las Metas Educativas 2021*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://www.oei.es/Educacion/Noticia/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2016>
- OIE-UNESCO. 2009. *Informe Final: La Educación Inclusiva: El Camino hacia el Futuro. 48ª Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra, Oficina Internacional de Educación. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_spa.pdf
- . 2016. *Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education*. Geneva, OIE-UNESCO.
- OIM. 2010. *Rutas y dinámicas migratorias entre los países de América Latina y el Caribe (ALC), y entre ALC y la Unión Europea*. Ginebra, OIM. http://publications.iom.int/bookstore/free/Rutas_Migratorias_Final.pdf
- OMS y Banco Mundial. 2011. *Informe mundial sobre la discapacidad*. Ginebra, OMS.
- Otaah, P.T., Arthur, A. y Bohan-Jacquot, S. 2013. *Assessing the inclusiveness of mainstream schools in Ghana. Enabling Education Review: Special Edition: Inclusive Education and Disability*, No. 2, pp. 26–27. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Enabling%20Education%20Review%20issue%202%20~%202013.pdf>
- PNUD. 2002. *Informe Desarrollo Humano 2002. Profundizando la democracia en un mundo fragmentado*. Nueva York, PNUD. http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2002_es.pdf
- . 2016. *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe. Progreso multidimensional: bienestar más allá del ingreso*. Nueva York, PNUD. http://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/human_development/informe-regional-sobre-desarrollo-humano-para-america-latina-y-e.html
- Real Academia Española. 2014. *Diccionario de la lengua española*. 23ª edición. Madrid, RAE.
- RIE-LGBTI. 2016. *Sumando libertades. Guía iberoamericana para el abordaje del acoso escolar por homofobia y transfobia*. Red Iberoamericana de Educación LGBTI. http://educacionlgbti.org/wp-content/uploads/2016/12/SumandoLibertades_Dic16.pdf
- Samaniego de García, P. 2006. *Aproximación a la realidad de las personas con discapacidad en Latinoamérica*. Madrid, Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. [http://www.bivipas.unal.edu.co/jspui/bitstream/10720/647/1/260-Aproximacion_Realidad_Discapacidad-Samaniego\(3\).pdf](http://www.bivipas.unal.edu.co/jspui/bitstream/10720/647/1/260-Aproximacion_Realidad_Discapacidad-Samaniego(3).pdf)

- Schein, E. 1985. *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Shaeffer, S. 2013. *Identifying and Promoting Good Practice in Equity and Child-Friendly Education*. Nueva York, UNICEF. https://www.unicef.org/cfs/files/Identifying_and_Promoting_Good_Practice_in_Equity_and_Child-Friendly_Education.pdf
- Shaeffer, S. 2015. Case studies: quality education through inclusive education in Laos. (Información entregada a la OIE-UNESCO, Inédito.)
- SENADIS. 2016. *Concurso Nacional de Proyectos para la Inclusión Educativa de Estudiantes en Situación de Discapacidad*. Santiago de Chile, Servicio Nacional de la Discapacidad. http://www.senadis.gob.cl/sala_prensa/d/noticias/5877
- Sightsavers. 2012. *Sightsavers' Inclusive Education Work in Bangladesh: Summary of a Scoping Study 2010*. West Sussex, Reino Unido, Sightsavers. http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Sightsavers_Bangladesh_booklet.pdf
- Subdirección General de Educación para Personas con Capacidades Diferentes o Talentos Excepcionales. (31 de enero de 2017). Recuperado el 14 de julio de 2017, de Secretaría de Estado de la República de Honduras: <http://transparencia.se.gob.hn/index.php/estructura-organica/atribuciones-por-unidad-administrativa-mph/78-portal-transparencia-secretaria-educacion/381-subdireccion-general-de-educacion-para-personas-con-capacidades-diferentes-o-talentos-excepcionales>
- Surour, S. y Ashour, A. 2015. Linking advocacy and inclusive pedagogy: an example from Gaza. *Enabling Education Review: Special Issue* 2015. pp. 14–19. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/EER%20advocacy.pdf>
- Tawil, S y Cougoureux, M. 2013. Una Mirada Actual a la Educación Encierra un tesoro: Evaluar la influencia del informe Delors de 1996. UNESCO. Paris, Francia. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002200/220050s.pdf>
- Takala, M., Pirttimaa R. y Tormane M. 2009. Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Educational Journal of Special Education*, Vol. 36, No. 3, pp. 162–172.
- Thijs, A., van Leeuwen, B., y Zandbergen, M. 2008. *Inclusive Education in the Netherlands*. Enschede, The Netherlands, National Institute for Curriculum Development (SLO). https://www.european-agency.org/sites/default/files/Inclusive_Education_Netherlands.pdf
- Torres Fuentes, D. M. 2014. La primera infancia en los pueblos afrodescendientes de Colombia. Una mirada pedagógica y cultural. A. Marchesi, R. Blanco and L. Hernandez. (eds), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), pp. 95-105. http://www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf
- Udvari-Solnar, A. 1996. Theoretical influences on the establishment of inclusive practices. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26, No. 10, pp. 101–120.
- UNESCO. 1977. Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. Paris, Francia.
- . 1994. *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Aprobado por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España 7-10 de junio 1994. UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- . 2000. Marco de Acción de Dakar “Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes”. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal. 26-28 de abril de 2000. Obtenido de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- . 2001. *Entender y atender las necesidades especiales en la escuela integrada*. París, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001243/124394sb.pdf>

- . 2008a. *El Desafío de la Alfabetización en el Mundo. Perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mitad del Decenio*. París, UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170s.pdf>
- . 2008b. *Educación en Prisiones en Latinoamérica: Derechos, libertad y ciudadanía*. Brasilia, UNESCO Brasil. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162643s.pdf>
- . 2009. *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- . 2014. *The Right to Education: Law and Policy Review Guidelines*. París, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002284/228491e.pdf>
- . 2015a. *A Teacher's Guide on the Prevention of Violent Extremism*. París, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244676e.pdf>
- . 2015b. *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción*. París, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- . 2015c. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*. París, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>
- . 2015d. *Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje*. París, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233876s.pdf>
- . 2016. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de Futuros Sostenibles para Todos*. París, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526s.pdf>
- UNICEF. 2009. *Panamá el contexto general*. https://www.unicef.org/panama/spanish/SITAN8aMC_.pdf
- . 2012. *La exclusión educativa un desafío urgente para Chile: Propuestas para ampliar las capacidades de inclusión del sistema educativo chileno*. Santiago de Chile, UNICEF Chile.
- . 2014. *Parents, Family and Community Participation in Inclusive Education: Webinar 13 Companion Technical Booklet*. Nueva York, UNICEF.
- . 2015. *Inclusión social de los niños y niñas con discapacidad en Cuba*. La Habana, UNICEF Cuba. https://www.unicef.org/cuba/cu_resources_ProyectoInclusionSocialIberostar.pdf
- . s.f. *Comunidad Educativa que Aprende*. Santo Domingo, UNICEF. https://www.unicef.org/republicadominicana/Perfil_EDUCACION.pdf
- UNICEF, FUNPROEIB Andes, AECID. 2009. *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. https://www.unicef.org/honduras/tomo_1_atlas.pdf
- United Nations. 2015 *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York, General Assembly, Seventieth Session.
- Valenzuela, M. E. 2003. *Mujeres, Pobreza y el Mercado de Trabajo: Argentina y Paraguay*. Oficina Regional de OIT para América Latina y el Caribe.
- Vitello, S. J. y Mithaug, D. E. (eds). 1998. *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Wamsley, R. 2016. *World Prison Population List*. Institute for Crime Policy Research. World Prison Brief. University of London.
- William, D. 2011. *Embedded Formative Assessment*. Bloomington, Solution Tree Press.
- World Bank Group. 2011. *Learning for All. Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*. Washington DC, World Bank Group.

IBEROAMÉRICA INCLUSIVA

Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica

La *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación* publicada por la UNESCO en 2017, ofrece la posibilidad de ampliar la reflexión sobre el cambio de paradigma que se está impulsando a nivel mundial en relación a la educación inclusiva y educativa de calidad, en el marco de la nueva agenda de desarrollo mundial. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (SDG) hace hincapié en la inclusión y la equidad como principios clave para los sistemas educativos. Esta guía, elaborada en torno a la idea de que «todos los niños cuentan y lo hacen por igual», destaca el importante papel de la educación inclusiva y equitativa en la transformación de los sistemas educativos de Iberoamérica.

La contextualización para Iberoamérica propone una mirada más detallada sobre las políticas y prácticas educativas inclusivas y equitativas efectivas de la región que complementa la discusión conceptual y que alimenta la reflexión sobre los caminos a transitar. Por su estructura, esta guía actúa como «medidor» y como «marcador» invitando a los usuarios a identificar buenas prácticas en políticas públicas y pensar más detenidamente en lo que podría hacerse para lograr sistemas educativos más incluyentes y equitativos en los países de la región.

