

# EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA FORMACIÓN CONTINUA DE MAESTROS

APRENDIZAJES NACIONALES  
E INTERNACIONALES

alana 



# EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA FORMACIÓN CONTINUA DE MAESTROS

Descarga el informe completo de la investigación y otros contenidos sobre el tema utilizando el siguiente enlace:

[https://linktr.ee/educacao\\_inclusiva](https://linktr.ee/educacao_inclusiva)

# EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA FORMACIÓN CONTINUA DE MAESTROS

APRENDIZAJES NACIONALES  
E INTERNACIONALES

REALIZACIÓN

alana 



# PREFACIO

**ANA LUCIA VILLELA**

En 2024, Alana celebra 30 años de historia. Fundada en el Jardim Pantanal, un barrio ubicado en el extremo este de São Paulo, nuestra organización de impacto socioambiental nació con el objetivo de garantizar los derechos de niños y adolescentes, considerando principalmente la necesidad de proteger y cuidar a quienes se encuentran en contextos más vulnerables, como los individuos con discapacidad.

Esta celebración coincide con la de la Declaración de Salamanca, un documento de la Unesco que también cumple su 30.º aniversario y se convirtió en una referencia en Brasil y en el mundo al estimular la reforma y formulación de políticas y sistemas educacionales desde una perspectiva inclusiva.

En los últimos tres decenios, la educación inclusiva ha obtenido importantes conquistas en legislaciones, tratados internacionales, políticas y programas que reafirman la inclusión y el derecho fundamental a la educación de todos los estudiantes, incluso aquellos que tienen alguna discapacidad, para que tengan la oportunidad de crecer, convivir y aprender junto a los niños y adolescentes sin discapacidad.

Paulo Freire, el patrono de la educación brasileña y mi maestro en los tiempos de la universi-

dad, decía que las personas aprenden unas con otras, en diálogo y conexión con el mundo. Y esta colectividad —tanto entre nosotros como entre nosotros y la naturaleza— es lo que nos constituye, a partir de múltiples matrices y conocimientos, en una existencia educativa para comprender mejor a nosotros mismos, al otro y al mundo, con la posibilidad de convertirlo en un lugar cada vez mejor.

Además de entender que todas las personas enseñan y aprenden, tenemos la felicidad de saber que no estamos solos. En toda nuestra trayectoria escolar, podemos contar con maestras y maestros que dedican sus mejores esfuerzos a apoyar nuestros caminos en la construcción de otros mundos posibles. Y son ellas y ellos, individualmente, y también como integrantes fundamentales de la estrategia colectiva de una escuela o red de enseñanza, quienes conectan el ideal de una educación de calidad con la realidad cotidiana de la escuela.

Por eso, con motivo del 30.º aniversario de la Declaración de Salamanca y de la fundación de Alana, tengo el honor de presentar el resumen ejecutivo de la investigación titulada “**Educación inclusiva y la formación continua de maestros: aprendizajes nacionales e internacionales**”, que destaca el valor de los educadores y la educación como un proyecto colectivo que debe contar con el compromiso de todos.

Hace tiempo que la necesidad y el deseo de convertir la escuela común en un lugar para todos se encuentran presentes entre los profesionales de la educación y en nuestra sociedad. En 2019, una investigación de Alana, en colaboración con el Ins-

tituto Datafolha, ya señalaba que las percepciones favorables a la educación inclusiva predominaban entre la población brasileña: cerca del 90 % estaban de acuerdo con la idea de que las escuelas mejoran con la inclusión y casi el 80 % coincidía en que los niños con discapacidad aprenden más en la escuela inclusiva.

A continuación, presentamos el resultado de un trabajo de investigación cuidadoso y comprometido sobre el conjunto de políticas, programas y estructuras organizativas de ocho casos, tres de ellos en Brasil. A través de estos aprendizajes, buscamos fortalecer la actuación de las maestras y los maestros en las escuelas.

El sueño de una educación integral e inclusiva es, por tanto, nuestro punto de partida y nuestra meta. Para hacerlo realidad, al final de esta publicación hacemos una llamada a la acción, con la urgencia y la prioridad que nuestros niños y adolescentes, con y sin discapacidad, requieren.

Que podamos trabajar juntos para no dejar a nadie atrás.

¡Buena lectura!

**Ana Lucia Villela**  
Presidenta de Alana



# PRESENTACIÓN

Hace 30 años, la Declaración de Salamanca consolidó un compromiso global con la educación inclusiva, al señalar que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, tienen el derecho de aprender juntos en escuelas comunes. Ese hito histórico no solo redefinió el entendimiento sobre la inclusión, sino que además presentó importantes recomendaciones para transformar las prácticas educacionales en todo el mundo.

Esta publicación, una creación de Alana en cooperación con la Unesco, llevada a cabo a partir de una investigación coordinada por Vindas Educação Internacional, de Portugal, celebra el legado de la Declaración de Salamanca al investigar políticas y estructuras organizacionales de formación continua de maestros para la educación inclusiva, a partir de aprendizajes nacionales e internacionales. El estudio pone de relieve la dedicación de gestores, instituciones, comunidades escolares y especialistas para comprender y mejorar sus prácticas y así garantizar una educación equitativa y de calidad para todos en la vida escolar.

La inclusión educativa es un proceso complejo y continuo, que va más allá de garantizar el acceso

de estudiantes con discapacidad a escuelas y aulas comunes. Exige cambios sistémicos en las metodologías de enseñanza, en las formas de financiación, en los materiales didácticos, en las estructuras escolares y, principalmente, en la formación de los maestros. Los educadores son actores clave para que esa transformación ocurra y, como tal, necesitan una formación continuada que los prepare para reconocer la diversidad y promover un ambiente de aprendizaje verdaderamente inclusivo. Este es un compromiso fundamental y colectivo en pro de la construcción del proyecto de una escuela o de una red de enseñanza que debe ser aún mayor que la capacitación individual de cada persona de la comunidad escolar.

La educación inclusiva es, por tanto, una cuestión de derechos y de calidad educacional. Un estudio<sup>1</sup> de Alana coordinado por Thomas Hehir, de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard, muestra que los ambientes inclusivos benefician a todos los alumnos, promoviendo el respeto a las diferencias y preparándolos para una convivencia ciudadana y democrática. Por su parte, una publicación de la Unesco<sup>2</sup> que trae diez recomendaciones para eliminar barreras y promover la inclusión en las escuelas destaca la importancia de “preparar,

**1** “Os Benefícios da Educação Inclusiva para Estudantes com e sem Deficiência”, producido por Alana y ABNT Associates. Disponible en: [https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Os\\_Beneficios\\_da\\_Ed\\_Inclusiva\\_final.pdf](https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Os_Beneficios_da_Ed_Inclusiva_final.pdf). Acceso el 24 jul. 2024.

**2** UNESCO. Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. Disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_spa). Acceso el 20 de sep. 2024.

capacitar y motivar a los profesionales de la educación” para enseñar a todos los alumnos. Garantizar que todos los maestros sean aptos para asumir ese desafío es fundamental para asegurar una educación de calidad y democrática.

Esperamos que esta publicación inspire cambios en las políticas de formación continua y contribuya a la construcción de un sistema educacional más justo e inclusivo. Que el legado de la Declaración de Salamanca siga guiando nuestros esfuerzos y fortaleciendo nuestro compromiso con una educación para todos, sin discriminaciones y con participación equitativa de la sociedad.

# LISTA DE ACRÓNIMOS

<b>Anep</b>	Administración Nacional de Educación Pública
<b>AVAMEC</b>	Ambiente Virtual de Aprendizaje del Ministerio de Educación
<b>AEE</b>	Atención Educacional Especializada
<b>CEB/CNE</b>	Cámara de Educación Básica del Consejo Nacional de Educación
<b>CP/CNE</b>	Cámara de Educación Profesional y Tecnológica del Consejo Nacional de Educación
<b>CREAECE</b>	Centro de Referencia en Educación y Atención Especializada de Ceará
<b>CFAE</b>	Centros de Formación de Asociaciones de Escuelas
<b>Cefire</b>	Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos
<b>CCPFC</b>	Consejo Científico-Pedagógico de Formación Continua
<b>CFE</b>	Consejo de Formación en Educación
<b>CMEM</b>	Consejo Municipal de Educación de Maracanaú
<b>CNE</b>	Consejo Nacional de Educación
<b>CF</b>	Constitución Federal de 1988

<b>CDPD</b>	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
<b>Coped</b>	Coordinación Pedagógica
<b>DUA</b>	Diseño Universal para el Aprendizaje
<b>ECA</b>	Estatuto del Niño y del Adolescente
<b>EFAPE</b>	Escuela de Formación y Perfeccionamiento de los Profesionales de la Educación Paulo Renato Costa Souza
<b>EDI</b>	Espacio de Definición Institucional
<b>GESPI</b>	Gerencia de Educación Especial e Inclusión Educacional
<b>IDH</b>	Índice de Desarrollo Humano
<b>LBI</b>	Ley Brasileña de Inclusión
<b>Libras</b>	Lengua de Signos Brasileña
<b>NAA</b>	Necesidad de Apoyo Adicional
<b>ODS</b>	Objetivos de Desarrollo Sostenible
<b>ONU</b>	Organización de las Naciones Unidas
<b>Unesco</b>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
<b>OCDE</b>	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
<b>ONGS</b>	Organizaciones No Gubernamentales
<b>PDE</b>	Plan de Desarrollo de la Educación
<b>PNE</b>	Plan Nacional de Educación
<b>PNEDH</b>	Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos
<b>PNEEPEI</b>	Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva
<b>POC</b>	Maestro Orientador de Convivencia
<b>Seduc</b>	Secretaría de Educación
<b>SME</b>	Secretaría Municipal de Educación

- Semed**    Secretaría Municipal de Educación  
de Pinhais
- UFC**      Universidad Federal de Ceará
- UFPR**    Universidad Federal de Paraná
- UTFPR**   Universidad Tecnológica Federal  
de Paraná



# QUIÉNES HAN CREADO LAS ILUSTRACIONES DE ESTA PUBLICACIÓN Y CÓMO

Un gran cartel en blanco se encuentra fijado en la pared de un estudio de diseño en São Paulo. Frente a él, seis creativos con discapacidad intelectual sujetan sus instrumentos de trabajo: pinceles, tizas de cera, recortes de papel, espátulas y rotuladores. Y entonces el arte empieza a surgir.

Las ilustraciones presentes en esta publicación, originadas a partir de pinturas, *collages* y dibujos hechos en aquel cartel, son una creación del equipo de Estudio QUE. El trabajo colectivo del estudio incluye profesionales con y sin discapacidad: diseñadores, publicistas y creativos que representan la educación inclusiva que defendemos.

El proceso creativo empieza siempre con una presentación del proyecto a los profesionales involucrados. En el caso de esta publicación, explicamos sus conceptos y hablamos de su público objetivo y, principalmente, de la importancia del trabajo hecho. Las ideas se sintetizaron en tres preguntas clave, construidas en lenguaje simple, que sirvieron de base para inspirar a los creativos:

- ¿Qué es inclusión?
- Si la inclusión fuera un color, ¿cuál sería?
- ¿Cómo puede el arte traducir el concepto de educación inclusiva?

El resultado es una muestra de lo que puede suceder al encontrarse la teoría y la práctica. Las ilustraciones de esta publicación refuerzan el compromiso con la inclusión de gestores educacionales, comunidades escolares, familias y sociedad, al destacar los logros que aporta la diversidad en todos los espacios, desde el educativo al profesional.

Los ambientes inclusivos promueven una mayor pluralidad y apertura hacia nuevas formas de pensar, crear, aprender, enseñar y hacer. Amplían las perspectivas y contribuyen a una sociedad más justa y acogedora.

Se puede seguir parte del proceso de creación de las ilustraciones de esta publicación. Para ver el vídeo, haga clic en el enlace:

<https://bit.ly/formacao-educacao-inclusiva>





---

<b>1</b>	<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>20</b>
----------	---------------------	-----------

---

<b>2</b>	<b>CRONOLOGÍA</b>	<b>30</b>
----------	-------------------	-----------

---

<b>3</b>	<b>PANORAMA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y FORMACIÓN CONTINUA</b>	<b>36</b>
----------	--	-----------

---

<b>4</b>	<b>CARACTERIZACIÓN DE LOS CASOS</b>	<b>44</b>
----------	-------------------------------------	-----------

---

<b>5</b>	<b>CASOS ESTUDIADOS</b>	<b>51</b>
----------	-------------------------	-----------

5.1	<b>CASO 1</b> Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina)	<b>52</b>
-----	--	-----------

5.2	<b>CASOS 2, 3 E 4</b> Maracanaú (Ceará), Pinhais (Paraná) y Santos (São Paulo) (Brasil)	<b>56</b>
-----	--	-----------

5.3	<b>CASO 5</b> Ciudad de Glasgow (Escocia)	<b>69</b>
-----	--	-----------

5.4	<b>CASO 6</b> Comunidad Autónoma Valenciana (España)	<b>73</b>
-----	---	-----------

5.5	<b>CASO 7</b> Portugal	<b>77</b>
-----	------------------------	-----------

5.6	<b>CASO 8</b> Uruguay	<b>81</b>
-----	-----------------------	-----------

# 6

## **DIEZ DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE POLÍTICAS DE FORMACIÓN CONTINUA**

	<b>86</b>
6.1 Legislación	<b>87</b>
6.2 Estructuras de formación	<b>88</b>
6.3 Demandas prioritarias de los maestros y gestores	<b>89</b>
6.4 Perfil de los formadores	<b>91</b>
6.5 Participación e impacto de las formaciones continuas en la carrera docente	<b>92</b>
6.6 Tipos y ambientes de formación continua	<b>93</b>
6.7 Temáticas más presentes	<b>94</b>
6.8 Metodologías	<b>95</b>
6.9 Evaluación de los participantes y de las acciones de formación continua	<b>97</b>
6.10 Políticas públicas y financiación	<b>99</b>

# 7

## **CONSIDERACIONES FINALES**

**102**

# 8

## **LLAMADAS A LA ACCIÓN**

**106**

# 9

## **CRÉDITOS**

**119**



## CAPÍTULO 1

# INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia de las políticas educacionales en Brasil y el mundo, se les ha negado a los niños y adolescentes con discapacidad su derecho a la educación. Durante siglos, se han visto excluidos de las escuelas comunes, del aprendizaje y de la convivencia con los demás estudiantes. La educación formal sostenía un ideal de capacidad que privilegiaba a un grupo por sus características biológicas, socioeconómicas y geográficas. Esa forma de educación resultó en programas de estudios, espacios y tiempos homogéneos y excluyentes.

A mediados del siglo xx, sin embargo, ese paradigma empezó a cambiar para las personas con discapacidad, en la medida que pasaron a ocupar los espacios de educación formales. Pero el mayor acceso no ha eliminado las demás barreras. Así, a menudo los estudiantes con discapacidad debían adaptarse a una estructura que no estaba acondicionada para ellos, ni dispuesta a alterar sus reglas de funcionamiento y organización para garantizar una escuela para todos. Se mantuvo, entonces, un ideal de educación en el cual se consideraba que esos estudiantes no eran educables o bien se encontraban en una etapa de preparación y rehabi-

litación para poder estar, en algún momento, en la escuela como los niños sin discapacidad.

Un cambio importante ocurrió cuando la discapacidad dejó de entenderse como el efecto de una característica individual y pasó a comprenderse como el resultado de la interacción entre una persona con discapacidad y las **barreras** que perjudican la experiencia escolar. Desde ese entendimiento, organizaciones sociales, movimientos de personas con discapacidad, ellas mismas y sus familias presionaron a la sociedad para conseguir una educación inclusiva y transformar las escuelas en espacios comprometidos en atender las necesidades de todos los estudiantes, con y sin discapacidad.

### QUÉ SON LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS)?

---

Establecidos en 2015, son objetivos y metas sobre los principales retos de desarrollo enfrentados en el mundo y que todos los estados-miembros de la ONU, incluyendo Brasil, deben adoptar según sus prioridades. También llamada Agenda 2030, esos objetivos y metas son un plan global para ofrecer a todos una educación de calidad durante toda la vida, reducir desigualdades, erradicar la pobreza y garantizar esos y otros objetivos hasta 2030.

La movilización colectiva fomentó la creación de referencias internacionales para promover la inclusión y tuvo como uno de sus principales hitos la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), de 2006.

## ¿A QUÉ BARRERAS SE ENFRENTAN LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD?

---

La Ley Brasileña de Inclusión (LBI) las clasifica en:

- urbanísticas;
- arquitectónicas;
- en los transportes;
- en la comunicación y en la información;
- actitudinales;
- tecnológicas.

Se definen como “cualquier estorbo, obstáculo, actitud o comportamiento que limite o impida la participación social de la persona, así como el goce, el disfrute y el ejercicio de sus derechos a la accesibilidad, a la libertad de movimiento y de expresión, a la comunicación, al acceso a la información, a la comprensión, a la circulación con seguridad, entre otros”.

---

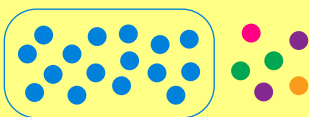
Por su carácter de derecho fundamental, la educación inclusiva reconoce a todos los estudiantes independientemente de sus características físicas, intelectuales, sociales, emocionales o lingüísticas, acogiendo su diversidad y asegurando la oferta de escuelas acondicionadas para atender sus ne-

cesidades. Así, contribuye a promover la equidad y la participación plena en la sociedad. Es lo que establece la Declaración de Salamanca, aprobada por aclamación en 1994 por 92 países y 25 organizaciones internacionales, que refuerza el derecho a la educación de todos los estudiantes y afirma la educación inclusiva como indispensable para mejorar la calidad de la educación.

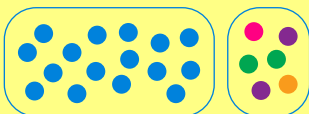
En Brasil, se negó el derecho a la educación a personas con discapacidad hasta 1988, cuando tal derecho pasó a afirmarse explícitamente en la Constitución Federal (CF). Desde entonces, se fortaleció a través de una serie de reglamentaciones nacionales e internacionales que se detallarán en esta publicación. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), por ejemplo, prevé como compromiso global, hasta 2030, la necesidad de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

En un mundo marcado por diferentes crisis, como la emergencia climática y el aumento de las desigualdades, es necesario “un nuevo contrato social para la educación”, como señala el informe “Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación”, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). Debe reparar injusticias y transformar el futuro al promover los derechos humanos, la justicia social y el respeto a la vida, a la dignidad humana y a la diversidad cultural. “Debe abarcar una ética de cuidado, reciprocidad y solidaridad. Debe fortalecer la educación como un esfuerzo público y un bien común”, refuerza el documento.

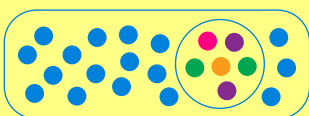
## ENTIENDA LA DIFERENCIA ENTRE EXCLUSIÓN, SEGREGACIÓN, INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN



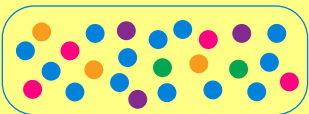
**EXCLUSIÓN** Cuando se impide a los estudiantes acceder directa e indirectamente a la escolarización.



**SEGREGACIÓN** Cuando la escolarización de los estudiantes con discapacidad se imparte en ambientes separados, en escuelas especiales, apartados de estudiantes sin discapacidad.



**INTEGRACIÓN** Cuando personas con discapacidad acuden a instituciones educacionales regulares que mantienen estructuras, programas de estudios, metodologías, tiempos, espacios y prácticas pedagógicas estandarizadas que excluyen quienes no se adaptan a ellas.



**INCLUSIÓN** Es el proceso de reforma sistémica, con modificaciones en los contenidos, métodos de enseñanza, material didáctico, estructuras, abordajes y estrategias, para ofrecer a todos los estudiantes una experiencia de aprendizaje igualitaria y participativa.\*

\* NACIONES UNIDAS. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva. Disponible en: <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g16/263/03/pdf/g1626303.pdf>. Acceso el 10 jul. 2024.



Es decir, la educación inclusiva es un compromiso colectivo innegociable que exige más que el cumplimiento de unos marcos legales. Tal compromiso debe garantizar una educación de calidad sin discriminaciones, en que todo niño o adolescente tenga el derecho de acceder a, permanecer y aprender en la misma aula, en la misma escuela..

Para que esa transformación ocurra y se establezca un nuevo paradigma, es necesario el apoyo de toda la sociedad, de las redes de enseñanza, de las escuelas públicas y privadas y también de maestros y maestras, profesionales fundamentales para impulsar mejoras hacia una educación inclusiva

Sin embargo, las investigaciones y los marcos legales nacionales e internacionales sobre el tema muestran que, para que la educación inclusiva ocurra en el entorno escolar, los educadores reivindican una formación y una capacitación profesional continuas, que los ayude a desarrollar capacidades a lo largo de su carrera para actuar en ambientes complejos, plurales y mutables. En ese sentido, esta publicación presenta los aprendizajes y las recomendaciones para las políticas de formación continua de maestros, con base en experiencias en Brasil y otros cinco países signatarios de la Declaración de Salamanca y de la CDPD.

Así, las experiencias aquí relatadas presentan caminos para perfeccionar y fortalecer la formación de maestros desde una perspectiva colectiva —y no a través de ejemplos individuales de éxito—, que estimulan la reflexión sobre el papel de los gestores públicos, las organizaciones sociales y de los propios docentes para impulsar una educación

cada vez más equitativa e inclusiva para las personas con o sin discapacidad.

En las próximas páginas, se presentará una sistematización de ocho experiencias de políticas públicas de formación continua de educadores para la educación inclusiva y, principalmente, una llamada a la acción para inspirar reflexiones, impulsar cambios en los sistemas educativos y garantizar el fortalecimiento de la formación de calidad de los educadores desde la educación inclusiva. .

---

**ACCEDA AL INFORME COMPLETO DE  
ESTE ESTUDIO EN (EN PORTUGUÉS):  
[HTTPS://BIT.LY/FORMACAO-EDUCACAO  
-INCLUSIVA-COMPLETA](https://bit.ly/formacao-educacao-inclusiva-completa)**

---

### **FORMACIÓN CONTINUA**

---

En esta publicación, se emplea el término “formación continua” por dos razones: en primer lugar, porque, en la mayoría de los casos estudiados, se llama “formación continua” a la acción formativa de los maestros, diferenciándose de la formación inicial que tuvieron en sus grados y licenciaturas. Segundo, porque el término es el más común entre la comunidad profesional y académica y en los marcos normativos.

## LAS OCHO EXPERIENCIAS ANALIZADAS

El estudio incluyó la recolección, tratamiento y análisis de datos sobre experiencias de formación continua para la educación inclusiva en ocho casos: la **Ciudad Autónoma de Buenos Aires**, en Argentina; las localidades de **Maracanaú** (Ceará), **Pinhais** (Paraná) y **Santos** (São Paulo), en Brasil; la ciudad de **Glasgow**, en Escocia; la **Comunidad Autónoma Valenciana**, en España, y los países **Portugal** y **Uruguay**.

⋮ **La investigación de distintos casos pone en evidencia que ofrecer una formación de calidad a los maestros impulsa mejoras para una educación inclusiva en que todos los niños y adolescentes pueden aprender más y mejor juntos, en una misma escuela.**

Para cada uno de los casos se hicieron entrevistas profundizadas con integrantes de entes de gestión pública educacional o entes públicos responsables de la formación continua y se realizaron grupos focales con profesionales de escuelas, que contribuyeron a una comprensión transversal sobre la diversidad de conceptos, políticas y prácticas de

formación continua para la educación inclusiva. Como la política educacional adquiere los contornos y características de cada sitio investigado en su contexto socioeconómico, político, histórico y cultural, no hay una jerarquía en los casos presentados, sino una recolección de evidencias a partir del conjunto analizado.

Esta publicación trae un panorama de la educación inclusiva y de la formación continua de maestros con los conceptos clave adoptados en esta investigación; posteriormente presenta la caracterización de los casos, con la metodología aplicada y la descripción de las ocho experiencias estudiadas; a continuación, presenta un análisis transversal de la formación continua de maestros para la educación inclusiva en diez dimensiones y, por último, las consideraciones finales.

A su vez, llama a los tomadores de decisión a la reflexión y a la acción para que se comprometan con la educación inclusiva e impulsen cambios en las redes de enseñanza con el auxilio de preguntas orientadoras: ¿los gestores de las redes de enseñanza federal, estatal y municipal están efectivamente promoviendo una educación inclusiva y apoyando a los maestros para que esa educación sea posible?

Se espera que las reflexiones y llamadas a la acción impulsen debates sobre políticas públicas de formación continua para la educación inclusiva y puedan hacer que los gestores públicos reafirmen su compromiso con el derecho a la educación inclusiva y de calidad para todas las personas.



# CRONOLOGÍA

## MUNDO

**La educación inclusiva como derecho humano está recogida en distintos documentos internacionales. Estos son los principales:**

### 1948

#### **DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS (ONU)**

Reconoce el derecho a la educación, defendiendo la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza fundamental. En su artículo 26, recoge que la educación debe contribuir a la plena expansión de la personalidad humana, además de reforzar los derechos humanos y las libertades fundamentales.





## 1989

### **CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO (ONU)**

Es el tratado de derechos humanos más ratificado en el mundo, con 196 países signatarios. Define a niños y adolescentes como sujetos de derechos y reconoce el derecho a la educación. Señala que la educación debe desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física de los niños en todo su potencial, infundiéndoles el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales.

## 1990

### **DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS (CONFERENCIA DE JOMTIEN)**

Reafirma el derecho a la educación y articula los temas relacionados a la universalización. Señala que “toda persona tiene derecho a la educación” y persigue metas como la erradicación del analfabetismo y la universalización de la educación básica. Propone la proactividad para identificar las barreras y los recursos disponibles.



## 1994

### **DECLARACIÓN DE SALAMANCA (UNESCO)**

Afianza el derecho de acceso de todos los niños, adolescentes y jóvenes a las escuelas comunes eliminando barreras y creando las condiciones para que cualquiera pueda aprender. Señala que las escuelas comunes son los ambientes más eficaces para combatir actitudes discriminatorias. En 2024, año de publicación de este estudio, la Declaración de Salamanca celebra su 30.º aniversario.

## 1999

### **CONVENCIÓN INTERAMERICANA PARA LA ELIMINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN CONTRA LAS PERSONAS PORTADORAS DE DISCAPACIDAD (CONVENCIÓN DE GUATEMALA)**

Reafirma el derecho de las “personas con discapacidad” (nomenclatura empleada en aquella época) a no someterse a la discriminación fundamentada en la discapacidad, promoviendo la dignidad e igualdad inherentes a todo ser humano.





## 2000

### **EDUCACIÓN PARA TODOS: EL MARCO DE ACCIÓN DE DAKAR (UNESCO)**

Declara que la educación debe tener en cuenta las necesidades de las poblaciones más pobres y desfavorecidas, las comunidades rurales remotas y nómadas, las minorías étnicas y lingüísticas, las afectadas por conflictos, el sida, el hambre o problemas de salud, incluyendo a los niños “con necesidades especiales de aprendizaje” (nomenclatura utilizada en aquella época).

## 2006

### **CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD (ONU)**

Resulta del consenso de la comunidad internacional y adopta el modelo social de la discapacidad, en el que se considera como un conjunto de condiciones resultantes de la interacción entre las características del individuo y su contexto social. Reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación por medio de un sistema inclusivo a todos los niveles.

## 2015

### **AGENDA 2030 - OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ONU)**

Se estableció para asegurar los derechos humanos en tres dimensiones: económica, social y ambiental. Pretende garantizar el acceso a una educación inclusiva y equitativa de calidad para todos los niños, jóvenes y adultos promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

### **CONTRIBUCIONES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Reafirma la visión del movimiento global Educación para Todos, el más importante compromiso con la educación en las últimas décadas, y establece la inclusión como parte integral de la educación para todas las personas. Articula los movimientos educacionales para cumplir el ODS 4 con la orientación de la CDPD.

## 2019

### **COMPROMISO DE CALI, INFORME FINAL DEL FORO INTERNACIONAL SOBRE INCLUSIÓN Y EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN (UNESCO)**

El documento celebra el progreso hacia sistemas de educación que no dejen a nadie atrás y el compromiso de la Agenda 2030, al mismo tiempo en que señala retos y estrategias para superar barreras persistentes de grupos vulnerables y marginados.



# PANORAMA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y FORMACIÓN CONTINUA

La movilización global de las personas con discapacidad en defensa de los derechos sociales impulsó la elaboración de reglamentaciones y normativas internacionales que afianzan la educación inclusiva y consolidan este compromiso mundial. Hasta la conclusión de esta publicación, 164 países de todos los continentes habían firmado<sup>1</sup> la CDPD, una de las mayores conquistas de dicho movimiento.

La implementación de ordenaciones internacionales inspiró a distintos países signatarios de la Convención a modificar su legislación. Del total de Estados Partes, más del 90 % adoptaron leyes nacionales sobre discapacidad, más del 60 % tomaron medidas para prohibir la discriminación en el mercado laboral y casi el 90 % aprobaron leyes que protegen los derechos a la educación de los estudiantes con discapacidad.

<sup>1</sup> UNITED NATIONS. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Disponible en: [https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg\\_no=IV-15&chapter=4&clang=en](https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&clang=en). Acceso el 10 jul. 2024

Pese a ratificar la Convención, los países signatarios adoptan, en la práctica, políticas educacionales que pueden ser más o menos inclusivas. Algunos han implementado un abordaje de carácter inclusivo, en que todos los estudiantes frecuentan la escuela común (conocida por *one-track*). En otros países, persiste un modelo en que los estudiantes acuden a escuelas comunes y/o escuelas especiales (conocido por *two-track*). También hay países donde el abordaje es de coexistencia de múltiples vías, con variables regionales (conocido por *multi-track*).

En 2016, Alana publicó un estudio<sup>2</sup> que demuestra los beneficios de la educación inclusiva para estudiantes con y sin discapacidad, por medio de la revisión sistemática de 280 estudios de 25 países. Por lo menos 89 de dichos estudios muestran evidencias científicas de que una educación inclusiva trae beneficios a corto y largo plazo para el desarrollo cognitivo y social de todos los niños, con y sin discapacidad.

Pero eso exige ofrecer a la comunidad escolar oportunidades de formación adecuada, para que pueda desarrollar una mejor comprensión de las habilidades y necesidades de cada estudiante, y no solo de aquellos con discapacidad. Ya que, de acuerdo con el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo,<sup>3</sup> de la Unesco, los maestros

**2** ALANA; ABT ASSOCIATES. Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência. Disponible en: [https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Os\\_Beneficios\\_da\\_Ed\\_Inclusiva\\_final.pdf](https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Os_Beneficios_da_Ed_Inclusiva_final.pdf). Acceso el 10 jul. 2024.

**3** UNESCO. Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. Disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_spa). Acceso el 19 sep. 2024.

son una de las bases estructurantes para efectivizar un sistema de educación inclusiva, lo cual amplía la importancia de las políticas y programas de formación continua como medio para alcanzar una educación de calidad para todos los estudiantes.

### QUÉ DICE LA CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD (CDPD)

---

**ARTÍCULO 1.º** “Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.”

**ARTÍCULO 24.º** “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

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

## **¡ESCUELA ESPECIAL Y EDUCACIÓN ESPECIAL**

### **NO SON LO MISMO!**

---

Hay diferencias entre ambas concepciones y, para explicarlas, a continuación se presentan algunos términos en este pequeño glosario:

**ESCUELA COMÚN (O REGULAR)** Son escuelas frecuentadas por todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias.

**ESCUELA ESPECIAL (O INSTITUCIÓN ESPECIALIZADA/SEGREGADA)** Son instituciones segregadas dedicadas exclusivamente a los estudiantes con discapacidad, en ambientes separados de los estudiantes sin discapacidad, que no deben sustituir la enseñanza regular.

**EDUCACIÓN INCLUSIVA** Es la perspectiva adoptada por la política educacional brasileña, en consonancia con el paradigma mundial asumido por los países signatarios de la CDPD. Se basa en el paradigma de la inclusión, es decir, la idea de que la escuela debe acoger todas las diferencias entre los niños, independientemente de su condición social, etnia, raza, género o discapacidad.

**EDUCACIÓN ESPECIAL** Es la modalidad de enseñanza dedicada a las especificidades de la educación de estudiantes con discapacidad. En Brasil, se adopta el término porque la escuela regular todavía no se ha estructurado de manera sólida para todos los estudiantes. Esta modalidad, por tanto, abarca todos los niveles de enseñanza y atiende, en la red regular, a su público objetivo (estudiantes con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas capacidades/superdotación<sup>4</sup>), ofrece AEE, recursos y servicios y orienta en cuanto a su utilización en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las clases comunes de la enseñanza regular

---

Impulsar la educación inclusiva significa reorganizar los sistemas educativos. Se trata, por tanto, de un cambio de cultura y un compromiso colectivo en el que no se deposite sobre los maestros toda la responsabilidad individual, sino que se les consideren el pilar de un proyecto colaborativo capaz de generar nuevos conocimientos y hacer viable la transformación social y educativa, tal como propone la Unesco.

Los equipos educativos bien informados y actualizados están más aptos para identificar y propiciar recursos en beneficio de la escuela y la comunidad. Tal desarrollo debe considerar los proyectos pedagógicos, de forma que los propios profesionales puedan actuar como movilizados de las necesidades de formación, de manera interactiva y colaborativa con los demás. Eso permitirá transformarlos en cocreadores de nuevas estrategias y recursos pedagógicos con sus pares. La investigación que fundamenta esta publicación señala, por ejemplo, que las prácticas colaborativas, contextualizadas y basadas en modelos de resolución de problemas, son un componente central del “cambio inclusivo”.

**4** De acuerdo con la Resolución n.º 4 del CNE, del 2 de octubre de 2009, que instituye Directrices Operacionales para el Servicio Educativo Especializado en la Educación Básica, modalidad Educación Especial, se consideran alumnos con discapacidad aquellos que tengan impedimentos a largo plazo de naturaleza física, intelectual, mental o sensorial; se consideran alumnos con trastornos globales del desarrollo aquellos que presentan un cuadro de alteraciones en el desarrollo neuropsicomotor y las relaciones sociales, la comunicación o las estereotipias motoras comprometidas –se incluyen en esta definición alumnos con autismo clásico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, trastorno desintegrativo de la infancia (psicosis) y trastornos invasivos sin otra especificación–; y los alumnos con altas capacidades/superdotación son aquellos que presentan un potencial elevado y una gran implicación con las áreas del conocimiento humano, separadas o combinadas: intelectual, liderazgo, psicomotora, artes y creatividad.



El desarrollo profesional de los docentes se vuelve aún más importante en la medida en que los sistemas educacionales resultan más inclusivos, ya que ayuda a superar los retos persistentes de organizar las prácticas pedagógicas para abarcar a todos los estudiantes.

Como se verá más adelante, los principales desafíos de la formación continua para la educación inclusiva son: contribuir a la valorización de la diversidad; apoyar a todos los estudiantes, sin excepción; desarrollar ambientes de colaboración e involucrar a los maestros en un proceso de desarrollo profesional y personal, ofreciendo herramientas para que puedan transponer el concepto de educación inclusiva a los programas de estudios y prácticas pedagógicas.

En ese sentido, la formación de los maestros requiere ir más allá de simplemente añadir a los programas de los cursos contenidos o asignaturas que traten de la discapacidad. Tampoco se trata de un proyecto yuxtapuesto o agregado a las prácticas tradicionales.<sup>5</sup> Es decir, no puede resumirse a una asignatura al inicio de una formación docente o en un curso corto ofrecido aisladamente.

**5** RODRIGUES, Ângela. Análise de necessidades de formação e formação contínua de professores. Disponible en: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/7069/1/O-tempo-e-o-espaco.pdf#page=78>. Acceso el 10 jul. 2024.

Para hacerla efectiva, cabe organizar políticas públicas de educación que tengan en cuenta la importancia de garantizar que se invierta en formación a lo largo de toda la carrera y que describan, más allá de directrices y objetivos, las formas de financiación para que se lleve a cabo una educación que se oriente por la inclusión y la equidad.

⋮ **La formación está dirigida al profesional de la educación, pero el compromiso es colectivo y en múltiples dimensiones.**

#### **CUATRO VALORES FUNDAMENTALES PARA MAESTROS QUE PROMUEVEN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

---

- 1** Valorización de la diversidad: la diferencia es un recurso y un valor para la educación.
- 2** Apoyo a todos los estudiantes: los maestros tienen expectativas elevadas sobre los resultados de los estudiantes.
- 3** Trabajo con los demás: la colaboración y el trabajo en equipo son metodologías esenciales para todos los maestros.
- 4** Desarrollo profesional y personal: la enseñanza es una actividad que se aprende, y los maestros son responsables de aprender a lo largo de la vida.

Fonte: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial .



# CARACTERIZACIÓN DE LOS CASOS

## METODOLOGÍA

El tema central de la investigación que fundamenta esta publicación es la política de formación continua de maestros para la educación inclusiva. Para comprenderlo a fondo, se utilizó la metodología **multicaso**,<sup>1</sup> en que se presentan ejemplos de distintos lugares, a partir de sus diferencias y similitudes, para formar el conocimiento sobre el tema central. El objetivo es encontrar patrones comunes y variaciones significativas que permitan relacionarlos para analizar el tema e identificar tendencias, sin necesariamente presentar casos de éxito que tengan que replicarse.

## CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS CASOS

La selección de los casos estudiados partió del análisis de los países que ratificaron la CDPD y, por tanto, sellaron su compromiso con la existencia y efectua-ción de las políticas de educación inclusiva. Los casos se investigaron con base en la evaluación de los

<sup>1</sup> Para saber más sobre la metodología multicaso, acceda al estudio entero: <https://bit.ly/formacao-educacao-inclusiva-completa>

coordinadores del estudio que estaban en contacto con los investigadores locales, concedores de la realidad y los desafíos de los contextos analizados.

Além disso, foram critérios de seleção dos casos a formação de uma composição diversa que considerasse a forma de oferta de educação para crianças e adolescentes com deficiência, a autonomia sobre as políticas públicas educacionais, e a contribuição delas para reflexão sobre o tema central e construção de políticas públicas nacionais e internacionais.

Además, también se consideraron criterios de selección de los casos la formación de una composición diversa que considerara la forma de oferta educativa para niños y adolescentes con discapacidad, la autonomía sobre las políticas públicas educacionales, y su contribución a la reflexión sobre el tema central y la construcción de políticas públicas nacionales e internacionales.

Cabe señalar, sin embargo, que los casos no representan necesariamente modelos que puedan adoptarse integralmente, ya que indican que hacen esfuerzos para implementar la Convención, pero no necesariamente la cumplen en su totalidad. Por tanto, esta publicación no busca casos de éxito, sino experiencias reales capaces de ofrecer una perspectiva ampliada del tema. También se tuvieron en cuenta la ubicación, la población, el índice de desarrollo humano (IDH), la estructura administrativa y la autonomía educacional, la escolaridad básica obligatoria, las modalidades del sistema educativo, el porcentaje de estudiantes que son público objetivo de la educación especial matriculados en escuelas comunes o especiales y la presencia de marcos regulatorios relacionados con la Convención.

Al final, se seleccionaron ocho casos en seis países: la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la Argentina; Maracanaú (estado de Ceará), Pinhais (Paraná) y Santos (São Paulo), en Brasil; Glasgow, en Escocia; la Comunidad Autónoma Valenciana, en España; Portugal y Uruguay.

## **EQUIPO DE INVESTIGACIÓN**

El equipo local de investigación, compuesto de ocho especialistas en el área de la educación inclusiva, fue responsable de: recolectar los datos estructurales disponibles en documentos oficiales, encontrar personas clave en la gestión pública para contestar a las preguntas y validar las informaciones recolectadas sobre los casos.

## **ENTREVISTAS**

El equipo de investigación llevó a cabo entrevistas exploratorias para recolectar información sobre cómo se organiza la escolaridad obligatoria, el lugar que ocupa la educación inclusiva en esa organización y las políticas públicas de formación continua. Después de las entrevistas, los instrumentos de recogida de datos se perfeccionaron colectivamente para garantizar que tuvieran sentido y pudieran aplicarse en el contexto e idioma de cada caso estudiado.

Enseguida, se hicieron entrevistas en profundidad con miembros de entes públicos vinculados a las gestiones administrativas educacionales y/o de las entidades responsables de la formación continua de

maestros. Las entrevistas tuvieron carácter semiestructurado, es decir, el guion era flexible para que se abordaran otros puntos además de los previstos.

También se realizaron grupos focales con directores, coordinadores y maestros de escuelas públicas ubicadas en el territorio de cada caso. Los participantes compartieron sus concepciones y experiencias con relación a la oferta existente, a las necesidades percibidas, a los impactos y a lo que piensan sobre las repercusiones directas que la formación continua para la educación inclusiva tiene en la práctica cotidiana de las escuelas.

Tanto en las entrevistas como en los grupos focales se invitó a los participantes a que identificaran los principales puntos positivos, las dificultades enfrentadas y a que evaluaran la actual situación. También se les pidió que presentaran sugerencias sobre cómo avanzar o mejorar lo que ya se hace en las políticas públicas y las prácticas de formación continua, además de ofrecer contribuciones para hacer el sistema educativo más inclusivo en cada contexto.

## **DATOS**

Los datos recogidos se introdujeron en diez dimensiones de análisis, que se detallan más adelante en este informe: legislación, estructuras de formación, identificación de necesidades de formación continua, formadores, participación en las formaciones continuas e impacto en la carrera docente, tipos y ambientes de formación continua, temáticas abordadas, metodologías, evaluación de las acciones de formación continua y de los participantes, y políticas públicas y financiación.

# 33

## MOMENTOS DE ESCUCHA

---

8

entrevistas exploratorias

17

entrevistas en profundidad

8

grupos focales

# 55

## HORAS DE GRABACIONES

---

**11 HORAS**

en entrevistas exploratorias

**30 HORAS**

en entrevistas en profundidad

**14 HORAS**

em grupos focales



# 60

## PERSONAS ESCUCHADAS

---

8

en entrevistas exploratorias

20

en entrevistas en profundidad

32

en grupos focales

# 98

## DOCUMENTOS ANALIZADOS PARA FUNDAMENTAR Y APOYAR EL ANÁLISIS A PARTIR DE CADA CASO

---

41

piezas de legislación

57

políticas, informes de agencias  
y páginas web oficiales.



# CASOS ESTUDIADOS

Esta sección reúne la presentación de los ocho casos estudiados, con la información y las particularidades para ayudar a comprender de manera amplia la política de formación continua para la educación inclusiva de cada localidad, haciendo evidente el telón de fondo de dónde emergen caminos de educación inclusiva y, por consiguiente, el papel de la formación continua de los maestros en esa configuración. Desde esta perspectiva, las experiencias responden a las singularidades de sus contextos históricos, sociales y económicos, así como a los impactos internacionales de un mundo en conexión.

Cada caso presenta puntos relevantes para asegurar la plena participación y el acceso a las oportunidades de una educación de calidad. Algunas acciones se encuentran más y otras menos alineadas con lo que se describe como una educación inclusiva o una efectiva formación para la educación inclusiva, demostrando los desafíos que deben hacerse frente a nivel local y global para promover este derecho fundamental. Por tal motivo, las descripciones a continuación son fruto del relato de la investigación a partir de una serie de fuentes y no necesariamente de una evaluación integralmente positiva o negativa de la política educacional implementada.

## CASO 1

# CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES (ARGENTINA)

---

### PAÍS

Argentina

---

### UBICACIÓN

América del Sur

---

### POBLACIÓN

3.669.711 km<sup>2</sup>

---

### POPULAÇÃO

46.234.830 habitantes\*

\* ARGENTINA. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Población de Argentina. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/pais/poblacion>. Acceso el 10 jul. 2024.

---

### ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO

48ª posición en el ranking del IDH (2022)

---

### ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA Y AUTONOMÍA EDUCACIONAL

Argentina está dividida en 23 provincias y un Distrito Federal, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Cada uno de los 24 territorios elabora sus políticas educacionales a partir de directrices nacionales.

---

### ESCOLARIDAD BÁSICA OBLIGATORIA

De los 4 a los 17/18 años

---

### MODALIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO

La Ley 27.045 establece la educación técnico-profesional, educación artística, educación permanente de jóvenes y adultos, educación rural, educación intercultural bilingüe, educación en contextos de privación de libertad, educación domiciliar y hospitalaria y la educación especial, destinada a estudiantes con discapacidades temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades de enseñanza.

---

### CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD (CDPD)

Aprobada en 2008

---

---

## **ESTUDIANTES QUE SON EL PÚBLICO OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Estudiantes con discapacidad temporal o permanente

---

## **PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DEL PÚBLICO OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL MATRICULADOS EN ESCUELAS COMUNES**

54% (2022)

---

## **PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DEL PÚBLICO OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL MATRICULADOS EN ESCUELAS ESPECIALES**

46% (2022)

---

## **ALGUNOS HALLAZGOS SOBRE LA POLÍTICA EDUCACIONAL LOCAL**

- Coexisten escuelas especiales y escuelas comunes: los estudiantes con discapacidad pueden transitar entre ellas.
  - Coexisten dos tipos de apoyo para los estudiantes con discapacidad: los que provienen de docentes de escuelas especiales y los que provienen de obras sociales o servicios sanitarios. Los profesionales involucrados incluyen: maestros de educación especial, asistentes cuidadores, psicólogos e intérpretes de lengua de signos.
  - La formación continua para la educación inclusiva opcional suma puntos para progresar en la carrera y en las funciones docentes; la obligatoria no suma puntos y se ofrece en horario laboral.
- 

## **MARCOS REGULATORIOS**

- Ley 27.045
  - Resolución CFE 155/2011
  - Ley 26.378/2008
  - Anuario Estadístico Educativo
  - Ley 24.901/1997
  - Dirección de Educación Especial
- 

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la formación de los maestros se da en los Institutos de Formación Docente<sup>1</sup> del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Algunos de estos establecimientos imparten cursos que atienden a los cuatro

**1** BUENOS AIRES. Profesorados y formación en educación. Disponible en: <https://buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/sistema-educativo/profesorados-y-formacion-en-educacion>. Acceso el 10 jul. 2024.

niveles de enseñanza: inicial, primario, secundario y superior. Esta formación también puede darse en universidades nacionales, públicas o privadas.

En los planes de estudios de las carreras, que tienen duración de cuatro años, no constan disciplinas obligatorias sobre educación inclusiva. Sin embargo, existen los llamados Espacios de Definición Institucional (EDI), en los cuales cada institución puede definir asignaturas que formarán parte del plan del estudiante y se pueden incorporar seminarios o talleres sobre el tema de la inclusión. Ya en la formación de maestro de educación especial,<sup>2</sup> para actuar en cualquiera de los cuatro niveles de enseñanza, los cursos tienen duración de cinco años y se ofrecen en tres áreas: Ciegos y Deficientes Visuales, Discapacidad Intelectual, y Sordos y Deficientes Auditivos

En lo que se refiere a la formación continua, la Resolución CFE 155/11<sup>3</sup> determina, por ejemplo, la implementación del desarrollo profesional e instancias de reflexión para mejorar las prácticas docentes en las didácticas de las asignaturas para estudiantes con discapacidad, o bien la promoción de estrategias didácticas para mejorar las prácticas docentes de atención a los estudiantes con discapacidad tanto en escuelas especiales como en comunes.

Con relación a la estructura, la Escuela de Maestros<sup>4</sup> es el ente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires responsable de la formación continua de todos los maestros, equipos de

**2** BUENOS AIRES. Profesorados y formación en educación. Disponible en: <https://buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/sistema-educativo/profesorados-y-formacion-en-educacion>. Acceso el 10 jul. 2024.

**3** CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Resolución CFE 155/11. Disponible en: <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/155-11.pdf>. Acceso el 10 jul. 2024.

**4** BUENOS AIRES. Escuela de Maestros. Disponible en: <https://buenosaires.gob.ar/educacion/escuela-de-maestros>. Acceso en: 10 jul. 2024.

gestión y supervisión, en todos los niveles y modalidades de enseñanza. Con más de 30 años de existencia, ofrece cursos gratuitos “vinculados a temáticas y problemáticas educativas vigentes, para favorecer la mejoría integral del sistema de educación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”.<sup>5</sup> El monitoreo y la evaluación de las formaciones continuas los realizan a nivel municipal la Escuela de Maestros y a nivel nacional, el Instituto Nacional de Formación Docente,<sup>6</sup> vinculado al Ministerio de Educación.

La Escuela de Maestros cuenta con un equipo que ofrece asesoría presencial en las escuelas. Los supervisores del equipo identifican las instituciones que necesitan más atención y asistencia en la capacitación de sus docentes. Con base en ese mapeo, esas escuelas reciben visitas quincenales de capacitadores que trabajan principalmente con nuevos maestros, con los que presentan más dificultades o con los que manejan desafíos más complejos en las aulas.

**“En Buenos Aires, tenemos escuelas especiales y trabajamos para incluir progresivamente a los estudiantes en escuelas comunes. Hay una política del Ministerio de Educación para que las escuelas especiales dejen de ser espacios donde se matriculan alumnos que los adultos consideran que tienen problemas de comportamiento, entre otras cuestiones. Lo que buscamos es que las escuelas acojan a la diversidad de aulas heterogéneas. Para ello, la formación del educador es fundamental”**

— Directora general de la Escuela de Maestros

<sup>5</sup> Idem.

<sup>6</sup> INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE, Argentina. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/infod>. Acceso el 10 jul. 2024.

## CASOS 2/3/4

# MARACANAÚ (CEARÁ), PINHAIS (PARANÁ) Y SANTOS (SÃO PAULO) (BRASIL)

### PAÍS

Ubicación

---

### LOCALIZAÇÃO

América del Sur

---

### ÁREA

8.515.767 km<sup>2</sup>

---

### POBLACIÓN

203.080.756 habitantes\*

\* AGÊNCIA IBGE. De 2010 a 2022, população brasileira cresce 6,5% e chega a 203,1 milhões. Disponible en: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37237-de-2010-a-2022-populacao-brasileira-cresce-6-5-e-chega-a-203-1-milhoes>. Acceso el 10 jul. 2024.

---

### ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO

89ª posición en el ranking IDH (2022)

---

### ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA Y AUTONOMÍA EDUCACIONAL

Brasil es una república federativa formada de 26 estados y un Distrito Federal. La responsabilidad de la oferta de educación básica se comparte entre estados y municipios mediante directrices nacionales. El gobierno nacional tiene función redistributiva y supletoria.

---

### ESCOLARIDAD BÁSICA OBLIGATORIA

De los 4 a los 17 años.

En la mayor parte de los casos, la responsabilidad es de los municipios en cuanto a la educación infantil y del 1.º al 5.º año de la enseñanza fundamental (de los 4 a los 9 años); de los estados en las etapas finales de la educación básica obligatoria, del 6.º al 9.º año de la enseñanza fundamental (de los 10 a los 13 años) y del 1.º al 3.º año de la enseñanza media (de los 14 a los 17 años).

---

### CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD (CDPD)

Aprobada en 2008.

---



---

## **ESTUDIANTES QUE SON EL PÚBLICO OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Estudiantes con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas capacidades o superdotación, incluyendo los estudiantes con el trastorno del espectro autista.

---

## **PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DEL PÚBLICO OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL MATRICULADOS EN ESCUELAS COMUNES**

94,2% (2022)

---

## **PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DEL PÚBLICO OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL MATRICULADOS EN ESCUELAS ESPECIALES**

5,8% (2022)

---

## **ALGUNOS HALLAZGOS SOBRE LA POLÍTICA EDUCACIONAL LOCAL**

- La educación inclusiva aparece asociada sobre todo a la modalidad de educación especial.
  - La formación continua se ofrece, en el ámbito federal, desde el Ambiente Virtual de Aprendizaje del Ministerio de Educación (Avamec) y el programa Universidad Abierta de Brasil, que imparte cursos en los formatos presencial, semipresencial o a distancia, utilizando la estructura física y el personal de las universidades y de los institutos federales.
- 

## **MARCOS REGULATORIOS**

- Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB)
  - Plan Nacional de Educación (PNE)
  - Ley Brasileña de Inclusión de la Persona con Discapacidad (LBI) (BRASIL, Ley 13.146/2015)
  - Resolución CNE/CP n.º 2 (BRASIL, CNE/CP 2, 2019)
  - Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA)
  - Constitución Federal (CF)
- 

En Brasil, la LBI establece que el poder público debe asegurar, crear, desarrollar, implementar, incentivar, acompañar y evaluar la adopción de prácticas pedagógicas inclusivas por parte de los programas de formación inicial y continuada, y la AEE es el principal servicio de apoyo a la modalidad de la educación especial..

Los maestros de la educación básica se licencian mediante estudios de nivel superior, que incluyen una base común que comprende los conocimientos científicos, educacionales y pedagógicos. Las formaciones continuas, a su vez, se ofrecen a nivel federal y a través de cursos presenciales, semipresenciales o a distancia, disponibles gratuitamente en las universidades e institutos federales.

Los tres casos a continuación detallan esas experiencias, considerando los contextos específicos y diversos que sirven de base para el análisis sobre la política de formación continua para la educación inclusiva en el contexto brasileño.

### **QUÉ ES LA ATENCIÓN EDUCACIONAL ESPECIALIZADA (AEE)?**

Es un servicio de apoyo para identificar, elaborar y organizar recursos pedagógicos y de accesibilidad que eliminen las barreras para la plena participación de los alumnos. Trata las especificidades de la atención a la persona con discapacidad, pero no es un refuerzo escolar ni sustituye la enseñanza escolar regular. La Constitución Federal de 1988 garantiza la AEE preferentemente en la red regular de enseñanza.

El Decreto 7.611, de 2011, que regula la educación especial, señala que los servicios de apoyo especializado deben eliminar las barreras que puedan obstruir el proceso de escolarización.

La AEE es complementaria y suplementaria y se ocupa de responsabilidades como: la enseñanza de la lengua de signos brasileña y del código Braille, la introducción y formación del alumno en la utilización de recursos de tecnología de asistencia, y la comunicación alternativa, entre otros.

## CASO 2

### MARACANAÚ (CEARÁ)

---

#### ÁREA

105.071 km<sup>2</sup>

---

#### POBLACIÓN

234.509 habitantes\*

\* INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Maracanaú. Disponible en: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/maracanau.html>. Acceso el 10 jul. 2024.

---

#### ALGUNOS HALLAZGOS SOBRE LA POLÍTICA EDUCACIONAL LOCAL

- Dos tercios de las escuelas disponen de aulas de recursos multifunción, a nivel municipal; es en esas aulas donde los profesionales de la AEE actúan para dar apoyo a los estudiantes que son el público objetivo de la educación especial.
  - A nivel estatal, se establecen políticas de formación continua de maestros para la educación especial desde la perspectiva de la educación inclusiva, que coordinan el Centro de Referencia en Educación y Servicio Especializado de Ceará (Creaece) y la Coordinación Estatal de Formación Docente y Educación a Distancia (Coded/CE).
  - El Creaece ofrece también servicios complementarios de educación especial y produce materiales didáctico-pedagógicos.
-

En Maracanaú, los maestros y profesionales de la educación especial tienen acceso a la formación continua por medio de políticas estatales, en las modalidades presencial, semipresencial y a distancia, además de formaciones ofrecidas por la Secretaría Municipal de Educación (SME). La educación inclusiva está referida en dos documentos principales: la Resolución 39/2021<sup>7</sup> del Consejo Municipal de Educación de Maracanaú (CMEM) y la Base Curricular Municipal de Maracanaú.<sup>8</sup>

Las formaciones se destinan en su mayoría a los maestros de la AEE (regularidad mensual), a los profesionales de apoyo (regularidad bimestral) y a los gestores escolares (por lo menos, bianualmente). En algunas ocasiones, hay acciones de formación con la participación conjunta de estos públicos. Las acciones formativas ocurren durante las horas de trabajo fuera del aula. Durante la pandemia de covid-19, las acciones se realizaron preferentemente en línea para llegar a más maestros.

Las horas de trabajo fuera del aula se remuneran y se componen, en la mayoría de los entes federados brasileños, de un porcentaje de trabajo pedagógico colectivo y un porcentaje de trabajo pedagógico individual. Por reunir diferentes maestros, es un espacio importante de estudio, planificación y evaluación para la organización de las escuelas.

<sup>7</sup> AYUNTAMIENTO DE MARACANAÚ. Resoluciones. Disponible en: <https://cme.maracanau.ce.gov.br/resolucoes>. Acceso el 10 jul. 2024.

<sup>8</sup> AYUNTAMIENTO DE MARACANAÚ. Base Curricular de Maracanaú. Disponible en: <https://www.maracanau.ce.gov.br/base-curricular-de-maracanau/>. Acceso el 10 jul. 2024.

En la investigación, queda claro que la búsqueda de formación aumenta año tras año, a medida que las escuelas reciben un número creciente de matrículas de estudiantes del público objetivo de la educación especial en los últimos años de la enseñanza fundamental y en la enseñanza media. La relación estrecha de la Universidad Federal de Ceará (UFC) con las secretarías favorece esta formación. Actualmente, se trabaja para que la formación promueva una mejor continuidad en el proceso de escolarización cuando el estudiante pasa de la red municipal a la estatal.

**“Observamos un interés creciente por parte de los educadores, ya que las escuelas están recibiendo más estudiantes con discapacidad. Maracanaú es conocido en Ceará por ser un municipio comprometido con la comprensión del tema y nos destacamos por tener una fuerte identidad con relación a la inclusión.”**

- Entrevista con grupo focal compuesto por un gestor de escuela de enseñanza media, enseñanza infantil y enseñanza fundamental; una maestra de un aula común; una maestra de AEE y una directora de escuela de enseñanza media.

## CASO 3

# PINHAIS (PARANÁ)

---

### ÁREA

60.869 km<sup>2</sup>

---

### POBLACIÓN

127.019 habitantes\*

\* INSTITUTO BRASILEÑO DE GEOGRAFÍA Y ESTADÍSTICA. Pinhais. Disponible en: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/pinhais.html>.

Acceso el 10 jul. 2024.

---

### ALGUNOS HALLAZGOS SOBRE LA POLÍTICA EDUCACIONAL LOCAL

- En la red estatal de Paraná, las escuelas especiales han sido nombradas escuelas regulares sin que sus estructuras y prácticas se modificasen, lo que es contrario a la perspectiva de la educación inclusiva.
- A nivel municipal, la Gerencia de Educación Especial e Inclusión Educacional (Gespi), que forma parte de la SME, tiene como objetivo efectuar una política educacional de inclusión.
- La formación continua también se proporciona a todos los profesionales de las diferentes etapas y modalidades bajo la responsabilidad de la SME, incluyendo profesionales que actúan en el transporte escolar.

---

En el estado de Paraná, en la época de la realización de esta investigación, el Departamento de Educación Inclusiva ordenó elaborar e impartir la formación continua en educación especial, sobre todo para maestros de la AEE. Todas las propuestas de formación, no solo las de educación especial, se ofrecen desde la Coordinación de Formación continua de Docentes y Equipos Gestores y reciben la validación del director de Educación.

Por otra parte, con relación a la gestión municipal, le cabe a la Gespi, por medio de la Secretaría

Municipal de Educación de Pinhais (Semed), planear y coordinar la política municipal de educación de acuerdo con las directrices y parámetros establecidos en la legislación estatal y federal.

Una especificidad de la red municipal es el trabajo colaborativo. Las clases que tienen estudiantes del público objetivo de la educación especial entre los matriculados cuentan con un maestro adicional en el aula. Además, los profesionales que atienden exclusivamente a las aulas de recurso trabajan obligatoriamente 40 horas semanales. Trabajan media jornada con el estudiante y media jornada con los maestros del aula, para discutir la atención a ese alumno en la clase.

En Pinhais existe también el Centro de Formación de los Profesionales de la Educación, un espacio propio con aulas técnicas para formación, museo-escuela, laboratorio de informática, biblioteca y videoteca, entre otros. Además de ser responsable de la formación continua de los maestros y otros profesionales que ponen en práctica la educación especial, la Gespi también tiene la atribución de atender las demandas de formación relativas a migrantes e indígenas y cuestiones étnico-raciales, de género, sexualidad y etarismo, entre otras.

Al considerar la educación especial como un tema transversal, la gerencia municipal ofrece formaciones exclusivamente presenciales a todos los profesionales de las diferentes etapas y modalidades, así como a profesionales que actúan en la educación, incluyendo conductores y monitores del transporte escolar. También hay formaciones para profesionales vinculados a los

servicios de la educación especial, maestros de la enseñanza regular, becarios de cursos de pedagogía, pedagogos, cuidadores, gestores, directores, familias, además de las formaciones internas de todas las gerencias.

Por su liderazgo en la formación de maestros en la región, el municipio de Pinhais creó el evento anual Foro Intermunicipal de Discusión: la Educación Especial en el Punto de Mira,<sup>9</sup> que forma parte del Foro de Gestores de la Educación Especial del Área Metropolitana de Curitiba,<sup>10</sup> para promover acciones relacionadas con la educación inclusiva y llevar a otros municipios de la región a trabajar desde la perspectiva inclusiva y colaborativa. Debido a esa tradición en formación, se creó el Seminario Internacional de Educación de Pinhais, que trae especialistas del exterior.

También se realizan colaboraciones con la Universidad Federal de Paraná (UFPR) y la Universidad Tecnológica Federal de Paraná (UTFPR). La participación en ambos espacios y la discusión de casos concretos en las horas de trabajo fuera del aula han posibilitado que los maestros de la red municipal de enseñanza presenten los resultados de sus investigaciones y experiencias, ampliando el número de registros pedagógicos.

**9** FÓRUM INTERMUNICIPAL DE DISCUSSÃO: A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM FOCO! Pinhais. Disponible en: <https://www.pinhais.pr.gov.br/forumintermunicipal/>. Acceso el 10 jul. 2024.

**10** XL FORGEE FÓRUM DE GESTORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Disponible en: <https://www.agudosdosul.pr.gov.br/2023/07/xl-forgee-forum-de-gestores-da-educacao-especial/>. Acceso el 10 jul. 2024.

**11** SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE PINHAIS. Disponible en: <https://www.pinhais.pr.gov.br/seminariointernacional/>. Acceso el 10 jul. 2024.



**“El municipio adopta la práctica de la ‘permanencia concentrada’, en que cuatro o cinco maestras del aula de recursos multifunción de diferentes escuelas se reúnen mensualmente para trabajar en colaboración. Se trata de un momento de intercambio, en el cual los saberes se construyen colectivamente. En la permanencia concentrada, son las propias maestras quienes se organizan, planean y gestionan el tiempo, decidiendo juntas los temas en los cuales trabajar.”**

— Gerente de Educación Especial y Enseñanza del Ayuntamiento de Pinhais



## CASO 4

# SANTOS – SP

---

### ÁREA

281.033 km<sup>2</sup>

---

### POBLACIÓN

418.608 habitantes\*

\* INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Santos. Disponible en: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/santos.html>.

Acceso el 10 jul. 2024.

---

### ALGUNOS HALLAZGOS SOBRE LA POLÍTICA EDUCACIONAL LOCAL

- En 2023, se publicó una nueva legislación sobre la educación inclusiva, que puso énfasis en el “derecho a la matrícula en clases comunes de la enseñanza regular” y en la “promoción de acciones dedicadas al desarrollo de la cultura escolar inclusiva con la participación de estudiantes, familiares, la comunidad escolar, entes dedicados a la materia y la sociedad organizada”.
- Son varios los servicios de apoyo a los estudiantes que son el público objetivo de la educación especial: el maestro especializado, los recursos pedagógicos, de accesibilidad y de tecnología de asistencia, y el profesional que actúa con estudiantes con discapacidad auditiva y sordera o sordoceguera, entre otros.
- Los maestros de la AEE se encuentran en todas las escuelas, en dos horarios: mañana y tarde.

---

En Santos, el papel clave de la formación continua es hacer efectiva la Política de Educación Especial del Estado de São Paulo.<sup>12</sup> La formación comienza con los dirigentes, para que puedan llevar a cabo acciones en el otro extremo de la cadena. En cuestión de estructura de la formación, se destaca la existencia de la Escuela de Formación y Perfec-

**12** POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponible en: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf>. Acceso el 10 jul. 2024.

cionamiento de los Profesionales de la Educación Paulo Renato Costa Souza (Efape),<sup>13</sup> que, en cooperación con la Coordinación Pedagógica (Coped), organiza la formación continua para toda la red estatal de São Paulo.

En la red municipal, la formación continua en educación especial desde la perspectiva inclusiva se encuentra bajo la responsabilidad de la Sección de Educación Especial de la Secretaría Municipal de Educación. Las formaciones ocurren tanto en la sede de la Secretaría como en las escuelas. Hay acciones de apoyo técnico-pedagógico que se organizan en las unidades escolares con el objetivo de promover el diálogo sobre las dificultades diarias y ofrecer formación sobre el servicio en las Clases de Trabajo Pedagógico Colectivo.

También se colabora con organizaciones no gubernamentales (ONG) para formar gestores y maestros y consolidar la metodología de estudios de caso. Además, existe el Foro Permanente de Educación Inclusiva de Santos, espacio de estudio, reflexión y diálogo sobre educación inclusiva.

**13** ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PAULO RENATO COSTA SOUZA. Disponible en: <https://efape.educacao.sp.gov.br/>. Acceso el 10 jul. 2024.

**“Nuestras configuraciones de formación continua hoy se encuentran respaldadas. Ya no nos quedamos solo en el campo del discurso: tenemos cómo promover y efectuar una política de inclusión, pensando en los estudiantes con discapacidad.”**

- Directora del Departamento de Modalidades Educativas y Servicio Especializado, DEMOD, de la Coordinación Pedagógica de la Secretaría de Estado de la Educación, COPED, de São Paulo

### **¿QUÉ ES LA ESCUELA DE FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN PAULO RENATO COSTA SOUZA (EFAPE)?**

Creada en 2009, tiene como propósito apoyar a todos los trabajadores de la Seduc-SP en su desarrollo profesional integral, con el objetivo de incidir en el aprendizaje de los estudiantes de la red pública paulista. Para ello, promueve la calificación de profesionales que actúan en los órganos centrales y vinculados, como direcciones de enseñanza y escuelas, desarrollando estudios, planificación, evaluación y gestión de la ejecución de los programas de formación, perfeccionamiento y educación continua. En 2011, se convirtió en Coordinación y, en 2019, pasó a atender a todos los funcionarios municipales de la educación del estado de São Paulo.

# CASO 5

## CIUDAD DE GLASGOW (ESCOCIA)

---

### PAÍS

Escocia

---

### UBICACIÓN

Europa

---

### ÁREA

78.789 km<sup>2</sup>

---

### POBLACIÓN

5.436.600 habitantes\*

\* SCOTLAND'S CENSUS 2022 – ROUNDED POPULATION ESTIMATES. Disponible en: <https://www.scotlandscensus.gov.uk/2022-results/scotland-s-census-2022-rounded-population-estimates/>. Acceso el 10 jul. 2024.

---

### ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO

15ª posición en el ranking del IDH (2022) – Reino Unido

---

### ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA Y AUTONOMÍA EDUCACIONAL

Escocia es uno de los cuatro países que componen el Reino Unido. Está organizado administrativamente en áreas de poder local, llamadas autoridades locales, que cuentan con autonomía para administrar los servicios públicos, incluyendo la educación. Una de esas autoridades locales es la ciudad de Glasgow.

---

### ESCOLARIDADE BÁSICA OBRIGATORIA

De los 5 a los 16 años.

La educación está establecida en los siguientes niveles: enseñanza primaria, que incluye del 1.º al 7.º nivel (de los 5 a los 12 años) y es a tiempo completo; enseñanza secundaria, que incluye seis niveles (de los 12 a los 18 años), de forma que los niveles de uno a cuatro (de los 12 a los 16 años) son obligatorios y a tiempo completo, y los niveles cinco y seis (de los 16 a los 18 años) son de presencia facultativa y con horario variable.

---

### CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD (CDPD)

Ratificada en 2009.

---

---

## **ESTUDIANTES QUE SON EL PÚBLICO OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Todo estudiante, sin excepción, que necesite apoyo adicional al aprendizaje.

---

## **PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DEL PÚBLICO OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL MATRICULADOS EN ESCUELAS COMUNES**

99% (2022)

---

## **PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DEL PÚBLICO OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL MATRICULADOS EN ESCUELAS ESPECIALES**

1% (2022)

---

## **ALGUNOS HALLAZGOS SOBRE LA POLÍTICA EDUCACIONAL LOCAL**

- Existen documentos de referencia que contribuyen a la implementación de una escuela para todos:
    - Currículo para la Excelencia: pone a los estudiantes en el corazón de la educación;
    - Garantizando lo Mejor para Cada Niño: se refiere a las condiciones necesarias para una educación en la que todos los estudiantes se sientan seguros, sanos, exitosos, acogidos, activos, respetados, responsables e incluidos;
    - Ley sobre el Apoyo Adicional al Aprendizaje: presenta el término “Necesidad de Apoyo Adicional” (NAA), una expresión amplia e inclusiva que se aplica a todos los estudiantes que, por cualquier motivo, a corto o largo plazo, necesitan apoyo para poder aprovechar al máximo su educación escolar y verse plenamente incluidos.
  - Los Embajadores de la Inclusión, un grupo de estudiantes de la enseñanza media con necesidades de apoyo adicionales, se crearon para garantizar que su voz se escuchara en las discusiones nacionales sobre políticas educacionales. Crearon el documento “Si yo fuese director por un día”.
- 

## **MARCOS REGULATORIOS**

- Currículo para la Excelencia
  - Garantizando lo Mejor para Cada Niño
  - Ley sobre el Apoyo Adicional al Aprendizaje
  - Necesidades de Apoyo Adicionales (NAA)
  - Aprendizaje Profesional a lo Largo de la Carrera
-

En Escocia, la formación inicial de maestros, con pasantías integradas, confiere un diploma de grado profesional y tiene duración de cuatro años. Hay también la posibilidad de que el profesional haga su formación inicial en otra área y luego curse un posgrado en educación, también con pasantía integrada y duración de un año en período integral, para habilitarse como maestro. En ambos casos, a esos años de formación inicial se le añade un año de práctica docente supervisada como forma de apoyo a la iniciación en la carrera docente.

Todos los cursos de formación de maestros incluyen temas relacionados con la educación inclusiva. Para lograr el registro de capacidades<sup>14</sup> y trabajar en el área de NAA, el maestro debe estar registrado como maestro de primaria o secundaria y presentar un certificado en NAA, lo que implica tener formación específica en los temas relacionados.

La formación continua, denominada Aprendizaje Profesional a lo Largo de la Carrera,<sup>15</sup> asume que las experiencias de todos los niños y jóvenes se moldean por los valores y disposiciones de quienes trabajan para su educación. Esos valores son ideales sobre los cuales los maestros basan sus prácticas profesionales y mantienen un profundo compromiso con el desarrollo cognoscitivo, social y emocional y con el bienestar de los estudiantes.

**14** ADDITIONAL SUBJECT OR SECTOR REGISTRATION. GTC Scotland. Disponible en: <https://www.gtcs.org.uk/knowledge-base/sections/additional-subject-or-sector-registration>. Acceso el 10 jul. 2024.

**15** THE STANDARD FOR CAREER-LONG PROFESSIONAL LEARNING. GTC Scotland. Disponible en: <https://www.gtcs.org.uk/documents/the-standard-for-career-long-professional-learning>. Acceso el 10 jul. 2024.

Las acciones para el Aprendizaje Profesional a lo Largo de la Carrera pueden tener origen en las escuelas y en las autoridades locales, regionales o nacionales. La formación que coordinan las autoridades locales, que puede darse en las escuelas y financiar la formación impartida por las universidades, recibe la supervisión de los Servicios de Mejoría de la Educación, que tienen entre sus atribuciones la coordinación de la mejoría de la calidad, la organización de eventos de aprendizaje profesional para el desarrollo de competencias y el establecimiento de redes y comunidades de aprendizaje.

La formación se organiza, sobre todo, a nivel local y varía en función de las necesidades de cada contexto. Para que ingresen en la profesión y se mantengan en el ejercicio de la docencia, los maestros deben cumplir un conjunto de requisitos, que pueden desarrollar de forma flexible según sus motivaciones e intereses profesionales y que se convierten en la base para la evaluación del aprendizaje profesional a lo largo de la carrera.

**“No hay un único maestro en el terreno que no crea que el aprendizaje y la enseñanza deban abrirse a todas las personas. Los ‘espejos’ y ‘ventanas’ indican que los jóvenes deben verse en el programa de estudios, pero también que deben ser capaces de mirar a otras personas por medio de su programa. Es exactamente ahí donde estamos concentrando gran parte de nuestro trabajo.”**

— Directora de la Escuela de Secundaria Drumchapel



# CASO 6

## COMUNIDAD AUTÓNOMA VALENCIANA (ESPAÑA)

---

### PAÍS

España

---

### UBICACIÓN

Europa (Península Ibérica)

---

### ÁREA

505.983 km<sup>2</sup>

---

### POBLACIÓN

5.477.760 habitantes\*

\* INE – INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. Estadística continua de la población. Disponible en: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2875>. Acceso el 10 jul. 2024.

---

### ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO

27<sup>a</sup> posición en el ranking del IDH (2022)

---

### ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA Y AUTONOMÍA EDUCACIONAL

España es una monarquía parlamentaria, organizada administrativamente en 17 comunidades autónomas, dotadas de autonomía legislativa y capacidades ejecutivas y administrativas desempeñadas por representantes propios.

---

### ESCOLARIDAD BÁSICA OBLIGATORIA

De los 6 a los 16 años.

La educación primaria está compuesta de tres ciclos: inicial, de los 6 a los 8 años; media, de los 8 a los 10 años; y superior, de los 10 a los 12 años. La educación secundaria va de los 12 a los 16 años.

---

### CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD (CPDP)

Ratificada en 2008.

---

### ESTUDIANTES QUE SON EL PÚBLICO OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.

---

---

## **PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DEL PÚBLICO OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL MATRICULADOS EN ESCUELAS COMUNES**

83,8% (2022)

---

## **PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DEL PÚBLICO OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL MATRICULADOS EN ESCUELAS ESPECIALES**

16,2% de los estudiantes matriculados en escuelas especiales o en clases especiales en escuelas comunes (2022)

---

## **ALGUNOS HALLAZGOS SOBRE LA POLÍTICA EDUCACIONAL LOCAL**

- El apoyo educativo debe darse preferencialmente en el aula para cualquier estudiante que lo necesite. Se organiza en:
    - **GRADO 1** apoyo (no especializado) esporádico, episódico;
    - **GRADO 2** apoyo especializado en algunas áreas y ambientes;
    - **GRADO 3** apoyos específicos, especializados y regulares en la mayoría de las áreas y contextos, ocupando más de la mitad de la jornada escolar semanal.
  - Hay cuatro niveles de respuesta educativa:
    - **NIVEL 1** se dirige a toda la comunidad educativa y a las relaciones de la escuela con el entorno sociocomunitario;
    - **NIVEL 2** se dirige a todos los estudiantes del grupo/clase y se constituye de medidas generales;
    - **NIVEL 3** medidas dirigidas a los estudiantes que necesitan una respuesta diferente, individual o en grupo;
    - **NIVEL 4** dirigido a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, que exigen respuestas educativas de carácter extraordinario, relatadas en un informe sociopedagógico.
  - En las unidades de enseñanza, además de los maestros tutores o titulares, actúan también maestros con y sin especialización y profesionales del área de la educación.
- 

## **MARCOS REGULATORIOS**

- Ley Orgánica n.º 3/2020
-

En la Comunidad Autónoma Valenciana, la formación inicial docente es el grado universitario, con duración de cuatro años para la educación primaria, y el máster, en el caso de la educación secundaria. La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación<sup>16</sup> es responsable de fiscalizar y validar esa formación. Una especificidad local es que la responsabilidad de la formación continua está compartida entre los propios maestros (que asumen activamente el papel de formadores), las escuelas y la consejería competente en educación.

Todo comienza con una identificación de las necesidades educativas, hecha por los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos (Cefire). El Cefire de Educación Inclusiva<sup>17</sup> tiene la responsabilidad de ofrecer la formación continua específica en educación inclusiva. Estos centros son también responsables de monitorizar y evaluar las formaciones, mientras que la coordinación de la formación es responsabilidad del Servicio de Formación del Profesorado. La formación incide en la progresión de la carrera docente, y la Comisión de Formación Permanente del Profesorado organiza la evaluación de dicha formación.

Las formaciones de maestros incluyen actividades presenciales en escuelas, cursos, jornadas, seminarios, grupos de trabajo y talleres de buenas prácticas. Hay también una parte práctica para garantizar la participación y el cambio efectivo ha-

**16** ANECA (AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN). Disponible en: <https://www.aneca.es/aneca>. Acceso el 10 jul. 2024.

**17** CEFIRE – CENTRO DE FORMACIÓN, RECURSOS E INNOVACIÓN EDUCATIVA. Educación Inclusiva. Disponible en: <https://portal.edu.gva.es/cefireinclusiva/es/inicio/>. Acceso el 10 jul. 2024.

cia una pedagogía más inclusiva. Los formadores habitualmente son profesores no universitarios, con conocimiento y experiencia sobre el sistema educativo, con sus respectivos marcos normativos, metodologías y didácticas específicas, y la estructura de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, entre otras capacidades previstas.

**“Cuando empezamos, llamó mucho nuestra atención que algunas escuelas quisieran ser inclusivas inmediatamente y para siempre. El reto era hacer que entendieran que la inclusión no es solo una práctica, sino que necesita estar arraigada en políticas y culturas. Si no tiene ese soporte, no va a durar mucho. Un maestro ilusionado puede empezar, pero es como una temporada de vacaciones que después se acaba.”**

— Directora del Cefire

# CASO 7 PORTUGAL

---

## PAÍS

Portugal

---

## UBICACIÓN

Europa

---

## ÁREA

92.212 km<sup>2</sup>

---

## POBLACIÓN

10.343.066 habitantes\*

\* INE – INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. PORDATA. Censos de Portugal em 2021: Resultados por tema e por concelho. Informações sobre a população de Portugal. Disponible en: <https://www.pordata.pt/censos/resultados/populacao-portugal-1075>. Acceso el 10 jul. 2024.

---

## ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO

42ª posição no ranking IDH (2022)

---

## ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA Y AUTONOMÍA EDUCACIONAL

Portugal es una república constitucional unitaria semipresidencial. Administrativamente se divide en 18 distritos y dos regiones autónomas. La escolaridad obligatoria la regula el Estado a través del Ministerio de Educación.

---

## ESCOLARIDAD BÁSICA OBLIGATORIA

De los 6 a los 18 años.

El sistema está organizado en: educación básica, compuesta de tres ciclos –1.º ciclo (de los 5 o 6 años a los 9 años), 2.º ciclo (10 y 11 años), 3.º ciclo (de 12 a 15 años)–, y enseñanza secundaria (de los 16 a los 18 años). En Portugal, la educación preescolar no es obligatoria, pero es gratuita y tiene cobertura nacional.

---

## CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD (CPDP)

Ratificada en 2009.

---

## ESTUDIANTES QUE SON EL PÚBLICO OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Todos los estudiantes que, durante su escolarización, necesiten apoyo o medidas de soporte al aprendizaje y a la inclusión.

---

---

## **PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DEL PÚBLICO OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL MATRICULADOS EN ESCUELAS COMUNES**

En 2022 se tomaron medidas selectivas o adicionales de apoyo al aprendizaje y la inclusión para el 7,4 % del total de estudiantes en Portugal. En 2018, el 99 % de los estudiantes con discapacidad estaban matriculados en las escuelas comunes.

---

## **PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DEL PÚBLICO OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL MATRICULADOS EN ESCUELAS ESPECIALES**

Todos los estudiantes con discapacidad deben estar matriculados en escuelas comunes. Sin embargo, se estima que el 1 % frecuenta otras alternativas educativas.

---

## **ALGUNOS HALLAZGOS SOBRE LA POLÍTICA EDUCACIONAL LOCAL**

- Existen tres medidas de soporte al aprendizaje y a la inclusión para atender las necesidades educativas de los estudiantes, implementadas según un abordaje multinivel:
    - **MEDIDAS UNIVERSALES** abarcan a todos los estudiantes;
    - **MEDIDAS SELECTIVAS** dirigidas a estudiantes en situación de riesgo aumentado;
    - **MEDIDAS ADICIONALES** intervenciones de mayor frecuencia e intensidad, definidas de acuerdo con las necesidades y potencialidades.
  - Con relación a la visión, la educación bilingüe y la intervención precoz en la infancia, están identificadas escuelas de referencia que disponen de recursos humanos y materiales para los servicios específicos de los estudiantes; son escuelas comunes, donde estudiantes con y sin discapacidad comparten los programas de estudios y los recursos disponibles.
  - La educación inclusiva ha sido una de las prioridades de la formación continua, con acciones ofrecidas gratuitamente por los Centros de Formación de Asociación de Escuelas (CFAE).
- 

## **MARCOS REGULATORIOS**

- Régimen Jurídico de la Educación Inclusiva
  - Resolución n.º 56 de la Asamblea de la República
  - Informe de la Educación Inclusiva en Portugal
  - Por una Educación Inclusiva: Manual de Apoyo a la Práctica
-

En Portugal, los maestros de educación especial forman parte integrante del cuerpo docente de las escuelas y agrupaciones, que son unidades organizacionales recogidas en la legislación portuguesa para la integración de unidades de enseñanza, con el objetivo de favorecer el trabajo conjunto en un mismo territorio y facilitar las transiciones entre ciclos y escuelas. El papel de los maestros es transversal para garantizar acceso, participación, aprendizaje y bienestar de todos los estudiantes. Su actuación sigue la lógica de la colaboración y de la corresponsabilidad con los demás maestros para crear estrategias de diferenciación pedagógica e identificar medios de motivación, representación y expresión.

La formación de maestros para la educación inclusiva está recogida en el actual régimen jurídico de la habilitación profesional para la docencia en la educación preescolar y en las enseñanzas básica y secundaria.

Los casi 90 CFAE, ubicados en las sedes de las escuelas asociadas, son responsables de estructurar la formación continua. Identifican las necesidades y organizan las distintas modalidades de acciones, entre ellas: talleres (50 horas), cursos (25 horas), acciones de corta duración (de 3 a 9 horas) y pasantías.

La formación continua también la ofrecen asociaciones profesionales, instituciones de enseñanza superior, sindicatos y entidades privadas. Desde que estén debidamente acreditadas, las acciones cuentan para que los maestros puedan progresar en la carrera profesional. La supervisión y acreditación de los entes, formadores y

cursos es responsabilidad del Consejo Científico-Pedagógico de la Formación Continua<sup>18</sup> (CCPFC), un ente del Ministerio de Educación.

**“Cuando se habla de diferenciación pedagógica, nadie imagina que la diferenciación quizá no tenga que ver con las dificultades de aprendizaje, sino con los trayectos que los estudiantes tienen que seguir, con proyectos y trabajos diferentes para alcanzar los mismos objetivos.”**

— Presidente del CCPFC

**18** CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA (CCPFC). Disponible en: <https://www.ccpfc.uminho.pt/>. Acceso el 10 jul. 2024.



## CASO 8 URUGUAY

---

### PAÍS

Uruguay

---

### UBICACIÓN

América do Sul

---

### ÁREA

176.215 km<sup>2</sup>

---

### POBLACIÓN

3.444.263 habitantes\*

\* INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. Población preliminar: 3.444.263 habitantes. Disponible en: <https://www.gub.uy/instituto-nacional-estadistica/comunicacion/noticias/poblacion-preliminar-3444263-habitantes>. Acceso el 10 jul. 2024.

---

### ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO

52<sup>a</sup> posición no ranking IDH (2022)

---

### ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA Y AUTONOMÍA EDUCACIONAL

Uruguay es un estado unitario, donde la justicia, educación, salud, seguridad externa, política y defensa son administradas por el gobierno nacional en todo el país.

---

### ESCOLARIDAD BÁSICA OBLIGATORIA

De los 4 a los 18 años.

La educación obligatoria gratuita está estructurada en: 1.º ciclo, de la educación inicial (de los 3 a los 5 años, pudiendo empezar a los 4) hasta el 2.º año de la educación primaria (hasta los 8 años); 2.º ciclo, del 3.º al 6.º año de la educación primaria (de los 9 a los 11 años); 3.º ciclo, correspondiente al 7.º, 8.º y 9.º año de la educación secundaria (de los 12 a los 14 años); y 4.º ciclo, correspondiente a la enseñanza superior,\* del 1.º al 3.º año (de los 15 a los 17/18 años)

\* El cuarto ciclo –enseñanza superior– se destina a proporcionar una formación especializada o preparar a los estudiantes para la enseñanza universitaria; tener una formación especializada les permitirá acceder al mercado laboral

---

### CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Aprobada en 2008.

---

### ESTUDIANTES QUE SON EL PÚBLICO OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Todos los estudiantes, especialmente aquellos que se encuentran en situación de exclusión o riesgo de marginación, como las personas con discapacidad.

---

---

## **PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DEL PÚBLICO OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL MATRICULADOS EN ESCUELAS COMUNES**

Según los documentos oficiales del gobierno uruguayo, no hay datos oficiales sobre esas matrículas.

---

## **PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DEL PÚBLICO OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL MATRICULADOS EN ESCUELAS ESPECIALES**

Según los documentos oficiales del gobierno uruguayo, no hay datos oficiales sobre esas matrículas.

---

## **ALGUNOS HALLAZGOS SOBRE LA POLÍTICA EDUCACIONAL LOCAL**

- La educación inclusiva se centra en la participación plena y efectiva, en la accesibilidad, asistencia y en las conquistas del aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente los que, por distintas razones, se encuentran en situación de exclusión o riesgo de marginación.
  - Todo estudiante tiene derecho al apoyo que necesita. Las escuelas, así como todos los ambientes educativos, deben identificar las barreras y obstáculos que impiden la participación, el aprendizaje y la autonomía de los estudiantes, con o sin discapacidad, y tomar medidas para que se les eliminen. El funcionamiento se da siempre en red, de forma colaborativa, entre las escuelas y la comunidad educativa.
  - La formación continua es responsabilidad del Consejo de Formación en Educación, que realiza la instrucción en educación inclusiva para profesionales responsables de la supervisión del servicio educacional en la red de enseñanza y de la gestión de las escuelas.
- 

## **MARCOS REGULATORIOS**

- Marco Curricular Nacional publicado en 2022
  - Plano de Desarrollo Educativo de la ANEP 2020-2024
  - Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la educación inclusiva a las personas con discapacidad.
  - Plan de Política Educativa Nacional 2020-2025
- 

El sistema educativo de Uruguay se encuentra en transformación y tiene entre sus logros en el uso de documentos actuales para apoyar las políticas públicas de educación inclusiva. Desde 2022, se crearon e implementaron en el país distintos protocolos y decretos para mejorar la calidad de la educación

básica, la educación inclusiva y la formación de los maestros y profesionales de la educación. Entre ellos se encuentra el Decreto 350, que llevó a la aprobación del protocolo de actuación para garantizar el derecho de las personas con discapacidad a la educación inclusiva. El texto determina la formación y actualización del personal docente y no docente.

La formación inicial de los maestros tiene duración de cuatro años, con el estado como principal ente formador, pero no se considera un curso superior. Hay inversiones previstas en documentos recientes, como el Plan de Política Educativa Nacional 2020-2025,<sup>19</sup> para valorizar y reorganizar la formación docente, por medio del Consejo de Formación en Educación (CFE).

La Administración Nacional de Educación Pública (Anep), por medio del CFE, es el ente responsable de la formación continua de maestros, que es gratuita. La formación específica en educación especial ocurre tanto en la formación inicial como en la especialización y posgrado, también bajo la responsabilidad del CFE.

A pesar de los avances en cuestiones legislativas y regulatorias, la educación especial hoy se encuentra en escuelas especiales, en aulas con inclusión en grupos de educación común, en maestros de apoyo en escuelas comunes, en escuelas comunes y especiales de manera compartida, y en el apoyo en escuelas especiales, entre otras. El país también tiene el desafío de superar la escasez en

**19** MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA URUGUAY. Plan de Política Educativa Nacional 2020-2025. Disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/plan-politica-educativa-nacional-2020-2025>. Acceso el 10 jul. 2024.

el apoyo ofrecido a las escuelas para la inclusión de estudiantes con necesidades específicas y en los recursos destinados a una efectiva formación continua para la educación inclusiva.

Se valoran los momentos colectivos de desarrollo profesional, identificados como espacios para compartir experiencias entre compañeros de profesión y para discutir casos de estudiantes que necesitan más apoyo para el desarrollo integral y la inclusión. En el momento de esta investigación, había planes para impartir algunos cursos para docentes de educación inicial y común y para directores e inspectores.

Una iniciativa uruguaya que merece ser destacada es el Programa de Escuelas A.PR.EN.D.E.R. (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas). Este programa busca garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños en el sistema educativo, así como el alcance de aprendizajes de calidad, a partir de recursos suplementarios y la gestión de responsabilidad estatal para potenciar las actividades educativas que posibiliten reducir las tasas de repetición y abandono escolar y mejorar los niveles de aprendizaje.

**“La formación de maestros para la educación inclusiva en Uruguay ha tenido altos y bajos. Los años 90 fueron una época de oro, con especializaciones sobre la atención a las personas con discapacidad intelectual, pero se terminaron [así como otras iniciativas que ocurrieron entre 2000 y 2007]. Por eso este centro [Instituto de Formación en Servicio] tiene un papel importante: reiniciamos el proceso de formación.”**

- Coordinadora general del Instituto de Formación en Servicio de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria de la Anep)



# DIEZ DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE POLÍTICAS DE FORMACIÓN CONTINUA

Las experiencias presentadas en esta publicación retratan los esfuerzos de diferentes ciudades y países para implementar la CDPD en contextos y caminos diversos, pero todas tienen en la formación continua de los educadores un trayecto imprescindible para conseguir transformar significativamente la vida de los estudiantes con discapacidad. Ya sea en América Latina o en Europa, los casos muestran la importancia de la colectividad, del intercambio entre pares y de la articulación en red para que esas formaciones sean efectivas y para poder capacitar a todo el sistema educativo para la inclusión.

A partir del análisis de las entrevistas, grupos focales, legislaciones, documentos y recomendaciones internacionales sobre educación inclusiva, los investigadores documentaron hallazgos, ponderaciones y elementos que observar para elaborar formaciones relevantes y promover la educación inclusiva desde diez dimensiones: 1) la legislación; 2) las estructuras de formación; 3) las

demandas prioritarias de los maestros y gestores; 4) el perfil de los formadores; 5) la participación y el impacto de las formaciones continuas en la carrera docente; 6) los tipos y ambientes de formación continua; 7) las temáticas más presentes; 8) las metodologías; 9) la evaluación de los participantes y de las acciones de formación continua; 10) las políticas públicas y la financiación.

## **1. LEGISLACIÓN**

Tener el compromiso con la educación inclusiva descrito en leyes ofrece directrices para la formación, una vez que permite el desarrollo de proyectos regionales y locales y proporciona un conjunto de principios que guían e inspiran el desarrollo de los programas formativos. Las orientaciones legislativas nacionales contribuyen a que se destinen recursos humanos, organizacionales, materiales y financieros a las formaciones continuas.

Por otro lado, tales legislaciones no pueden ser genéricas, porque habría múltiples interpretaciones sobre quién es el responsable de implementar las políticas de educación y podría derivar en posibles desacuerdos con lo que preconiza el país. Asimismo, es importante estandarizar el concepto de educación inclusiva en la legislación, para definir el público objetivo de las iniciativas. La legislación también permite que las políticas trasciendan los mandatos políticos, para que la concreción y continuidad de programas de formación que estén en curso no se vean afectados.

En síntesis, la existencia de legislación nacional abre caminos para inspirar políticas locales de

formación de maestros, permitiendo disponer de medios y financiación para tal. Sin embargo, su simple existencia, aunque imprescindible, no asegura el cumplimiento de sus objetivos.

### **ELEMENTOS QUE TENER EN CUENTA**

---

- La existencia de lagunas conceptuales y prácticas entre las políticas y legislaciones nacionales y las políticas locales de formación continua para la educación inclusiva.
  - La discontinuidad de políticas de formación.
  - El número reducido de oportunidades de formación continua.
  - La inexistencia de un hilo conductor que proporcione previsibilidad y permanencia a los proyectos y programas de formación continua.
  - La restricción de programas de formación para maestros especialistas.
- 

## **2. ESTRUCTURAS DE FORMACIÓN**

Aunque las estructuras de formación continua requieren la participación de los propios profesionales de las redes, hay que prevenir que estos acumulen múltiples tareas. Además, deben proporcionar los medios para que los profesionales puedan acceder a los locales de formación. Aunque se colabore con ONG e instituciones del tercer sector, hay que considerar que estas pueden atender intereses propios en lugar de las demandas de la educación pública. Asimismo, las iniciativas privadas de formación no son opciones de políticas públicas para la formación



continua en educación inclusiva, sino una opción individual para el profesional de la educación.

### **ELEMENTOS QUE TENER EN CUENTA**

---

- La importancia de la existencia de estructuras de formación destinadas específicamente a asegurar la concepción, planificación y realización de acciones de formación continua para la educación inclusiva.
  - La falta de oferta de formación continua de modo previsible y complementario.
  - La falta de apoyo a las dificultades de los profesionales, como el acceso a vacantes disponibles y a presupuestos de transporte y alimentación para que puedan participar en las formaciones.
- 

### **3. DEMANDAS PRIORITARIAS DE LOS MAESTROS Y GESTORES**

Conocer las demandas individuales de los profesionales de la educación y de las escuelas es fundamental para que los entes formadores y la gestión administrativa puedan desarrollar formaciones efectivas en educación inclusiva. Una manera de descubrirlas es enviar cuestionarios en diferentes momentos del año escolar o durante las actividades del calendario, como los encuentros pedagógicos. Otra posibilidad son los formularios de evaluación de los cursos.

Los equipos encargados de este propósito deben sistematizar y evaluar la información recopilada, mientras que las necesidades identificadas en los formularios deben integrar planes de for-

mación anuales o plurianuales. Para ello, deben actualizarse regularmente los instrumentos de recolección de información para poder detectar las tendencias y demandas emergentes, así como las insatisfacciones del cuerpo docente.

Por tratarse de una modalidad transversal de enseñanza, la educación especial requiere que las formaciones se definan en un calendario antes del final de cada año escolar, para que puedan impartirse al año siguiente. Esto también ayuda a conciliar las demás agendas de trabajo y de formación de los maestros.

Es fundamental, asimismo, crear canales para que los maestros puedan presentar sus demandas a las escuelas y estas puedan convertirse en un plan de mejoría de la unidad escolar. Más allá de esta organización de los sistemas educacionales y las escuelas, las necesidades de formación para la educación inclusiva pueden estar integradas en planes individuales de aprendizaje profesional a lo largo de la carrera.

## **ELEMENTOS QUE TENER EN CUENTA**

---

- Los órganos de gestión administrativa deben considerar las necesidades de formación de los maestros y de las escuelas como punto central de un plan de formación continua para la educación inclusiva.
  - La comprensión por parte de los docentes y las escuelas de que la formación continua para la educación inclusiva puede tener una base individual y, además, integrarse al trayecto de desarrollo profesional.
  - La ampliación de los esfuerzos colectivos para alinear y hacer convergir las prioridades para la oferta de formación continua para la educación inclusiva.
-

## 4. PERFIL DE LOS FORMADORES

La participación de maestros en la formación de sus compañeros contribuye a desarrollar y mantener procesos inclusivos en las escuelas. Así, el formador se convierte en mediador de espacios de estudio y desarrollo profesional, de profundización, de reflexión sobre la práctica y acción docente, y de intercambio de experiencias.

Los criterios de selección y contratación de formadores pueden darse por medio del análisis de currículos, de entrevistas o de invitaciones a realizar acciones puntuales. Independientemente de cómo sea, la formación debe ocurrir dentro de los principios y objetivos propuestos por la gestión administrativa local, que son promover la educación integral de los estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes. Es importante contar con modelos de contratación que fortalezcan la continuidad de los procesos de formación e impidan que se interrumpan.

Para saber si los perfiles de los contratados cumplieron con los objetivos de la educación inclusiva, las evaluaciones que hacen los participantes de las formaciones son elementos clave para validar la continuidad de los profesionales en las actividades.

El trabajo en equipo y la coordinación entre los diferentes formadores ayuda a articular contenidos, metodologías y complementariedades en el proceso de formación. Este aspecto es particularmente importante para que el proceso de concepción y realización de la formación no sea una actividad separada y de responsabilidad exclusiva de un formador.

## 5. PARTICIPACIÓN E IMPACTO DE LAS FORMACIONES CONTINUAS EN LA CARRERA DOCENTE

La formación continua para la educación inclusiva tiene una identidad propia que respeta las singularidades de cada uno, pero no se reduce a realizar intervenciones específicas en estudiantes con discapacidad. Por estar vinculada a la búsqueda efectiva de una educación para todos, debe alcanzar a públicos cada vez más amplios y no puede destinarse solo a maestros, personal de apoyo o técnicos que trabajan directamente con estudiantes que son el público objetivo de la educación especial.

Posibilitar la progresión profesional, incluyendo posibles incentivos adicionales o un aumento salarial dentro de una misma función, o incluso una progresión en la carrera hacia otros cargos, puede ser una manera de incentivar la participación en los cursos. Por otro lado, hay que prestar atención para que esa lógica no incentive que se participe solo para lograr un certificado, dejando el desarrollo profesional en un segundo plano.

### ELEMENTOS QUE TENER EN CUENTA

---

- La necesidad de que todos los maestros participen en acciones de formación continua en educación inclusiva.
- La importancia de que la participación en acciones de formación continua en educación inclusiva lleve a la progresión en la función docente y en la carrera.
- Que los certificados para progresar en la carrera no se conviertan, para los maestros, en un objetivo más importante que su desarrollo profesional.

## 6. TIPOS Y AMBIENTES DE FORMACIÓN CONTINUA

Las formaciones continuas extendidas, es decir, cursos, talleres o pasantías con duración de semanas o meses, tienen una mayor probabilidad de generar efectos específicos en las prácticas de los maestros con estudiantes con y sin discapacidad, en las decisiones político-pedagógicas de las escuelas y en la construcción de comunidades educativas más inclusivas.

A pesar de la importancia de las formaciones en línea para eliminar las barreras geográficas y posibilitar la participación de muchos profesionales, estas pueden favorecer la presencia intermitente de los participantes en las plataformas y generar una tasa de desistencia elevada. Por ello, considerar tutorías de calidad y síncronas a lo largo de este modelo de formación marca la diferencia en el resultado.

Las formaciones presenciales, por su parte, permiten una mayor interacción entre formador y participantes, de manera semejante a las existentes en las escuelas, proporcionando ambientes más complejos de comunicación verbal y no verbal entre los presentes y el desarrollo de capacidades socioemocionales y de gestión de grupos.

Pero, para que esas formaciones ocurran, hay que considerar los aspectos logísticos y financieros, ya que pueden resultar costosas y requerir una organización previa de las agendas lectivas para permitir sustituciones planeadas de los profesionales y no comprometer el calendario de clases.

Los ambientes híbridos, por otro lado, permiten un seguimiento más personalizado de los participantes, al mismo tiempo en que pueden proporcionar responsabilidad y motivación.

## 7. TEMÁTICAS MÁS PRESENTES

En las formaciones, hay dos tipos de temáticas frecuentes: las contextuales, es decir, relacionadas a factores que pueden afectar la inclusión educativa de los estudiantes con o sin discapacidad, y las temáticas categoriales, sobre características específicas de determinados estudiantes o grupos.

Las temáticas contextuales han ganado más espacio en las ofertas formativas, sobre todo en lo que respecta a la posibilidad de entender e intervenir en el conjunto de los estudiantes, poniendo en valor su diversidad. Se ha pasado a trabajar desde la persona y sus derechos, y no desde su discapacidad.

Las formaciones continuas sobre personas con discapacidad en grupos *quilombolas*, pueblos originarios, lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros, *queers*, intersexuales, asexuales, pansexuales y no binarios (LGBTQIA+), estudiantes en situación de privación de libertad y otros deben tener contenidos con perspectiva inclusiva, aunque el foco sea uno de los grupos en cuestión. Eso hace el sistema más acogedor y amplía el combate a actitudes discriminatorias aún presentes entre los maestros, estudiantes, comunidades educativas y en la sociedad.

La formación continua para la educación inclusiva permite a los maestros y demás profesionales de la educación promover la responsabilidad de todos los estudiantes en la construcción de ambientes inclusivos. Para ello, hay que trabajar una actitud de comprensión de los maestros en el aula y la expresión o la manera como se dirigen a los estudiantes y las familias.

Las formaciones cuyas temáticas tienen contenidos con escaso vínculo con las situaciones vividas en el contexto escolar resultan insuficientes para promover que las prácticas pedagógicas de los maestros y los contextos educacionales cambien. También hay que ser comedidos con el uso de nuevos conceptos y temáticas emergentes que estén “de moda” en las prácticas pedagógicas, como la neuroeducación.

### ELEMENTOS QUE TENER EN CUENTA

---

- La dificultad de trasladar a la práctica pedagógica las temáticas de formación continua con contenidos poco vinculados a contextos educacionales inclusivos.
  - La preocupación por temáticas emergentes que, aunque basadas en los resultados de investigaciones, son difícilmente aplicables en contextos y prácticas educacionales inclusivas.
  - La necesidad de adoptar el modelo social de discapacidad, al entender que las formaciones dirigidas a características de grupos específicos no deben centrarse en diagnósticos, en tener una perspectiva medicalizadora.
- 

## 8. METODOLOGÍAS

Las metodologías pueden apoyar la formación continua al proporcionar oportunidades de compartir miedos, desafíos y soluciones comunes a las experiencias de los maestros. En este sentido, es importante llevar a cabo las actividades de manera flexible y planeada, es decir, abiertas a la realidad del público objetivo. Así, responde a las experiencias,

## TIPOS DE TEMÁTICAS CONTEXTUALES

---

- 1 Conocimiento de la legislación sobre educación inclusiva
- 2 Conceptos sobre educación inclusiva
- 3 Educación inclusiva como derecho humano
- 4 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)
- 5 Desarrollo y flexibilidad curricular
- 6 Pedagogías inclusivas: aprendizaje y participación inclusivas
- 7 Colaboración en la comunidad escolar
- 8 Envolvimiento y trabajo con familias y comunidades
- 9 Competencias socioemocionales
- 10 Gestión inclusiva
- 11 Recursos para la inclusión
- 12 Evaluación educacional inclusiva

motivaciones y necesidades de los participantes. La base se encuentra en los principios del DUA, para que la metodología de la formación sea semejante a lo que se pretende que los participantes adopten en sus prácticas.

También es importante establecer una relación próxima y explícita entre teoría y práctica, para que las prácticas pedagógicas se fundamenten en los conocimientos científicos en el área de la educación inclusiva.

Otro aspecto es el uso de metodologías activas durante las formaciones, para estimular a los participantes a expresarse y discutir concepciones y reflexiones sobre sus prácticas. Así, pueden compartir las dificultades a las que se enfrentan y las soluciones que encuentran, y su protagonismo en el proceso de construcción de conocimiento se fortalece.



Algunas características de los propios formadores pueden influenciar el tipo y la calidad de las metodologías. Empatía y humildad son esenciales para acoger los puntos de vista durante las intervenciones y proporcionar espacios seguros para que los participantes de las formaciones puedan expresarse sin temor a ser juzgados, evaluados o cuestionados.

La interacción debe ser dinámica, asertiva y participativa por parte del formador, para establecer un ambiente positivo entre todos en las aulas..

### **FACTORES PARA IMPULSAR EL IMPACTO Y REFLEXIÓN POR MEDIO DE LAS METODOLOGÍAS**

---

- Coherencia entre los objetivos de la formación y las metodologías utilizadas.
  - Vínculo claro y consistente entre teoría y práctica.
  - Utilización de metodologías activas que ponen a los participantes en el centro del proceso de aprendizaje y desarrollo profesional.
  - Desarrollo de abordajes colaborativos en que los participantes se vean estimulados a compartir sus dificultades y discutir temas que, en un primer momento, puedan ser incompatibles.
- 

## **9. EVALUACIÓN DE LOS PARTICIPANTES Y DE LAS ACCIONES DE FORMACIÓN CONTINUA**

Las evaluaciones de los formadores y de las acciones de formación son fundamentales para lograr

## ¿QUÉ ES EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA)?

El DUA promueve estrategias para superar las barreras de la mayoría de los programas de estudios existentes y puede servir de base para construir opciones flexibles y maximizar las oportunidades de aprendizaje.

Por el acrónimo comprendemos que: es un Diseño que mira hacia distintas posibilidades de actuación, considerando las diferencias en el contexto escolar; es Universal, es decir, desarrolla un programa de estudios para todos, respetando cada historia; y garantiza el proceso singular de Aprendizaje de cada estudiante.

## OTRAS METODOLOGÍAS EXITOSAS IDENTIFICADAS EN LA INVESTIGACIÓN

- 1 Estudios de caso que implican presentación, análisis crítico y discusión sobre situaciones reales en contextos inclusivos.
- 2 Análisis de situaciones en contexto de escuela, basados en la reflexión sobre situaciones que traen los participantes.
- 3 Ruedas de conversación donde se discute y se reflexiona sobre diferentes perspectivas ante una situación concreta o un contenido de la formación.
- 4 Charlas que abordan temas polémicos que tienden a menospreciarse y ocultarse solo para mantener un “buen ambiente”.

los objetivos de la educación inclusiva firmados en los protocolos internacionales y las legislaciones locales. En el caso de las formaciones, se pueden evaluar mientras ocurren, lo cual permite al formador redireccionar y adecuar estrategias y contenidos durante el transcurso de la acción.

Las formaciones deben evaluarlas los participantes, los propios formadores y las organizacio-

nes responsables de ofrecer la actividad formativa. Las evaluaciones permiten observar la conexión entre la formación y sus efectos a largo plazo, por lo cual deben hacerse a lo largo de la carrera profesional y no solo durante los cursos.

## **10. POLÍTICAS PÚBLICAS Y FINANCIACIÓN**

Las políticas de formación continua de maestros y sus consecuencias en el terreno de la escuela dependen de la asignación de recursos, que pueden englobar distintos tipos de costos, tales como financieros (por medio del traspaso de recursos del gobierno federal a estados y municipios, por ejemplo), humanos (con la contratación de profesionales para la formación continua de maestros) y físicos (con la adecuación de espacios en la escuela). Además, posibilitan que se lleven a cabo acciones operacionales, de concepción y planificación para subvencionar encuentros, seminarios y congresos organizados con el fin específico formar continuamente a los maestros.

Sin políticas de financiación, muchos maestros interesados acaban por recurrir a las formaciones privadas, desplazando la responsabilidad colectiva hacia la individual. Pero el aporte no debe ocurrir solo cuando urge emplear una financiación: la diferencia consiste en priorizar los recursos existentes, sobre todo para llegar a escuelas situadas en territorios de alta vulnerabilidad social.

Un punto de atención relevante es que la financiación debe centrarse en la reducción de desigual-

dades y, como tal, no debe privilegiar instituciones especializadas, sino fortalecer las acciones de las escuelas regulares para garantizar la accesibilidad, los recursos multifunción y la formación de maestros y profesionales de apoyo, entre otras acciones.

De acuerdo con la “Investigación sobre el fortalecimiento de las políticas de diversidad”,<sup>1</sup> la mayoría de los sistemas educacionales dirigen los recursos adicionales a las escuelas según el número de matrículas de grupos específicos de niños y adolescentes que forman parte del público objetivo de la educación especial, provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos, migrantes y residentes en áreas geográficas específicas.

## **PUNTOS DE ATENCIÓN**

---

- La financiación es determinante para una efectiva formación de maestros.
  - La falta de recursos retrasa o imposibilita el pleno logro de los objetivos de las formaciones.
  - La aplicación desigual de recursos sin la debida intencionalidad puede profundizar desigualdades no solo entre países y regiones, sino también entre escuelas de una misma ciudad o red de enseñanza.
  - La inestabilidad tanto en la continuidad de políticas como en la asignación de recursos puede debilitar la efectividad de las políticas de formación continua y la realización de acciones formativas en las redes de enseñanza, profundizando desigualdades y dificultando la institucionalización de la educación inclusiva.
- 

<sup>1</sup> Designación original: “Strength through Diversity Policy Survey”, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).



## CAPÍTULO 7

# CONSIDERACIONES FINALES

Esta publicación es, a la vez, un punto de llegada y de partida. Identifica realidades diversas que, en su conjunto, apuntan hacia un compromiso progresivo y colectivo con una educación inclusiva. Este movimiento queda claro en las legislaciones, en los diferentes modos de cambiar la escuela y en los modelos de formación continua, cuya intención es que no se deje atrás a ningún estudiante. Las fuerzas y las dificultades identificadas y analizadas constituyen un conocimiento indispensable para organizar los sistemas educativos, las escuelas y los modelos de formación y dar respuestas de calidad a todos los estudiantes.

La formación continua para la educación inclusiva es el camino para el nuevo contrato social de la educación y debe contar con acciones de los gestores escolares conectadas con las de los demás entes que componen la educación y también con toda la sociedad organizada, ya que se trata de un proyecto colectivo de construcción de una escuela que garantice el derecho de niños y adolescentes con discapacidad.

El paradigma de la formación se está transformando de “diferente y para algunos” a “común y

para todos”. Las escuelas son lugares diversos y multiculturales en cuanto a capacidades, culturas, etnias y religión. Por tanto, la inclusión en la educación debe basarse en valorar la diferencia.

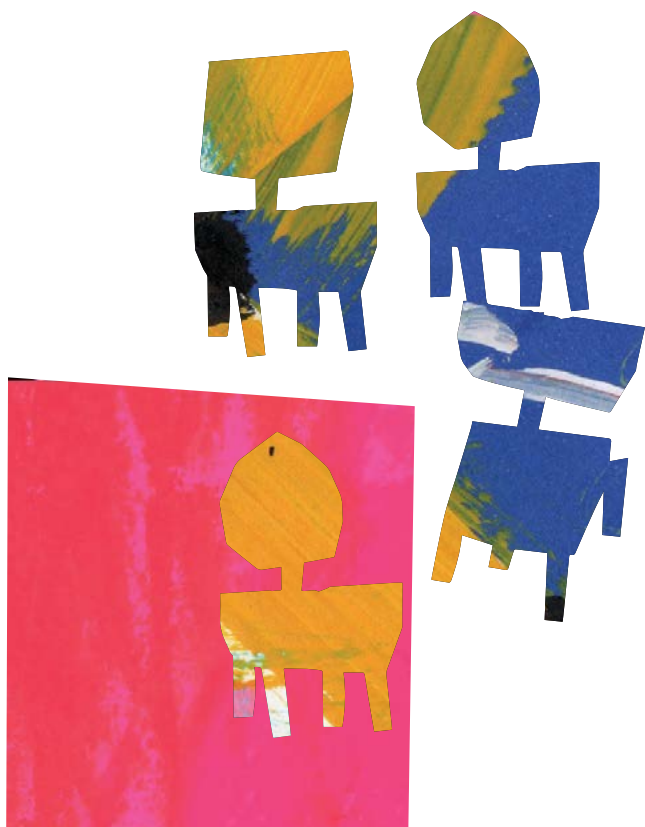
En este sentido, el enfoque de la formación continua es la diversidad inherente a todas las personas, y no solo las características —también diversas— de algunos grupos. Finalmente, debe proporcionar una educación significativa para todos. Los maestros deben disponerse a realizar acciones que comporten las complejidades de la enseñanza, teniendo en cuenta que cada estudiante trae una experiencia única a la escuela y que el aprendizaje es una construcción compartida, influenciada por interacciones y relaciones positivas. Al tratarse de actores fundamentales para viabilizar la inclusión, se espera de los maestros un cambio de actitud, capaz de extender y adecuar capacidades y recursos para el beneficio de toda la comunidad escolar.

Esta investigación prueba, asimismo, que la colaboración entre los participantes de la comunidad escolar es esencial. Por tanto, que se establezca una cultura de intercambio, con diálogo y ayuda mutua permanente, es determinante para el avance de ambientes educativos inclusivos. Esta colaboración permitirá a la escuela afrontar de forma articulada y solidaria los desafíos cotidianos, y es fundamental para proteger activamente las necesidades educativas de los estudiantes en situaciones de vulnerabilidad, mejorando así la calidad general de la educación.

En este aspecto, la “calidad educativa” depende de una oferta de experiencias positivas para todos los estudiantes y la comunidad escolar. Con-

siderar “calidad” como un atributo solo destinado a ciertos estudiantes, sin principios de equidad, favorece una escuela supuestamente “homogénea”, elitista y pautada en la discriminación y el privilegio para pocos. Una escuela, por tanto, incapaz de cumplir su misión de educar.

Resultado de una amplia investigación y de intercambios con quienes todos los días trabajan en las escuelas para que la educación no falte a quien más la necesita, esta publicación aporta reflexiones y aprendizajes. Es necesario agradecer a quien generosamente compartió lo que sabía, además de los maestros, gestores, técnicos, estudiantes, auxiliares y familias de las redes de enseñanza y los contextos investigados. Ellos son los verdaderos protagonistas de la inclusión.







## CAPÍTULO 8

# LLAMADAS A LA ACCIÓN

Esta publicación trae información, concepciones y experiencias en educación inclusiva y, más específicamente, en la formación continua de maestros. Promover un proceso formativo de calidad es dar un paso más en dirección a la educación inclusiva, pero ello depende del compromiso de todos, desde quienes actúan en el aula hasta los estudiantes, familiares y la gestión de las escuelas y redes de enseñanza. Así se pueden fortalecer las formaciones desde la perspectiva inclusiva y, como tal, seguir lo que establecen los marcos regulatorios nacionales e internacionales para garantizar el derecho a la educación.

Partiendo del estudio de casos distintos, complejos e instigadores, esta publicación refuerza las conclusiones del informe de investigación, que reitera la concepción de que una formación de calidad trae mejorías para una educación inclusiva en la que todos los niños y adolescentes puedan aprender más y mejor juntos en una misma escuela.

Pero para ello es fundamental que quienes toman las decisiones, así como los representantes de las redes de enseñanza, los centros de formación, los departamentos de educación y los maes-

tros, se comprometan a hacer más inclusiva la educación.

Las mejores respuestas se darán colectivamente, desde los intercambios entre pares y en diálogo con casos reales. Para apoyar ese proceso, el equipo responsable de esta publicación invita a cada persona y a cada grupo, colectivo o sector responsable de la formación de maestros de una escuela o red de enseñanza a hacerse preguntas y elaborar respuestas propositivas para su realidad.

Tras siglos en los que el derecho a la educación ha sido sistemáticamente negado a las poblaciones más vulnerables —como los niños y los adolescentes con discapacidad—, esto es un llamamiento para que todos puedan, juntos, dar los próximos pasos.



## LEGISLACIÓN

**1** ¿Hay alguna reglamentación local específica sobre la oferta de la educación inclusiva y de procesos formativos continuos alineados a la CDPD de la ONU?

**2** ¿Las directrices que orientan la formación continua para la educación inclusiva explicitan que la educación inclusiva ocurre en escuelas y clases comunes, plurales y heterogéneas?

**3** ¿Las directrices que orientan la formación continua para la educación inclusiva adoptan la perspectiva de que la inclusión es responsabilidad de toda la comunidad escolar y ocurre cuando la escuela se responsabiliza y acoge la subjetividad y las diferencias de todos los estudiantes?

## ESTRUCTURAS DE FORMACIÓN

**1** ¿Los centros de formación y las escuelas poseen planes de acción y proyectos político-pedagógicos dedicados a la formación continua para la educación inclusiva?

**2** ¿Cómo ocurre la planificación de las formaciones a lo largo del tiempo y del año lectivo?

**3** ¿Cómo la red de enseñanza, centro de formación o escuela ofrecen facilidades (financieras y de proximidad geográfica/territorial) para que los maestros puedan participar en las formaciones?





## DEMANDAS PRIORITARIAS DE LOS MAESTROS Y GESTORES

**1** ¿Todos los estudiantes de la red de enseñanza se encuentran matriculados en escuelas y clases comunes, sin excepciones?

**2** ¿Los programas y procesos formativos se crean a partir de mecanismos e instrumentos de consulta para conocer las demandas y necesidades de formación de maestros, gestores educacionales, equipos pedagógicos y comunidades escolares?

**3** ¿Cómo se definen los temas de las formaciones continuas? ¿Qué medidas se toman para que las demandas surjan desde las propias escuelas y maestros?

**4** ¿La oferta de formación continua para la educación inclusiva abarca toda la comunidad educativa, permitiendo la ampliación de competencias personales, profesionales y sociales de todos?



## PERFIL DE LOS FORMADORES

---

**1** ¿El equipo de profesionales responsable de la formación continua en la red de enseñanza o escuela tiene conocimientos, competencias y experiencias en distintas áreas?

---

**2** ¿Los responsables de los procesos formativos son profesionales de la misma red de enseñanza o escuela? ¿Cómo se elige a las personas responsables del proceso de formación continua dedicada a promover la educación inclusiva?

---

**3** ¿La oferta de formaciones continuas para la educación inclusiva la imparten profesionales del área pedagógica y con conocimiento y experiencia en los conceptos, proposiciones políticas y prácticas pedagógicas inclusivas en aulas comunes y de la realidad local?

---

# PARTICIPACIÓN E IMPACTO DE LAS FORMACIONES CONTINUAS EN LA CARRERA DOCENTE

**1** ¿Qué estímulos se ofrecen a la participación de profesionales de la educación en formaciones continuas orientadas a la educación inclusiva?

**2** ¿Cómo el proceso de formación continua para la educación inclusiva apoya el desarrollo profesional de los maestros? ¿Hay alguna vinculación entre la actividad formativa y la progresión profesional, por ejemplo?





## TIPOS Y AMBIENTES DE FORMACIÓN CONTINUA

**1** ¿Hay acciones formativas en la propia escuela y dentro del horario laboral?

**2** ¿Las formaciones continuas para la educación inclusiva que ofrece la red son puntuales, o siguen el desarrollo profesional de los docentes en sus contextos y espacios pedagógicos de actuación?

**3** ¿Las escuelas se articulan y movilizan para trabajar en pro de la construcción de ambientes y estrategias pedagógicas que tengan en cuenta a todos y cada uno de los estudiantes, para que aprendan juntos y compartan conocimientos y experiencias?

**4** ¿Cómo actúa la escuela en la construcción de ambientes y estrategias pedagógicas que consideren a cada uno de los estudiantes, para que aprendan juntos y compartan conocimientos y experiencias?





## TEMÁTICAS MÁS PRESENTES

---

**1** ¿Las acciones de formación continua para la educación inclusiva promueven procesos de sensibilización y concienciación entre los maestros de aulas y clases comunes, así como en toda la comunidad escolar, sobre la responsabilidad colectiva en la construcción de una educación equitativa e inclusiva?

---

**2** ¿Qué temas de formación ofrecen el departamento de educación, el centro de formación o la escuela? ¿Esos temas enfatizan la puesta en valor de las prácticas inclusivas que abarcan a todos los estudiantes, aun cuando el enfoque está en la intervención en grupos de estudiantes específicos?

---

**3** ¿Las formaciones continuas para la educación inclusiva que ofrece la red van más allá de actualizaciones sobre la legislación y sobre la concepción teórica de la educación inclusiva, estableciendo relaciones entre teoría y práctica, estudio de casos y debate entre pares sobre situaciones concretas vividas en la escuela?

---

## 8) METODOLOGÍAS

---

**1** ¿Los programas y procesos formativos promueven la valorización de la autonomía, la creatividad, el trabajo colectivo y el papel activo de los maestros para dar respuestas pedagógicas a los desafíos presentes y futuros de la profesión docente?

---

**2** ¿Las formaciones continuas para la educación inclusiva que ofrece la red adoptan metodologías coherentes con los principios, abordajes y las prácticas que los participantes utilizan en el aula con los estudiantes?

---

**3** ¿Cómo el proceso de formación continua posibilita las interacciones entre pares, promoviendo espacios de interacción, diálogo, reflexión e intercambio de experiencias de manera intencional y sistemática?

---

**4** ¿Cómo se estimula el intercambio de experiencias reales y la promoción de una responsabilidad colectiva para educar a todos los estudiantes, con o sin discapacidad?

---

**5** ¿Cómo buscan las actividades formativas contemplar interacciones complejas de comunicación entre los presentes y favorecer el desarrollo de competencias socioemocionales y de gestión de grupos?

---

## **EVALUACIÓN DE LOS PARTICIPANTES Y LAS ACCIONES DE FORMACIÓN CONTINUA**

**1** ¿La red y el equipo que actúan en las formaciones continuas para la educación inclusiva realizan una evaluación sistemática y periódica de la formación y de sus impactos?

**2** ¿Cómo evalúan los profesionales de la educación las formaciones continuas? ¿Cuáles son los principales elogios, críticas y sugerencias para su mejoría?

**3** ¿Las acciones de formación continua para la educación inclusiva son eficaces para promover el desarrollo de competencias y prácticas colaborativas en toda la comunidad educativa?

**4** ¿Hay un diagnóstico de cuántos profesionales de la red de enseñanza o de la escuela pasaron por procesos de formación inicial o continua para promover la diversidad humana de forma transversal? ¿Y cuántos se sienten aptos a impulsar oportunidades educativas para todos los estudiantes desde la perspectiva de la educación inclusiva?

**5** ¿Cómo participan las familias y/o velan por la garantía del derecho a la educación para todas las personas, con y sin discapacidad?

## **POLÍTICAS PÚBLICAS Y FINANCIACIÓN**

---

**1** ¿Los recursos educacionales se dedican prioritariamente a ofrecer una educación integral e inclusiva en las escuelas públicas comunes?

---

**2** ¿Hay presupuesto asignado directamente para garantizar recursos y medios organizativos, financieros y materiales que permitan apoyar el trayecto docente de forma sistemática y a lo largo de su vida profesional?

---

**3** ¿Hay planes de acción de las diferentes esferas administrativas con metas y estrategias claras para promover la formación continua para la educación inclusiva?

---

**4** ¿Hay metas y estrategias claras, concertadas con la participación de la comunidad escolar, para que la formación continua para la educación inclusiva sea una realidad para todos los maestros y la comunidad educativa, mediante la creación de programas que lleven a la asignación de los recursos organizativos, materiales y humanos necesarios?

---

**5** ¿Hay recursos dedicados a viabilizar el trabajo de maestros especializados o centros de formación que atiendan las demandas de las escuelas y comunidades educativas?

---

**6** ¿Cómo permiten los recursos el desarrollo de comunidades educativas y el desarrollo profesional de los docentes a lo largo de su carrera?

---



Publicado en 2024 por el Instituto Alana,,  
[R. Fradique Coutinho, 50 – Pinheiros,  
São Paulo – SP, 05416-000],  
en cooperación con la UNESCO.

© Instituto Alana 2024

 CC BY-SA 3.0 IGO

Esta publicación está disponible en acceso libre bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>)).

Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan los términos de uso del Repositorio de acceso libre de la UNESCO (<https://www.unesco.org/pt/open-access/cc-sa>).

Las menciones de nombres y la presentación del material a lo largo de esta publicación no implican la expresión de ninguna opinión por parte de la UNESCO en cuanto a la condición jurídica, nombre o soberanía de ningún país, territorio, ciudad, región o de sus autoridades, ni respecto a la delimitación de sus fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta publicación son las de los autores y no reflejan necesariamente las de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

# **ALANA**

---

## **PRESIDENTA**

Ana Lucia de Mattos Barretto Villela

## **VICEPRESIDENTE**

Marcos Nisti

## **DIRECTORAS EJECUTIVAS**

Flavia Doria

Isabella Henriques

## **DIRECTOR ADMINISTRATIVO-FINANCIERO**

Carlos Vieira Júnior

## **DIRECTORA DE ESTRATEGIA**

### **DE COMUNICACIÓN**

Fernanda Flandoli

## **DIRECTORA DE ARTICULACIÓN**

### **Y EXPANSIÓN**

Mariana Mecchi

## **DIRECTOR DE POLÍTICAS**

### **Y DERECHOS DE LOS NIÑOS**

Pedro Hartung

## **DIRECTORA DE PERSONAS Y CULTURA**

Renata Lirio



# **EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA FORMACIÓN CONTINUA DE MAESTROS: APRENDIZAJES NACIONALES E INTERNACIONALES**

---

## **COORDINACIÓN GENERAL**

Beatriz Soares Benedito

Gabriel Maia Salgado

Laís Fleury

Priscila Okama

## **COORDINACIÓN EJECUTIVA**

Camila Hessel

Fernanda Peixoto Miranda

Josi Campos

## **EDICIÓN EJECUTIVA**

Helaine Gonçalves

## **COOPERACIÓN INSTITUCIONAL**

Mariana Braga (UNESCO)

## **INVESTIGACIÓN**

Vindas Educação Internacional

– Portugal

## **COORDINACIÓN CIENTÍFICA**

Luzia Lima-Rodrigues

David Rodrigues

## **EQUIPO DE INVESTIGACIÓN**

Margarida Belchior

Maria Adelina Manuel

Liliane Garcez  
Marisa Carvalho  
Sofia Santos

**PRODUCCIÓN EJECUTIVA**

Margarida Belchior  
Maria Adelina Manoel

**REVISIÓN TÉCNICA**

Liliane Garcez

**CON LA COLABORACIÓN DE**

Francisca Geny Lustosa  
Inês Alves  
Laura Ceretta Moreira  
Luiz Conceição  
Odet Moliner García  
Rocío Schiappapietra Gerez  
Sílvia Dubrovsky

**EDICIÓN DE TEXTO**

Alice de Souza  
Beatriz Soares Benedito  
Camila Hessel  
Claudia Moreira  
Fernanda Peixoto Miranda  
Gabriel Maia Salgado  
Gustavo Paiva  
Isabel de Barros Rodrigues  
Josi Campos  
Laís Barros Martins  
Regiane Oliveira

**REVISIÓN DE TEXTO**

Ayla Tude  
Patricia Calazans

## **TRADUCCIÓN**

Rodrigo Leite

Meritxell Almarza

## **PROYECTO GRÁFICO**

Bloco Gráfico

## **ASISTENTE DE DISEÑO**

Lívia Takemura

## **ILUSTRAÇÕES**

Estúdio QUE

Luiza Sigolo Ialoni

Marina Davidovich Cusnir

Diego Carvalho

Luana Lie Arimura Meira

Roberto Osti Maia

Lucas Galdino do Nascimento

Taís de Araújo França

Danyel Rinaldo Mendes

Mariane de Lais Taieb

## **ASESORÍA PEDAGÓGICA**

Beatriz Soares Benedito

Gabriel Maia Salgado

Isabel de Barros Rodrigues

## **ASESORÍA DE RELACIONES**

### **GUBERNAMENTALES**

Gustavo Paiva

## **COMPLIANCE**

Keillane Feitosa Paiva

## **COMUNICACIÓN**

Alice Gonçalves

Camila Hessel

Fernanda Flandoli

Fernanda Peixoto Miranda

Helaine Gonçalves

Jéssica Costa

Josi Campos

Juliana Mazza

Priscila Okama

Regiane Oliveira

Safira Teodoro

Thais Gordon

Vanessa Antoneli

## **AGRADECIMIENTOS**

A Raquel Franzim, Renato Godoy y Roger Soares. A todas y todos los estudiantes, familias, educadores, gestores, técnicos, auxiliares y comunidades escolares.

Este informe ejecutivo, una realización de Alana en cooperación con la UNESCO, elaborado a partir de una investigación coordinada por Vindas Educación Internacional, de Portugal, celebra el legado de la Declaración de Salamanca al investigar políticas y estructuras organizativas de formación continua de profesores para la educación inclusiva, a partir de aprendizajes nacionales e internacionales. La publicación destaca la dedicación de gestiones, instituciones, comunidades escolares y especialistas en comprender y mejorar sus prácticas para garantizar una educación equitativa y de calidad para todos en la vida cotidiana escolar.

REALIZACIÓN



COOPERACIÓN

