

LA RUTA HACIA LA ESCUELA INCLUSIVA

Avanzando con la transformación escolar desde adentro



Gordon L. Porter y David Towell



PARTE UNO: LA GUÍA

Introducción

En su libro *Escuelas Creativas* (1), el distinguido pedagogo británico Sir Ken Robinson nos invita a considerar nuevamente la pregunta fundamental “¿Para qué sirve la educación?” Su respuesta es que el propósito de la educación es ‘permitirles a los estudiantes entender el mundo a su alrededor y los talentos dentro de sí mismos para que puedan convertirse en individuos satisfechos y ciudadanos activos y compasivos.’ Si nuestras escuelas buscan alcanzar esta meta, debemos promover una educación con 1) un currículo variado y flexible, 2) estrategias de aprendizaje que sean creativas y personalizadas y 3) una cultura que celebre toda la diversidad entre niños y jóvenes.

Estas tres características de la educación son aún más importantes, si planeamos tener éxito en lo que una publicación de la UNESCO llama *Alcanzando a todos los estudiantes* (2). Una escuela que tiende lazos incluirá completamente a estudiantes que típicamente son marginados y excluidos, incluyendo los que viven con una discapacidad, los que viven en pobreza y los que forman parte de una minoría con riesgo de desventaja y discriminación. Esto es la **escuela inclusiva**, que definimos sencillamente como *ofrecer educación a través de ambientes comunales de aprendizaje, donde todos los niños, niñas y jóvenes puedan aprender con sus pares, en escuelas de la comunidad.*

La cuarta meta estipulada por las Naciones Unidas en 2030 *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (3) nos incita a 'asegurar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover el aprendizaje de toda la vida'. Muchos gobiernos, organizaciones no-gubernamentales nacionales (ONGs) e iniciativas de la comunidad local se enfocan en avanzar con esta meta. Para alcanzarla, se requieren cambios fundamentales a las prácticas educativas. Mientras funcionarios públicos y políticos pueden establecer condiciones positivas para obtener una reforma, estos esfuerzos solo pueden triunfar si cada escuela encuentra la manera de transformarse a sí misma para acomodar las necesidades de una población estudiantil diversa.

Esta guía está dirigida a aquellos que puedan tener una variedad de roles y acepten el reto de proveer liderazgo en la transformación escolar para hacer que nuestras escuelas sean inclusivas.

En una guía acompañante, *Avanzando la Educación Inclusiva - Claves para el cambio transformacional dentro de los sistemas de educación pública* (4), notamos que, aunque existe un interés en la educación inclusiva desde hace 30 años o más, relativamente pocos lugares han alcanzado lo que sinceramente podemos llamar un sistema educativo verdaderamente inclusivo.

Utilizando el récord impresionante de la provincia canadiense de New Brunswick como caso práctico, buscamos identificar las claves para los procesos transformativos requeridos para alcanzar un cambio sistémico.

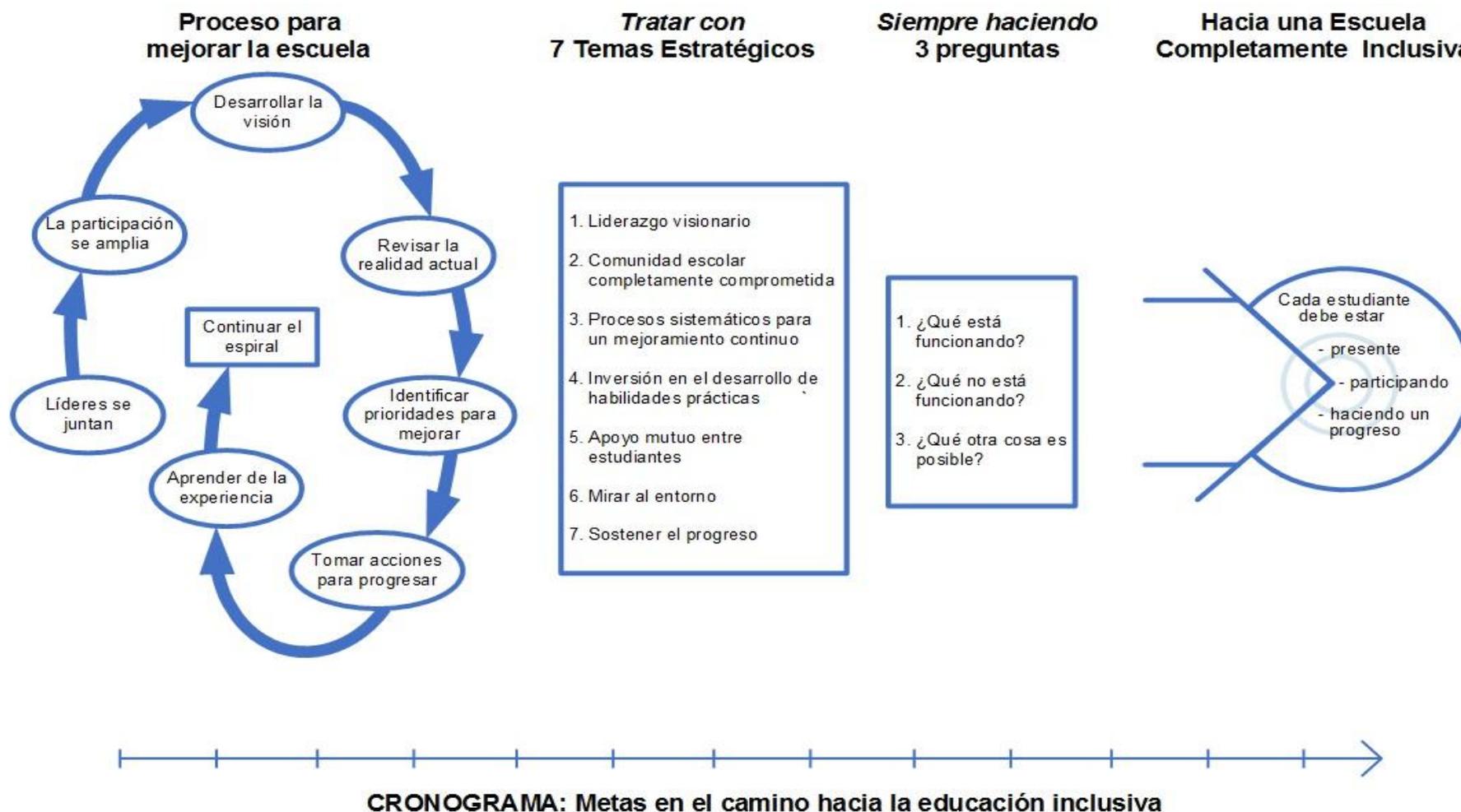
En esta nueva guía, hemos invitado a líderes de escuelas que sabemos han progresado considerablemente en el propósito de alcanzar una escuela inclusiva, para que nos ofrezcan casos prácticos cortos. Estos resaltan elementos críticos en su camino hacia la inclusión. Para poder complementar la guía anterior, primero hemos observado a New Brunswick. Las escuelas allí típicamente están organizadas en tres niveles: escuela primaria, escuela media y escuela secundaria. Hemos proveído un caso práctico de cada nivel. También buscamos observaciones de dos escuelas innovadoras dentro del municipio londinense de Newham, en el Reino Unido, que tiene una larga historia trabajando por la inclusión. Incluimos tres casos prácticos de Sudamérica: uno de Bolivia, uno de Colombia y otro de Perú. Estas escuelas exploran diferentes maneras para volverse inclusivas usando procesos similares, pero en contextos económicos y sociales un tanto diferentes. Apreciamos mucho la voluntad de los autores de estos casos prácticos en unirse a este esfuerzo.

New Brunswick es una provincia en gran parte rural de Canadá y las tres escuelas aquí descritas se encuentran en un pueblo y dos ciudades pequeñas. Las escuelas en los demás países están ubicadas en las capitales nacionales con poblaciones más grandes y densas y con ambientes más complejos. También existen grandes diferencias entre los recursos económicos disponibles en estos cinco países diversos. Esto da lugar a características distintivas en factores como el tamaño típico de clase, la proporción de maestros a alumnos, capacitaciones de maestros, recursos de aprendizaje, asistencia a la comunicación, disponibilidad de servicios de apoyo y más. Dentro de cada país también existen disparidades entre las condiciones de escuelas públicas y privadas. También existen diferencias significativas en cuanto a la medida de la diversidad étnica y lingüística de diferentes lugares. En nuestros casos, las dos escuelas londinenses sirven a las poblaciones más diversas. Sin embargo, mientras reconocemos estas características únicas, nosotros establecemos que estos casos prácticos demuestran que los valores detrás de los esfuerzos para avanzar en la inclusión y los procesos involucrados en obtener una transformación escolar tienen mucho en común, y pueden ser modelos a seguir para otras escuelas.

Todos los siete casos están incluidos en la **Parte Dos** de esta guía. Hemos tomado de estos casos y de otras experiencias para ofrecer un marco para la transformación escolar. Este marco está ilustrado con ejemplos de las estrategias de cambio utilizadas y citas de los líderes de las ocho escuelas. Esperamos que este marco y los ejemplos dados sean útiles para los líderes **que planean** un camino hacia la inclusión en otras escuelas y que además éste sea un vehículo para intercambiar experiencias en las escuelas a medida que avanzan en esta ruta. Esta transformación empieza con una filosofía educacional y un conjunto de valores que acepten las diferencias y aprecien la singularidad que cada estudiante aporta a su educación. Este liderazgo involucra trabajar

con otros para crear y refinar una estrategia de mejoramiento de la escuela que, con esfuerzos sostenidos, captan los elementos claves requeridos para el éxito. La **Figura** muestra un resumen de estos procesos. El texto que sigue ofrece una guía sucinta para cada elemento.

Figura: MODELO PARA TRANSFORMAR LA ESCUELA



1. Liderazgo visionario

Las escuelas son organizaciones complejas, que típicamente involucran cientos de personas cada día dedicadas a una variedad de actividades. Maestros y estudiantes, otros miembros del personal y padres, todos tienen un rol. Este ambiente dinámico demanda líderes que puedan asegurar que los recursos y las prácticas didácticas se enfoquen en cumplir con su propósito educativo: el aprendizaje de los estudiantes. Para crear y mantener una *escuela inclusiva*, los líderes necesitan, simultáneamente, articular una visión coherente de educación inclusiva de calidad y obtener apoyo para esta visión de una amplia gama de partes interesadas. Necesitan también, promover una cultura que fomente el aprendizaje a través de la experiencia y la reflexión crítica sobre las prácticas dentro de la escuela y las aulas. Ciertamente, las escuelas necesitan liderazgo que inspire y coordine todos los procesos de mejora y transformación resumidos en el modelo presentado en la **Figura**. En la *Introducción* seguimos a Sir Ken Robinson en identificar el propósito de la educación: como el permitir a los estudiantes “convertirse en individuos satisfechos y ciudadanos activos y compasivos”. En un mundo de gran diversidad, la escuela inclusiva busca, en el marco de derechos humanos, asegurar que cada joven tenga la oportunidad de obtener una educación de alta calidad al lado de sus pares en escuelas locales. Con esta idea, las diferencias entre estudiantes se convierten en ventajas de las cuales todos pueden aprender, y no déficits que hagan su inclusión algo problemático. Una escuela inclusiva se asegura que cada estudiante esté presente, participando y alcanzando.

1. Casos ejemplo y perspectivas

El liderazgo es un elemento clave para el proceso de cambio en todos nuestros casos prácticos. Ciertamente, en las tres escuelas en New Brunswick (Escuelas A, B y C), fue la llegada de un nuevo director lo que ofreció, tanto la oportunidad, como el estímulo de revisar cómo funcionaba la escuela y empezar a pensar qué hacer para mejorar. Pero el liderazgo también puede llegar, tanto desde afuera, como desde adentro de la escuela. En la municipalidad londinense de Newham (Escuela D), fue la autoridad de educación misma la que emprendió la tarea de reformar escuelas locales. En la historia de La Paz (Escuela F), una maestra de clase, la Sra. Guevera, con el apoyo de su director, fue la modelo clave a seguir en cambiar la cultura y práctica del aula y así asegurar la inclusión plena de un estudiante con pérdida auditiva adquirida.

Además, en cada uno de estos ejemplos, el liderazgo se originó en valores. En Newham, los miembros electos de la autoridad de educación siguieron una agenda activa de derechos humanos al decidir dejar de segregar estudiantes con discapacidades de sus pares. En Lima, el liderazgo del Colegio de la Inmaculada (Escuela G) nos dice que la receptividad a la inclusión era un ‘compromiso del corazón’. En Forest Hills School (A), Tanya Whitney nos habla de su inquietud acerca de la brecha entre sus valores profesionales y la existencia de un aula segregada en el sótano de su nueva escuela. Tanya escribe:

‘Para hacer que la escuela avance, primero nos enfocamos en armar un consenso de ‘la escuela entera’ acerca de nuestro propósito en la educación. Las palabras que usamos para articular la misión evolucionaron con el tiempo: ‘Nosotros construimos INCLUSION; nosotros construimos CAPACIDAD; nosotros construimos COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.’

La publicación de UNESCO *Alcanzando a todos los estudiantes* ofrece 16 indicadores que definen en más detalle lo que esta visión significa al nivel de la escuela entera y al nivel del aula: Ver **Esquema**.

Esquema: Avanzando en aspectos clave de la visión

Indicadores: En toda la escuela	¿Qué está funcionando?	¿Qué no está funcionando?	¿Qué más es posible?	Acción propuesta
<ol style="list-style-type: none"> 1. Todos y todas se sienten bienvenidos. 2. Todas y todos los estudiantes son valorados de igual forma. 3. Hay altas expectativas para todas y todos los estudiantes. 4. El personal y estudiantes se tratan los unos a los otros con respeto. 5. Hay trabajo conjunto entre el personal de la escuela y las familias. 6. La escuela es accesible para todas y todos los estudiantes. 7. El personal superior apoya a los maestros para asegurarse de que todas y todos los estudiantes participen y aprendan. 8. La escuela supervisa la presencia, participación y progreso de todos los estudiantes. 				
<p>Indicadores: En el aula de clase</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El currículo es planeado pensando en todas y todos los estudiantes. 2. Las clases incentivan la participación de todas y todos los alumnos. 3. Las y los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje. 4. Se alienta a los y las estudiantes a apoyar el aprendizaje de los demás. 5. Se proporciona apoyo cuando los y las estudiantes experimentan dificultades. 6. La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo y la vida saludable. 7. Los y las estudiantes sienten que tienen con quien hablar cuando están preocupados o molestos. 8. La evaluación contribuye al logro de todos los estudiantes. 				



El liderazgo visionario puede, y debería, venir de varias fuentes, mientras que los directores escolares y otros con roles de liderazgo designado juegan un papel muy importante. Como el director trabaja para promover la inclusión además de la mejora escolar, captar la atención de un equipo de partes interesadas o de una red de equipos, será crítico. Maestros de clase, personal de apoyo, padres, familias y estudiantes tienen papeles significativos que jugar y necesitan ser incluidos en el proceso.

El liderazgo eficaz por parte de los líderes de escuela, trabajando como equipo, es especialmente importante si las escuelas van a ser verdaderamente inclusivas y satisfacer las necesidades de una población estudiantil cada vez más diversa. Sin importar el origen del estímulo de la transformación, la ruta hacia la inclusión necesitará una orden clara del director escolar y de la estructura de gobernanza escolar, para así asegurar que esté completamente integrada en todas las formas importantes en las que trabaja una escuela. Este es especialmente el

caso, en relación con el proceso de planificación de mejoras de la escuela. A través del trabajo en equipo, los líderes de escuela pueden abogar por la inclusión y apoyar una variedad de innovaciones que puedan ayudar a realizar la visión, tanto en la práctica de la escuela, como en la del aula. La escuela inclusiva exitosa requiere la transformación de la escuela entera.

2. Una comunidad escolar completamente involucrada

Las escuelas dependen de los directores y los maestros para avanzar hacia la inclusión. Sin embargo, no son los únicos participantes que deben ser involucrados. Cada escuela es parte de una comunidad más amplia que incluye una variedad de partes interesadas que pueden jugar un papel apoyando el cambio.

Estas incluyen otros miembros del personal, como los que se dedican a funciones administrativas y de mantenimiento, además de los estudiantes, padres y miembros de la sociedad civil que comparten un interés en la educación. Esta amplia red de individuos y grupos pueden ayudar a asegurar que las prácticas implementadas funcionen exitosamente para todos: pueden compartir perspectivas y los adultos pueden reflexionar sobre qué hizo que su educación funcionase bien para ellos. Enfocándose en lo que ayuda o dificulta la inclusión y la participación puede llevar a metas positivas para avanzar.

La educación eficaz requiere que los estudiantes sean participantes activos en el aula y en las mejoras a nivel de la escuela. El proceso de cambio necesita despertar la conciencia de todos acerca de los beneficios de la inclusión y la necesidad de combatir la discriminación y apoyar la igualdad y oportunidad.



2. Casos Ejemplo y Perspectivas

Todas nuestras historias resaltan la importancia de conseguir amplio apoyo para la nueva visión inclusiva, a través de la comunidad escolar, incluyendo estudiantes y familias.

Programa Mundo Inclusivo en La Paz, Bolivia (Escuela F), es una ONG con bastante experiencia trabajando con escuelas públicas. Un miembro de su personal, Carlos Caballero, escribe:

(En nuestra experiencia), las escuelas normalmente carecen de un buen conocimiento de la educación inclusiva y de las prácticas necesarias para su implementación exitosa. Por lo tanto, una primera fase importante en el proceso de cambio es involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa (maestros, estudiantes, demás empleados, padres y otros) en despertar conciencia acerca de la inclusión. Lo que sigue es una inversión en la capacitación del cuerpo docente en estrategias para el manejo del aula y adaptación del currículo, con apoyo para implementar estos cambios en la práctica del aula.

De forma parecida, Denise Haché-Mallet incluye en el subtítulo de su historia de Ecole Marie-Ester (Escuela C) la observación clave, que es esencial el poder involucrar a las personas antes de iniciar el cambio...y continuar involucrándolos para poder aprender juntos de la experiencia a medida que sigue el cambio.

Tanya Whitney (Escuela A) nos dice que, al darle la bienvenida a estudiantes del aula segregada, la participación más crítica fue la de los padres y las familias de los estudiantes de esta clase, asegurándose de que entendieran el plan de apoyo de su niño e involucrándolos a medida que ellos hacían la transición al aula típica.

Las asociaciones de padres pueden jugar un papel importante en promover ayuda mutua y fortalecer la confianza de que la escuela inclusiva vale la pena. Los padres necesitan estar involucrados con los maestros, desarrollando e implementando el programa educativo de cada niño. Los procesos de cambio concebidos en la **Figura** pueden fomentar acciones en las que todas estas partes interesadas pueden contribuir a la mejora continua de la escuela.

3. Procesos sistemáticos para la mejora continua

El liderazgo visionario y la participación de las partes interesadas son los primeros pasos críticos para comenzar el proceso de mejora escolar continua, representada en la espiral en la **Figura**. El proceso transformativo comienza cuando los líderes se reúnen para integrar esfuerzos y lograr el cambio con un propósito, tomando en cuenta leyes y políticas nacionales/regionales. El proceso continúa a medida que involucran a otros miembros del personal, estudiantes y familias para construir una visión compartida de la escuela inclusiva. Luego viene la tarea de analizar el desempeño actual con esta visión en mente respondiendo tres preguntas: 1) ¿Qué está funcionando? 2) ¿Qué no está funcionando? y 3) ¿Qué más es posible? Un número creciente de interesados, de la escuela y la comunidad, explora maneras en las que la vida escolar podría mejorar para fomentar el bienestar y aprendizaje estudiantil.

La primera pregunta, *¿qué funciona?*, dirige la atención hacia construir sobre las fortalezas. Las prioridades son identificadas y los cambios, pequeños y grandes, son implementados para avanzar en la ruta hacia la inclusión. Las metas son establecidas para monitorear el progreso, mientras los recursos para apoyar el trabajo son identificados y utilizados.

3. Casos Ejemplo y Perspectivas

Todas nuestras historias apuntan a la necesidad de una serie de acciones continuas, sistemáticas y, a menudo, prolongadas, que produzcan metas importantes a lo largo de la ruta hacia la inclusión y mejora escolar. Tanya Whitney (Escuela A) nos dice que tomó más de un año completar el paso inicial de encontrar amplio apoyo para una nueva declaración de la misión de la escuela. Gary Gallant (Escuela B) describe la importancia de una investigación detallada para asegurar un buen entendimiento de por qué su escuela estaba fallando, antes de involucrar a la comunidad escolar en el desarrollo de estrategias para mejorar. Denise Haché-Mallet (Escuela C) describe una estrategia de cuatro pasos para lograr el cambio (planeación, desarrollo organizacional, tomar acción y revisión), el cual se convirtió en parte de la espiral continua de mejoramiento. En Lima, Katherine Britto (Escuela G) reporta que los líderes de escuela procuraron tratar de conocer bien a 'Félix', su primer estudiante con Síndrome de Down, mientras preparaban su admisión. En Bogotá (Escuela E) esto ha sido una travesía abarcando 27 años de innovación pedagógica.

Además, todas estas historias apuntan a la importancia de armar equipos para facilitar el proceso de cambio, tanto para definir la dirección del mejoramiento escolar, como para asegurar los apoyos prácticos que necesitan los maestros en el aula y sus estudiantes. Tanya Whitney así describe esto último:

La segunda pregunta, *¿qué no está funcionando?*, motiva a la comunidad escolar a pensar nuevamente en maneras de cerrar las brechas entre visión y desempeño actual.

Transformar la cultura de una escuela requiere trabajo en equipo y procesos que ordenen a individuos y grupos, y desarrollar y promover el éxito de una variedad de maneras. Los directores de escuela necesitarán distribuir oportunidades de liderazgo entre los interesados mientras mantienen un ambiente orientado y estable.



Nosotros necesitábamos crear estructuras que llevaran a la mejoría, en particular a prácticas más inclusivas. Establecimos un 'Equipo de Servicios Estudiantiles' que se volvió conocedor acerca de las mejores prácticas y equipado para abordar problemas sistémicos al nivel escolar, asegurando apoyo para maestros y estudiantes. Nuestro equipo se reunía frecuentemente e involucraba a otros miembros docentes en actividades para fortalecer sus capacidades. Trabajamos en un diseño universal para el aprendizaje, fortaleciendo el apoyo dentro del aula para los estudiantes y armando estrategias proactivas para manejar el comportamiento estudiantil. El enfoque de todas estas áreas fue desarrollar capacidades y hacer que fuese posible para los maestros colaborar con sus pares y otros para enfrentar los desafíos del aula.

Uno de los factores más desafiantes para las escuelas es encontrar el 'espacio', el tiempo y la oportunidad, para que los participantes reflexionen acerca de sus experiencias y contribuyan al mejoramiento. Estas acciones pueden transformar la escuela en una 'comunidad de aprendizaje' donde la cultura motiva innovación y mejoría que crece orgánicamente a través de la reflexión y el diálogo. Específicamente, el personal escolar es incitado a cuestionar honestamente las prácticas usuales y a ser creativos en desarrollar sus propias estrategias de mejoramiento.

Al hacer la tercera pregunta, *¿qué más es posible?*, el proceso continúa. En la mayoría de las escuelas estos esfuerzos toman de tres a cinco años para ser implementados bien y, por supuesto, este trabajo nunca termina. Siempre hay mucho más que aprender, nuevos desafíos que enfrentar y nuevas estrategias que probar.

4. Inversión en el desarrollo de prácticas

Aceptar la diversidad y valorar la singularidad de cada estudiante son los puntos de partida para avanzar hacia la inclusión. Sin embargo, los valores y las buenas intenciones no son suficientes. La transformación requiere acción, desde adoptar valores, hasta implementar prácticas que apoyen la inclusión. Estas prácticas necesitan impactar en tres niveles: a) la escuela en conjunto, b) el aula y la enseñanza y c) cada estudiante. Aunque cada nivel puede tomarse aisladamente, el mejoramiento en un área fortalecerá la innovación y el progreso en otros niveles. Al final, son interdependientes. El Esquema identifica dieciséis indicadores de acciones que pueden tomarse a nivel escolar y a nivel del aula. La práctica a nivel escolar comienza con una visión compartida de la inclusión como pilar clave de la misión educativa de la escuela. Estableciendo una cultura que acoge y acomode la diversidad entre los estudiantes, provee el contexto para desarrollar e implementar un currículo flexible, además de estrategias de enseñanza eficaces. Las escuelas también necesitan promover enfoques positivos sobre la diversidad, ya que éstas abordan las barreras físicas, materiales y actitudinales que usualmente restringen la accesibilidad y participación. Sobre todo, las escuelas que tienen éxito con la inclusión se aseguran de que los maestros reciban apoyo de una manera eficaz y oportuna. Al apoyar a los maestros, apoyamos a los estudiantes y realizamos sus éxitos.

Al nivel del aula, los maestros capaces consideran cuidadosamente la manera en la que dirigen lecciones, cómo utilizan el apoyo de enseñanza adicional y los ajustes que

4. Casos ejemplo y perspectivas

Nuestras historias sugieren que muchos tipos de inversión son necesarios para eliminar barreras a la accesibilidad universal, pero hay un acuerdo a través de los casos: que la inversión es clave para fortalecer la pedagogía inclusiva y asegurar el apoyo continuo a los maestros en desarrollar sus prácticas del aula.

La innovación pedagógica es un enfoque particular en la historia del Liceo VAL (Escuela E). Así lo resume la directora de la escuela:

‘En el Liceo nuestra estrategia central para todos los estudiantes es el aprendizaje autodirigido, el cual permite a cada alumno avanzar a su propio ritmo y de acuerdo a sus habilidades. El maestro es un tutor que guía y motiva el aprendizaje, más que un transmisor del conocimiento. Para estudiantes con necesidades educativas especiales esto es complementado con diferentes apoyos tomando en cuenta sus necesidades; por ejemplo, usamos ajustes curriculares, adaptaciones y/o flexibilidad curricular, pequeños grupos de apoyo y enseñanza individual, todo esto es documentado en el Plan Individual de Ajustes Personales (PIAR) de acuerdo con legislación nacional reciente (Decreto 1421 del 2017).’

Un graduado del Liceo agrega un punto complementario:

‘Mi éxito es debido especialmente a que en el Liceo VAL los niños con discapacidades van a su propio ritmo, debido a la metodología del aprendizaje autodirigido, permitiendo un uso óptimo de las habilidades del estudiante.’

Asegurar el apoyo continuo a los maestros, puede ser algo bastante sencillo: el Colegio de la Inmaculada (Escuela G) introdujo un periodo antes de empezar clases cada día para que los maestros se reunieran a reflexionar sobre de los retos del aula.

hacen para reflejar las diferencias individuales entre los estudiantes. Ellos ponen y evalúan metas alcanzables y usan estrategias, como el diseño universal para el aprendizaje, enseñanza diferenciada y grupos de aprendizaje cooperativo. Fortalecen el involucramiento de los compañeros y buscan disminuir la competencia improductiva.

Al nivel del estudiante individual, el enfoque está en ajustar las estrategias de enseñanza a las necesidades del niño específico. Cada estudiante necesitará ajustes de vez en cuando: algunos ocasionalmente y otros más frecuentemente. Estos ajustes individuales le permiten al maestro personalizar el aprendizaje en el aula y vuelve realidad la inclusión para cada niño.

La inversión esencial es en desarrollar la capacidad de los maestros y otros en la comunidad escolar de pensar inclusivamente y adaptar sus prácticas a la aumentada diversidad estudiantil en el aula y en la escuela.

Una escuela inclusiva debe tener un fuerte compromiso con el desarrollo profesional continuo para maestros y demás miembros del personal. A veces necesitarán capacitaciones implementadas por especialistas o expertos externos. Sin embargo, es aún más crítico que tengan oportunidades adecuadas de trabajar con sus pares y desarrollar una manera de aprender a través de sus experiencias comunes. Juntos pueden convertirse en lo que a veces llaman 'practicantes reflexivos'. 'Maestros Apoyando Maestros: Equipos Eficientes en Resolver Problemas' (5) es sólo uno de los métodos comprobados para lograr esto.

En las historias de New Brunswick, parte de este apoyo proviene de acceder a oportunidades de desarrollo profesional local y regionalmente y, en el caso de Devon Middle School (Escuela B), establecer una colaboración con otra escuela para compartir prácticas inclusivas.

Todas estas historias también hacen énfasis en la importancia, no sólo del apoyo continuo a los maestros dentro de la escuela, sino también de institucionalizar tal apoyo a través de nuevas estructuras, como el nombramiento de un coordinador de necesidades complejas como en la Eastlea School (Escuelas D) y la creación de equipos escolares de apoyo en ambas Forest Hills y Devon Schools (Escuelas A y B). A continuación, así describe Gary Gallant esta última inversión:

Uno de nuestros pasos más importantes fue formalizar nuestro 'equipo escolar de apoyo'. El equipo fue compuesto de los administradores escolares (el director y el subdirector), junto con tres de los maestros de apoyo educativo y nuestro consejero escolar (invitando a otros cuando fuese necesario). El enfoque del equipo era apoyar a los maestros del aula en planear y facilitar una enseñanza eficiente para cada estudiante. Fue una estrategia proactiva basada en identificar y responder a las necesidades tanto de los maestros como de los estudiantes. Esto ha ayudado a los maestros a utilizar estrategias de enseñanza que acomodaran a los estudiantes en las actividades principales de clase, haciendo que la enseñanza 'especializada' no sea una gran prioridad. Los maestros aprendieron a hacer sus clases más eficaces para todos los estudiantes y, así, más inclusivas.



Cada escuela también se beneficiaría de un ‘equipo de apoyo a la inclusión’, preferiblemente compuesto de individuos que ya trabajan para la escuela. Este podría incluir al director, un maestro de apoyo, un consejero escolar y uno o más maestros de clase que sean conocedores y hábiles con prácticas inclusivas. El equipo interno puede ser apoyado por expertos externos, por ejemplo, por una facultad de pedagogía de una universidad local, un psicólogo educativo, un terapeuta ocupacional o del habla y lenguaje. En algunos casos, alguien con experiencia trabajando con familias (por ejemplo, un padre líder activo) podría ayudar en reducir los temores acerca de la inclusión y fortalecer el apoyo de los padres hacia la inclusión.

Otros tipos de inversión también se requieren típicamente: hacer los edificios más accesibles; financiar una cantidad suficiente de maestros y otro personal escolar; asegurar el aporte de especialistas o expertos; proveer tecnologías de asistencia y materiales de aprendizaje variados y más.

La base económica para estas inversiones varía considerablemente entre escuelas públicas y privadas y entre países con diferentes niveles de desarrollo económico. No obstante, a pesar de estas diferencias, es claro que en todos lados el progreso depende de la distribución justa de los recursos disponibles. Al hacer esto, podemos asegurar que todos los estudiantes se beneficien de su participación en un ambiente de aprendizaje común, en una escuela inclusiva.

5. Apoyo estudiantil mutuo

Las comunidades escolares están compuestas primordialmente de estudiantes: niños y jóvenes involucrados en lo que para muchos será el periodo más importante de sus vidas. Las escuelas toman al niño del espacio seguro, pero limitado, del hogar a un mundo con más riesgos, pero cautivador. Aunque el nivel de recursos, materiales y humanos, disponibles puedan variar en cada escuela, el impacto potencial de los estudiantes, no.

¡Los estudiantes aprenden mucho más que lo que sus maestros les enseñan! Ellos aprenden de sus otros compañeros en el aula, en las áreas compartidas y en el patio escolar. Este aprendizaje puede que no sea parte del currículo 'oficial', pero estimula sus habilidades lingüísticas, comportamiento, motivación y más. Los líderes escolares pueden promover los beneficios de las relaciones y participación de compañeros para aumentar el impacto de la enseñanza formal.



Los estudiantes son socios esenciales, junto con el docente, en la construcción de una cultura inclusiva y en el apoyo para el aprendizaje de cada uno. A nivel de la escuela, los estudiantes pueden ser motivados a tomar roles de liderazgo y volverse defensores de la inclusión. En el patio de juegos y el campo deportivo, estos defensores pueden ayudar a asegurar apoyo mutuo y cohesión en la comunidad escolar. Al nivel del aula, los estudiantes pueden contribuir activamente en el aprendizaje colaborativo y cooperativo. Pueden establecer redes de relaciones de pares y de esta manera crear condiciones donde todos estén participando y aprendiendo. A ambos niveles, de la escuela y del aula, los estudiantes pueden ser incitados a compartir comentarios con los maestros acerca de lo que funciona bien y lo que no funciona; así pueden contribuir al mejoramiento escolar.

5. Casos ejemplo y perspectivas

La historia de la Escuela Pública Santa Tomás en La Paz (Escuela F) deja claro que la bienvenida positiva otorgada a Andrés Alacona, un estudiante con una discapacidad auditiva progresiva, fue expresada particularmente a través del entusiasmo de sus compañeros y, en su momento, de los demás estudiantes de la escuela, en aprender lenguaje de señas junto con su maestra, la señora Guevara.

El informe de Linda Jordan acerca del progreso de las escuelas en Londres (Escuelas D) expone este punto de forma más general:

Inicialmente hubo alguna preocupación entre los docentes de Eastlea y de la escuela especial (que estaría cerrándose) porque serían transferidos a Eastlea. Sin embargo, como me dijo un maestro recientemente, 'fueron los niños los que nos mostraron que esto es lo correcto; fueron bien acogedores y estuvieron felices de incluir a los niños nuevos.' De hecho, ya es una escuela diversa, los niños no vieron la inclusión de los niños con discapacidad como un problema. Con más de 70 idiomas hablados, todos los continentes representados y muchas personas viviendo en pobreza u otras circunstancias difíciles, la inclusión de los niños con discapacidad fue visto como algo que celebrar y una oportunidad de enfatizar nuestra humanidad y espíritu de cooperación.

6. Mirando hacia fuera

Hasta ahora nuestro enfoque ha sido la escuela como una comunidad institucional y el uso eficaz de factores internos para facilitar una mejor educación para todos los estudiantes. Sin embargo, cada escuela está integrada a una comunidad más grande con redes múltiples de individuos y organizaciones con su propio papel. Las escuelas necesitan ver hacia fuera a estos sistemas y redes más amplios para aprender de ellos, conseguir apoyo de ellos y, así, influenciarlos a jugar un papel activo creando una comunidad inclusiva, de la cual la escuela forma parte.



6. Casos ejemplo y perspectivas

New Brunswick es una provincia donde hay una política gubernamental que apoya el avance de la inclusión escolar. En todas las historias (Escuelas A, B y C), una parte importante del proceso de mejora escolar involucraba la negociación con las autoridades educativas locales, tanto para fortalecer la política de cambio, como para buscar una inversión extra, por ejemplo, apoyando a los maestros. Así mismo, estas tres escuelas se beneficiaron del acceso a oportunidades de aprendizaje profesional para su personal.

Linda Jordan (Escuelas D) describe a la diversidad comunitaria que caracteriza al distrito londinense de Newham. La participación de estas comunidades, especialmente de padres, fue un elemento esencial en brindar apoyo para la transformación escolar. Linda es la madre de una persona con discapacidad, que atendió las escuelas locales de niña, además de ser alguien que a través de elecciones locales pudo ejercer liderazgo político en el distrito. Al ponerse de acuerdo entre ellos mismos en que demandarían educación inclusiva para sus hijos, Linda y muchos otros padres fueron el grupo principal presionando para estos cambios radicales.

Gary Gallant, escribiendo acerca de otra escuela en New Brunswick (Escuela B) comparte el esfuerzo que hizo su escuela en relacionarse con la 'Comunidad de la Primera Nación' (los grupos indígenas de Canadá) que aportó una proporción significativa de la población escolar, usando recursos comunitarios para apoyar a la escuela.

Las escuelas, tanto públicas, como privadas, son parte de sistemas educativos locales, regionales y nacionales. Son amoldadas por políticas educativas externas y, así, se beneficiarán de compartir con otras escuelas y encontrar maneras de optimizar acciones que apoyarán a la inclusión y el mejoramiento escolar.

Además, las escuelas y los maestros están entrelazados en redes institucionales y profesionales, incluyendo las uniones de maestros, grupos especialistas, organizaciones no gubernamentales enfocadas en los niños y la educación, además de universidades y agencias de investigación. Éstas y otras redes pueden ser vehículos útiles para compartir el aprendizaje a través de los límites escolares y con la comunidad.

Asegurarse de que la escuela esté integrada totalmente en la comunidad donde los estudiantes, sus familias y los docentes viven y trabajan, permite que la comunidad sea un recurso valioso para la escuela y que la escuela, también, sea un recurso para la comunidad. En efecto, las escuelas inclusivas pueden tener un rol poderoso ayudando a la comunidad a ver y apreciar los beneficios de apoyar y acomodar la diversidad.

7. Manteniendo el progreso

Hay dos ideas centrales al proceso de mejoría escolar: primero, que, a todos los niveles, la escuela es una comunidad de aprendizaje, tomando una gran variedad de perspectivas para mejorar en lo que hace. Segundo, que esta inversión en aprender de la experiencia siempre está siendo estimulada al formular las tres preguntas de reevaluación: 1) '¿qué funciona?'; 2) ¿qué no funciona? y 3) ¿qué más es posible?'

Más allá de esto, la escuela necesita poner en práctica sistemas y medidas apropiados para monitorear la presencia, la participación y el progreso de todos los estudiantes. Hacen esto al escuchar y obtener comentarios de estudiantes, familias y maestros; también lo hacen al monitorear el progreso hacia una práctica inclusiva utilizando una variedad de mecanismos de evaluación.

7. Casos ejemplo y perspectivas

Nuestros siete casos prácticos abarcan desde Londres hasta La Paz, pero a pesar de esta diversidad de ambientes y recursos, hay un acuerdo en que el camino a la educación inclusiva necesita ser determinado por una visión, sistémica de su alcance y debe involucrar a toda la comunidad escolar. Cada uno, a su propia manera, hace énfasis en la necesidad de 'mantener el progreso' a través de acciones planeadas.

Las historias también comparten un fuerte énfasis en enfocar el apoyo en los maestros de clase. Describen como los maestros deben tomar responsabilidad por el aprendizaje de todos sus estudiantes, mientras que la escuela tiene que asegurar que los maestros reciban todo el apoyo necesario para ser exitosos.

Es muy probable que la necesidad de seguir trabajando en transformar la cultura y las prácticas escolares para asegurar que la inclusión sea exitosa nunca sea cumplida por completo. Nuevos retos, nuevos estudiantes, nuevos miembros del personal; todos estos requerirán un esfuerzo continuo. Sin embargo, los líderes escolares pueden facilitar el progreso al encontrar maneras de integrar muchos de los elementos aquí descritos, para hacer que una escuela completamente inclusiva sea posible y luego, con perseverancia, que sea sostenible.

El Comité de las Naciones Unidas que monitorea la implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, emitió un *Comentario General* (2016) acerca del progreso internacional en relación con el Artículo 24: El Derecho a la Educación Inclusiva (6). El Comité concluyó que aún en los países que tomaron el Artículo 24 seriamente y no sólo retóricamente, el progreso típicamente ha sido decepcionantemente lento e inconsistente.

Puesto sencillamente, muchas iniciativas que han sido introducidas con el fin de avanzar la educación inclusiva no transformaron realmente las prácticas de escuela y del aula en las maneras necesarias. Estos esfuerzos típicamente son influenciados por prácticas de 'educación especial' tradicionales y un modelo de déficit estudiantil. Se han enfocado en un grupo pequeño de estudiantes identificados como 'diferentes' o 'deficientes' y mientras pueden estar ayudando a estudiantes individuales, no están desafiando las prácticas exclusivistas que existen en la mayoría de los sistemas educativos que continúan con lo mismo de siempre.

En dos de los casos prácticos (Escuela A y Escuelas D), un paso clave en la transformación fue la clausura de un servicio de 'escuela especial' y la transición de estudiantes y recursos a una escuela regular. Aún en estos ejemplos, sin embargo, este gran paso fue visto como eso: una plataforma en la cual basar los esfuerzos continuos para avanzar la inclusión para todos y todas.

El Colegio de la Inmaculada en Lima (Escuela G) resume las lecciones integrales de sus 10 años de experiencia como:

- *Escuchen cuidadosamente a las familias y aprendan todo lo posible acerca de cada niño.*
- *Mantengan un amplio apoyo (familiar) para acoger la diversidad creciente.*
- *Otros estudiantes son un elemento vital en la inclusión exitosa.*
- *Enfóquense en desarrollar la capacidad de los maestros de aula en acoger nuevos estudiantes.*
- *El éxito continuo requiere el desarrollo profesional continuo.*

Viendo todos estos casos, también hay un acuerdo en que es importante buscar y utilizar fuentes múltiples de comentarios acerca del progreso hacia fines deseados para estudiantes, reconociendo, tanto los objetivos sociales, como los académicos de la educación. Muchas veces hay medidas nacionales de la última, como las pruebas SABER en Colombia (Escuela E). En Canadá, las escuelas en New Brunswick son capaces de hacer evaluaciones comparativas de progreso, utilizando una encuesta a nivel nacional de percepciones estudiantiles, como reporta Gary Gallant (Escuela B). Más generalmente, todas estas escuelas invierten en aprender honestamente de la experiencia, incluyendo las perspectivas de los estudiantes, padres y maestros.

Para mejorar, necesitamos enfocarnos en los cambios que seguramente serán definitivos: promoviendo el cambio en el paradigma requerido para que la escuela funcione mejor para todos. En resumen, nuestro análisis sugiere que estos siete puntos son críticos, al movilizar escuelas hacia una cultura inclusiva genuina:

- **El mejoramiento escolar se enfoca en una mejor educación para todos los estudiantes y acoge la diversidad en su totalidad.**
- **Los maestros toman responsabilidad de todos sus estudiantes y cada miembro del equipo escolar (directores, maestros, especialistas, padres y compañeros) es involucrado para hacer que la inclusión suceda.**
- **Se entiende que el mejoramiento escolar es una espiral de a) visualizar un futuro mejor, b) crear innovación y c) aprender al reflexionar cooperativamente sobre experiencias.**
- **Las inversiones se enfocan en apoyar a los maestros de clase y así permitir que todos los estudiantes tengan éxito en el ambiente de aprendizaje compartido.**
- **Los estudiantes mismos son el recurso principal de una escuela inclusiva para una transformación exitosa.**
- **Las escuelas necesitan participar y aprender de sus ambientes políticos, profesionales y locales.**
- **Avanzar la educación inclusiva requiere juntar todos estos elementos y transformar la escuela en su totalidad.**

Autores principales:

Gordon Porter ha pasado su vida profesional como maestro, director escolar, director de una autoridad educativa y, más recientemente, asesor para ministerios de educación en Canadá, además de ser consultor para educadores en muchos otros países.

***Gordon L. Porter, C.M., O.N.B. LL.D.
Director, Inclusive Education Canada
glporter@nbnet.nb.ca***

David Towell es el hermano de una mujer con discapacidad, Patricia, cuya vida informó su papel de liderazgo nacional para promover la inclusión en el Reino Unido. David también ha trabajado internacionalmente en estrategias para llevar a cabo el cambio social a través de colaboraciones entre agencias públicas y la sociedad civil.

***David Towell, M.A. Ph.D.
Director, Centre for Inclusive Futures
david.towell@inclusion.demon.co.uk***

Referencias

1. Ken Robinson y Lou Aronica (2016) *Escuelas Creativas* Grijalbo.
2. UNESCO/IBE (2016) *Reaching Out To All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education* disponible en inglés: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016_eng.pdf
3. Naciones Unidas (2015) *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* disponible en línea: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S
4. Gordon L. Porter y David Towell (2017) *Advancing Inclusive Education: Keys to transformational change in public education systems* Inclusive Education Canada y Centre for Inclusive Futures, disponible en inglés: <https://bit.ly/2XkZKqM>
5. Gordon L. Porter, (2014) *Maestros apoyando a maestros: Equipos eficientes en resolver problemas*, disponible en: www.inclusioneducativa.org/.../Maestros_apoyando_maestros.doc
6. Organización de las Naciones Unidas (2016) *Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, General Comment No. 4*, disponible en inglés: <https://www.right-to-education.org/resource/general-comment-4-article-24-right-inclusive-education>

PARTE DOS

Siete casos prácticos sobre la ruta hacia la escuela inclusiva

Canadá

- A) Forest Hills School, Saint John, New Brunswick – por **Tanya Whitney**
- B) Devon Middle School, Fredericton, New Brunswick – por **Gary Gallant**
- C) École Marie-Esther, Shippagan, New Brunswick – por **Denise Haché-Mallet**

Reino Unido

- D) Cleves Primary School y Eastlea Secondary School, Distrito Newham de Londres – por **Linda Jordan**

Sudamérica

- E) Liceo VAL, Bogotá, Colombia – por **Luz Esperanza Morales Sarmiento**
- F) Santo Tomás, Escuela Pública, La Paz, Bolivia – por **Carlos Miguel Caballero Barahona**
- G) Colegio de la Inmaculada, Lima, Perú – por **Katherine Britto**

A) Forest Hills School, Saint John, New Brunswick

Forest Hills School: una ruta hacia la inclusión

Por Tanya Whitney



Tanya Whitney ha ejercido varios cargos de liderazgo en escuelas de New Brunswick. En este caso, ella comparte su experiencia como nueva directora de una escuela grande en una zona urbana. La visión de Tanya sobre lo que la educación inclusiva implica no era consistente con lo que vio cuando asumió el liderazgo de esta escuela. Ella describe el proceso que siguió para cambiar la cultura de la escuela y guiar a docentes, padres y alumnos en el camino a la inclusión.

Forest Hills School es una escuela grande, empezando con el jardín de niños y terminando con 8° grado; asisten 850 estudiantes y está ubicada en Saint John, New Brunswick. En el 2006, el distrito educativo de Saint John no era conocido por ser propulsor de la inclusión, ya que todavía existían prácticas de segregación en escuelas, a pesar de la instrucción del Ministerio de Educación de hacer lo contrario.

El edificio escolar en sí es una estructura muy grande y además de todas las alas y habitaciones para las aulas típicas, había una sección en el sótano donde un aula independiente era manejada por el distrito. Proveía educación de tiempo completo a aproximadamente 16 alumnos de primaria y escuela media. La mayoría de estos estudiantes vivían fuera de la zona geográfica del alcance de Forest Hills School y normalmente tendrían que haber atendido otras escuelas en la comunidad. Esta estrategia seguía una práctica establecida del distrito de transportar a estudiantes con discapacidades significativas a aulas independientes, aunque la legislación provincial prohibía esto.

Como nueva directora, vi que, tanto la escuela, como la comunidad eran una combinación compleja que tomaría tiempo comprender. Con dos subdirectores de tiempo completo, la oportunidad de desarrollar la colaboración y el trabajo en equipo fue clara desde el comienzo. Mientras evaluábamos el clima actual en la escuela, era evidente que los docentes apreciaban mucho a

sus estudiantes. Había maestros especialistas muy dedicados que ayudaban a maestros, muchas veces en formas individualizadas. A pesar de esto, la escuela obtenía resultados académicos de bajo estándar, había problemas de comportamiento en las aulas y lo que parecía una avalancha de detenciones y suspensiones.

Y luego estaba el reto más problemático de la escuela: el aula independiente del distrito en el sótano. Hasta la ubicación del programa era preocupante por la separación física de la población estudiantil. Los estudiantes de este programa eran transportados por separado a nuestra escuela del otro lado de la ciudad; ellos tenían su propia entrada al edificio y el personal del programa era proveído por el distrito.

Estos estudiantes, con pocas excepciones, no estaban en su escuela local y ninguno de ellos estaba expuesto a nuestras aulas “regulares”. Cada uno de ellos había sido diagnosticado con una o múltiples discapacidades (intelectual, de desarrollo y/o modal, incluyendo deterioro de la audición). Los docentes que trabajaban con ellos eran profesionales dedicados que ejercían su labor diligentemente para brindar un programa eficaz para estos estudiantes. No obstante, lo que los estudiantes perdían era la oportunidad de pasar la mayor cantidad de tiempo posible en su escuela local en aulas mixtas con sus pares.



Sin embargo, nuestra provincia entera ha acumulado experiencia significativa sobre la educación inclusiva. Una red de recursos y apoyo a lo largo de la provincia resultó ser muy ventajoso. Nuestro equipo directivo escolar fue inspirado a avanzar en una dirección a ser más inclusivos. Fue posible asistir a sesiones de aprendizaje profesional que incrementaron nuestros conocimientos sobre cómo apoyar el cambio académico, social, emocional y físico.

Para movilizar la escuela en esta dirección, primero nos enfocamos en armar una opinión general a nivel de toda la escuela acerca de nuestro “propósito” en la educación. Estaba claro que las discusiones a fondo con maestros y asistentes educativos eran necesarias para crear y articular juntos una misión y visión. Esto nos tomó el primer año y se alargó hasta el segundo año.

Esto dio la pauta para que tuviéramos un camino unificado sobre el cual todos estuviéramos de acuerdo. Los miembros docentes fueron incluidos desde el principio. Siguiendo la creencia de que la mayoría, sino todos, de los maestros ejercen su labor con cuidado e intenciones positivas, las palabras que utilizamos para articular la misión de Forest Hills School evolucionaron con el tiempo:

'Nosotros construimos INCLUSION; nosotros construimos CAPACIDAD; nosotros construimos COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.'

Estas palabras se volvieron un punto de referencia para el trabajo futuro y otorgaron claridad cuando enfrentábamos conflictos de interés. También daban un mensaje claro a nuestra comunidad escolar acerca de lo que más nos importaba.

Necesitábamos crear estructuras que facilitarían el mejoramiento y, en particular, prácticas más inclusivas. Establecimos un Equipo de Servicios Estudiantiles que se volvió conocedor de las mejores prácticas y preparado para enfrentar problemas sistémicos al nivel escolar, asegurando apoyo a los maestros y estudiantes. Nuestro equipo se reunía frecuentemente e involucraba a otros miembros del personal en actividades, para incrementar sus capacidades. Nos enfocamos en el diseño universal para el aprendizaje, fortalecer los apoyos dentro de clase para estudiantes y armar estrategias proactivas para manejar el comportamiento de los estudiantes. El enfoque de todas estas áreas era aumentar la capacidad y que fuese posible que los maestros colaboraran con sus pares y otros para enfrentar retos del aula.

Accedimos al aprendizaje a través de conferencias profesionales y eventos patrocinados por la Asociación para la Vida Comunitaria de New Brunswick. También participamos en eventos de capacitación a nivel de la provincia y nos asociamos con otra escuela para un proyecto, con el fin de compartir prácticas inclusivas.

Mientras nuestras habilidades como docentes crecían y servíamos eficazmente a la población estudiantil diversa dentro de nuestra comunidad escolar, el aula independiente en el sótano se volvía cada vez más como una molestia. Iba en contra de la dirección establecida por la provincia hacia una educación inclusiva. Se volvió un conflicto para mi sensibilidad como directora y también afectaba a otros miembros del equipo directivo escolar. A la vez, empezó a molestar a nuestros maestros, quienes se sentían inquietos por la contradicción entre la clase especial y la manera en la que servíamos al resto de los estudiantes en la escuela.

El hecho de que el programa era manejado por el distrito y no estaba bajo el control de la escuela lo volvió un reto particularmente difícil. De hecho, la obligación establecida bajo la legislación educativa y directivas provinciales de los directores escolares de garantizar la seguridad y bienestar de todos los estudiantes, claramente no se cumplía. Cada vez más me enfrentaba a una

pregunta crítica: ¿cómo podía ignorar un programa que parecía ir en contra de los principios del mandato de educación inclusiva de nuestra provincia?

La transición de aula independiente a un programa integrado que apoyara una comunidad inclusiva escolar tomó más de un año en implementar. Comenzó luego en el segundo año con unas cuantas conversaciones francas con el superintendente de nuestro distrito y el director de educación, enfocadas en nuestra creencia que podíamos ejercer nuestra labor de mejor manera. Compartimos nuestra perspectiva de que los estudiantes del programa no recibían los beneficios de un programa escolar inclusivo. A pesar de la falta de entusiasmo, los líderes del distrito nos permitieron seguir adelante y desmantelar el programa independiente. Ellos apoyaron la transición suministrando maestros de apoyo extras para los primeros seis meses de esfuerzo.

En nuestra escuela, el Equipo de Servicios Estudiantiles desarrolló planes detallados para la transición y se esforzó en preparar y apoyar a los maestros y demás personal. Sin embargo, es importante anotar que nuestra participación más crítica fue la de los padres y las familias de los estudiantes de la clase especial. Nos aseguramos de que trabajáramos con ellos para comprender el plan de apoyo de sus hijos y los involucráramos en la transición gradual a un aula típica. Lo más importante fue ayudar a los padres a entender cómo una experiencia inclusiva escolar sería ventajosa para sus hijos, ya que hasta ese punto sólo habían estado segregados. Un aula inclusiva creaba un riesgo percibido y vulnerabilidad para ellos. Tenían miedo de que no hubiera apoyo para las necesidades individuales de sus hijos. También se preguntaban qué tan acogedora sería un aula de niños regulares.

A las familias se les ofreció la opción de dejar a sus hijos en Forest Hills o regresarlos a su escuela local. Algunos se quedaron, mientras que otros se fueron. Eso significaba que teníamos que resolver problemas en cuanto al transporte y comunicación con la escuela local del estudiante. Aunque logramos resolver todos estos problemas, unos más complicados que otros, sí tomó tiempo considerable.

Este proceso demandó una planeación detallada y esfuerzo continuo por parte de los líderes escolares y los maestros de apoyo. Requería una mente abierta por parte de nuestros maestros y personal de apoyo. También requería un compromiso total y comunicación con todas las familias a las cuales la escuela prestaba servicio; que estaban abiertas, pero con dudas acerca de este cambio. Como la directora escolar, yo necesitaba manejar el proceso de cambio, comunicarme eficazmente y navegar alrededor de las preocupaciones y expectativas del personal escolar, la comunidad escolar y el distrito. A lo largo del proceso, el hecho de haber establecido nuestras convicciones y nuestro propósito común a través de la declaración de nuestra misión hizo una gran diferencia. Esta iniciativa dio otra oportunidad para que el cuerpo docente siguiera aprendiendo juntos.

Ocho meses después, cuando empezamos un año nuevo académico, el aula independiente ya no existía. El aumento en la confianza y eficacia del docente era palpable. Forest Hills School continuó sobresaliendo y se convirtió en líder a nivel del distrito y de la provincia, además de un ejemplo de prácticas inclusivas. Durante este tiempo, la escuela recibió un Premio Nacional de Escuelas Inclusivas de la Asociación Canadiense para la Vida Comunitaria. Hasta hoy en día la escuela es un modelo a seguir en cuanto a la inclusión y servir a una población estudiantil diversa. Hablando de perdurabilidad, la escuela recibió un segundo Premio de Escuelas Inclusivas en el 2018.

Los líderes escolares y maestros actuales continúan enfocándose en fortalecer las estrategias colaborativas y métodos que mejor apoyan la enseñanza universal en aulas individuales. El éxito para cada estudiante necesita ser mantenido por esfuerzos en apoyar a maestros, a mejorar la enseñanza y trabajar en conjunto con los padres.

Es alentador reportar que el distrito local escolar se ha alineado mucho más con la política provincial y las expectativas de educación inclusiva. Es emocionante y gratificante saber que Forest Hills School ha sido un propulsor determinado y eficaz de la inclusión.



Docentes de Forest Hills School recibiendo un 'Premio de Educación Inclusiva' de la Asociación de New Brunswick para la Vida Comunitaria.

B) Devon Middle School (Escuela media), Fredericton, New Brunswick

Cambio de sistema: Hacia una escuela inclusiva eficiente

Por **Gary Gallant**



Gary Gallant con estudiantes

Gary Gallant claramente hizo un gran trabajo para 'darle la vuelta' a Devon Middle School y esta historia corta resalta unos temas claves manejando la transformación: liderazgo, un proceso que incrementa el compromiso del cuerpo docente, atención minuciosa a un diagnóstico sistémico, considerar y redefinir contribuciones de especialistas de diversidad, asistentes de clase y, por lo tanto, maestros e invertir en el desarrollo de capacidades.

Hace casi una década, después de más de 20 años como maestro, me convertí en director escolar por primera vez. Devon Middle School (sexto, séptimo y octavo grado) en Fredericton, New Brunswick, abrió las puertas en 1949 y ahora sirve una de las áreas más desafiantes de la ciudad. La escuela atiende una población

muy diversa que incluye: la Primera Nación de Saint Mary, una variedad de micro comunidades con desafíos económicos, tanto urbanos como rurales, junto con un vecindario de clase media. La escuela técnicamente era inclusiva; todos los estudiantes pasaban la mayoría del tiempo en las aulas regulares con sus pares, pero las cosas no iban tan bien como podrían serlo. Encontré un cuerpo docente dedicado con buenas intenciones, que estaban acostumbrados a un enfoque de arriba abajo en cuanto a la resolución de problemas. El mantra de la escuela parecía ser que "las cosas se hacen de esta manera porque siempre se han hecho así."

Pronto fue evidente que tendría que abordar problemas que la escuela y la comunidad entera enfrentaban en ese momento y crear un impacto positivo. Entre los indicadores notorios, ciertos hechos hablaban por sí mismos. El comportamiento estudiantil y la disciplina era un problema severo, tanto que teníamos la reputación de ser una escuela muy dura. Como resultado, no teníamos una cultura escolar positiva y el logro académico de los estudiantes sufría. Mi primera tarea como líder escolar fue tratar de entender el “por qué” y el “cómo” de la situación de la escuela. Luego necesitaríamos identificar e implementar los cambios necesarios para crear un ambiente escolar positivo.

Entonces, con mi portapapeles en mano, comencé un periodo de tres meses de observación silenciosa e intencional, buscando sitios posibles por dónde empezar a promover cambio. No tuve que esperar mucho para determinar que el problema de raíz de la escuela tenía que ver con servir eficazmente la gran variedad de estudiantes con problemas de aprendizaje. Esto incluía estudiantes que tradicionalmente serían considerados como discapacitados, además de muchos estudiantes de la comunidad de la Primera Nación y niños afectados por la pobreza.

En ese momento la población estudiantil era de 325 estudiantes, entre 12 y 14 años, dispersos entre 15 clases. Para servir a estos estudiantes y apoyar a sus maestros, el distrito escolar nos suministró dos maestros de apoyo educativo (MAEs), además de quince asistentes de aula que ellos coordinaban. Los MAEs, aunque muy dedicados, enfrentaban verdaderos desafíos y fueron francos en describirlos:

- Los MAEs tenían una capacitación limitada en pedagogía enfocada en estudiantes con necesidades especiales (es decir, capacitación en educación especial tradicional).
- La escuela no tenía un enfoque sistemático y continuo para determinar qué estudiantes necesitarían un plan educativo especial formal (PES), que delineara las acomodaciones que necesitarían; el resultado era que más de 100 estudiantes de los 325 tenían algún tipo de PES.
- Los MAEs no tenían un sistema consistente y fiable para trabajar con los maestros. Por ejemplo, los maestros de aula frecuentemente no sabían cuál de los maestros de apoyo tenía el archivo de un estudiante en particular.
- Distribuir y manejar el trabajo de 15 asistentes en la escuela era un gran problema; eran asignados a la escuela para trabajar con los estudiantes de alta prioridad (medicamente frágiles; discapacidades múltiples) pero también eran utilizados de manera reactiva con un grupo fluctuante de estudiantes con problemas de comportamiento serios.
- La necesidad de cambiar frecuentemente el horario de los asistentes creaba confusión y estrés entre los MAEs, los asistentes y los maestros de clase. En cierto punto, observé a dos maestros de apoyo educativo tomarse gran parte de dos semanas para obtener un horario de los asistentes que esperaban satisficiera las necesidades del momento.

- Conscientemente dejé que esta situación sucediera para analizar qué tan sistemático y significativo era este problema en la escuela.

Mientras otras de mis observaciones me preocupaban, concluí que estos eran los factores críticos que impactaban la estructura de la comunidad escolar entera y que necesitaba resolver estos problemas primero. Ahora que había identificado el **'porqué'** de la disfunción empecé a ver el **'cómo'** de implementar el cambio necesario.

Primero, era claro que para efectuar el cambio necesitaría desarrollar el trabajo en equipo para aceptar este reto. Nuestro equipo directivo, administradores y maestros de apoyo necesitaban encontrar maneras de fortalecer más eficazmente nuestros esfuerzos de inclusión. El subdirector y yo nos reunimos varias veces con los MAEs para asegurarles que entendíamos y compartíamos con ellos el reto que enfrentaban. Hicimos el compromiso de involucrarles en todas las decisiones y apoyarles mientras trabajaban en colaboraciones con los maestros para desarrollar estrategias y resolver problemas.

Ellos sintieron alivio al escuchar esto y avanzamos con un sentido de optimismo cauteloso. Nuestros equipos de dirección y de MAEs también se reunieron con nuestros 15 asistentes e identificaron áreas de preocupación para ellos. Prometimos apoyarles mientras hacíamos cambios en los próximos meses. Estaban contentos de que les mostráramos que valoráramos su rol en la escuela y acordaron trabajar cooperativamente mientras tomábamos los primeros pasos adelante. *Ahora estábamos avanzando.*

Durante los meses restantes del año académico empezamos a implementar los cambios necesarios. Permítanme resaltarles algunos momentos de nuestro empeño:

- Iniciamos varias consultas con las autoridades educativas locales (del distrito) estableciendo el caso para un incremento en la distribución de MAEs. El número de matrículas tenía previsto incrementar en los próximos años;



Director y subdirectora

este factor, junto con el caso que armamos basándonos en la necesidad estudiantil, llevó a que nos aprobaran un tercer MAE para la escuela.

- Identificamos y accedimos a oportunidades de aprendizaje profesional para nuestros maestros a través de programas, tanto de nuestro distrito, como del Ministerio de Educación.
- Consultamos a expertos e innovadores en reforma inclusiva en la provincia que, en ese momento, empezaban a enfocarse en prácticas al nivel escolar. Esto resultó ser muy valioso a la hora de planear los siguientes pasos. Estas conversaciones (muchas veces, ad hoc) fueron muy importantes para nosotros y ayudaron a darnos motivación y confianza para seguir adelante.

Mientras el nuevo año académico empezaba, nosotros continuábamos en nuestro camino e implementamos varias prácticas nuevas. Primero, empezamos a utilizar un proceso riguroso de filtración para determinar qué estudiantes necesitarían un plan individual. Nos preguntamos: ¿quién debería tener un plan individual?; ¿por qué se necesita?; ¿quién no necesita un plan individual?; ¿cómo podemos servirles bien sin un plan?. Esta fue una iniciativa al nivel de todo el personal que requería que nuestro equipo administrativo y los maestros de apoyo educativo involucraran a los maestros de clase y compartieran el proceso de desarrollar nuevas estrategias de planeación. Al utilizar este proceso más enfocado, en los primeros 4 meses del año académico, logramos reducir el número de estudiantes con planes individuales, de más de 100 a un 35 manejable. Trabajamos junto con los padres durante este tiempo y nos aseguramos de que los maestros hicieran acomodaciones y ajustes a sus métodos de enseñanza, necesarios para los estudiantes que ya no tendrían y que realmente no necesitarían de un plan individual formalizado.

Uno de los pasos más importantes que tomamos fue formalizar nuestro ‘equipo de apoyo escolar’. El equipo estaba compuesto de los administradores escolares (director y subdirector), junto con los tres MAEs y nuestro consejero escolar. Ésta era la primera vez que el consejero escolar se involucraba en el proceso y trabajaba como miembro del ‘equipo’. Además de estos miembros céntricos, los asistentes y maestros de aula, al igual que los docentes especializados al nivel del distrito participaban cuando fuese necesario para tratar asuntos específicos.

El enfoque del equipo era apoyar a los maestros de aula a planear y dar una enseñanza eficaz a cada estudiante. Era una estrategia proactiva basada en identificar y responder a las necesidades de los maestros al igual que a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Los maestros fueron ayudados a utilizar estrategias de enseñanza que acomodaran a los estudiantes en las actividades céntricas del aula, haciendo que la provisión de enseñanza ‘especializada’ no fuese tanto una prioridad. Los maestros aprendieron a hacer sus aulas más eficientes para todos los estudiantes y, así, más ‘inclusivas’.

Organizamos el ‘equipo de apoyo’ para ayudar a los maestros a planear e impartir una enseñanza eficiente a todos los estudiantes, incluyendo aquellos con un plan individual. En lugar de reunirnos esporádicamente y, muchas veces, en momentos de crisis, empezamos a fijar una reunión semanal del equipo de apoyo. Éstas se convirtieron en una parte crítica y no negociable de nuestra semana escolar.

También hicimos un cambio significativo en cómo nuestros MAEs trabajaban con los maestros y estudiantes. Hasta ese momento, cada MAE tenía una carga de trabajo estudiantil de hasta 50 estudiantes. Ahora que teníamos 3 maestros de apoyo educativo, los asignamos, no a estudiantes individuales, sino a uno de nuestros tres grados. Como resultado, un MAE trabajaba con los maestros y estudiantes de 6° grado, uno con 7° grado y el tercero con 8° grado. Esta estrategia no sólo redujo la carga de trabajo de los MAEs, sino que también enfocó su trabajo a un set específico de maestros y ayudó a fortalecer las relaciones entre ellos.

Cada MAE también era responsable de supervisar la distribución y el trabajo de asistentes específicos asignados a la escuela. Esto permitía que el MAE considerara circunstancias cambiantes y las necesidades de los estudiantes y maestros de aula a medida que progresaba el año académico y de acuerdo con esto, ajustara las tareas.

También decidimos que el conocimiento que los MAEs habían adquirido acerca de estudiantes individuales, de qué funciona y qué no funciona, podría ser realizado al acompañar el mismo grupo de estudiantes mientras avanzan en la escuela: desde el 6° grado, al 7° y al 8° grado antes de volver a empezar. Esto resultó ser muy positivo para construir relaciones y confianza con las partes interesadas más críticas, los padres y las familias.

Mientras reflexiono acerca de los muchos cambios que hemos iniciado en Devon Middle School durante estos dos años, estoy contento de notar que la mayoría de éstos siguen utilizándose. Ha habido cambios en el personal de la escuela, alteraciones a la estructura del distrito y metas y prioridades actualizadas del ministerio. No falta decir que las prácticas de aula y de escuela cambian y evolucionan. Sin embargo, la esencia de lo que hacemos sigue intacta y funcionando a un alto nivel.

El modelo de servicio estudiantil que pusimos en práctica ha cambiado la cultura de la escuela. Es más colegial y colaborativa; se enfoca en dar pasos proactivos. Se enfoca en apoyar a los maestros para satisfacer las necesidades de los alumnos y está diseñada para resolver problemas y hacer que la inclusión funcione mejor, tanto para los estudiantes, como los maestros. En el 2018, 75% de los estudiantes reportaron que se sentían intelectualmente involucrados y veían que aprender era interesante, disfrutable y relevante, 10% mayor que la norma canadiense. El modelo que implementamos define la misma materia del éxito en alcanzar y servir a estudiantes y familias.

Al comienzo de esta historia, la situación no era positiva. Esto ha cambiado. Hoy, en el 2018, Devon Middle School es conocida como líder comprobado de prácticas inclusivas, apoyos de comportamiento y servicios completamente alrededor de sus estudiantes. Las autoridades educativas en nuestra provincia y distrito nos mandan regularmente visitantes del resto del mundo que buscan hacer cambios similares a éstos, que nosotros trabajamos tan duro para implementar.

C) École Marie-Esther, Shippagan, New Brunswick

Hacia una secundaria inclusiva: Involucrando a los demás antes del cambio

Por **Denise Haché-Mallet**

Denise Haché-Mallet es la directora de una pequeña escuela secundaria en el noreste de New Brunswick. Es una zona francoparlante con un fuerte sentido de comunidad. A pesar de que la escuela opera en una provincia caracterizada por la inclusión desde hace varias décadas, las prácticas actuales de escuelas individuales han variado enormemente en cómo han implementado la inclusión. Cuando Denise se convirtió en la directora, ella fue inspirada a volver su escuela 'verdaderamente' inclusiva. Ella comparte su historia a continuación.

Que nuestra escuela fuese verdaderamente inclusiva fue mi meta desde el día en que acepté mi cargo como directora. École Marie-Esther queda en Shippagan, un pueblo pequeño ubicado en la península acadiana, en el noreste de New Brunswick. La población de esta comunidad francoparlante es de 3.000 habitantes y su economía está basada en empleos estacionales, como la pesca y la extracción de turba. La escuela sirve a aproximadamente 400 estudiantes de 14 a 18 años y tiene un cuerpo docente de 60 personas.

Al empezar mi trabajo como directora, estaba sorprendida por la cantidad de estudiantes con problemas disciplinarios y de ausentismo. Parecía que los maestros no estaban lo suficientemente equipados para satisfacer las necesidades diversas de los estudiantes. El problema parecía estar ligado a la falta de flexibilidad en las prácticas de enseñanza de los maestros. Como nueva directora, sabía que esta situación necesitaba de mi atención y me di cuenta de que se necesitaría un plan singular para aumentar el bienestar y el éxito académico de los estudiantes. Mi visión era transformar la escuela en un lugar seguro y cautivador, donde los estudiantes se sintieran aceptados por sus maestros y compañeros y tuvieran éxito en sus estudios.



Mi visión fue moldeada por el hecho de que estaba completando mi maestría en la Universidad de Moncton, mediante clases nocturnas y durante el fin de semana. Dos de mis profesores se especializaban en prácticas para apoyar la educación inclusiva. Me convencí de que, si los maestros estuviesen preparados para acomodar a todos los estudiantes dentro de la escuela y en su aula, estarían más felices y tendrían una mejor oportunidad de florecer.



Al aprender cómo acomodar la diversidad en una clase ordinaria, me di cuenta de que crear una cultura escolar inclusiva me ayudaría a alcanzar lo que deseaba para la escuela. Aún recuerdo uno de mis profesores comentando que 'la diferencia tiene que volverse la norma'.

Compartí mis ideas de volver la inclusión una realidad en nuestra escuela con mis dos profesores. Estaban empezando un proyecto de 'investigación-acción' acerca de la inclusión en escuelas secundarias y me invitaron a tomar parte. Acepté la oportunidad de participar y así asumí el compromiso de seguir adelante. Este proyecto de investigación era importante porque me permitió ir más allá de leer y compartir lo que aprendía con mi cuerpo docente. En el contexto del proyecto de investigación, no trabajaba en aislamiento. Podía intercambiar y comparar mis ideas y estrategias con los investigadores. Esto me trajo un sentimiento positivo acerca de mi trabajo y fue un factor importante en el proceso de cambiar nuestras prácticas escolares.

Nuestra escuela ha seguido este camino por casi una década y a veces ha sido muy difícil. Como parte de un equipo, hemos planeado y desarrollado constantemente los 'siguientes pasos' junto con las partes interesadas de la escuela. ¡Pero ha valido la pena el esfuerzo! Para el tercer año del proceso, ¡podíamos ver que estábamos progresando! Los maestros eran menos rígidos, tanto con el currículo, como con los métodos de enseñanza. Ellos se esforzaban por acomodar más fácilmente las necesidades diversas de los estudiantes y esto, en particular, fue una ventaja para los estudiantes con discapacidades. Los maestros desarrollaron actitudes más positivas hacia la educación inclusiva y este cambio se vio reflejado en sus prácticas dentro del aula. Poco a poco, los maestros se aseguraron de que más estudiantes pudiesen participar exitosamente en sus cursos. ¡Cada docente ahora entiende que es su trabajo enseñarles a todos los estudiantes!

A través de este proceso nos hemos esforzado por mejorar nuestra escuela siguiendo un proceso de 4 pasos. Hemos utilizado este enfoque exitosamente para avanzar nuestras ideas y transformar nuestras prácticas. Permítanme compartir este proceso con ustedes.

1. Tiempo de reflexionar y planear:

El primer paso en iniciar nuestro proyecto fue darle la oportunidad al 'equipo' de la escuela de reflexionar sobre nuestra visión y lo que necesitábamos hacer para lograrlo. El 'equipo' incluyó los administradores, el director y subdirectores, además de tres maestros de apoyo educativo y cuatro maestros responsables de ciertos aspectos del programa escolar. Durante esta etapa, nuestro 'equipo de apoyo' identificó las necesidades más urgentes de los diferentes actores en nuestra comunidad escolar y discutieron el camino que deberíamos seguir. También buscamos maneras de involucrarlos en el proceso para tener la confianza de que compartiéramos la misma visión. Nuestra colaboración más completa fue con los maestros, pero también consideramos las necesidades y perspectivas de los asistentes educativos, padres, miembros de la comunidad y nuestros estudiantes. El enfoque fue de temas específicos al trabajo que necesitábamos hacer en el aula: mantener la colaboración y el trabajo en equipo; enfocarse en el éxito académico de TODOS los estudiantes; hacer nuestras aulas interesantes y apuntar hacia la inclusión, no sólo la integración.

2. Tiempo de identificar oportunidades:

El segundo paso en el proceso fue identificar los programas y estructuras que ya estaban presentes en la escuela que podríamos utilizar para avanzar nuestro propósito. Estas eran prácticas y tradiciones institucionales, que eran consistentes con el funcionamiento de una escuela inclusiva. Como un ejemplo, nuestro 'equipo de apoyo' en la escuela se reunía regularmente para apoyar a los maestros y considerar las necesidades de los alumnos. Nosotros les ayudamos a identificar estrategias promotoras del éxito estudiantil. Esto fue el comienzo de una estructura en la escuela específicamente diseñada para involucrar a los maestros de esta manera. Con este fin, adaptamos el horario para que hubiese tiempo en el que los líderes del currículo y maestros de apoyo educativo pudieran conversar con maestros de aula y así apoyarles mejor a acomodar la diversidad en sus aulas. Nos aseguramos de que estos líderes curriculares tuvieran por lo menos un periodo de planeación por día, para trabajar con maestros. Este es un ejemplo de una estructura que nos permitió satisfacer las necesidades de los estudiantes al apoyar los maestros, quienes se esforzaban por implementar una pedagogía más inclusiva. Este paso es importante porque es un reconocimiento claro de que los maestros ya no pueden satisfacer las diferentes necesidades de los estudiantes al actuar solos.

Otro ejemplo de una estructura que hizo una diferencia fue introducir más oportunidades de aprendizaje prácticas. Una iniciativa exitosa fue un curso de 9° grado que se enfocó en la mecánica de la bicicleta. Esto permitió que muchos estudiantes tuvieran éxito en una experiencia muy motivante al desarrollar sus habilidades analíticas y de resolución de problemas. Esto les ayudó a desarrollar habilidades sociales, de comunicación y el trabajo en equipo en un ambiente de trabajo creativo. La innovación y flexibilidad curricular fueron incentivadas en ésta y otras maneras.

3. Tiempo de tomar acción:

El tercer paso fue involucrar sistemáticamente a los maestros en discusiones de cómo podíamos mejorar respecto al aprendizaje y el éxito estudiantil. Nuestro 'equipo' regularmente le preguntaba a los maestros: ¿qué podemos hacer mejor?; ¿cómo podemos ayudarles?; ¿qué necesitan?

Esta etapa del proceso involucra asegurar oportunidades continuas de capacitación y aprendizaje profesional para miembros del docente. Trabajamos duro para proveer lo que necesitaban para alcanzar sus metas. Discutimos y colaboramos en estrategias de manejo de clase. Tomamos cada oportunidad para analizar nuestras estrategias de enseñanza y buscamos maneras de mejorar nuestra pedagogía. Nuestras acciones incluyeron: invitar a



especialistas y expertos a compartir sus experiencias con nuestros maestros; otorgarles a los maestros días de planeación para enfocarse en los asuntos complejos; colaborar como docente lo que estábamos aprendiendo y cómo progresábamos; compartir materiales de lectura comunes acerca de conceptos y prácticas importantes. Juntos identificamos estrategias y técnicas que satisficieran mejor las necesidades de los estudiantes.

4. Tiempo de analizar el progreso

En la cuarta etapa del proceso, hice énfasis a los maestros que para continuar en el camino al éxito tendríamos que mantenernos abiertos a nuevas ideas y estar dispuestos a examinar detalladamente cómo podríamos mejorar. Hicimos esto

discutiendo y reflexionando juntos acerca de lo que sucedía en nuestras aulas. Tuvimos que interrogarnos a nosotros mismos para poder avanzar nuestra meta. Este también era el tiempo para asegurarnos de que compartiéramos el mismo entendimiento de los conceptos clave, prácticas y estructuras que utilizábamos en nuestra labor.

Admito que a veces las discusiones eran difíciles, pero eran un paso necesario en el proceso de cambio. Estas discusiones valientes permitieron que nuestro 'equipo' y nuestros maestros consolidaran el progreso hacia nuestra meta de convertirnos en una escuela inclusiva.

Este tiempo de análisis también fue crítico en llevar nuestro trabajo al siguiente nivel. Al analizar nuestro progreso obtenido hasta ese momento, podíamos desarrollar nuestro plan para avanzar nuevamente y empezar de nuevo el proceso de 4 pasos.

Esta iniciativa de 4 pasos me otorgó la estrategia que necesitaba para proveer el liderazgo que nuestra escuela necesitaba. Me ha servido bien desde el comienzo del ejercicio de mi cargo en École Marie-Esther, hace 10 años. Hemos seguido estos cuatro pasos cada vez que nuestro equipo iniciaba un nuevo esfuerzo para volver nuestra escuela más eficaz e inclusiva.

Comentario final

Aunque yo inicié el avance de la escuela hacia la inclusión, estoy contenta de reportar que hoy el trabajo avanza con el liderazgo mucho más distribuido. El equipo directivo de la escuela ha continuado promoviendo nuestros esfuerzos y orienta el apoyo que ofrecemos a nuestros maestros.

Lo diferente de este proceso ha sido la labor que hemos hecho, para colaborar con todas las partes interesadas antes de avanzar. La discusión completa de nuestra visión y la exploración de posibles estrategias ha ayudado a asegurar que tengamos un entendimiento común del porqué necesitábamos cambiar y que funcionaría mejor para hacerlo exitosamente. Esto requirió que trabajáramos juntos y colaboráramos, mientras cada etapa progresaba. No sólo hablábamos de estrategias, sino que dimos los pasos prácticos para implementarlas en nuestras acciones diarias.

Hacer nuestra escuela inclusiva era mi sueño cuando me convertí en la directora de École Marie-Esther y estoy orgullosa de decir que ahora es un compromiso compartido por nuestro equipo entero. Si un día tienen la oportunidad de visitar nuestra escuela, verán ejemplos de prácticas inclusivas en acción.

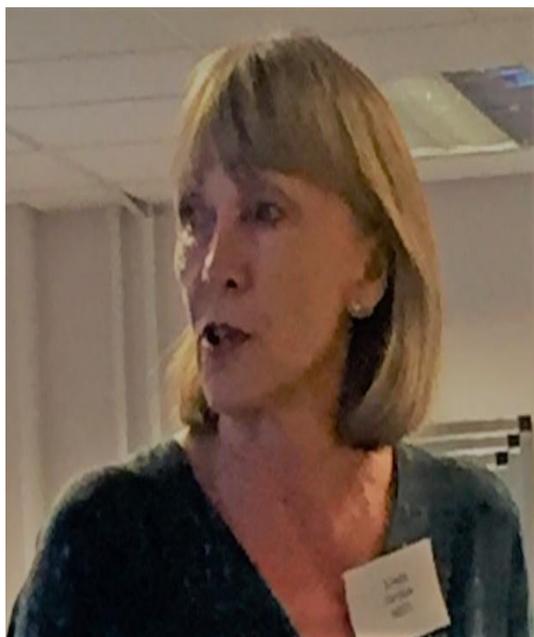
Sin embargo, nuestro logro más importante no es visible necesariamente. El cambio más significativo es en las actitudes, valores y creencias de nuestros maestros y demás personal. Los maestros en École Marie-Esther ahora aceptan que todos los estudiantes pueden aprender y trabajar para hacer de ello una realidad. También comprenden que el éxito estudiantil no se traduce necesariamente a una calificación en un reporte escolar. Nuestros maestros tratan de desarrollar el potencial entero de todos los estudiantes, no sólo en lo académico, sino como individuos completos.

Nuestro desafío actual es continuar trabajando para asegurar que la inclusión sea un pilar clave de nuestra labor como escuela y guie las decisiones que tomamos como parte del sistema educativo que nos presenta con nuevos proyectos y programas. En École Marie-Esther, la educación inclusiva se ha vuelto un elemento central de nuestra misión de servir a nuestra población estudiantil diversa. Nuestros maestros comparten el compromiso que la inclusión está conectada al bienestar de nuestros alumnos. Debemos asegurarnos de que esto no cambie.

D) Cleves Primary School y Eastlea Secondary School, Distrito Newham de Londres

Desarrollando la educación inclusiva en dos escuelas de Newham

Por **Linda Jordan**



Newham es un distrito en el este de Londres con una población total de 350.000 habitantes, de los cuales 78.000 son niños y jóvenes entre 2 y 18 años. Newham es el distrito más étnicamente diverso del Reino Unido y es uno de los más pobres. A pesar de las muchas “desventajas”, los niños en las escuelas del distrito se desempeñan sobre el promedio nacional, basado en las medidas de logro del gobierno. En el Reino Unido, las políticas educativas son delegadas a las autoridades educativas locales dentro de lo que era en los años 80 un marco nacional permisivo.

En 1986, la administración local adoptó una política de educación inclusiva y en un periodo de más de 10 años cerró seis escuelas especiales y armó un sistema para apoyar a todas las escuelas, con el propósito de incluir a todos los niños y jóvenes. La principal motivación de esta política era que los niños asistieran a su escuela local desde temprana edad. Muchos de los niños fueron transferidos de las escuelas especiales, a sus escuelas locales y, además, se establecieron ‘escuelas de recurso’. Linda Jordan en ese entonces era la madre activista de un hijo con discapacidad y se convirtió en consejera electa, de hecho, presidenta de la autoridad educativa. Todavía es una madre activista y ahora es una consejera para Eastlea Community Secondary School. Ella escribe:

Las escuelas de recurso fueron una respuesta a las preocupaciones de algunos padres. Estaban preocupados de que sus hijos fuesen separados de sus amistades y también de maestros que los conocían bien a ellos y a sus necesidades. Entonces, a medida que las escuelas especiales cerraban, unas escuelas de recurso fueron creadas. Éstas reciben un presupuesto designado a un número específico de niños (entre 10 y 15 en escuelas primarias y alrededor de 30 en escuelas secundarias) con necesidades de apoyo altas. Contratan a maestros adicionales y asistentes. Hoy quince escuelas de recurso apoyan alrededor de

250 niños y jóvenes con autismo complejo y discapacidades de aprendizaje múltiples; la mayoría de éstos acuden a sus escuelas locales.

La política fue desarrollada con un enfoque en los derechos humanos para la educación como base. El Consejo de Newham se dio cuenta de que era extraño continuar segregando a niños y jóvenes basándose en etiquetas de discapacidad. Al empezar la década de los 80, como había suficiente evidencia de los resultados negativos de la segregación, el Consejo estaba muy interesado en asegurarse de que todos los niños fuesen incluidos en sus comunidades y que toda la población se percatara de los beneficios de aprender y vivir juntos. La segregación había llevado al aislamiento social y vidas insatisfechas y la comunidad local no se beneficiaba completamente de las contribuciones de sus ciudadanos con discapacidad.

Cada escuela tuvo que aprender cómo incluir a niños y jóvenes que previamente habían sido segregados y estaban a la altura del desafío. Los comentarios más comunes eran que esto se trataba de buena enseñanza y aprendizaje y prácticas centradas en la persona. Pronto fue claro que la inclusión llevaba a escuelas más humanas, las cuales también mejoraban al compararse con las metas de logro del gobierno.

Cleves Primary School (primaria) y Eastlea Secondary School (secundaria) son ambas escuelas inclusivas que son utilizadas para incluir a niños con 'profundas y múltiples' discapacidades de aprendizaje, además de los niños locales con una gran variedad de discapacidades y necesidades de apoyo adicional. Ambas escuelas han sido inclusivas desde los años 90, siguiendo la clausura de varias escuelas especiales.

Eastlea Secondary School

En Eastlea, cada niño o joven es incluido plenamente en la vida escolar: en lecciones, el campo de juegos, los periodos de desayuno y almuerzo, los clubes después de las clases, viajes escolares y experiencias de trabajo. Hay un poco de trabajo en grupo, pero la meta es que los niños y jóvenes sean incluidos en clases regulares lo más que sea posible. El impacto en la escuela es tan positivo, que es difícil describir con palabras; pero una película acerca de la escuela hace un buen recuento del impacto positivo de la educación inclusiva. <http://worldofinclusion.com/eastlea/>

La escuela ha seguido el camino a la inclusión durante estos 25 años. Las claves para el éxito han sido:

- Una creencia en la igualdad y la diversidad y que todos pertenecen (por parte del director y todo el cuerpo docente).

- Todos los adultos comprenden que los niños y jóvenes que aprenden juntos serán capaces de vivir juntos y apoyarse mutuamente.
- Toda la comunidad escolar (niños, padres y personas locales) entienden la importancia de la igualdad y la diversidad.
- Los maestros y asistentes de aula son apoyados por 'especialistas', para que cada niño tenga un programa de apoyo en educación, salud y cuidado social que satisfaga sus necesidades.
- La colaboración y el entendimiento de que damos nuestro mejor esfuerzo y que no se espera que seamos perfectos. Todos se ayudan y trabajan juntos.
- Un currículo diferenciado para que todos puedan tomar parte; maestros de apoyo y otros profesionales trabajan junto con maestros de aula y éstos respetan el conocimiento y experiencia de los asistentes de aula.



Viendo hacia atrás, todo esto parece bastante sencillo, dado el liderazgo positivo en la escuela y la autoridad de educación y el apoyo de las familias de estudiantes. Pero, por supuesto, esta manera de trabajar era bastante innovadora en aquel entonces y tuvo que ser aprendida a través de los esfuerzos de muchos participantes diferentes de la comunidad escolar. Inicialmente, había algunas preocupaciones entre el personal de Eastlea y el personal de la escuela especial, que sería transferido a Eastlea. Sin embargo, como me comentó un maestro recientemente:

“Fueron los niños los que nos mostraron que esto es lo correcto. Fueron bien acogedores y estuvieron felices de incluir a los niños nuevos “.

De hecho, con una comunidad escolar tan diversa en la escuela, los estudiantes no vieron la inclusión de los niños con discapacidad como un problema. Con más de 70 idiomas hablados, todos los continentes representados y muchas personas viviendo en pobreza u otras circunstancias difíciles, la inclusión de los niños con discapacidad fue visto como algo para celebrar. Dio la oportunidad de enfatizar nuestra humanidad y espíritu de cooperación. Eastlea es el tipo de escuela que motiva a todos los niños a ayudarse unos a otros.

Los docentes se dan cuenta de que involucrar a los niños en la toma de decisiones diarias de la escuela produce alumnos más contentos, cuyo comportamiento no necesita ser difícil. Los docentes aprendieron rápidamente que el tener niños con discapacidad en la escuela significaba que todos los niños sabían que:

“...si los quieren a ellos aquí, entonces nos quieren a todos; si tienen aspiraciones altas para ellos, entonces tienen aspiraciones altas para todos; si ellos les importan, les importamos todos.”

A través de los años, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela ha mejorado. La diferenciación del currículo hecha para incluir a todos los niños ha beneficiado a todos. Una maestra de “necesidades complejas” ha trabajado en la escuela varios años y ella ha transformado la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Ella trabaja con los jefes de departamento, para diferenciar los esquemas de trabajo cada periodo académico y con los maestros, para apoyarles a diferenciar lecciones.



Cleves Primary School

Cleves Primary School fue construida y diseñada específicamente para ser accesible a todos. Los niños son empoderados para apoyar y cuidar unos de otros y es un privilegio observar cómo niños muy jóvenes son naturalmente inclusivos y generosos cuando las actitudes de los adultos no intervienen. El primer director fue nombrado específicamente para manejar una escuela inclusiva. Adicionalmente, todo el cuerpo docente sabía que trabajarían en una escuela que incluiría a niños con necesidades adicionales complejas. Cleves es una de las escuelas primarias con más éxito en el país (Reino Unido), comprobando que una escuela inclusiva en una zona de “desventaja”, puede ser excelente en todo aspecto. Esto desmiente el mito de que los niños con discapacidad en una escuela tienen un impacto negativo sobre los demás niños. De hecho, es lo contrario.



Al momento de escribir esta reseña, la inclusión en nuestro país está siendo amenazada por las políticas del gobierno que no apoyan a la inclusión. Hay ahora un énfasis enorme en los logros académicos y, nacionalmente, parece que han olvidado que el contenido académico abarca una parte mínima del aprendizaje que los niños hacen día a día. Los niños aprenden mucho de los otros niños con los cuales pasan tiempo juntos, además de los maestros. Aprenden las destrezas de la amistad y relaciones sociales. Sus valores morales son desafiados y moldeados. Además, aprenden sobre las relaciones sexuales. Pero también aprenden acerca del poder y el control y cómo tener voz cuando las cosas no están bien.

Los niños y jóvenes con necesidades adicionales tienen el derecho humano a ser incluidos en todo momento de la vida cotidiana. Las escuelas no tienen que ser perfectas antes de que los niños con discapacidad sean aceptados. Simplemente tienen que estar comprometidos a aprender mientras avanzan, incluyendo a los que han pasado por este camino previamente. Más importante, deben nutrir una ética de que todos los niños pertenecen a la escuela.

E) Liceo VAL, Bogotá, Colombia

La educación en el Liceo VAL - Evolución de una pedagogía distintiva

Por Luz Esperanza Morales Sarmiento



El sistema educativo de Colombia tiene un sector privado grande con muchos recursos. Una escuela privada, el Liceo VAL en la capital, Bogotá, ha sido pionera en acoger a estudiantes con discapacidad en escuelas tradicionales. Su directora y fundadora cuenta la historia de su desarrollo y de sus estrategias pedagógicas distintivas, centradas en el aprendizaje autónomo.

Unas preguntas iniciales

Antes de fundar el Liceo VAL (Vida, Amor, Luz), como docente del sector oficial, me venía formulando repetidamente algunas preguntas. ¿Es la escuela tradicional eficaz para todos sus estudiantes? ¿Toma en cuenta las diferencias individuales, los ritmos de aprendizaje y las capacidades de cada uno? ¿La metodología utilizada (generalmente la cátedra magistral) permite la promoción flexible: anticipada, normal o retardada? Como las respuestas fueron negativas, me pregunté: ¿cómo debe ser una institución educativa y sus estrategias pedagógicas para que las respuestas a las anteriores sean positivas? Así surgió el Liceo VAL, como una alternativa distinta a la educación tradicional.

Poco tiempo después de iniciar labores, algunos padres de niños con Necesidades Educativas Especiales, NEE, solicitaron cupo específicamente para una niña con Síndrome de Down y para un niño con el Síndrome X-Frágil. Surgió una nueva pregunta: ¿será que la metodología utilizada en el Liceo es conveniente para niños con estas características? Como en teoría pensábamos que sí, decidimos hacer la prueba y recibimos a los niños. Así se inició la inclusión en el Liceo. Hoy, trascurridos 27 años, contamos con

85 niños con diferentes NEE (28% de la matrícula), sin contar un número significativo de niños con capacidades y talentos excepcionales, y nuestra estrategia progresivamente se ha ido complementando para atender mejor sus necesidades.

Nuestra Estrategia

En el Liceo a nivel general para todos los estudiantes, nuestra estrategia principal es el “aprendizaje autónomo” (autoaprendizaje), el cual permite que cada estudiante avance a su ritmo y según sus capacidades. El docente es un tutor que guía y motiva el aprendizaje, más que un trasmisor de conocimientos.

Para los estudiantes con NEE se complementa con diferentes apoyos, de acuerdo con sus características personales de aprendizaje, por ejemplo: ajustes curriculares, adaptaciones y/o flexibilizaciones curriculares, apoyos pequeños grupos e individual, que se evidencia en el PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables) en concordancia con el decreto 1421 de 2017.

Como objetivos para la inclusión nos proponemos:

- A) Brindar oportunidades de acceso a la educación formal a niños y jóvenes en condiciones de discapacidad, física, cognitiva, psicosocial, múltiple, trastorno del espectro autista, discapacidad visual (baja visión).
- B) Proporcionar a los estudiantes las ayudas técnicas y pedagógicas que les permitan el acceso y la participación en actividades curriculares en condiciones adecuadas, de acuerdo con sus características individuales.
- C) Promover principios y valores de igualdad, buen trato, respeto a la diferencia y la no discriminación.

Desde 1992, la inclusión se ha aplicado en todas las asignaturas y grados que se ofrecen (desde preescolar a grado once). Las características de los estudiantes son heterogéneas: un número apreciable de la matrícula en condición de discapacidad, la gran mayoría de los estudiantes sin ninguna discapacidad y algunos con capacidades excepcionales. Somos una institución de carácter privado, con una matrícula aproximada de 300 estudiantes, 20 ó menos estudiantes por aula. Hemos logrado un nivel de desempeño A+ y con promedios muy superiores a los del país y la ciudad en las pruebas SABER.

Para el trabajo con estudiantes con discapacidad, partimos de un diagnóstico, realizado en lo posible por un equipo multidisciplinario (docentes, padres, médicos y terapeutas); con el fin de establecer cuáles son las dificultades mayores que presenta el estudiante. Con base en esto, se elabora el plan de trabajo del estudiante que comprende:

- I. Áreas que trabajará igual que los otros estudiantes.

- II. Áreas que necesitan adaptaciones curriculares, pero trabajará en los mismos espacios y horarios que los otros estudiantes del grado.
- III. Áreas que necesitan adaptaciones de tales dimensiones que es necesario un apoyo especial y preferiblemente individual o en pequeños grupos.

Los apoyos son de tres clases: el pedagógico, el terapéutico y el tecnológico. El objetivo principal de estos apoyos es mejorar la capacidad de aprendizaje de los estudiantes con NEE, al realzar su metacognición, es decir, su habilidad de entender mejor sus propias maneras de aprender y así seleccionar lo que funcione mejor para ellos, en relación con cualquier desafío en su aprendizaje.

Para el apoyo pedagógico, disponemos de un grupo de docentes que coordina y programa las diferentes actividades y todos los docentes del Liceo están en disposición de suministrarlo, en áreas afines a su formación. Para el apoyo tecnológico, se dispone de recursos didácticos y espacios especialmente pensados para trabajar diferentes problemas de aprendizaje. El apoyo terapéutico es responsabilidad de los padres, mediante especialistas externos.



En lo que se refiere a los estudiantes con capacidades excepcionales, la metodología general utilizada en el Liceo les permite avanzar en el currículo a su propio ritmo y promoverse de un grado a otro en forma anticipada.

Resultados

La actitud de los diferentes miembros de la comunidad educativa ante la inclusión es cada día más positiva y de mayor aceptación. También, se reconoce la importancia del trabajo en equipo para lograr resultados. Actualmente, cada uno de los estudiantes con NEE lleva una historia actualizada con información académica, de salud y seguimiento de apoyos, que está a disposición de los docentes para su consulta.

El Liceo ha adecuado espacios, adquirió recursos físicos y tecnológicos, preparando a sus docentes para atender el apoyo requerido por estudiantes con NEE. Estos estudiantes participan en todas las actividades académicas, recreativas, deportivas y culturales que se desarrollan en el Liceo, en igualdad de condiciones que los demás.

Se ha elaborado material didáctico en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias, especialmente adaptado para trabajar con estudiantes con NEE. La coordinación de apoyo, junto con los directores de curso y docentes de áreas, define las adecuaciones curriculares y los apoyos que requiera cada estudiante con NEE.

Periódicamente, por lo menos bimestralmente, se reúne el equipo multidisciplinario para evaluar la evolución del estudiante, identificar logros y dificultades y hacer los ajustes pertinentes.

Impacto social y académico

La inclusión, que inicialmente fue de carácter experimental en el Liceo, es hoy una dimensión fundamental del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y, por tanto, uno de los principales aspectos que lo caracterizan y lo hacen diferente. El Liceo es pionero en la conformación y desarrollo de un capítulo del programa “Amigos del Alma”, de la organización internacional “Best Buddies”. Actualmente, se encuentran vinculados 40 amigos del alma y 38 voluntarios.

La inclusión ha favorecido en gran medida el desarrollo de valores que tienen que ver con la convivencia, la aceptación de la diferencia, la no discriminación y la tolerancia en todos los miembros de la comunidad educativa. Esto es mejor ilustrado por las experiencias de nuestros exalumnos. Heriberto José González Cardozo es uno de ellos:

“Mi nombre es Heriberto José González Cardozo y tengo 27 años. A los ocho días de haber nacido se me subieron las bilirrubinas, lo que conllevó a que me realizaran un examen sanguíneo y, como consecuencia, tuviese una parálisis cerebral, hipoacusia neurosensorial bilateral y una apraxia oculomotora bilateral. Ingresé al Liceo VAL en 2005, donde tuve la oportunidad de realizar mi bachillerato. Esta institución educativa no sólo proporcionó las bases para mi vida académica posterior, sino que también conté con el apoyo de los docentes, compañeros y del personal que allí se encontraba, para lograr vencer las barreras que el sistema educativo tradicional y la sociedad confieren por el desconocimiento que se tiene de la discapacidad.



" Mi éxito se debe a que en el Liceo VAL, los chicos con discapacidad van a su ritmo. Esto debido a su metodología de autoaprendizaje, que conlleva a un aprovechamiento óptimo de las destrezas del estudiante. Además, al contar con el apoyo y la integración en las actividades curriculares y extracurriculares de los docentes y pares académicos, permite la integración del estudiante con discapacidad en la sociedad y en la academia. Gracias a esta metodología, al crecimiento personal que recibí en esta institución educativa, al apoyo de mi familia, en especial de mis tías Graciela y Elena, pude realizar un pregrado y una maestría en psicología, con énfasis en procesos psicobiológicos y del comportamiento, en la Universidad Católica de Colombia. Actualmente, estoy estudiando inglés y matemáticas, para aplicar a un doctorado en psicología experimental, donde me gustaría ahondar en la conducta de autocontrol, dado que me gustaría diseñar modelos comportamentales que favorezcan una mejor adaptación de la persona con discapacidad en el escenario educativo."

Conclusiones

La educación inclusiva hace que la escuela sea eficaz para todos, no solo para los estudiantes con discapacidad. Esto incluye a los otros estudiantes, los docentes y toda la comunidad educativa. La inclusión desarrolla valores de convivencia y permite que cada estudiante alcance sus logros académicos, según su ritmo y capacidades. El docente necesariamente debe cambiar el rol, de mero transmisor de conocimientos, a facilitador del aprendizaje, tutor y apoyo para cada estudiante. El trabajo en equipo multidisciplinario es indispensable para que la inclusión sea exitosa, en caso contrario, se duplican esfuerzos, se presentan contradicciones y los resultados son pobres.

La educación inclusiva debe extenderse a todos los niveles y prácticas del sistema educativo, tales como la educación superior, las pruebas SABER, etc. De no hacerlo, es una nueva forma de discriminación y vulneración de derechos.

La experiencia de inclusión en el Liceo, a lo largo de casi 27 años, ha sido satisfactoria. Las dificultades que se han presentado se han superado; progresivamente se han mejorado las estrategias y los recursos didácticos. La comunidad educativa está

comprometida en un alto porcentaje con este proceso, que esperamos que cada día sea más significativo. Trabajamos para asegurarnos que cada día traiga más progreso y éxito.

F) Santo Tomas, Escuela Pública, La Paz, Bolivia

Desarrollando una estrategia al nivel de la escuela entera para acomodar a estudiantes con discapacidades sensoriales

Por Carlos Miguel Caballero Barahona



En Bolivia, el marco legal actual reconoce que la educación es un derecho fundamental y garantiza que “todos tienen el derecho de recibir educación a todos los niveles de una manera universal, productiva, gratificante, integral e intercultural, sin discriminación.” (Ley 070, 2006).

Transformar esta intención a la práctica para todos los estudiantes en las escuelas públicas, implica un desafío enorme. El Programa Mundo Inclusivo, una iniciativa importante de una ONG, apoyada por Caritas Coroico, tiene una experiencia considerable de trabajo junto con los estudiantes, sus familias y las escuelas, dentro de un marco de derechos humanos para avanzar la educación inclusiva, un estudiante a la vez. Este proceso está bien ilustrado en la historia de Andrés Alanoca (visto en la foto), un chico de 15 años que, después de sufrir un accidente, adquirió una pérdida auditiva progresiva.

La historia de Andrés

Andrés es un joven que, como todo adolescente, enfrenta cambios y desafíos en su vida. Él tiene problemas de audición y, como en muchos casos, su entorno presentaba barreras para su vida cotidiana. Estos obstáculos son verdaderos desafíos, pero han sido superados, al construir un ambiente inclusivo a través de prácticas colaborativas. Enfrentar estos desafíos ha sido un proceso continuo.

La madre de Andrés (vista en la foto con él) dice que, en el pasado, él era excluido de la escuela, no era comprendido y esto producía problemas que afectaban su rendimiento y desarrollo académico y social.

“Antes, mi hijo era excluido. Ahora, todos sus compañeros lo adoran, no lo excluyen. Ellos hasta vienen a la casa y me preguntan si pueden salir a jugar con él. Yo le permito jugar. No era así antes. Él sólo dormía y miraba televisión.”

Otilia Saire, madre de Andrés.



Este cambio ocurrió cuando las personas en su escuela empezaron a entender que la diversidad es una parte esencial de nuestra sociedad. Ellos aprendieron que, como seres humanos, todos tenemos derechos y uno de éstos es el derecho a la educación. Adicionalmente, en su escuela, ha aumentado el entendimiento que todos los involucrados tienen un rol activo que ejercer, para avanzar la inclusión e igualmente, que la inclusión beneficia a todos.

“Esto nos ha traído nuevas experiencias, que podemos aplicar a todos nuestros estudiantes. No sólo nos ha ayudado a manejar estudiantes con discapacidades, sino también a estudiantes con todo tipo de dificultades de aprendizaje.”

Oswaldo Lipa, director.

Señora Ruth Guevara, maestra

En la experiencia de Andrés, el rol de su maestra, la señora Ruth Guevara, ha sido fundamental porque con las herramientas y estrategias adecuadas, ella se ha convertido en la promotora principal del cambio en el aula, no sólo promoviendo derechos, sino también utilizando adaptaciones curriculares y pedagógicas. Un paso esencial fue la implementación del lenguaje de señas como parte de sus clases diarias.

“Me siento comprometida con los estudiantes con discapacidades y con Andrés; es mi obligación. Por eso estoy en el proceso de aprender más acerca del lenguaje de señas.” **Señora Ruth Guevara.**

Con la señora Ruth Guevara como modelo, sus pares y compañeros de aula han entendido la importancia de la inclusión y forma parte de sus vidas diarias. Han reconocido que la discapacidad es una condición de vida y parte de la diversidad cultural y humana en su comunidad.

Esta fotografía muestra a los compañeros de Andrés, algunos de los cuales han alcanzado excelencia, utilizando el lenguaje de señas, en su clase.

“Yo no miro a Andrés como una persona ‘especial’. Él juega en mi equipo, así que yo hablo con él normalmente y a veces uso el lenguaje de señas. Él es mi amigo porque jugamos fútbol y nos gustan las mismas cosas.”

Un amigo.

Es cuestión de derechos

Es importante saber que estos procesos usan como base un enfoque de derechos, ya que todas las partes interesadas se refieren a las leyes y los derechos como una base de la inclusión. Un ejemplo son los cárteles puestos en algunos pasillos y aulas para promover conciencia acerca de los derechos de las personas con discapacidad.

“La ley 045, es decir la Ley contra la Discriminación, para nosotros ha sido respaldada con videos sobre los derechos de las personas con discapacidad. Los estudiantes saben cómo saludar utilizando el lenguaje de señas y, ahora, las demás clases me están solicitando que les enseñe también, porque inicialmente sólo trabajamos con una clase. Ahora, los que no tienen una discapacidad me solicitan que les enseñe también.”

Señora Ruth Guevara, maestra.





“Los derechos de las personas con discapacidad han sido promovidos con diferentes actividades y la información sobre los derechos de estudiantes con discapacidad se distribuyó a todos los maestros para que puedan generar conciencia entre los alumnos. Hacemos esto cada año, desde que empezamos a trabajar con Mundo Inclusivo.”
Oswaldo Lipa, director.

En la experiencia del Programa Mundo Inclusivo, típicamente las escuelas carecen de un buen entendimiento de la educación inclusiva y de las prácticas necesarias para su implementación exitosa. Por lo tanto, una primera etapa importante en el proceso de cambio es involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa (maestros, estudiantes, demás personal, padres y otros) en crear conciencia

acerca de la inclusión. Luego, debe seguir una inversión en la capacitación del cuerpo docente sobre métodos de enseñanza y adaptación curricular, además de estrategias en el manejo del aula. Los maestros necesitan apoyo, mientras implementan estos cambios en sus prácticas de aula.

“Lo primero que hicimos fue crear conciencia entre estudiantes y maestros. Hacemos sesiones con los niños y, poco a poco, se van adaptando. Nuestros docentes también asisten a talleres impartidos por Mundo Inclusivo y nos ha ayudado a crear nuestros planes de clase con adaptaciones curriculares.”

Señora Ruth Guevara, maestra.

“El trabajo con Mundo Inclusivo ha sido positivo. Solíamos hacer un plan para estudiantes con discapacidad y otro para los demás estudiantes. Ahora, ya no lo hacemos. La capacitación de los talleres nos ha enseñado una metodología a nivel de clase.”

En el pasado, los maestros solían pensar que era difícil trabajar con estudiantes con discapacidad. Era algo que requería la participación de especialistas. Pero, desde que generamos conciencia y completamos los talleres de capacitación, ha sido más fácil para los maestros mismos tomar responsabilidad y los niños con discapacidad reconocen que sus maestros ayudan a todos. Las cosas han cambiado mucho.”

Oswaldo Lipa, director.

Sin duda alguna, la inclusión educativa no se acaba en la escuela. Es importante proyectar la inclusión desde sus dimensiones pedagógicas, sociales y culturales a un marco más amplio. Debemos extender las experiencias de las aulas inclusivas a la escuela entera y luego a la comunidad. De esta manera las escuelas inclusivas transforman nuestra sociedad.

Andrés dice:

Con pocas palabras, pero clara y específicamente, Andrés explica su perspectiva de la situación, ya que él es el “personaje principal” y el más interesado en su historia.

—¿Cómo te sientes en el aula ahora?

—Muy bien.

—¿Y la maestra Ruth?

—Ella es buena.

—¿Qué te gusta hacer en casa? Naturalmente a los 15 años, su respuesta es “jugar fútbol.”

G) Colegio de la Inmaculada, Lima, Perú

Historias de éxito en educación inclusiva

La transformación del Colegio de la Inmaculada

Por Katherine Britto

La Sociedad Peruana de Síndrome Down (SPSD) sostiene un fuerte compromiso, junto con asociaciones de defensoría, para ayudar a familias y sus hijos a participar en educación inclusiva de calidad. SPSD trabaja con escuelas interesadas para cumplir esta meta. Perú tiene un sistema mixto público/privado de educación con casi un 50% de niños asistiendo a colegios privados. Uno de estos colegios es el Colegio de la Inmaculada que, por más de una década, ha sido pionero en educación inclusiva y muy dispuesto a compartir su experiencia con otras escuelas. Este caso práctico fue generado durante una mañana de reflexión entre líderes escolares y personal de SPSD, una de las cuales es la autora de éste mismo.



En abril de 2019, un equipo de la Sociedad Peruana de Síndrome Down (SPSD) compuesto por su Presidente Pablo Gómez y el equipo de educación inclusiva, Daniela Gamboa, Katherine Britto y Aime Apaza, junto con invitados internacionales, visitaron la institución educativa Colegio de la Inmaculada para reunirse con el equipo administrativo, incluyendo al director Oscar Morelli, la directora asistente académica Dora Revolledo y la coordinadora del equipo interno escolar enfocado en la ‘atención a la diversidad’, Sonia Villarán. Esta escuela privada con muchos recursos tiene 141 años de experiencia educativa.

Nuestro propósito era ayudar a la escuela a contar su propia historia de su ruta hacia la inclusión y tomar lecciones más amplias de su experiencia.

La hija de Pablo Gómez, el presidente de SPSPD, está matriculada en el primer grado de la escuela. Él comentó que la experiencia de su familia hasta la fecha sugiere que la inclusión funciona: 'cada mañana (ella) está contenta de estar aquí porque la escuela es tranquila, cómoda y acogedora'.

El director del colegio dice que su historia comenzó en 2006, cuando la escuela empezó un proceso de planeación estratégica. Los líderes escolares se reunieron con padres, maestros y administradores para reflexionar sobre cómo impartir una mejor educación a los estudiantes. Sus aspiraciones fueron ambiciosas. Para empezar, decidieron que era importante que los estudiantes tuviesen un nivel competente en inglés. Fue entonces cuando la escuela tuvo que volverse bilingüe. Hasta ese momento, había sido una escuela para varones; ahora proponían servir a ambos, niñas y niños. También decidieron que la escuela debería recibir más estudiantes con 'necesidades educativas especiales'.

Este último compromiso era un paso adelante de la política educativa oficial en Perú y no fue impulsado por presiones externas. Fue el resultado de una combinación de los valores de la escuela y oportunidades emergentes. La escuela tiene un fondo religioso y se basa en las enseñanzas jesuitas. Como creencia, los líderes escolares creen que todo niño tiene el mismo valor y ellos estaban determinados a actuar. Su actitud receptiva hacia la inclusión de estudiantes con 'necesidades educativas especiales' fue de muchas maneras un 'compromiso del corazón'.

Para poder alinear las prácticas de la escuela con una visión de inclusión e igualdad, los líderes escolares hicieron tiempo y espacio para una preparación minuciosa para este cambio. Pasaron un año identificando problemas, organizando grupos de estudio y emprendiendo investigaciones sobre el tema de la inclusión.



Mientras consideraban cómo volver la escuela más inclusiva, se presentó una oportunidad para empezar esta transformación. En 2008, la familia de Félix, un niño con síndrome de Down, se acercó a la escuela y pidió matricularlo en primer grado de primaria. La familia fue muy persuasiva y aseguró a la escuela que compartirían lo que habían aprendido en los primeros cuatro años de la vida de su hijo. La familia pidió a la escuela que confiaran en ellos, para ser socios en este esfuerzo. Con algunas ansiedades, la escuela decidió aceptar este desafío. La confianza entre la familia y la escuela dio buenos frutos.

La escuela aprendió mucho trabajando con Félix y su familia. Antes de que él empezara en la escuela, unos docentes visitaron el jardín de niños de Félix. Escucharon su experiencia allí y las estrategias que apoyaron su participación completa. Tomaron de esta experiencia y del conocimiento de especialistas que la familia había contratado para proveer servicio y apoyo a Félix y el personal del jardín de niños. También se tomaron el tiempo de platicar con las otras familias con niños en el Colegio de la Inmaculada, para asegurar que hubiese actitudes positivas y un amplio entendimiento de los beneficios de incluir a Félix en la escuela.

Para apoyar el impulso hacia la inclusión, la escuela creó un nuevo departamento enfocado en la diversidad estudiantil. El equipo era guiado por la nueva coordinadora de inclusión en la escuela y también incluía a varios especialistas. La coordinadora de inclusión, Sonia Villarán, era la maestra que coordinaba el programa preescolar y trajo esta experiencia a su nuevo cargo. Como maestra, ella enfocó los esfuerzos de su equipo en capacitar a los maestros de aula. Los apoyaron para poder dar la bienvenida a nuevos estudiantes con necesidades especiales. También ayudaron a los maestros a desarrollar métodos didácticos y preparar materiales educativos que les permitiera enseñar un currículo flexible. Aunque al principio buscaban consejos y sugerencias de profesionales educativos y terapeutas externos, al pasar el tiempo, el equipo escolar vio que la colaboración entre maestros en la escuela misma era su estrategia más eficaz. El conocimiento externo todavía es valorado y utilizado, pero sólo cuando es necesario. Este enfoque ayudó a empoderar a los maestros y liderar la transformación escolar.

Después de 10 años, es posible tomar unas lecciones importantes de la experiencia del Colegio de la Inmaculada en avanzar hacia la inclusión:

- Como con Félix, siempre es importante escuchar a las familias y aprender lo más que sea posible sobre el niño, para preparar cuidadosamente su admisión y participación posterior en la escuela.
- Así mismo, la escuela necesita involucrar a cada familia atendida por la escuela en la discusión acerca de la inclusión, ya que todas las familias forman parte de la comunidad escolar. Esto es crítico para que los líderes escolares puedan mantener amplio apoyo en acoger estudiantes con necesidades diversas.
- La escuela aprendió que los demás estudiantes son un factor vital en la inclusión exitosa: el aula necesita convertirse en una comunidad de aprendizaje, donde hay apoyo mutuo y trabajo colaborativo entre estudiantes.

- La escuela concluyó que el éxito continuo requiere el desarrollo profesional continuo y aprendizaje del docente. La escuela ha fijado un periodo para que maestros y otros reflexionen juntos y resuelvan problemas al comienzo de cada día, antes que los estudiantes lleguen.
- El proceso de cambio es difícil y parte de este proceso es cometer errores, aunque seamos reacios en reconocer esto. 'Los errores mismos son grandes maestros y parte de nuestros propios esfuerzos es aprender continuamente de la experiencia'.

La escuela ahora ha alcanzado logros significativos en crear una escuela inclusiva. Líderes escolares, maestros y padres confían que este es el camino indicado a seguir, aunque reconocen que todavía falta mucho por hacer. Una de sus prioridades es construir sobre el progreso que han hecho a nivel de primaria y extenderlo al de secundaria.

El equipo directivo del Colegio de la Inmaculada concluye que la comunidad educativa debe tener corazones y mentes abiertas al cambio. 'Debemos abrir puertas y aprender cómo vivir mejor juntos'.