

Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad

Un análisis de las políticas públicas implementadas en cuatro sistemas educativos para la inclusión de las personas con discapacidad en escuelas generales

Mariano Narodowski (Dir.)
María Eugenia Arias
Celeste Fernandez
Camila Sacks

2023

EQUIPO DE TRABAJO

AUTOR Y AUTORAS

Mariano Narodowski (Dir.)

María Eugenia Arias

Celeste Fernandez

Camila Sacks

COLABORADORA

Dominique Steinbrecher

REVISORA GENERAL

Mónica Cortés

REVISOR Y REVISORAS POR SISTEMA EDUCATIVO

Meiriene Cavalcante Barbosa (Brasil)

Anna Contardi (Italia)

Paula Frederica Hunt (Portugal)

Maria Teresa Mantoan (Brasil)

Gordon Porter (New Brunswick)

DISEÑO GRÁFICO

Florencia Fortunato

Este informe está actualizado a marzo de 2021.

Este documento debe citarse de la siguiente manera: Narodowski, M. (Dir.), Arias, M. E., Fernandez, C. y Sacks, C. (2023). *Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Un análisis de las políticas públicas implementadas en cuatro sistemas educativos para la inclusión de las personas con discapacidad en escuelas generales*. Buenos Aires: Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica (RREI) y Centro de Evaluación de Políticas basadas en Evidencia (CEPE) de la Universidad Torcuato Di Tella, ISBN: 978-987-24662-3-7

Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad : un análisis de las políticas públicas implementadas en cuatro sistemas educativos para la inclusión de las personas con discapacidad en escuelas generales / Mariano Narodowski... [et al.].- 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia A.C.I.J. , 2023.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-24662-3-7

1. Políticas Públicas. 2. Educación. 3. Discapacidad. I. Narodowski, Mariano.
CDD 371.9046

AGRADECIMIENTOS

El autor y las autoras desean agradecer a todos los y las integrantes de la Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica (RREI) por su confianza en nuestro trabajo y su acompañamiento durante la elaboración de la presente investigación. Deseamos destacar como una instancia particularmente relevante el coloquio realizado en la Universidad Torcuato Di Tella (Buenos Aires, Argentina) el 20 de mayo de 2019, ya que allí nos hemos beneficiado de sus opiniones, aportes y experiencias.

Finalmente, nuestro agradecimiento a Mel Ainscow (Universidad de Manchester), Claudio Roberto Baptista (Universidad Federal de Rio Grande do Sul), Meiriene Cavalcante Barbosa (Universidad Estatal de Campinas), Anna Contardi (Asociación Italiana de Síndrome de Down de Roma), Michael Giangreco (Universidad de Vermont), Paula Frederica Hunt (Inclusion International - DED Lta. Disability, Education & Development), Maria Teresa Mantoan (Universidad Estatal de Campinas), Gordon Porter (Inclusive Education Canada) y Federico Waitoller (Universidad de Illinois), quienes nos han orientado y sugerido caminos de análisis muy interesantes y provechosos.

ÍNDICE

RESUMEN EJECUTIVO	4
PRÓLOGO	11
INTRODUCCIÓN	14
ITALIA	19
1. Antecedentes históricos	20
2. Escuelas especiales	22
3. Medidas y recursos de apoyo a la educación inclusiva	24
4. Evaluación y certificación	28
5. Formación docente	29
6. Financiamiento	31
PORTUGAL	32
1. Antecedentes históricos	33
2. Escuelas especiales	36
3. Medidas y recursos de apoyo a la educación inclusiva	37
4. Evaluación y certificación	44
5. Formación docente	44
6. Financiamiento	45
NEW BRUNSWICK	47
1. Antecedentes históricos	48
2. Escuelas especiales	50
3. Medidas y recursos de apoyo a la educación inclusiva	51
4. Evaluación y certificación	55
5. Formación docente	56
6. Financiamiento	57
BRASIL	59
1. Antecedentes históricos	60
2. Escuelas especiales	65
3. Medidas y recursos de apoyo a la educación inclusiva	66
4. Evaluación y certificación	70
5. Formación docente	70
6. Financiamiento	71
REFLEXIONES FINALES	72
BIBLIOGRAFÍA	78

RESUMEN EJECUTIVO

Esta publicación explora las reformas de política pública que se han implementado en diferentes países para construir sistemas educativos inclusivos, en sintonía con los tratados internacionales de derechos humanos, en particular con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

A más de una década de la entrada en vigor de este instrumento, la educación inclusiva continúa siendo una deuda pendiente en América Latina. Muchas niñas y niños con discapacidad siguen sin asistir a la escuela, y permanecen en entornos de asistencia sanitaria o social, mientras que otros son enviados a escuelas especiales, donde se ven privados de crecer en entornos que reflejen la diversidad que es propia de toda sociedad. Finalmente, quienes logran ingresar a las escuelas regulares no reciben los apoyos que necesitan para aprender, participar y progresar en condiciones de igualdad.

Una de las razones que explican esa situación es la falta de políticas orientadas a revertir las diferentes formas de discriminación que este grupo enfrenta en los sistemas educativos y a asegurar a cada persona una experiencia escolar significativa y de calidad. En ese contexto, este informe se propone brindar a decisoras y decisores públicos de los Estados latinoamericanos herramientas para iniciar, continuar o profundizar los procesos de cambio que se requieren a fin de garantizar el derecho a la educación inclusiva.

Los casos seleccionados para este estudio fueron los de Italia, Portugal, New Brunswick (Canadá) y Brasil. Los tres primeros se eligieron por ser internacionalmente reconocidos como referentes en la temática, mientras que Brasil se incorporó por contar con políticas muy significativas para garantizar la inclusión que fueron desarrolladas en un contexto similar (y, por lo tanto, más comparable) al de otros países de la región latinoamericana. Para cada uno de ellos, se analizaron los antecedentes históricos que desembocaron en las reformas y los cursos de acción adoptados en relación con las escuelas especiales, así como sus sistemas de apoyos, sus formas de evaluación y certificación, sus esquemas de formación docente y sus estructuras de financiamiento.

Aun cuando la educación inclusiva trasciende a las personas con discapacidad, esta publicación pone el foco en este grupo, dado que las reformas que se han diseñado para él son particularmente idóneas para repensar integral y estructuralmente las instituciones educativas y desarmar la matriz excluyente y homogeneizante que las caracteriza. Además, cabe destacar que la información vertida en este trabajo se circunscribe a las políticas públicas aplicables a los establecimientos escolares de gestión estatal.

Para la elaboración del informe se utilizó una metodología de investigación cualitativa basada en el análisis de fuentes primarias y secundarias, y se realizaron entrevistas a personas que trabajaron en los procesos estudiados.

A continuación, se sintetizan los principales hallazgos de cada sistema educativo en relación con los diversos ejes abordados.

ITALIA

El modelo italiano es considerado precursor en materia de inclusión por haber iniciado ese proceso en la década del 70, de la mano de un pujante movimiento por los derechos humanos en el que tuvieron gran protagonismo las organizaciones de defensa de derechos de las personas con discapacidad.

Se inició así un proceso de cierre de las escuelas especiales, que implicó transferir a los y las profesionales que trabajaban en ellas al sistema general para que asumieran el rol de docentes de apoyo. Según datos de 2018, del total de personas con “necesidades educativas especiales” que hay en Italia, 99,12% asiste a la escuela común.

El sistema de apoyos se configura con dispositivos a diferentes niveles. Por un lado, las escuelas cuentan con diversos profesionales (docentes de apoyo, educadores/as, etc.) y dos equipos con tareas distintas: uno tiene la función de definir e implementar un plan anual que permita detectar y monitorear el grado de inclusión de la institución, mientras que el otro se encarga de planificar la trayectoria escolar de los alumnos y alumnas que lo requieran de forma particularizada, confeccionando, en caso de ser necesario, el Plan Educativo Individual en el que constan las barreras que el o la estudiante enfrenta y los apoyos que precisa. Por otro lado, trascendiendo el ámbito de las escuelas, existen diversos servicios que actúan a nivel provincial o regional, acompañando los procesos de inclusión y articulando intervenciones con los establecimientos educativos.

Las evaluaciones de los alumnos y alumnas con discapacidad se realizan sobre la base de lo establecido en sus planes individuales y con el uso de las ayudas técnicas que requieran. Si bien hay estudiantes que para concluir su trayectoria escolar rinden un examen “equivalente”, otros realizan pruebas “no equivalentes”, las que permiten obtener un certificado de crédito formativo que habilita el acceso a ciertos trabajos, pero no a estudios superiores.

Respecto de la formación docente, todos los maestros y maestras de la escuela regular deben alcanzar una cantidad mínima de créditos en materias vinculadas a la inclusión. Para constituirse como docentes de apoyo, deben concluir una formación adicional especializada. Esto quiere decir que los y las docentes de apoyo son, primero, docentes. A su vez, la capacitación en servicio es obligatoria, permanente y estructural, e incluye contenidos relevantes para el desarrollo de prácticas inclusivas.

El financiamiento de la educación se realiza a través de un sistema de coparticipación entre el gobierno central, las regiones y las autoridades locales. Las provincias reciben del Estado un monto global según el número de alumnos y alumnas con discapacidad para la provisión de los recursos personales y materiales o de accesibilidad necesarios, y luego suman sus propios recursos y los distribuyen en función de las diferentes realidades educativas.

PORTUGAL

En la década del 80 Portugal inició su camino hacia la educación inclusiva, impulsando diferentes cambios que culminarían en el Decreto-Ley 54/2018. Uno de los puntos más destacables de esta norma es que dejó atrás toda categoría diagnóstica, bajo el entendimiento de que cualquier estudiante puede necesitar medidas de apoyo al aprendizaje en cualquier momento de su trayectoria escolar y por diferentes razones.

Entre 2006 y 2013, este país llevó adelante un proceso planificado de transformación de las escuelas especiales en centros de recursos para la inclusión. Según datos de 2018, del total de personas con “necesidades educativas especiales” que hay allí, el 84,47% asiste a la escuela ordinaria.

El Ministerio de Educación introdujo cambios para flexibilizar el currículum y las metodologías con el fin de dar una respuesta más satisfactoria a todo el estudiantado. A su vez, se avanzó en la implementación del abordaje multinivel, que recurre a medidas de distinto tipo, intensidad y frecuencia. Según las necesidades de cada caso, se elaboran instrumentos para orientar los procesos de inclusión, tales como Informe técnico-pedagógico, el Programa Educativo Individual y el Plan de Transición Individual.

Para diseñar intervenciones en pos de la inclusión, cada escuela cuenta con equipos cuya función es detectar barreras en el contexto escolar, establecer medidas de apoyo y trabajar en forma colaborativa con los y las docentes de clase en la planificación de actividades, en la definición de estrategias y en la organización de la transición a la vida postescolar. Por fuera de los centros educativos, existen escuelas de referencia, que son establecimientos regulares con mayor conocimiento, recursos y profesionales para la enseñanza de ciertas áreas específicas, y otros dispositivos que articulan acciones con las instituciones escolares para fortalecer sus capacidades.

Las evaluaciones de las y los estudiantes con discapacidad se realizan según los objetivos que se plantearon para ellos y recurriendo a diversos tipos de apoyos. Al finalizar la escuela, todas las personas tienen derecho a un certificado que habilita el acceso a la educación superior.

La formación docente incluye un enfoque introductorio sobre los problemas relacionados con la inclusión. Para ser docente de apoyo se requiere una especialización, pero se debe ser, primero, docente. A su vez, las maestras y maestros tienen la obligación de cumplir ciertos requerimientos de formación continua a fin de conservar sus licencias para enseñar, y aquellos con experiencia relevante pueden ser elegidos como entrenadores de otros.

Actualmente, el sostenimiento económico de la educación se realiza con fondos nacionales y locales. El presupuesto educativo cubre a todos los y las estudiantes, ya que el financiamiento no está atado a categorías o tipos de discapacidad.

NEW BRUNSWICK

El camino hacia la educación inclusiva en New Brunswick se inició a fines de los años 70, como consecuencia de tres factores principales: el descontento de las familias de los niños y niñas que asistían a escuelas segregadas, el advenimiento de ciertos acontecimientos legislativos y políticos y el compromiso del personal escolar con la educación inclusiva. Este proceso de reforma no puede asociarse a un partido político específico, sino que se basó en la concepción de que la escolarización en instituciones especiales era una práctica violatoria de derechos humanos.

Para 1989, y a partir de una estrategia de fortalecimiento de las escuelas ordinarias que consistió en transferirles recursos humanos y presupuestarios desde las modalidades segregadas, se habían cerrado en New Brunswick todas las escuelas especiales. Este proceso duró aproximadamente 3 años, y fue posible gracias a la inversión en capacitación docente, al aprovechamiento de las herramientas que los y las docentes ya poseían y a la creación de equipos de apoyo en las escuelas generales.

El sistema de apoyos está compuesto por diferentes dispositivos, tanto a nivel distrital como de las instituciones educativas. Una figura esencial es la de los y las docentes de apoyo, que asisten al profesorado de clase en el desarrollo de las estrategias de enseñanza. A fin de promover trayectorias educativas inclusivas, se recurre al Diseño Universal para el Aprendizaje, a la enseñanza diferenciada, al enfoque multinivel y a la Respuesta a la Intervención. Para el caso de que algún alumno o alumna, por distintas circunstancias, experimente barreras para el aprendizaje o la participación, se puede elaborar un Plan de Aprendizaje Personalizado.

Las y los estudiantes que cuentan con esos planes son evaluados en relación con los objetivos plasmados en ellos, y todo el alumnado recibe el mismo certificado de finalización de la escuela.

En cuanto a la formación docente, el plan de estudios de maestros/as de clase, profesorado de apoyo y directores/as de escuela se encuentra impregnado de la perspectiva de la inclusión. A su vez, cualquier docente puede acceder a diferentes tipos de cursos que brindan herramientas específicas para promover la inclusión a fin de perfeccionar su práctica. Las maestras y maestros de clase pueden postularse para trabajar como apoyos, o la misma comunidad educativa puede proponer y promover a aquellos que considere particularmente hábiles y creativos para desarrollar esa función.

Los fondos educativos de New Brunswick proceden directamente del gobierno provincial, que traspasa recursos a los distritos escolares, y luego estos a las escuelas. Los recursos para “educación especial” o “servicios estudiantiles” se obtienen mediante una asignación por estudiante, basada en la cantidad total de alumnos y alumnas del distrito, independientemente de si tienen discapacidad o no.

BRASIL

Desde los años 90, Brasil impulsó una pluralidad de políticas públicas para transicionar hacia un sistema educativo inclusivo. El hito de mayor relevancia en el proceso de reforma llegó en 2008, con la aprobación de la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva, que sería luego reforzada con la sanción de la Ley 13.146 en 2015.

En Brasil no se adoptó una política específica para transformar las escuelas especiales, sino que estas fueron cerrándose al registrar reducciones en la cantidad de estudiantes que asistían a ellas. La convicción de las familias en que la modalidad especial constituía una discriminación y el impulso de cambios normativos resultaron en el crecimiento del número de matrículas en clases comunes de escuelas públicas y privadas, que pasó de 13% en 1998 a 88,1% en 2020.

Los apoyos se implementan allí a través de la Atención Educativa Especializada (AEE), que consiste en un conjunto de dispositivos para indagar en el contexto educativo, identificar las barreras presentes en él y ofrecer recursos, servicios y estrategias de accesibilidad. En todas las escuelas debe existir un o una docente de AEE para orientar al profesorado de clase en los procesos de inclusión, que puede a su vez solicitar el apoyo de profesionales de otras especialidades. Asimismo, se han creado en Brasil salas de recursos multifuncionales, que son espacios dentro de las escuelas regulares públicas donde docentes y estudiantes pueden, por ejemplo, familiarizarse con el uso de equipamientos, materiales pedagógicos y tecnologías asistivas. Las estrategias pedagógicas y de accesibilidad para garantizar la inclusión de cada estudiante se instrumentan a través del Plan de AEE. Por otro lado, las Secretarías de Educación crearon diferentes tipos de centros de formación y recursos que buscan brindar asistencia técnica y pedagógica en diversas áreas y actúan en articulación con la AEE, tales como los Núcleos de Apoyo Pedagógico y Producción Braille y los Centros de Formación de Profesionales de la Educación y Atención a las Personas Sordas. Además, se implementaron ciertos programas específicos para potenciar la accesibilidad de la infraestructura escolar, el transporte y los materiales de estudio.

En general, las evaluaciones se realizan con apoyos y de acuerdo a lo establecido en los proyectos individuales, pero la falta de formación docente dificulta esos procesos. El alumnado con discapacidad suele acceder al mismo diploma que el resto, aunque en algunas ocasiones recibe una certificación que impide continuar estudiando.

La formación docente no experimentó en Brasil grandes transformaciones, y continúa en buena medida anclada en la idea de “normalización” de los y las estudiantes. Para ser docente de AEE se debe ser primero docente y luego realizar una formación específica, pero en esta también prevalece el modelo médico de la discapacidad por sobre el modelo social.

La mayor fuente de financiamiento del sistema educativo brasileño es un fondo que cuenta con recursos del gobierno federal, los Estados y los Municipios. Las instituciones educativas que matriculan personas con discapacidad reciben más dinero que el resto, y de este modo costean las medidas de accesibilidad y los apoyos que sean necesarios.

Al analizar integralmente estas experiencias, se observa que la voluntad de decisoras y decisores públicos, la convicción del personal escolar, la movilización social, la generación de acuerdos políticos intersectoriales y la visión compartida de que las personas con discapacidad pertenecen a las mismas escuelas que las demás permiten hacer de la educación inclusiva una política de Estado. Estos casos también evidencian que no es necesario que el sistema como tal esté completamente preparado para garantizar la inclusión, sino que para poner fin a la discriminación en el ámbito educativo es necesario tomar la decisión de hacerlo, y que los problemas que puedan presentarse se resolverán a medida que vayan surgiendo.

Si bien los casos analizados reflejan que hay significativos progresos en garantizar educación en los centros ordinarios, todavía hoy existen en estos sistemas cuestiones a resolver para garantizar al alumnado con discapacidad trayectorias educativas plenamente igualitarias. Y ello seguirá siendo así, dado que siempre llegarán a las aulas estudiantes que plantearán nuevos desafíos. La educación inclusiva no es un punto de llegada, sino una búsqueda permanente de mejores estrategias para que todas las personas tengan las mismas oportunidades.

Consolidar este nuevo paradigma supone transformaciones “desde arriba hacia abajo” y “desde abajo hacia arriba”, es decir a nivel de la política pública pero también de la cultura y la práctica escolar. En efecto, educar al funcionariado público en derechos humanos incrementará las posibilidades de que tome decisiones informadas que desencadenen procesos de cambio en las escuelas. Al mismo tiempo, el desarrollo de transformaciones a nivel escolar puede inspirar y nutrir las políticas, y la movilización comunitaria puede hacer que la inclusión pase a ser un tema central de la conversación pública, impulsando a los gobiernos a responder a la demanda social. Pero independientemente de cómo se inicie el proceso, sostenerlo en el tiempo y evitar su estancamiento requiere de un consenso amplio y un trabajo articulado entre diferentes sectores de la sociedad.

Desde la Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica y la Universidad Torcuato Di Tella, esperamos que el presente estudio inspire la transformación de los sistemas educativos de nuestra región y permita avanzar hacia una educación que empodere, que valore la diversidad humana, que combata la discriminación y que brinde a todas las personas las herramientas académicas y sociales para que puedan tener vidas plenas y ser quienes elijan ser, saldando así la deuda histórica que la escuela tiene con los grupos vulnerabilizados y construyendo una verdadera ciudadanía global.

PRÓLOGO

Hace ya algunas décadas comenzó a problematizarse a nivel mundial el hecho de que las personas con discapacidad fueran educadas en espacios diferenciados. Luego de años de ser naturalizada, la segregación empezó a mostrarse insuficiente para alcanzar la educación universal y de calidad que los Estados se habían obligado a garantizar al suscribir los tratados internacionales de derechos humanos, y hasta contraria a ella.

Así, fueron surgiendo diversas instancias de discusión y documentos que trazaron el camino hacia lo que luego sería reconocido como un derecho y se transformaría en una obligación jurídica de los gobiernos: la educación inclusiva. Entre estos hitos, cabe mencionar la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (1994) y el Marco de Acción de Dakar (2000).

En 2006, se aprobó en el seno de la Asamblea General de las Naciones Unidas el primer instrumento internacional vinculante que se refiere a una educación inclusiva y de calidad: la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En su artículo 24, este tratado obliga a los Estados a garantizar sistemas educativos inclusivos en todos los niveles y prohíbe que las personas con discapacidad queden excluidas de la educación general. De este modo, se plasmó normativamente un cambio de paradigma, que vino a enseñar que el derecho a la educación solo se asegura cuando todas las personas aprenden juntas con los apoyos que cada una necesita. Ello bajo la convicción de que todas son iguales en dignidad y derechos y tienen capacidad de aprender y de contribuir a la comunidad en la que viven; de que no son los y las estudiantes quienes deben cambiar, sino que es el contexto educativo el que debe eliminar todas las barreras que impiden su participación a través de métodos de enseñanza que respeten los diferentes estilos de aprendizaje; y de que aprender juntos y juntas garantiza mayor calidad en la educación, favorece la creación de ambientes positivos en los que todas las alumnas y alumnos se sienten aceptados y valorados, y permite alcanzar sociedades más igualitarias y justas.

A más de una década de la entrada en vigor de este tratado, la educación inclusiva continúa siendo una deuda pendiente en América Latina. Muchas niñas y niños con discapacidad siguen sin asistir a la escuela, y son relegados a permanecer en entornos de asistencia sanitaria o social, mientras que otros son enviados a escuelas especiales, donde se ven privados de crecer en entornos que reflejen la diversidad que es propia de toda sociedad. Finalmente, quienes logran ingresar a las escuelas regulares no reciben los apoyos que necesitan, lo cual los somete a trayectorias educativas de mala calidad, atravesadas por prejuicios, bajas expectativas y lógicas normalizantes que vulneran su derecho a la educación y arrasan con su subjetividad y sus proyectos vitales.

Esta realidad nos preocupa y nos ocupa. Si bien somos conscientes de que se trata de una problemática multicausal, consideramos que uno de los principales factores que explican la situación actual que experimenta nuestra región es la falta de políticas

públicas efectivas para transformar las instituciones educativas en el sentido indicado por la normativa internacional. Fue de esa convicción que surgió la idea de realizar esta investigación. Fue a partir de ella que nos propusimos sistematizar experiencias de países que han trabajado en pos de la educación inclusiva, explorando las medidas que adoptaron a fin de que las autoridades públicas de los Estados latinoamericanos cuenten con un insumo más para diseñar e implementar acciones que promuevan la plena inclusión de todo el alumnado. Ello no implica desconocer que cada sistema educativo tiene sus particularidades y que las políticas adoptadas en un lugar no son directamente trasladables al otro. En tal sentido, este informe no pretende dar recetas únicas para resolver las falencias que tienen nuestros países en materia educativa, sino aportar elementos que iluminen y orienten las discusiones sobre el proceso de cambio que necesitamos para abordarlas y revertirlas, y mostrar experiencias que puedan ser adaptadas en función de las especificidades de cada contexto.

Desde la RREI y la Universidad Torcuato Di Tella, esperamos que el presente estudio inspire la transformación de los sistemas educativos de nuestra región y permita avanzar hacia una educación que empodere, que valore la diversidad humana, que combata la discriminación y que brinde a todas las personas las herramientas académicas y sociales para que puedan tener vidas plenas y ser quienes elijan ser, saldando así la deuda histórica que la escuela tiene con los grupos vulnerabilizados y construyendo una verdadera ciudadanía global.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, el derecho a la educación ha sido una de las mayores preocupaciones de la comunidad internacional. En efecto, el deber estatal de garantizarlo se ha incorporado a una vasta cantidad de tratados de derechos humanos, tales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), el Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales - Protocolo de San Salvador (1988), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y otros instrumentos que protegen los derechos de poblaciones históricamente postergadas.

Pero no fue sino hasta la aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, “CDPD”) en el año 2006 que un tratado internacional consagró expresamente el derecho a una educación inclusiva. En su artículo 24, este instrumento establece que las personas con discapacidad deben acceder al sistema educativo general¹ junto a las demás y con los apoyos que necesiten, a fin de reforzar el respeto por los derechos humanos y la diversidad y permitir que participen de manera efectiva en una sociedad libre.

La Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos y el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, “Comité CDPD”) reconocen tres enfoques que los sistemas educativos han adoptado frente a estas personas: el de la exclusión, el de la segregación y el de la integración². La exclusión se produce cuando se les impide o deniega directa o indirectamente el acceso a todo tipo de educación, y se las coloca en entornos de asistencia sanitaria o social. La segregación tiene lugar cuando los alumnos y alumnas con discapacidad reciben educación en entornos separados, diseñados o utilizados para responder a “deficiencias”³ concretas, bajo la consideración de que quien se aparta de lo que en un criterio mayoritario se considera “normal” debe permanecer en un espacio diferenciado. La integración, en cambio, supone que las personas con discapacidad pueden asistir a las instituciones de educación regular solo en la medida que puedan adaptarse a los requisitos normalizados que estas les imponen (Organización de las Naciones Unidas -en adelante, ONU-, 2013; ONU, 2016). En este último modelo, la escuela mantiene su estructura y no se flexibiliza para dar respuesta a la diversidad

1. Al aludir a sistema, educación o escuela “general”, “convencional”, “común”, “regular” y “ordinario/a” hacemos referencia a los sistemas educativos que acogen a estudiantes con y sin discapacidad, a diferencia de la expresión “especial”, que alude a aquellas instituciones que solo reciben a estudiantes con discapacidad.

2. Ver los párrafos 4 y 5 del Estudio Temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y el párrafo 11 de la Observación General n° 4 sobre el derecho a la educación inclusiva del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

3. El entrecorillado se debe a que consideramos que las “deficiencias” no son más que características de las personas que reflejan la diversidad de la condición humana, y que solo son percibidas como tales en el seno de culturas capacitistas y normalizadoras.

del estudiantado. La inclusión, que ha surgido como respuesta a estos tres enfoques discriminatorios (ONU, 2013), es

un proceso de reforma sistémica que conlleva cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la educación para superar los obstáculos con la visión de que todos los alumnos de los grupos de edad pertinentes tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias (ONU, 2016, párr. 11).

En definitiva, se trata de construir un sistema educativo capaz de recibir y valorar a todas las personas, independientemente de sus características, lo que implica “dejar atrás la homogeneidad y adoptar la pedagogía de la diversidad” (ONU, 2013, párr. 32).

Con respecto a este tema, el Comité CDPD (2016) ha expresado que la “progresiva efectividad” (el deber de proceder lo más expedita y eficazmente posible para lograr la plena aplicación del artículo 24) “no es compatible con el mantenimiento de dos sistemas de enseñanza: un sistema de enseñanza general y un sistema de enseñanza segregada o especial” (párr. 40), y que los Estados tienen el deber de transferir los recursos de los entornos segregados a los inclusivos.

Tal como lo establece la Observación General n° 4, “garantizar el derecho a la educación inclusiva conlleva una transformación de la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos...” (ONU, 2016, párr. 9). Este estudio se centra en la dimensión de la política pública. En efecto, tiene por objetivo analizar las políticas para la inclusión de las personas con discapacidad implementadas en cuatro sistemas educativos, particularmente aquellas adoptadas con relación a las escuelas especiales, a las medidas y recursos de apoyo a la educación inclusiva⁴, a la evaluación y certificación de la enseñanza, a la formación docente y al esquema de financiamiento educativo, aspectos que consideramos esenciales para comprender los cambios impulsados.

Los casos seleccionados fueron los de Italia, Portugal, New Brunswick y Brasil. Los tres primeros se eligieron por ser internacionalmente reconocidos como referentes en el tema, mientras que Brasil se incorporó por contar con políticas muy significativas para garantizar la inclusión que fueron desarrolladas en un contexto similar (y, por lo tanto, más comparable) al de otros países de la región latinoamericana. Al respecto, debe tenerse presente que los casos estudiados son política e institucionalmente diversos. Dos se corresponden con economías muy desarrolladas (Italia y Canadá), uno con una economía desarrollada (Portugal) y otro con una economía en desarrollo (Brasil). Uno mantiene políticas del Estado de Bienestar (Canadá), dos atraviesan situaciones de estrés fiscal (Italia y Portugal) y uno está en proceso de desarmado de

4. A los efectos de esta investigación, incluimos en la expresión “medidas y recursos de apoyo” a todas aquellas acciones y transformaciones que las escuelas implementan para garantizar a todo el alumnado experiencias de aprendizaje significativas, equitativas y participativas, así como a los dispositivos creados dentro y fuera de las instituciones educativas para asistir en los procesos de inclusión del estudiantado con discapacidad.

sus anteriores políticas de equidad (Brasil). Dos países tienen regímenes de decisión sistémica centralizados (Italia y Portugal) y dos son países federales (Canadá y Brasil, pero en el primer caso solo tomamos una provincia). Las reformas abordadas no son separables de la situación política, económica y social de cada territorio, y tampoco de las características estructurales, de la organización, de las lógicas regulatorias y de los incentivos e identidades de sus sistemas educativos. Ello suma complejidad al análisis e impone prudencia al momento de extraer conclusiones.

La metodología del presente estudio, de tipo cualitativa, se basa centralmente en el análisis de fuentes primarias (regulaciones micro y macropolíticas de cada sistema educativo) complementadas con fuentes secundarias (documentos gubernamentales, de organismos internacionales, artículos académicos, etc.)⁵. Adicionalmente, se utilizaron testimonios de referentes de la política pública directamente comprometidos y comprometidas con cada uno de los procesos estudiados.

Previamente a comenzar el análisis, deseamos formular algunas aclaraciones. En primer lugar, destacamos que este informe se centra en la educación de las personas con discapacidad. Aun cuando tenemos la convicción de que la educación inclusiva trasciende a este grupo para erigirse como un derecho de todas las personas (tanto de aquellas que son segregadas por pertenecer a otros colectivos vulnerabilizados, como de aquellas que no pertenecen a ninguno pero que también deben acceder a una educación que les enseñe a vivir con las demás) y de que es deseable dejar atrás los sistemas de clasificación de estudiantes, consideramos que las reformas que se han diseñado para esta población o que han tenido en cuenta sus requerimientos dentro de un abanico más amplio de necesidades son particularmente idóneas para repensar las instituciones educativas y desarmar la matriz excluyente y homogeneizante que las caracteriza, beneficiando de ese modo a las distintas identidades que las habitan. Así, en los casos de sistemas con políticas generales de educación inclusiva (Portugal y New Brunswick) o con políticas que se aplican también a otros grupos (Brasil) se estudiaron dichas políticas, pero en el caso de Italia, que tiene regulaciones específicas, nos concentramos en las destinadas a personas con discapacidad.

En segundo lugar, aun cuando todas las instituciones educativas (públicas y privadas, y de todos los niveles) deben respetar el derecho a la educación inclusiva (ONU, 2016), la información vertida en este informe se circunscribe al diseño de la política pública aplicable a los establecimientos escolares de gestión estatal.

En tercer lugar, las referencias a “personas con necesidades educativas especiales”, “trastornos globales del desarrollo” o expresiones similares que se encuentran en este documento se utilizan para respetar la terminología adoptada por las normativas nacionales y por la bibliografía consultada. Sin embargo, dada la impronta médica y

5. Las traducciones de todas las citas textuales y referencias que no cuenten con una versión oficial en español son propias. Por ello, cualquier error o imprecisión es atribuible únicamente al autor y las autoras.

normalizante implícita en estas denominaciones y su incompatibilidad con el modelo social⁶, no adherimos a su uso.

6. El modelo social postula que la discapacidad es un producto de la falta de adecuación de los entornos a ciertas características de las personas. Son las barreras sociales y no las cualidades de los individuos -conceptualizadas socialmente como “déficits” en función de un criterio normalizador predominante- las que impiden que ejerzan sus derechos en igualdad de condiciones. Desde esa perspectiva, y partiendo de que la diversidad es inherente a la condición humana, así como no hay personas “normales”, tampoco hay personas “especiales” o que tengan “trastornos”.

ITALIA

1. Antecedentes históricos

El modelo italiano es reconocido a nivel internacional como el precursor en políticas educativas de inclusión (Canevaro, 2007). Italia optó por la inclusión escolar en los años 70, precediendo en varias décadas al resto de los sistemas educativos de Europa y a lineamientos internacionales como la Declaración de Salamanca (1994). A fin de comprender el origen de este conjunto de medidas, adelantadas para la época, es necesario contextualizarlas, tanto en el plano internacional como interno.

Un antecedente fundamental es la conformación democrática de la recién formada República Italiana luego de la Segunda Guerra Mundial, que estableció la responsabilidad de eliminar los obstáculos económicos y sociales que limitaban la libertad y la igualdad o impedían el pleno desarrollo de todas las personas y su participación en la sociedad (Giangreco y Doyle, 2015). En este marco, fue sancionada la Constitución de 1948, que declara que la escuela está abierta a todos y todas, y reconoce que las personas con discapacidad tienen derecho a la educación.

Las décadas de 1960 y 1970, caracterizadas por las revueltas estudiantiles en pos de los derechos civiles, la libertad de expresión y la lucha contra cualquier tipo de segregación fueron el sustrato donde se plasmó la gran reforma del sistema educativo italiano. Nocera (2002) menciona como hitos importantes en este camino el “Mayo francés” y el “Otoño caliente” italiano.

En los años 60, también se inició un movimiento migratorio de personas empobrecidas de sur a norte y de las zonas rurales a las ciudades, lo que forzó al sistema educativo a tomar decisiones sobre cómo responder al encuentro de estudiantes que no hablaban el mismo idioma y llegaban a la escuela con un capital social y cultural muy desigual (Echeita *et al.*, 2020). Se ha expresado que, en un primer momento, la respuesta fue agrupar al alumnado considerado con “problemas de aprendizaje”⁷ en clases separadas y diferenciadas, y que la misma lógica primó con relación a las personas con discapacidad, para las que se crearon numerosas instituciones residenciales, escuelas y aulas especiales (Echeita *et al.*, 2020).

En aquel entonces, las situaciones de desigualdad -en el ámbito educativo y por fuera de él- hicieron crecer un pujante movimiento para garantizar los derechos humanos, el que luego conduciría a la llamada “Integración Escolar” (“*Integrazione Scolastica*”) (Echeita *et al.*, 2020). Las fuentes consultadas señalan que un actor central para alcanzar ese cambio fueron las organizaciones de defensa de derechos de las personas con discapacidad, incluidas las de familias, que comenzaron a reclamar fuertemente la escolarización en el sistema ordinario. Además, nuevas investigaciones pusieron en cuestión la idea -hasta

7. Esta expresión se halla entrecomillada por cuanto, desde la perspectiva de la educación inclusiva, no son los y las estudiantes quienes tienen “problemas de aprendizaje”, sino los entornos escolares los que crean barreras para que ellos y ellas puedan aprender, participar y progresar en igualdad de condiciones.

entonces naturalizada- de que las niñas y niños con discapacidad eran “ineducables”.

En 1971, la Ley 118 previó por primera vez que las personas con discapacidad se educaran en las clases comunes de las escuelas públicas, pero estableciendo excepciones para los casos de quienes tuvieran “deficiencias intelectuales graves”⁸ o “deficiencias físicas” de tal “gravedad” que impidieran o dificultaran significativamente el aprendizaje o la inserción en dichos espacios (artículo 28) y sin dar indicaciones didácticas para resolver los problemas organizativos y culturales, lo que dejó a las escuelas en la incertidumbre (Montesano *et al.*, 2019). El hecho de haber transferido una gran cantidad de estudiantes al sistema general sin un plan de transición adecuado hizo que esta norma iniciara el período conocido por la doctrina como “Inserción Salvaje” (*Inserimento Selvaggio*).

Tres años más tarde, en 1974, el Ministerio de Educación Pública convocó a una comisión de especialistas -con representación de asociaciones y docentes- presidida por la Senadora Franca Falcucci, cuya tarea fue analizar la problemática de la inclusión escolar de alumnos y alumnas con discapacidad. El objetivo era identificar los pilares fundamentales del proceso de inserción en la escuela, y el resultado fue la publicación del “Documento Falcucci” (1975), según el cual la superación de cualquier forma de marginación pasa por una nueva forma de concebir e implementar la escuela, a fin de poder acoger verdaderamente a todos los niños, niñas y adolescentes y fomentar su desarrollo personal (Ministerio de Educación Pública, 1975).

El punto de inflexión en este camino emprendido por Italia tuvo lugar en agosto de 1977, con la aprobación de la Ley 517, que -teniendo en cuenta la experiencia pasada- inició un período de inclusión más planificado. Esta norma dio lugar a la supresión de las clases diferenciales y de las escuelas especiales para permitir a cada estudiante frecuentar la escuela de todos y todas, y también introdujo cambios pedagógicos y metodológico-didácticos (De Anna, 2010). Un año más tarde se publicaría el Informe Warnock, que fue elaborado por una comisión británica de expertos y expertas, y constituyó un hito de gran relevancia en el camino de lucha contra la segregación educativa.

En un contexto en el que si las personas con discapacidad estaban escolarizadas, lo estaban en escuelas especiales, esta visión no estuvo exenta de críticas, pues su aplicación se consideraba muy arriesgada y caótica para las escuelas italianas. Sin embargo, el proceso se sostuvo. Al respecto, se ha afirmado que Italia nunca hubiera alcanzado lo que alcanzó si no hubiera tenido la voluntad de incluir antes de tener todas las respuestas (Kanter *et al.*, 2014). En el mismo sentido, se ha dicho que si se hubiera esperado hasta que los planes y servicios, el profesorado y en general los centros ordinarios estuvieran preparados, la integración de todos los alumnos y alumnas con

8. Sobre la expresión “deficiencia”, ver nota al pie 3. La expresión “grave” se halla entrecomillada porque consideramos que clasificar la discapacidad en función de su supuesta “levedad” o “gravedad” no se corresponde con la visión del modelo social, sino con la del modelo médico-rehabilitador.

discapacidad no hubiera ocurrido nunca (Echeita *et al.*, 2020). La experiencia italiana permite, entonces, desafiar el argumento según el cual el sistema general debe estar completamente preparado para recibir a los y las estudiantes, al poner en evidencia que cuando las escuelas y sus docentes entran en contacto con las personas y conocen sus necesidades e intereses, se abren espacios para la creatividad, la innovación y la búsqueda de soluciones que permiten ir mejorando y profundizando los procesos de inclusión a medida que estos se desarrollan.

A lo largo de estas décadas, la política en la materia fue progresando y fortaleciéndose con la aprobación de distintas regulaciones, tales como la Ley Marco de Asistencia, Integración Social y Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley 104 de 1992)⁹, que fue seguida por sucesivas disposiciones ministeriales, presidenciales y legislativas hasta la última gran reforma del sistema educativo en 2015, consagrada en la Ley 107. Esta norma rige diversas cuestiones, en particular la autonomía de las instituciones educativas (Eurydice, 2020), al equiparlas con recursos humanos, materiales y financieros, así como con la flexibilidad necesaria para realizar sus propias elecciones educativas y organizativas a fin de alcanzar la inclusión. La aplicación de algunas disposiciones contenidas en esta ley se llevó a cabo gradualmente a través de la aprobación de otras regulaciones específicas, como el Decreto Legislativo 66/17.

Echeita *et al.* (2020) sostienen que la “Integración Escolar” fue un proceso que, en sus inicios, empezó “de abajo hacia arriba”, pues partió de un movimiento motivado por protestas y expectativas sociales que llevaron a los políticos y políticas a tomar medidas legislativas. Pasado ese primer período, se observó un proceso cíclico “de abajo hacia arriba” y “de arriba hacia abajo”, en el que las demandas derivaron en leyes, esas leyes impulsaron cambios que hicieron surgir nuevas necesidades y esas necesidades, a su vez, promovieron nuevas medidas legislativas. Retomando las palabras de Vianello, Lanfranchi y Onger, se ha afirmado que

la Integrazione fue, y es, un proceso que se alimentó, y se alimenta hoy, gracias a la lectura de la práctica cotidiana en los centros, que pone en evidencia los puntos débiles y las fortalezas de las medidas que se van tomando (Echeita *et al.*, 2020, p. 74).

Fue así como la influencia del contexto externo, junto con el entramado de acontecimientos políticos, legislativos y sociales en el plano interno, configuraron un escenario propicio para que se desencadenaran procesos de cambio en pos de la educación inclusiva a la vanguardia del resto de los países europeos.

2. Escuelas especiales

Como se expresó anteriormente, fue en la década de 1970 que empezó a debatirse en Italia la cuestión de que los alumnos y alumnas con discapacidad asistieran a

9. En su artículo 12, esta ley señala que las personas con discapacidad tienen derecho a la educación en las clases comunes de las instituciones educativas de todos los niveles.

escuelas regulares. Previo a ello, concurrían a colegios especiales y a instituciones de residencia nocturna, como en el resto de Europa (Nocera, 2002).

Un primer cambio se dio con la ya mencionada Ley 118/71, que dispuso que las personas con discapacidad se educaran en escuelas regulares, pero fijando excepciones y sin prever las medidas necesarias para asegurar una inclusión efectiva en el sistema ordinario. Años después, se aprobó la Ley 517/77, que estableció la necesidad de garantizar la inclusión del alumnado con discapacidad en el sistema general con personal de apoyo especializado.

Afirman Echeita *et al.* (2020) que en el caso de Italia “no estaríamos hablando de un proceso de transformación de estos centros educativos especiales en ‘centros de recursos’, sino de cierre de los mismos” (p. 71), y que la decisión de cerrarlos se apoyó en argumentos éticos, políticos, sociales y legales, más que en los de carácter pedagógico, psicológico o educativo. Las fuentes consultadas evidencian que el gran apoyo social a la educación inclusiva y la convicción de las familias respecto de que sus hijos e hijas pertenecían a la escuela regular fue determinante para que ocurrieran los cambios legislativos que habilitaron el cierre de las escuelas especiales, y para debilitar las voces reticentes a la inclusión. Las y los profesionales de las escuelas especiales fueron entonces transferidos a las generales para trabajar como docentes de apoyo, y con el tiempo se fue profundizando su formación para que pudieran desarrollar su labor dentro de este nuevo modelo.

En la actualidad, “la escolarización de -casi- todo el alumnado considerado con discapacidad se produce en centros ordinarios, por lo que no hay procesos con vistas a determinar su modalidad de escolarización -segregada u ordinaria-, dado que no existe dicha dualidad” (Echeita *et al.*, 2020, p. 70). En efecto, según datos publicados por la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva (en adelante, “EASNIE” por sus siglas en inglés)¹⁰ correspondientes al año 2018, en Italia el 99,95% del total de estudiantes (con y sin discapacidad) asisten a aulas generales dentro de escuelas regulares al menos el 80% del tiempo, lo que la posiciona en el primer puesto entre los países europeos (EASNIE, 2020a). Si en lugar de tomar como base de cálculo la cantidad total de estudiantes, se toma únicamente la de quienes se registran oficialmente como personas con “necesidades educativas especiales”¹¹, el porcentaje se reduce a un 99,12% (EASNIE, 2020a), cifra que sigue siendo notablemente elevada. Esto significa que del total de personas con “necesidades educativas especiales”, 99,12% asiste a la escuela común. Sobre esta

10. Los indicadores analizados corresponden al relevamiento de la EASNIE sobre la población escolar del nivel primario y del primer ciclo del nivel secundario, es decir, las y los alumnos de la educación obligatoria (niveles 1 y 2) en los términos de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (“ISCED” por sus siglas en inglés).

11. Debe tenerse presente que las personas incluidas en la categoría de “personas con necesidades educativas especiales” pueden variar de un país al otro, lo que limita la comparabilidad entre los sistemas educativos.

cuestión, se ha afirmado que los centros educativos especiales que aún quedan, salvo mínimas excepciones asociadas a necesidades de apoyo más extensas, no escolarizan a alumnado con discapacidad, sino que son sobre todo proveedores de servicios especializados de apoyo rehabilitador/terapéutico (Echeita *et al.*, 2020).

Si bien estas cifras son alentadoras e implican un gran avance en comparación con el resto de los países europeos, también se ha señalado que todavía existen “aulas de apoyo” o “talleres” para estudiantes con discapacidad, un eufemismo que parece ocultar la “reaparición” de esquemas de segregación al interior de las escuelas ordinarias (Echeita *et al.*, 2020).

3. Medidas y recursos de apoyo a la educación inclusiva

En Italia se han creado diversos dispositivos de apoyo con el fin de garantizar la inclusión del alumnado con discapacidad en escuelas y aulas regulares. Cabe destacar que allí el régimen normativo difiere según se trate de personas con discapacidad certificada o de otros grupos, como aquellos que tienen necesidades vinculadas a diferencias lingüísticas o culturales. De conformidad con lo expresado en la introducción de este documento, aquí se abordará únicamente la regulación aplicable a las primeras.

Por un lado, el sistema educativo italiano cuenta con la figura del o de la docente de apoyo, que se asigna a las aulas en las que hay estudiantes con discapacidad certificada, sin perjuicio de que pueden apoyar la inclusión de otros alumnos y alumnas con y sin “necesidades educativas especiales” (Giangreco y Doyle, 2012). Sin embargo, su función no es asistir o enseñar directamente a la niñez con discapacidad, sino al profesorado de la escuela común en la planificación y desarrollo de las clases y en la implementación de intervenciones para la inclusión. En tal sentido, afirman el autor y la autora que la intención es que sea un apoyo para toda el aula donde haya algún alumno o alumna con discapacidad y, en un sentido más amplio, para toda la institución, en lugar de asignarse exclusivamente a una persona. No obstante, algunas fuentes consultadas señalan que, en los hechos, la práctica de desligarse de la educación del o de la estudiante ante la presencia de una figura de apoyo no ha sido erradicada por completo en Italia (D’Alessio, 2008).

Cada año, el Ministerio de Educación, Universidad e Investigación (en adelante, “MIUR” por sus siglas en italiano) asigna una cantidad determinada de maestras y maestros de apoyo a cada provincia, y luego estos son distribuidos entre las escuelas allí localizadas, según el número de estudiantes con discapacidad, los niveles de asistencia requeridos y las necesidades de cada institución. El porcentaje de docentes de apoyo con respecto al número total de profesores y profesoras se ha incrementado en los últimos años: aumentó de 8,6% en el año escolar 2001/2002 a 18,6% en el año escolar 2018/2019 (MIUR, 2020). Estas y estos profesionales forman parte del equipo escolar y participan en todas las actividades de planificación y evaluación

facilitando los procesos de inclusión. En casos excepcionales, cuando no se requiere su intervención durante la jornada completa, es posible que sean itinerantes y trabajen en más de un establecimiento.

También existe la figura del educador o educadora, proporcionada y financiada por las autoridades locales según el requerimiento de cada escuela. A diferencia del anterior, se trata de un perfil profesional no docente, que trabaja más directamente con el o la estudiante una cierta cantidad de horas por semana (Giangreco y Doyle, 2012) y tiene la tarea de mediar entre él o ella y el grupo de la clase, a fin de fortalecer sus relaciones, apoyar su involucramiento en las actividades y ayudar a desarrollar las diversas habilidades vinculadas a la autonomía personal y social y a la comunicación, participando en la acción educativa en sinergia con los y las docentes regulares. Dependiendo de las características del alumno o alumna, pueden tener una capacitación específica (por ejemplo, en Lengua de Señas Italiana), y pueden trabajar en la escuela o fuera de ella una vez finalizado el horario de clase (Giangreco y Doyle, 2012).

Señalan Echeita *et al.* (2020) que en las escuelas también hay coordinadores y coordinadoras de “necesidades educativas especiales”, que son docentes que, además de dar clase, tienen asignada la tarea de articular las respuestas para el alumnado con mayores necesidades de apoyo.

A nivel de la institución educativa, el trabajo de los y las profesionales se organiza a través de los Grupos de Trabajo para la Inclusión (en adelante, “GLI” por sus siglas en italiano). Se trata de equipos de apoyo a la gestión establecidos en las escuelas públicas, compuestos por personal docente y no docente y presididos por el director o directora de la escuela. De acuerdo a lo previsto en el artículo 15.8 de la Ley 104/92, su función es asesorar al personal escolar en la definición e implementación del Plan para la Inclusión y asistirlo en la implementación de los planes educativos individuales (instrumentos que serán definidos más adelante). Entre sus tareas concretas, está la de detectar las “necesidades educativas especiales” presentes en la escuela (no solo las asociadas a la discapacidad), recopilar y documentar las intervenciones didáctico-educativas puestas en marcha, impulsar discusiones de casos, brindar asesoramiento y apoyo en el uso de estrategias y metodologías de gestión de clase, realizar un seguimiento y evaluación del nivel de inclusión de la escuela, entre otras (MIUR, 2013).

Al interior de las escuelas, también se forman Grupos de Trabajo Operativos (GLO, por sus siglas en italiano) que planifican la trayectoria escolar de cada estudiante con discapacidad en forma individual. Estos grupos están integrados por el director o directora de la escuela (o la persona en quien delegue esa función), los y las docentes de la clase (curriculares y de apoyo), la familia del alumno o alumna, operadoras y operadores sociosanitarios o terapéuticos, asistentes para la autonomía y la comunicación, y colaboradoras y colaboradores escolares involucrados en el proyecto de inclusión (Nocera y Tagliani, 2018). Por decisión de la escuela o a pedido de las familias, se puede también invitar a ser parte de estos grupos a cualquier otra persona externa a la escuela que conozca al niño o niña y que pueda aportar al trabajo

del grupo (Nocera y Tagliani, 2018). Estos equipos se deben convocar al menos 3 veces al año para programar y verificar la trayectoria educativa del o de la estudiante y redirigir y supervisar los planes educativos individuales (Nocera y Tagliani, 2018).

Trascendiendo el ámbito de las escuelas, existen también ciertos grupos interinstitucionales de apoyo en el territorio.

En primer lugar, cabe mencionar a los Grupos de Inclusión Territorial (en adelante, “GIT”) para cada ámbito provincial o a nivel de ciudades metropolitanas (Ley 104/92, artículo 15.4). Estos dispositivos están compuestos por profesorado experto en el campo de la inclusión y en metodologías de enseñanza inclusivas e innovadoras (Ley 104/92, artículo 15.4), y actúan en coordinación con las oficinas escolares regionales (Ley 104/92, artículo 15.5). Entre sus funciones, se encuentra la de expedirse sobre la solicitud enviada por el director o directora de una escuela a la oficina regional con relación a la necesidad de medidas de apoyo para los y las estudiantes con discapacidad que asisten a ella (Ley 104/92, artículo 15.4) y la de apoyar a las instituciones educativas en la definición de los planes educativos individualizados, en el uso óptimo de los apoyos previstos en sus planes de inclusión y en el fortalecimiento de la corresponsabilidad educativa y la didáctica inclusiva (Ley 104/92, artículo 15.5).

La legislación italiana también crea, esta vez a nivel de las regiones, Grupos de Trabajo Interinstitucionales Regionales (en adelante, “GLIR” por sus siglas en italiano). Los GLIR se encargan de brindar a las oficinas escolares regionales ayuda para la definición e implementación de acuerdos programáticos referidos particularmente a la continuidad de las acciones territoriales, a la orientación y a los caminos integrados entre escuela, territorio y trabajo, de asistir a los GIT y de proveer apoyo a las redes escolares para el diseño e implementación de planes de formación en servicio dirigidos al personal escolar (Ley 104/92, artículo 15.1), asegurando la participación de las asociaciones de personas con discapacidad más representativas a nivel regional (Ley 104/92, artículo 15.2).

Por otro lado, la Directiva Ministerial de 2012 y la Circular Ministerial 8 de 2013 sobre “Instrumentos de intervención para alumnos con necesidades educativas especiales y organización territorial para la inclusión escolar” prevén el establecimiento de Centros Territoriales de Inclusión (en adelante, “CTI”) y Centros Tecnológicos de Apoyo Territorial (en adelante, “CTS” por sus siglas en italiano), que funcionan como puntos de contacto y referencia para las escuelas ubicadas en un determinado territorio.

Los CTI configuran redes a nivel distrital y su función es asistir en los procesos de inclusión mediante el asesoramiento y la capacitación a docentes y escuelas. Las instituciones educativas que deseen establecer un CTI y brindar apoyo a otras pueden enviar su solicitud directamente a la oficina regional responsable de su área (MIUR, 2013).

Los CTS, por su parte, son establecidos a un nivel territorial más amplio por las

oficinas escolares regionales, que organizan y reorganizan la red de acuerdo a las nuevas necesidades que hayan surgido en términos de calidad y distribución del servicio (MIUR, 2012). Estos dispositivos, que se ubican en las “escuelas líderes” en el número de al menos uno por provincia, funcionan como interfaz entre la Administración y las escuelas, así como entre las propias escuelas, y como una red de apoyo para los procesos de inclusión, el desarrollo profesional del personal escolar y la difusión de buenas prácticas (MIUR, 2012). Al igual que los CTI, los CTS activan las redes entre los establecimientos educativos e impulsan iniciativas de capacitación y asesoramiento, pero con mayor foco en la compra y uso de nuevas tecnologías que faciliten o profundicen la inclusión y mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje y de socialización. Dentro de sus tareas, se encuentra la de informar a docentes, estudiantes y familias de los recursos tecnológicos disponibles; la de organizar iniciativas de formación y asesorar en los temas de su competencia; la de proveer ciertos dispositivos tecnológicos en comodato a las escuelas; la de recopilar buenas prácticas de inclusión que llevan a cabo las instituciones educativas y compartirlas con otras del área de referencia; y la de promover acuerdos territoriales orientados al desarrollo compartido de procedimientos para la integración de servicios, al uso compartido de recursos profesionales y financieros y al lanzamiento de proyectos destinados a mejorar el nivel de inclusión de las escuelas (MIUR, 2012).

Entre las medidas que se adoptan en Italia para potenciar la inclusión, las escuelas tienen la obligación de elaborar un Plan Anual para la Inclusión (en adelante, “PAI”), instrumento confeccionado al finalizar cada año escolar en el que se analizan los puntos críticos y las fortalezas de las intervenciones realizadas durante el ciclo lectivo y se formula una hipótesis global del uso funcional de los recursos didácticos, institucionales y de otro tipo para aumentar el nivel de inclusión general de la institución (MIUR, 2013). El GLI hace una propuesta que debe ser analizada y aprobada por la Junta de Profesores y enviada a la oficina escolar regional competente para solicitar el personal de apoyo y otros recursos que sean necesarios, considerando los acuerdos y convenios sobre inclusión firmados con las autoridades locales (MIUR, 2013). Para su definición e implementación, el mencionado grupo cuenta con el asesoramiento y apoyo de estudiantes, familias y de las asociaciones de personas con discapacidad más representativas del territorio en el ámbito de la inclusión escolar (Ley 104/92, artículo 15.9).

Adicionalmente, las escuelas confeccionan para quienes lo requieran un Plan Educativo Individual (en adelante, “PEI”), documento en el que se determina cuáles son las barreras que un alumno o alumna enfrenta y los apoyos que precisa. En su elaboración interviene el maestro o la maestra de la clase o los consejos de clase¹², la familia o quien ejerza la responsabilidad sobre ese niño o niña y otras u otros

12. Se trata de entidades formadas por todas las y los profesores de una clase (regulares y de apoyo) que definen, aplican y actualizan el plan de estudio personalizado contenido en el PEI (Associazione Italiana Persone Down, 2018), realizan propuestas respecto de la acción educativa y didáctica y de las iniciativas de experimentación, y facilitan las relaciones entre los actores de la comunidad educativa.

profesionales internos y externos a la escuela que interactúan con él o ella (Decreto Legislativo 66/17, artículo 7.2). El PEI contiene estrategias para alcanzar un ambiente de aprendizaje en la dimensión de las relaciones, la socialización, la comunicación, la interacción, la orientación y la autonomía, explicita las modalidades didácticas y de evaluación y define los instrumentos para la transición entre la escuela y el trabajo (Decreto Legislativo 66/17, artículo 7.2). A su vez, está sujeto a controles periódicos durante el año, con el fin de comprobar el logro de los objetivos y realizar los cambios y adiciones que sean necesarios (Decreto Legislativo 66/17, artículo 7.2). Este instrumento se revisa y actualiza en cada curso escolar y cuida especialmente la transición a la vida adulta a través de prácticas (que se activan al final del primer nivel de la escuela secundaria) orientadas a ayudar al alumno o alumna en la decisión acerca de la vía académica o de formación profesional que mejor se ajuste a su potencial y a sus intereses (Echeita *et al.*, 2020).

En Italia, las escuelas tienen autonomía para diseñar el plan de estudios de su alumnado, pero deben seguir el marco de referencia que proveen las Directrices Nacionales para el Currículo elaboradas por el Ministerio de Educación. Según la bibliografía consultada, el Diseño Universal para el Aprendizaje (en adelante, "DUA") define pautas útiles para una planificación didáctica plural, rica en estrategias para el aprendizaje en sus distintas fases y puede ser una referencia útil para la construcción de un plan de estudios inclusivo (MIUR, 2018). Sin embargo, en palabras de Echeita *et al.* (2020), no parece que se hayan tomado medidas para la flexibilización curricular, sino que el currículum del alumnado con discapacidad es más bien paralelo al ordinario, cuestión que debería ser revisada en aras de promover la igualdad entre todos los niños, niñas y adolescentes.

Entre las medidas para fomentar la inclusión, cabe mencionar también que la Ley 517/77 estableció que aquellas clases con un alumno o alumna con discapacidad no podrán tener más de 20 estudiantes, lo que facilita el trabajo en grupos pequeños y permite lograr procesos de enseñanza más personalizados. A su vez, en Italia "se pusieron en marcha planes para la mejora de la accesibilidad de edificios, aulas y servicios educativos, con el objetivo de eliminar las barreras arquitectónicas existentes" (Echeita *et al.*, 2020, p. 78) y se ofrecen servicios de transporte para asistir a la escuela en caso de que así se lo solicite.

4. Evaluación y certificación

En Italia la educación escolar se organiza en 4 niveles: jardín de infantes (3 a 5 años), escuela primaria (6 a 10 años), escuela secundaria de primer grado (11 a 13 años) y escuela secundaria de segundo grado (14 a 18 años). No obstante, la escolaridad obligatoria solo comienza en la escuela primaria y se extiende hasta los 16 años, y a partir de esa edad los y las jóvenes pueden optar por el ingreso al mercado laboral. La escuela primaria y la escuela secundaria de primer grado forman el primer ciclo de educación (6 a 13 años), mientras que la escuela secundaria de segundo grado constituye el segundo

(14 a 18 años). Al final de cada ciclo, los y las estudiantes deben tomar un examen estatal para obtener su diploma (Associazione Italiana Persone Down, 2018).

El Decreto Legislativo 62/17 regula lo atinente a la evaluación y certificación en ambos ciclos. Con respecto al primero, su artículo 11 establece que las evaluaciones de los alumnos y alumnas con discapacidad se realizan sobre la base de lo establecido en el PEI y con el uso de equipos técnicos y ayudas didácticas o con cualquier otra forma de ayuda técnica necesaria utilizada durante el año para la implementación de dicho plan. El examen de estado requerido para concluir el primer ciclo también se realiza sobre la base del PEI, y permite la elaboración de pruebas diferenciadas para evaluar el progreso del o de la estudiante en relación con su potencial y sus niveles de aprendizaje iniciales. Estas pruebas diferenciadas tienen valor “equivalente” y permiten la obtención del diploma final (Decreto Legislativo 62/17, artículo 11.6). A quienes no se presentan se les entrega un certificado de crédito formativo, que permite inscribirse y frecuentar la escuela secundaria del segundo grado o cursos de formación profesional.

En cuanto al examen de estado que permite concluir el segundo ciclo, el artículo 20 de la mencionada norma prevé que el consejo de clase determina la tipología de la prueba y establece su valor “equivalente” o “no equivalente”. Cuando las pruebas diferenciadas tienen un valor “equivalente”, determinan la finalización del segundo ciclo de instrucción y en el diploma no se menciona la realización de pruebas diferenciadas. A quienes realicen pruebas “no equivalentes” a las ordinarias o no hayan participado en el examen se les da un certificado de crédito formativo que deja constancia de su trayectoria y permite acceder a ciertos trabajos, pero que no habilita el acceso a estudios superiores.

Sobre esta cuestión, la Ley 104/92 agrega que para la realización de pruebas también se puede dar más tiempo y gestionar la presencia de asistentes.

5. Formación docente

En Italia, para ser docente regular del nivel primario y secundario se debe cursar una carrera universitaria, y respecto de este último nivel la Ley 107/15 requiere una calificación profesional aún mayor. Según refirió Anna Contardi en una entrevista que se le realizó para esta investigación, en las materias que deben cursar quienes aspiren a ser docentes hay ciertas horas destinadas a didácticas inclusivas.

Los maestros y maestras de apoyo, por su parte, reciben la formación inicial común al profesorado regular, pero deben realizar una preparación adicional, que se desarrolla en universidades e incluye horas de práctica y actividades de capacitación relacionadas con el nivel en el que van a trabajar. Como puede observarse, en el sistema italiano todos los y las docentes de apoyo son docentes, pero no todos los y las docentes son docentes de apoyo.

Se ha sostenido que si bien para comenzar el proceso se dieron fondos a las escuelas con el fin de que organizaran cursos de capacitación, el hecho de que la preparación del profesorado pasara a depender de la universidad implicó una mejora significativa de la formación inicial de docentes regulares y de apoyo (Echeita *et al.*, 2020).

En lo relativo a la formación en servicio, la Ley 107/15 estableció que esta es obligatoria, permanente y estructural, y que las actividades de formación continua son definidas por los centros educativos de acuerdo con el Plan Trienal de Oferta Formativa (en adelante, "PTOF") y con los resultados que surgen de sus planes de mejora, todo ello en base a las prioridades nacionales señaladas en el Plan Nacional de Formación adoptado cada 3 años por decreto del MIUR (artículo 1, punto 124). Este plan nacional representa un marco de referencia institucional para la preparación del personal escolar, al establecer los objetivos y las áreas en las que deberá recibir capacitación. Para el período 2016-2019, este instrumento previó la formación en cuestiones relevantes para alcanzar la educación inclusiva. Así, dispuso la preparación en inclusión escolar y social, gestión del aula y problemas de relación, didáctica y metodología, desarrollo de la cultura digital y educación en medios, enseñanza de habilidades y competencias transversales, problemas de evaluación individual y del sistema, y autonomía organizativa y didáctica. En el apartado sobre "inclusión y discapacidad", destacado como una de las prioridades en la formación docente, se enuncian ciertos contenidos clave, como la planificación personalizada, la evaluación del aprendizaje y la certificación de las habilidades de estudiantes con discapacidad, la corresponsabilidad educativa, el uso de las tecnologías, la enseñanza colaborativa y el liderazgo educativo para la inclusión. Dentro de las líneas estratégicas, se menciona, a su vez, el fortalecimiento de las habilidades de todo el cuerpo docente curricular, a través del desarrollo de metodologías y técnicas para fomentar la inclusión en el marco de modelos de cooperación entre los equipos docentes y otros actores de la comunidad educativa (MIUR, 2016). Como destinatarios se identifica a docentes curriculares, de apoyo y a otras figuras que asistan en los procesos de inclusión, así como al personal administrativo, técnico y auxiliar, entre otros (MIUR, 2016). Cabe destacar que el Plan prevé metas e indicadores específicos para orientar la planificación de las instituciones.

Más allá de los lineamientos que establece el Plan Nacional de Formación, luego son las escuelas las que brindan las ofertas de capacitación a su profesorado. De hecho, cada institución educativa tiene la obligación de elaborar un PTOF de acuerdo con ese instrumento, que puede revisarse anualmente (Ley 107/15, artículo 1.12). Según el Decreto 66/17, las instituciones escolares, como parte de la definición del plan de formación incluido en el PTOF, identifican las actividades dirigidas a docentes (en particular las correspondientes a las clases en donde hay alumnos y alumnas con discapacidad), y también aquellas relacionadas con opciones pedagógicas, metodológicas y didácticas inclusivas (artículo 13.2). El plan no solo debe incluir al profesorado, sino también al personal administrativo, técnico y auxiliar con el fin de desarrollar competencias en los aspectos organizativos, educativo-relacionales y de asistencia básica (artículo 13.3).

6. Financiamiento

La educación en Italia se financia a través de un sistema de coparticipación entre el gobierno central, las regiones y las autoridades locales, según las competencias que cada uno tiene a nivel legal. Este esquema se basa en dos principios: el de igualdad del sistema en todo el país, que está garantizada a nivel central; y el de subsidiariedad, que es la base de toda intervención a nivel local (EASNIE, 2018a). En tal sentido, todos los niveles de gobierno están involucrados en el proceso de inclusión de acuerdo a sus funciones.

Así, el MIUR proporciona el 80% de los fondos escolares, que cubren servicios básicos como los salarios (incluidos los de docentes de apoyo) y los gastos de gestión escolar (EASNIE, 2018a). A su vez, brinda recursos adicionales a las escuelas que inscriban estudiantes en situación de desventaja (EASNIE, 2018a). Con relación a esto último, el Decreto Legislativo 66/17 establece que el Estado asignará a las escuelas una contribución económica en función del número de alumnas y alumnos con discapacidad admitidos y al porcentaje que representan en relación al total de estudiantes (artículo 3.2). Siguiendo a Echeita *et al.* (2020), las provincias reciben del Estado el monto global de las asignaciones presupuestarias correspondientes al número de alumnos y alumnas consideradas con discapacidad para la provisión de los recursos personales y materiales o de accesibilidad necesarios, y luego, con estos fondos y con los propios, las regiones distribuyen autónomamente los recursos según la situación diferencial de cada realidad educativa.

Las regiones y las autoridades locales, por su parte, proporcionan el otro 20% de los recursos destinados a servicios auxiliares, a través de dos tipos de intervenciones: directas e indirectas. Las intervenciones directas incluyen becas, cheques y contribuciones destinadas a permitir la asistencia a la escuela, mientras que las indirectas comprenden algunos servicios gratuitos, como transporte, comidas y libros de texto (EASNIE, 2018a). Las municipalidades proveen servicios de apoyo y asistencia a todos los y las estudiantes con discapacidad que asisten a la escuela en sus jurisdicciones (por ejemplo, asistentes para la comunicación y la autonomía) y -junto con las regiones- brindan fondos para edificios escolares y remoción de barreras arquitectónicas (EASNIE, 2018a). Sobre esta cuestión, el Decreto Legislativo 66/17 establece que las autoridades locales deben asegurar, dentro de los recursos disponibles, los servicios de transporte para la inclusión escolar, la accesibilidad y usabilidad de los espacios físicos de las instituciones educativas públicas, y en articulación con el Estado nacional y las regiones, la accesibilidad y usabilidad de los medios didácticos y las herramientas tecnológicas y digitales necesarias (artículos 3.5 y 3.6).



PORTUGAL

1. Antecedentes históricos

Hasta los años 70, Portugal no contó con un modelo de educación destinado a niñas y niños con discapacidad, sino que esas infancias residían en sus hogares o en instituciones de bienestar social gestionadas por el Estado. Recién en esa década, luego de la Revolución de los Claveles, aparecieron las primeras escuelas especiales.

Posteriormente, en los años 80, empezaron a impulsarse algunos cambios que sentarían las bases de lo que luego devendría una política de educación inclusiva con reconocimiento internacional. En este camino, un primer paso se dio en 1986, con la sanción de la Ley de Bases del Sistema Educativo (Ley 46/86). Esta norma dispuso que la educación especial debía organizarse “preferentemente según modelos diversificados de integración en establecimientos regulares de enseñanza, teniendo en cuenta las necesidades de atención específica, y con el apoyo de educadores especializados”, y que se debía llevar a cabo “en instituciones específicas cuando comprobadamente lo exigieran el tipo y el grado de ‘deficiencia’¹³ del educando” (artículos 18.1 y 18.2). A partir de esta reglamentación, la responsabilidad por la niñez con discapacidad dejó de recaer en las familias y en las instituciones que ellas mismas creaban y sostenían, y pasó a la órbita del Estado. Siguiendo la nueva regulación, se crearon los Equipos de Educación Especial (EEE), que abarcaban los distintos niveles de enseñanza, a excepción del superior (Correia, 2005). Estos equipos, conformados alrededor de 1975 pero con reconocimiento legal a partir de la década siguiente, fueron la primera medida práctica para apoyar a los niños y niñas con discapacidad que asistían a escuelas generales. Los mencionados dispositivos contaban con diferentes modalidades de intervención: salas de apoyo permanente, apoyo dentro del aula y al profesor o profesora de la clase, entre otras (Consejo Nacional de Educación de Portugal, 1999).

Las décadas siguientes trajeron consigo una profundización de las transformaciones, impulsadas también por el surgimiento de instrumentos a nivel internacional, como la Declaración de Jomtien (1990), la Declaración de Salamanca (1994) y la CDPD (2006). Estos documentos contribuyeron a la emergencia de un modelo de educación inclusiva en Portugal y promovieron cambios paulatinos en la legislación y en el modo de concebir la enseñanza y el aprendizaje. A nivel nacional, se sancionaron una serie de normas de relevancia, entre las cuales puede mencionarse la Ley 319/91, que extendió la educación obligatoria a todo el alumnado en modalidades lo menos restrictivas posibles (1991), la Ley de Accesibilidad (2006), la Ley Antidiscriminación (2006), la Ley sobre el Apoyo Especial Individualizado (2008) y la Ley de Intervención Precoz en la Infancia (2009) (Echeita *et al.*, 2020).

Pero la regulación que puso a Portugal a la vanguardia de las políticas en el tema fue la Ley de Educación Inclusiva (Decreto-Ley 54/2018), sancionada en el año 2018 luego de un debate amplio, robusto y participativo. La norma se elaboró a partir del diálogo entre diversos grupos (funcionariado público, legisladores y legisladoras, re-

13. El entrecomillado es nuestro. Sobre la expresión “deficiencia”, ver nota al pie 3.

presentantes de los distintos niveles del sistema educativo, docentes y personal directivo de instituciones educativas, especialistas en educación e inclusión, personas con discapacidad, familias, organizaciones de la sociedad civil, entre otros) y fue aprobada después de revisiones y sucesivas propuestas confeccionadas por comisiones parlamentarias. Esta reforma fue altamente promovida por las familias de las personas con discapacidad y acompañada por iniciativas de capacitación, a través de las cuales el Ministerio de Educación pretendía generar el cambio cultural que esta política requería y brindar herramientas para asegurar su correcta implementación. Entre estas herramientas, poco después de la aprobación de la ley, se elaboró una guía para la aplicación de la educación inclusiva¹⁴, que contó con aportes de docentes y escuelas de todo el país. Adicionalmente, se habilitó la formación en centros regionales para todo el profesorado, y en 2019 se creó un curso virtual con contenidos estratégicos para potenciar la inclusión¹⁵.

Uno de los puntos más destacables del Decreto-Ley 54/2018 es la supresión de los sistemas de clasificación de estudiantes. En efecto, entre sus fundamentos se fija como prioridad la apuesta por una escuela inclusiva donde todos y cada uno de los alumnos y alumnas, independientemente de su situación personal y social, encuentren respuestas que les permitan la adquisición de un nivel de educación y formación facilitador de su plena inclusión social. En similar sentido, menciona como su eje rector la necesidad de que cada institución educativa reconozca el valor agregado de la diversidad, adaptando los procesos de enseñanza a las características y condiciones individuales de cada estudiante, y movilizando los medios de los que dispone para que todos y todas puedan aprender y participar en la vida de la comunidad educativa.

A partir de allí, se diseña un sistema que -lejos de centrarse en categorías diagnósticas- pone el foco en las respuestas que debe dar la escuela como responsable del aprendizaje y brinda apoyos a todo el alumnado, en lugar de proporcionarlos a un grupo específico. En tal sentido, se ha dicho que uno de los supuestos de la norma es que cualquier estudiante puede necesitar, a lo largo de su recorrido escolar, medidas de apoyo al aprendizaje (Echeita *et al.*, 2020). Se deja de trabajar, entonces, sobre los presuntos “déficits” de las niñas y niños para abordar las barreras en el entorno escolar, dejando en claro que no es necesario categorizar para intervenir. De esta forma, el trabajo se focaliza en las fortalezas y los intereses de cada estudiante, con la flexibilidad curricular que le permita a las escuelas adaptar la educación a la población a la que sirven. A modo de ejemplo, en una entrevista que se le realizó para esta investigación, Paula Frederica Hunt señaló que los y las docentes de diferentes materias pueden crear colaboraciones de corto plazo para enseñar dentro de un tema de interés de los niños y niñas. Así, las maestras y maestros de lengua portuguesa y de música podrían cooperar en un proyecto de música contemporánea portuguesa, ayudando al alumnado a aprender sobre poesía mientras simultáneamente aprende sobre composición musical.

14. Disponible en: <https://www.dge.mec.pt/publicacoes-da-dseeas>.

15. Disponible en: <https://www.dge.mec.pt/formacao-3>.

Además, la ley enfatiza en la necesidad de trabajar colaborativamente y bajo una lógica de corresponsabilidad con el personal de apoyo, de garantizar la participación de las familias, y de que todos los y las estudiantes alcancen las áreas de competencia establecidas en el Perfil de Alumnos a la Salida de la Escolaridad Obligatoria¹⁶ por diferentes caminos que permitan a cada quien progresar en el currículo con miras a su éxito educativo.

Finalmente, cabe mencionar que la política en cuestión apuesta por la autonomía de las escuelas y de sus profesionales, estableciendo en sus fundamentos que, incluso en los casos en los que se detecten mayores necesidades de apoyo, corresponderá a cada institución definir el proceso por el cual se identifican las barreras al aprendizaje. Sin perjuicio de ello, se reconoce que cabe a la Inspección General de Educación y Ciencia monitorear y evaluar específicamente las prácticas de cada institución, siguiendo y verificando la regularidad en la constitución de clases y la adecuación del número de estudiantes a las necesidades reales, así como la forma en la que el establecimiento está organizado y administra el plan de estudios, con el fin de promover la eficacia de las medidas de apoyo al aprendizaje (artículo 33.3).

Para un análisis integral de las políticas en la materia, el Decreto-Ley 54/2018 debe complementarse con el 55, sancionado también en el año 2018. Esta norma regula cuestiones relativas al currículo y a la evaluación de los aprendizajes. Entre sus principios, menciona la “garantía de una escuela inclusiva, que promueva la igualdad y la no discriminación, cuya diversidad, flexibilidad, innovación y personalización responda a la heterogeneidad de los estudiantes, eliminando obstáculos y estereotipos en el acceso al currículo y al aprendizaje, basado en un enfoque multinivel, que integra medidas universales, selectivas y adicionales para apoyar el aprendizaje y la inclusión” (artículo 4).

Según afirmó Paula Frederica Hunt en la referida entrevista, el proceso de transformación en Portugal fue más bien “de arriba hacia abajo”: el cambio partió del Ministerio de Educación, que trabajó en conjunto con las familias, y luego se proyectó en los establecimientos educativos.

16. Según la Dirección General de Educación de Portugal, el Perfil de Alumnos a la Salida de la Escolaridad Obligatoria es un documento de referencia para la organización de todo el sistema educativo, que busca la convergencia y la articulación de las decisiones inherentes a las distintas dimensiones del desarrollo curricular. Constituye la matriz para las decisiones que deben tomar los gestores y actores educativos a nivel de los órganos responsables de las políticas educativas y de los establecimientos de enseñanza. Su propósito es contribuir a la organización y gestión de los planes de estudio y también a la definición de estrategias, metodologías y procedimientos pedagógico-didácticos a ser utilizados en la práctica docente. En el sistema educativo portugués, se pretende que, independientemente de los itinerarios escolares emprendidos, todo el conocimiento esté guiado por la visión, los principios, los valores y las áreas de competencia plasmadas en el instrumento (Ministerio de Educación de Portugal - Dirección General de Educación, 2017).

2. Escuelas especiales

En comparación con otros países, la historia de las escuelas especiales en Portugal es relativamente breve, ya que las primeras se crearon en los años 70 y comenzaron a desaparecer en la década del 90. Allí se llevó adelante un proceso de transformación de estas instituciones en Centros de recursos para la inclusión, motivado en buena medida por las demandas de las familias de los niños y niñas que asistían a ellas. El inicio formal de este camino puede situarse en el documento estratégico “Reorientación de las Escuelas Especiales en Centros de Recursos”, elaborado en julio de 2006 por la Dirección General de Innovación y de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación (en adelante, “ME/DGIDC”). Este instrumento fijó un plazo de 6 años para completar dicha conversión, pero exceptuó a los grupos de estudiantes con “problemas de gran complejidad”¹⁷ de la escolarización en el sistema regular. Los centros de recursos se definieron en aquel entonces como una estructura de apoyo tendiente a proporcionar servicios complementarios a los ofrecidos por las escuelas públicas, actuando de manera integrada con la comunidad en el contexto de la respuesta educativa y social a los alumnos y alumnas con “necesidades educativas especiales de carácter prolongado” (ME/DGIDC, 2006).

El plan de transformación previó que este proceso fuera llevado a cabo de forma progresiva entre los años 2006¹⁸ y 2013 en tres etapas consecutivas: una primera fase (2006-2007) para la identificación de las instituciones que servirían como modelo de los centros de recursos y la implementación de las reformas en aquellas que fueran seleccionadas; una segunda fase (2008-2009) para el establecimiento de un esquema de formación en red dirigido a las instituciones de educación especial que todavía no se hubieran constituido como centros de recursos a partir del trabajo de los que ya lo hubieran hecho en la primera etapa; y una tercera fase (2010-2013) destinada a la reconfiguración de todos los establecimientos de educación especial, mediante la identificación de las modalidades de intervención que más se adecuaban a cada situación particular. Cabe mencionar que existieron escuelas que decidieron no pasar por el proceso de acreditación necesario para transformarse y otras que no cumplieron los requisitos necesarios para funcionar bajo la nueva modalidad, por lo que algunas fueron directamente cerradas. Las y los profesionales de la escuela especial, en general, carecían de la formación necesaria para trabajar desde este nuevo paradigma, por lo que muchos decidieron capacitarse al efecto.

Según Echeita *et al.* (2020), “la aceptación del proceso puede considerarse mayoritaria, lo que no quita que haya habido algunas resistencias por parte de algunos centros de educación especial debido a ‘intereses específicos’” (p. 89). En la actualidad, aún existen en Portugal unas pocas escuelas especiales para los niños y niñas

17. Sobre esta expresión, ver nota al pie 7.

18. El documento referenciado alude al año 2007, pero luego señala que la primera etapa se inicia en 2006, motivo por el cual consideramos que el año 2006 es el correcto.

cuyas familias opten por estas instituciones, pero no hay circuitos de derivación de estudiantes impulsados por las y los agentes del sistema educativo, en los que estos decidan cuál es la modalidad “más adecuada” para cada persona.

El mencionado proceso de transformación ha sido altamente eficaz para transferir al estudiantado con discapacidad al sistema general de educación. Señalan Echeita *et al.* (2020) que antes de 2008 había aproximadamente 11.000 alumnas y alumnos escolarizados en centros de educación especial, y que actualmente este número se ha reducido a menos de 500. De acuerdo a datos de 2018 proporcionados por la EASNIE¹⁹, en Portugal el 98,88% del total de estudiantes (con y sin discapacidad) asiste a aulas generales dentro de escuelas regulares al menos el 80% del tiempo. Si en lugar de tomar como base de cálculo la cantidad total de estudiantes, se toma únicamente la de quienes tienen una decisión oficial de “necesidades educativas especiales”²⁰, el porcentaje se reduce a un 84,47% (EASNIE, 2020a). Esto significa que del total de personas con “necesidades educativas especiales”, el 84,47% asiste a la escuela ordinaria.

3. Medidas y recursos de apoyo a la educación inclusiva

Como se mencionó previamente, el nuevo marco regulatorio de 2018 enfatiza en la necesidad de superar el modelo médico-rehabilitador y garantiza la provisión de un conjunto de apoyos para que todo el alumnado pueda educarse en las aulas comunes de las escuelas regulares, asegurando la igualdad de oportunidades para acceder al plan de estudios, la asistencia y progreso en el sistema educativo (Ministerio de Educación de Portugal/Dirección General de Educación -en adelante, “ME/DGE”, 2018). El Decreto-Ley 54/2018 expresa que se deben identificar las medidas de apoyo al aprendizaje y a la inclusión, las áreas curriculares específicas y los recursos particulares que deben movilizarse para responder a las necesidades educativas de la totalidad de los niños, niñas y jóvenes a lo largo de su recorrido escolar, en las diferentes ofertas de educación y formación (artículo 1.2).

Entre sus fundamentos, la norma destaca la necesidad de trabajar desde el DUA y el enfoque multinivel, basándose en modelos curriculares flexibles, en el seguimiento y monitoreo sistemático de la efectividad del continuo de intervenciones implementadas, en el diálogo de los profesores y profesoras con las familias y en la

19. Los indicadores analizados corresponden al relevamiento de la EASNIE sobre la población escolar del nivel primario y del primer ciclo del nivel secundario, es decir, las y los alumnos de la educación obligatoria (niveles 1 y 2) en los términos de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (“ISCED”, por sus siglas en inglés).

20. Debe tenerse presente que las personas incluidas en la categoría de “personas con necesidades educativas especiales” pueden variar de un país al otro, lo que limita la comparabilidad entre los sistemas educativos. Tal como afirmamos más arriba, Portugal no tiene sistemas de clasificación de estudiantes. Por tal motivo, a los efectos de calcular este porcentaje, se considera alumnas y alumnos con “necesidades educativas especiales” a aquellos que cuenten con planes educativos individualizados, que pueden no ser personas con discapacidad.

adopción de medidas de apoyo al aprendizaje organizadas en diferentes niveles de actuación de acuerdo a las respuestas educativas requeridas para que cada estudiante adquiera una base común de habilidades, valorando su potencial y sus intereses. Uno de los principios consagrados por la ley es justamente el de flexibilidad, que se manifiesta en la gestión del currículo, de los espacios y los tiempos escolares, de modo que la acción educativa, en sus métodos, tiempos, instrumentos y actividades, pueda responder a las singularidades de cada persona (artículo 3).

En Portugal, el Ministerio de Educación introdujo un importante cambio para flexibilizar el currículum y las metodologías con el fin de innovar en los procesos de enseñanza y aprendizaje y dar una respuesta más satisfactoria a todo el estudiantado. Así, elaboró un Perfil de Alumnos a la Salida de la Escolaridad Obligatoria, focalizando los aprendizajes en las competencias esenciales y descargando de contenidos el currículo (Echeita *et al.*, 2020). De este modo, se avanzó hacia un sistema en el que -lejos de trabajar con meras adaptaciones desde una perspectiva de “déficit” o pretender que todas las niñas y niños adquieran los mismos contenidos- se parte de las competencias que cada quien debe tener de acuerdo a un perfil común, analizando cuáles son sus intereses y sus fortalezas. Sobre esta cuestión, el Decreto-Ley 55/2018 menciona que todo el alumnado debe acceder al currículo sin discriminación, en el reconocimiento de que todas las personas tienen capacidad de aprendizaje en todas las áreas de estudio (artículo 6.2), de que la planificación curricular debe adecuarse y contextualizarse al proyecto educativo de la escuela y a las características de los y las estudiantes (artículo 18.1) y de que esta planificación debe monitorearse regularmente para evaluar el impacto de las acciones adoptadas y promover los ajustes necesarios (artículo 18.2).

A su vez, se ha progresado en la implementación del abordaje multinivel, en el que se diseñan distintas intervenciones que varían en su tipo, intensidad y frecuencia. Según el Decreto-Ley 55/2018, este enfoque es la opción metodológica que permite el acceso al currículo ajustado a las potencialidades y dificultades de los y las estudiantes, utilizando diferentes niveles de intervención (artículo 3). Así, se establecen distintas medidas de apoyo al aprendizaje y a la inclusión, que se describen a continuación.

- **Medidas universales (nivel 1):** respuestas educativas que las escuelas tienen disponibles para la totalidad del alumnado. Al poder -y deber- ser utilizadas para toda la clase, incluso para los niños y niñas que precisan mayores apoyos, no dependen de la identificación de necesidades de intervención específicas. La ley menciona como estrategias en este nivel: la diferenciación pedagógica, las acomodaciones curriculares²¹, el enriquecimiento curricular, la promoción

21. El Decreto-Ley 54/2018 define las “acomodaciones curriculares” como medidas de gestión curricular que permiten el acceso al currículo y a las actividades de aprendizaje en el aula a través de la diversificación y la combinación adecuada de varios métodos y estrategias de enseñanza, del uso de diferentes modalidades e instrumentos de evaluación, de la adaptación de materiales y recursos educativos y de la eliminación de barreras en la organización del espacio y equipamiento (artículo 2).

del comportamiento social y la intervención con enfoque académico o conductual en pequeños grupos (Decreto-Ley 54/2018, artículo 8).

- **Medidas selectivas (nivel 2):** aquellas que buscan satisfacer las necesidades de aprendizaje que las medidas universales no alcanzan a cubrir. Se dirigen a estudiantes en mayor riesgo de fracaso escolar o cuya respuesta a las medidas universales demuestre una necesidad de apoyo complementario. En este nivel, la ley menciona los trayectos curriculares diferenciados, las adaptaciones curriculares no significativas²², el apoyo psicopedagógico, la anticipación o refuerzo de los aprendizajes y el apoyo tutorial. Estas medidas se implementan con los recursos humanos y materiales disponibles en la escuela, pero si se requieren algunos adicionales su director o directora debe solicitarlos al servicio competente del Ministerio de Educación (Decreto-Ley 54/2018, artículo 9).
- **Medidas adicionales (nivel 3):** aquellas destinadas a superar, de modo proactivo, dificultades acentuadas y persistentes a nivel de la comunicación, interacción, cognición o aprendizaje que requieren recursos especializados de apoyo. Se trata de intervenciones más puntuales e intensivas, implementadas individualmente o en grupos pequeños en caso de haberse demostrado que las medidas universales y selectivas fueron insuficientes. Se activan por el menor tiempo posible, ya que el objetivo es que el o la estudiante pueda tener éxito poniendo en marcha pocas intervenciones. Dentro de este nivel, la ley incluye la adaptación del tiempo para cursar las materias, las adaptaciones curriculares significativas²³, el Plan de Transición Individual y el desarrollo de metodologías y estrategias de enseñanza estructurada y de competencias de autonomía personal y social. Al igual que las selectivas, se implementan con los recursos humanos y materiales disponibles en la escuela (con un rol más fuerte del profesor o profesora de educación especial), y si se requiriera movilizar recursos adicionales estos se deben solicitar al Ministerio de Educación (Decreto-Ley 54/2018, artículo 10).

Como puede observarse, las diferentes medidas de apoyo para el aprendizaje y

22. El Decreto-Ley 54/2018 define las “adaptaciones curriculares no significativas” como medidas de gestión curricular que no comprometen los aprendizajes previstos en los documentos curriculares (artículo 2). Según esta norma, pueden suponer adaptaciones a nivel de los objetivos y contenidos, cambiando su priorización o secuenciación, o la introducción de objetivos específicos intermedios que permitan alcanzar los objetivos globales y los aprendizajes esenciales para desarrollar las competencias previstas en el Perfil de Alumnos a la Salida de la Escolaridad Obligatoria (Decreto-Ley 54/2018, artículo 2).

23. El Decreto-Ley 54/2018 define las “adaptaciones curriculares significativas” como medidas de gestión curricular que tienen impacto en los aprendizajes previstos en los documentos curriculares (artículo 2). Según esta norma, consisten en la introducción de otros aprendizajes sustitutivos y en el establecimiento de objetivos globales en relación a los conocimientos a adquirir y a las competencias a desenvolver para potenciar la autonomía, el desarrollo personal y las relaciones interpersonales (Decreto-Ley 54/2018, artículo 2).

la inclusión constituyen un continuo integrado de intervenciones al servicio de todo el alumnado. Su establecimiento puede ser requerido por los y las estudiantes, por sus familias y docentes o por el personal de los servicios de intervención temprana u otros que intervengan en la crianza del niño o niña. El pedido debe presentarse a la dirección de la escuela con la documentación que se considere relevante para justificarlo, y esta da intervención al Equipo Multidisciplinario de Apoyo a la Educación Inclusiva (el cual será definido más adelante), que analizará la información recibida, escuchará al alumno o alumna, a su familia y a profesionales cuando sea necesario, y en base a ello evaluará la necesidad de implementar las medidas.

Si el equipo multidisciplinario concluye que solo se deben disponer medidas universales, devuelve el proceso al equipo directivo de la escuela con esta indicación para su aprobación. La dirección, a su vez, lo remite a quien se desempeña como maestro/a o director/a de clase, según el caso²⁴, para que comunique la decisión a la familia y active los apoyos en la escuela. Por el contrario, si el equipo multidisciplinario determina la necesidad de medidas selectivas o adicionales, debe preparar el *Informe técnico-pedagógico* (en adelante, "ITP") y, solo cuando el alumno o alumna precise adaptaciones curriculares significativas, debe elaborar un *Programa Educativo Individual* (en adelante, "PrEI") (ME/DGE, 2018).

El ITP es el documento que justifica la necesidad de establecer medidas selectivas y/o adicionales para apoyar el aprendizaje y la inclusión. El Decreto-Ley 54/2018 menciona que este informe debe incluir los factores que dificultan el progreso o el desarrollo de aprendizajes por parte del alumno o alumna, las medidas de apoyo a ser movilizadas, su modo de instrumentalización junto con objetivos, metas e indicadores de resultado, las personas responsables de su implementación, los procedimientos para evaluar su eficacia y la articulación con los recursos de apoyo específicos previstos en la ley (artículo 21.2). Para elaborarlo, el equipo debe analizar la evidencia recolectada y escuchar a la familia, así como a otros miembros de la escuela o la comunidad que puedan contribuir a un mejor conocimiento del niño o niña. La puesta en marcha de las medidas dispuestas en el ITP es responsabilidad de quien esté a cargo del curso (maestro/a de jardín de infantes, maestro/a o director/a de clase, según el caso). El informe debe ser aprobado por la familia y -cuando fuera posible- también por el alumno o alumna, y luego homologado por la dirección de la escuela. Es relevante señalar, asimismo, que debe ser revisado oportunamente, a fin de garantizar que al comienzo de cada año lectivo las medidas sean inmediatamente movilizadas.

Como fue expresado anteriormente, cuando los y las estudiantes precisan adecuaciones curriculares significativas se elabora, además del ITP, un PrEI. Su confección debe considerar las competencias y el aprendizaje que el niño o niña debe desarrollar, la identificación de las estrategias de enseñanza y los ajustes a realizar en el proceso

24. Las clases de los grados 1 a 4 tienen un/a docente único/a. A partir del grado 5, se define un/a director/a de la clase entre los maestros/as de materias asignados/as a esa clase, a fin de que este sea el vínculo primario entre todas las partes (estudiantes, docentes y familias).

de evaluación, así como otros datos relevantes para la implementación de las medidas de apoyo. Sin perjuicio de la evaluación realizada por cada docente, el PrEI debe ser monitoreado y evaluado de acuerdo a lo previsto en el ITP y se complementa, a su vez, con el *Plan de Transición Individual* (en adelante, "PTI"), diseñado durante los 3 años previos a la finalización de la escuela con el objetivo de promover la transición a la vida postescolar y la realización de una actividad profesional. Ambos documentos son revisados periódicamente y elaborados por un equipo multidisciplinario, y deben ser consentidos por el o la estudiante y su familia, que forma parte del equipo, tal como se verá a continuación.

En los casos en los que se considere necesario, también puede solicitarse la enseñanza de áreas curriculares específicas, tales como el Braille o la utilización de tecnologías específicas de la información y la comunicación (Decreto-Ley 54/2018, artículos 2 y 23).

Para la puesta en marcha de las medidas mencionadas, existe una serie de recursos y dispositivos de apoyo dentro y fuera de las escuelas, que la nueva política clasifica en recursos humanos, organizacionales y existentes en la comunidad (Decreto-Ley 54/2018, artículo 11).

Dentro del primer grupo, se encuentran las y los *docentes de educación especial*, que son contratados por el Ministerio de Educación y que -lejos de ser asignados individualmente a estudiantes- asisten, como parte del equipo multidisciplinario, al profesorado del aula en el desarrollo de estrategias para la inclusión. Estas y estos profesionales tienen un rol esencial en la implementación del ITP, por cuanto ayudan a docentes y a todo el personal en el proceso de flexibilización curricular, contribuyen a la promoción de las competencias sociales y emocionales, involucran activamente al estudiantado en la construcción de su aprendizaje y fomentan el desarrollo de las áreas de competencia incluidas en el Perfil de Alumnos a la Salida de la Escolaridad Obligatoria. El decreto-ley también prevé la posibilidad de tener *técnicos/as especializados/as* (fisioterapeutas, terapeutas del habla, especialistas en tecnologías de la información y la comunicación, etc.) y *asistentes operativos/as*.

Con relación a los recursos organizacionales, la política menciona los siguientes: el Equipo multidisciplinario de apoyo a la educación inclusiva (artículo 12), los Centros de apoyo al aprendizaje (artículo 13), las Escuelas de referencia (artículos 14, 15 y 16) y los Centros de recursos de tecnologías de la información y la comunicación (artículo 17).

El *Equipo multidisciplinario de apoyo a la educación inclusiva*, que debe ser establecido al interior de las escuelas, se encarga de generar conciencia sobre el tema en la comunidad educativa, detectar posibles barreras en el contexto escolar, establecer las medidas de apoyo y monitorear su aplicación, prestar asesoramiento a los y las docentes en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas, elaborar los ITP, los PrEI y los PTI, y acompañar el funcionamiento de los Centros de apoyo al aprendizaje. Este equipo cuenta con dos tipos de miembros: permanentes y variables. El grupo de los permanentes está compuesto por un/a representante del equipo directivo, un/a

maestro/a de educación especial, tres integrantes del Consejo Pedagógico de la escuela con funciones de coordinación pedagógica de diferentes niveles de educación y enseñanza, y un/a psicólogo/a, nombrados/as por la dirección de la escuela. Entre sus miembros variables puede estar el/la docente principal o director/a de la clase del alumno o alumna (según corresponda), otros/as maestros/as del niño o niña, técnicos/as de los Centros de recursos para la inclusión o de otras estructuras de apoyo y demás profesionales intervinientes. Los miembros variables son nombrados por la coordinadora o el coordinador del equipo, que es, a su vez, designada/o por la dirección de la escuela luego de haber oído a las/os integrantes permanentes.

Los *Centros de apoyo al aprendizaje*, por su parte, son estructuras que aglutinan los recursos humanos y materiales de la institución, su conocimiento y sus habilidades. Estos centros tienen como objetivo apoyar la inclusión de niños, niñas y jóvenes en la clase y en las rutinas y actividades de la escuela, y promover el acceso a la formación, a la enseñanza superior, a la inclusión en la vida postescolar, al ocio, a la participación social y a la vida autónoma. La acción de estos centros se organiza en dos ejes. El primero es el apoyo a los y las docentes regulares, que implica un trabajo colaborativo estrecho en la planificación de actividades, la definición de estrategias y materiales adecuados u otras dimensiones más específicas, como la asistencia en el diseño de adaptaciones curriculares significativas, en la organización de la transición a la vida postescolar y en el desarrollo de metodologías y estrategias didácticas estructuradas y de competencias de autonomía personal y social (ME/DGE, 2018). El segundo implica un trabajo subsidiario al desarrollado en el aula o en otros contextos educativos para aquellas situaciones que puedan requerir un apoyo más directo para las y los estudiantes (ME/DGE, 2018). En estos casos, su labor debe complementar el trabajo realizado en el aula y asumir siempre un carácter transitorio (ME/DGE, 2018).

Además, existen en Portugal Escuelas de referencia, que son establecimientos regulares inclusivos, pero con mayor conocimiento, recursos y profesionales para la enseñanza de ciertas áreas específicas.

En primer lugar, cabe mencionar las llamadas *Escuelas de referencia en el ámbito de la visión*, que constituyen una respuesta educativa especializada en las siguientes áreas: alfabetización en Braille, contemplando la aplicación de todas las ortografías específicas; orientación y movilidad; productos de apoyo para el acceso al plan de estudios; actividades de la vida diaria; y habilidades sociales. Estas escuelas incluyen maestros y maestras con capacitación en educación especial en el campo de la visión y cuentan con equipos y materiales que garantizan la accesibilidad a la información y al plan de estudios por parte de las personas con discapacidad visual.

En el decreto-ley se prevén también *Escuelas de referencia para educación bilingüe*. Estas tienen por objetivo la implementación del modelo de educación bilingüe para la inclusión de las personas con discapacidad auditiva, garantizando su acceso al plan de estudios nacional común, y en particular el desarrollo de la Lengua de Señas Portuguesa (en adelante, “LGP” por sus siglas en portugués) como primer idioma y

de la lengua portuguesa (en adelante, “LP”) escrita como segundo idioma, así como la creación de espacios de reflexión y formación en una perspectiva de trabajo colaborativo entre diferentes profesionales, familias y la comunidad educativa en general. La presencia de alumnas y alumnos con discapacidad auditiva en la escuela posibilita la creación de una comunidad lingüística de referencia, asegurando que, al igual que sus compañeros y compañeras oyentes, puedan crecer en contextos bilingües naturales, permitiéndoles asumir su identidad lingüística y cultural (ME/DGE, 2018).

La norma en cuestión menciona, asimismo, la *Red de escuelas de referencia para la intervención en la primera infancia*, que operan dentro del alcance del Sistema Nacional de Intervención de la Primera Infancia y se enfocan en las niñas y niños de entre 0 y 6 años. Estas instituciones cuentan con recursos humanos que habilitan el establecimiento de mecanismos para la universalidad en la cobertura de la intervención temprana y la construcción de planes individuales lo antes posible, así como la mejora de los procesos de transición.

A su vez, existen *Centros de recursos de tecnologías de la información y la comunicación*, una red nacional de servicios especializados que evalúan las necesidades de las y los estudiantes a solicitud de las escuelas, con el fin de proporcionar productos de apoyo para el acceso al plan de estudios y la participación en las actividades escolares. Estos productos pueden ser, por ejemplo, soportes para teclado, computadoras o dispositivos electrónicos de comunicación aumentativa. Además, orientan y capacitan en el uso de estos materiales (ME/DGE, 2018).

Finalmente, dentro de los recursos disponibles en la comunidad destacamos los *Centros de recursos para la inclusión* (artículo 18), que son servicios especializados acreditados por el Ministerio de Educación cuya función es apoyar y mejorar la capacidad de la escuela para promover el éxito educativo de los y las estudiantes. El propósito de estos centros es apoyar su inclusión con medidas adicionales, promoviendo su acceso a la educación, a la formación, al trabajo, al ocio, a la participación social y a la vida autónoma en asociación con las estructuras comunitarias y desde una perspectiva cooperativa. Estos equipos trabajan en una lógica de colaboración pedagógica y de desarrollo con las escuelas, brindando servicios que faciliten la implementación de políticas y prácticas de educación inclusiva. Como fue mencionado, entre los miembros variables de los equipos multidisciplinarios de apoyo a la educación inclusiva instituidos en las escuelas puede haber técnicos y técnicas de estos centros.

A nivel de la comunidad, el decreto-ley también alude a otros recursos, como los equipos locales de intervención temprana, las comisiones de protección de niños, niñas y jóvenes, y los servicios de empleo y formación profesional.

Cabe agregar que las escuelas pueden, a su vez, establecer protocolos de colaboración con otras escuelas, con autoridades locales y con instituciones comunitarias para mejorar sinergias, habilidades y recursos, promoviendo la articulación de las respuestas (Decreto-Ley 54/2018, artículo 19.1). En tal sentido, están facultadas, por ejemplo, a solicitar asistencia para implementar medidas de apoyo, para impulsar acciones de capacitación destinadas a las familias o para promover el acceso de estudiantes a la

educación superior, a programas de formación profesional y a la vida independiente.

4. Evaluación y certificación

El sistema educativo portugués se organiza en 3 ciclos: la educación preescolar (3 a 6 años); la educación básica (6 a 15 años), que se subdivide en 3 etapas; y la educación secundaria superior (15 a 18 años), que incluye distintos tipos de orientaciones.

El Decreto-Ley 54/2018 dispone que las escuelas deben asegurar a todo el alumnado el derecho a participar en los procesos de evaluación mediante la diversificación de los instrumentos de recolección de información, la accesibilización de los formatos de los enunciados, la interpretación en LGP, la utilización de productos de apoyo, el otorgamiento de tiempo adicional para la realización de las pruebas, la transcripción de las respuestas, la lectura de los enunciados, la utilización de salas separadas, las pausas supervisadas, entre otras medidas (artículo 28). Además, establece que las y los estudiantes con medidas adicionales deberán ser evaluados con referencia a lo establecido en el ITP y en el PrEI (artículo 29.2).

En similar sentido, el Decreto-Ley 55/2018 prevé que a los efectos de la evaluación interna se debe utilizar una variedad de procedimientos, técnicas e instrumentos de recogida de información, adecuados a la diversidad de los aprendizajes, las circunstancias en las que estos se producen y los destinatarios y destinatarias (artículo 24.1). También menciona que la evaluación externa se basa en aprendizajes esenciales²⁵ como denominador curricular común, y debe incluir la valoración de la capacidad para movilizar e integrar conocimientos disciplinarios, con especial énfasis en áreas de competencia registradas en el Perfil de Alumnos Egresados de la Educación Obligatoria (artículo 25.1).

Cuando las y los estudiantes terminan la escuela, tienen derecho a un certificado y diploma de conclusión de la escolaridad obligatoria (Decreto-Ley 54/2018, artículo 30.1). Para quienes hayan tenido adaptaciones curriculares significativas, el certificado debe hacer constar el ciclo o nivel de enseñanza completado y la información curricular relevante del PrEI, así como las áreas y experiencias desarrolladas durante la implementación del PTI (Decreto-Ley 54/2018, artículo 30.2). Este certificado también habilita el acceso a la educación superior.

5. Formación docente

La formación inicial de los maestros y maestras de nivel inicial y primario dura en Portugal 3 años (incluyendo el entrenamiento profesional) y se desarrolla en institu-

25. El Decreto-Ley 55/2018 define los “aprendizajes esenciales” como el conjunto común de conocimientos a adquirir, identificados como los contenidos de conocimiento disciplinar estructurados, indispensables, conceptualmente articulados, relevantes y significativos, así como las habilidades y actitudes a ser desarrolladas obligatoriamente por todos los y las estudiantes en cada área temática o disciplina, teniendo como regla el año de referencia de educación o formación (artículo 3).

ciones de educación superior públicas y privadas (EASNIE, 2020c). La de docentes de educación secundaria, por su parte, tiene la misma duración, se realiza en universidades públicas o privadas y culmina con una calificación que permite enseñar un área determinada (EASNIE, 2020c). A su vez, un alumno o alumna del nivel universitario puede completar una especialización en una disciplina (por ejemplo, 4 años en matemática) y luego complementarla con todos los cursos pedagógicos necesarios para obtener una certificación como docente, lo que podría llevar, en total, entre 5 y 6 años.

En todos los casos, las instancias de preparación del profesorado incluyen un enfoque introductorio sobre los problemas relacionados con la inclusión, la comprensión y el apoyo al estudiantado con diversas características, y el trabajo con familias (EASNIE, 2020c). Los maestros y maestras de todos los niveles pueden, asimismo, capacitarse en campos específicos, como educación especial, asesoramiento, supervisión pedagógica, gestión escolar y desarrollo curricular (EASNIE, 2020c). En este caso, deben atravesar el mismo proceso formativo y completar 1 o 2 años de especialización adicionales en instituciones de educación superior (EASNIE, 2020c). Al igual que en el caso italiano, los y las docentes de apoyo son, primero, docentes.

En cuanto a la formación en servicio, los profesores y profesoras pueden aplicar a diferentes opciones de capacitación, como cursos, talleres y conferencias, que son ofrecidos por instituciones de educación superior, por grupos de escuelas, por asociaciones científicas o profesionales o por la administración central o local (EASNIE, 2020c). Las modalidades de formación a lo largo de la vida deben ser acreditadas, habilitan a recibir un diploma y proveen “créditos” o una certificación que son cruciales para avanzar en la profesión (EASNIE, 2020c). Las maestras y maestros tienen la obligación de cumplir con ciertos requerimientos de formación continua a fin de conservar sus licencias para enseñar, y aquellos con experiencia relevante en un área particular y una acreditación apropiada pueden ser elegidos como entrenadores de otros.

6. Financiamiento

Históricamente, la responsabilidad del diseño, la gestión y el financiamiento de la educación pública en Portugal ha estado principalmente a cargo del Ministerio de Educación, con una asignación apropiada en el presupuesto estatal (EASNIE, 2018b). En los últimos años, esta responsabilidad ha sido progresivamente descentralizada y compartida, en tanto las escuelas tienen más autonomía y los municipios están más involucrados (EASNIE, 2018b). Actualmente, el sostenimiento económico de la educación se realiza con fondos nacionales y locales, incluyendo los provenientes de la recaudación tributaria (EASNIE, 2018b).

El presupuesto educativo cubre a todos los y las estudiantes, ya que a partir de 2018 el financiamiento no está atado a categorías o tipos de discapacidad (EASNIE, 2020b). El Ministerio de Educación asegura la asignación de docentes regulares y de apoyo a las escuelas, y brinda a estas un subsidio mensual para apoyos especializados

(EASNIE, 2020b) que varía de acuerdo a la necesidad de cada institución. También financia los 25 Centros de recursos de tecnologías de la información y la comunicación en todo el país, así como las asociaciones entre los Centros de recursos para la inclusión y las escuelas regulares (EASNIE, 2020b).

Además, el estudiantado identificado por el Sistema Nacional de Intervención en Primera Infancia o aquel con necesidades específicas (no necesariamente asociadas a la discapacidad) son elegibles para recibir apoyo estatal, tanto financiero como en servicios, con el objetivo de promover la asistencia y la finalización de la escuela.

NEW BRUNSWICK

1. Antecedentes históricos

El camino hacia la educación inclusiva en la provincia canadiense de New Brunswick se inició a fines de los años 70. Porter y Towell (2017) señalan tres factores principales que impactaron en este proceso de transformación.

El primero de ellos fue el descontento de las familias de niños y niñas con discapacidad que asistían a entornos escolares segregados. Estas observaban que sus hijos e hijas no progresaban en el sistema educativo, que la escolarización en esos espacios no daba resultados positivos y que en ocasiones ni siquiera se les garantizaba el acceso a la educación, por lo que las propias familias se veían forzadas a crear escuelas, que contaban con un apoyo parcial del gobierno. Esta situación hizo que se constituyeran en agentes de cambio y que demandaran fuertemente una educación de mayor calidad.

En segundo lugar, los autores mencionados destacan la presencia de factores legislativos y políticos durante los años 80, que exigieron que los sistemas educativos involucraran a todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad. Por ejemplo, la Carta de Derechos y Libertades, que se incorporó en la Constitución de Canadá (1982), prohibió la discriminación por motivos de discapacidad, produciendo un efecto similar al que posteriormente tendría el artículo 24 de la CDPD en otros países.

Finalmente, hubo docentes, directivos y directivas que asumieron el compromiso de educar a todo el alumnado. Esto fue consecuencia del movimiento de “escuelas eficaces” en Canadá y los Estados Unidos, que se basó en la convicción de que todas las personas pueden aprender y de que los sistemas y las prácticas podían asegurar el progreso de todas las y los estudiantes, no solo de aquellos que “aprendían fácilmente”. El personal escolar poco a poco comenzó a confiar en que sus miedos y su incertidumbre sobre la inclusión en las clases regulares podía superarse si se ponían en marcha nuevos abordajes en lo relativo al currículum y a las formas de enseñanza.

Echeita *et al.* (2020), identifican 3 grandes etapas en el proceso atravesado por New Brunswick. La primera, a la que llaman “de inicio”, la sitúan en los años 80. Esta se caracteriza por importantes cambios legislativos y por el otorgamiento de instrucciones para la implementación de una política en el tema. Así, mencionan que en 1982 se sancionó la Carta Canadiense de Derechos y Libertades, la que luego de su entrada en vigencia en 1985 reconoció el derecho a la igualdad y “brindó a las familias de los niños y niñas con discapacidad la oportunidad de cuestionar la legalidad de los programas educativos segregados” (Echeita *et al.*, 2020, p. 45). Posteriormente, en 1986, se aprobó la Ley 85, que dispuso que los niños y niñas con “necesidades educativas especiales” debían asistir a las escuelas de su comunidad con sus pares sin discapacidad.

En un comienzo, las prácticas de inclusión se aplicaron de manera inconsistente y no hubo una política de orientación a nivel provincial. Pero en los años 90 se inicia la

“etapa de sistematización”, en la que se hicieron las primeras revisiones²⁶ de las acciones implementadas hasta ese entonces. El Departamento de Educación y Desarrollo de la Primera Infancia de la provincia (en adelante, “Departamento de Educación” o “EECD” por sus siglas en inglés) publicó documentos con buenas prácticas y recursos²⁷ para continuar orientando el proceso y marcar el camino a seguir.

La tercera etapa, “de profundización”, se propuso perfeccionar la política existente en pos de alcanzar una mayor inclusión. Como parte del compromiso de la provincia con la educación inclusiva, se hicieron nuevas revisiones y se consultó a las organizaciones de personas con discapacidad. Ello condujo a que el EECD aprobara en el año 2013 la primera política provincial sobre el tema (*Policy 322*).

La Política 322 define la educación inclusiva como “la combinación de filosofía y prácticas pedagógicas que permite que cada estudiante se sienta respetado, confiado y seguro para que pueda participar con sus compañeros en el entorno de aprendizaje común y aprender y desarrollar todo su potencial”, afirmando que es la base para asegurar una sociedad inclusiva en New Brunswick (punto 3). Esta norma no aborda específicamente la educación de las personas con discapacidad ni recurre a categorías como la de “estudiantes con necesidades educativas especiales”, sino que es un marco más amplio para la inclusión en la educación, alineado con la creencia de que esta se trata de todos y todas, y no solo de un subconjunto específico de estudiantes. Otra de sus características centrales es que establece que todas las escuelas públicas deben ser inclusivas, prohibiendo expresamente los entornos segregados (punto 6.2.2).

Dada su historia y su situación actual, el caso de New Brunswick se ha convertido en uno de los paradigmas internacionales en materia de educación inclusiva. Del análisis del proceso emprendido por esta provincia, surge que este fue planificado y coordinado, participativo²⁸, gestionado a través de múltiples alianzas²⁹, pensado y repensado a los efectos de su mejora y acompañado con fondos presupuestarios adecuados (la mayoría de los cuales se asignaron a seminarios, eventos y materiales para la capacitación de docentes y personal directivo) y con campañas tendientes a generar conciencia en la comunidad.

Según Porter y Towell (2017), llevó entre 2 y 3 años definir en forma completa el abordaje, y entre 3 y 4 años más institucionalizarlo. Una vez que las y los primeros docentes ha-

26. Hubo 4 revisiones principales: la primera en 1989, luego de 3 años de implementación; la segunda en los años 90; y luego dos más en 2006 y en 2012.

27. Ver, por ejemplo, los documentos “Best Practices for Inclusion” y “Resources For Assisting Struggling Learners” elaborados por el Departamento de Educación de New Brunswick en los años 1994 y 2000.

28. Se realizaron consultas con estudiantes, familias, docentes, organismos públicos, entre otros actores.

29. Se hicieron alianzas entre el Departamento de Educación y los distritos, entre distritos, entre estos y organizaciones comunitarias, entre otras.

bían desarrollado confianza en la inclusión, se los invitaba a compartir sus experiencias con sus pares. Así se procedió, docente por docente y escuela por escuela, hasta que la inclusión devino un modo de trabajar. Mientras tanto, dicen estos autores que otros distritos confiaban también en la inclusión e invertían en capacitación de maestros/as, directivos/as y docentes de apoyo, a fin de brindarles la preparación que necesitaban para tener éxito.

Siguiendo a Echeita *et al.* (2020), en este proceso se puede apreciar una combinación del enfoque de cambio de “arriba hacia abajo” y viceversa, pues la idea de inclusión provino de unos pocos miembros de élite del sector de la educación y de las familias y grupos defensores de sus derechos, pero luego de que algunos programas innovadores demostraron que la inclusión podía funcionar, aquellos con más influencia proporcionaron el apoyo necesario.

La reforma de New Brunswick no puede asociarse a un partido político específico, sino que se basó en la concepción de que la escolarización en instituciones especiales era una práctica violatoria de derechos humanos, y fue posible por la presencia de liderazgo distribuido y sostenido en las organizaciones de familias, en el Departamento de Educación y en docentes (Echeita *et al.*, 2020). Sin embargo, al igual que cualquier cambio cultural, no estuvo exento de dudas y resistencias. Según Porter y Towell (2017), hubo muchos obstáculos que superar, incluido el miedo y la incertidumbre sobre el valor de la inclusión, la preocupación por la idoneidad del apoyo para docentes y estudiantes, y las dificultades para desarticular la perspectiva del “modelo médico” prevalente entre profesionales de la educación especial. También existió preocupación de los sindicatos por el impacto que esto tendría en las condiciones de trabajo del profesorado (Echeita *et al.*, 2020). No obstante, se reconoció que si se esperaba a que todas las personas en el sistema estuvieran preparadas para la inclusión no se podría avanzar, por lo que la atención se centró en seguir adelante y resolver los problemas a medida que iban surgiendo (Porter y Towell, 2017).

2. Escuelas especiales

Si bien con anterioridad a la reforma existían en New Brunswick algunas escuelas especiales, muchas de ellas gestionadas y financiadas por asociaciones de familias sin fines de lucro y otras administradas o patrocinadas por el gobierno, no se contaba con una gran tradición en servicios especializados. El sistema de educación especial en esta provincia era “primitivo”, lo que se debió en parte a que se trataba de un área rural, con menos población y menos recursos que otros centros urbanos y territorios de Canadá (Porter, 1997; Echeita *et al.*, 2020). Las fuentes consultadas indican que este estado de desarrollo “primitivo” fue una ventaja: significaba que había menos cuestiones que cambiar cuando surgió el paradigma de la inclusión y menos intereses arraigados para afrontar.

Para 1989, y a partir de una estrategia de fortalecimiento de las escuelas ordinarias que implicó transferirles recursos humanos y presupuestarios desde las modalidades segregadas, se habían cerrado en New Brunswick todas las escuelas especia-

les. Este camino duró aproximadamente 3 años y fue posible gracias a la inversión en capacitación docente, al aprovechamiento de los conocimientos y habilidades que las maestras y maestros ya poseían, y a la creación de equipos de apoyo interdisciplinario en el sistema regular. Según Echeita *et al.* (2020), el proceso no fue igual entre distritos y escuelas, sino que cuando se identificaba mayor preocupación en las familias se procedía con mayor cautela, asegurando que estas estuvieran informadas e implicadas en la transformación. En tal sentido, se afirma que “la estrategia seguida puede verse no como resultado de un plan específico previamente diseñado y que luego se puso en marcha”, sino más bien como “un esfuerzo o desarrollo planteado a partir de la realidad de cada momento, y que se fue implementando y consolidando a lo largo del tiempo” (Echeita *et al.*, 2020, p. 54).

Cabe precisar algunas cuestiones respecto de la política de transferencia de docentes y asistentes de educación especial hacia las escuelas y aulas generales, pues esta fue uno de los pilares del proceso. Al respecto, se ha dicho que uno de los factores que viabilizaron y facilitaron dicho pasaje fue que todas las maestras y maestros de las escuelas especiales tenían la misma capacitación docente básica que los de las escuelas ordinarias. La mayoría pasaron a ser “docentes de apoyo” en la escuela ordinaria, sumándose a la planta de profesoras y profesores de métodos y recursos³⁰ y a los de apoyo recién contratados (Echeita *et al.*, 2020). Así, con el tiempo, se fue creando una buena masa crítica de profesorado de apoyo (Echeita *et al.*, 2020).

En el sistema educativo público de New Brunswick ya no existen las escuelas especiales, y tampoco podrían crearse en el futuro, pues -como hemos señalado- la Política 322 prohíbe el establecimiento de clases o programas segregados, a los que define como “entornos de aprendizaje basados en uno o más diagnósticos, etiquetas de discapacidad o excepcionalidad, generalmente utilizados a largo plazo” (punto 6.2.2).

3. Medidas y recursos de apoyo a la educación inclusiva

La Política 322 establece que el Departamento de Educación, así como los distritos escolares de New Brunswick³¹, deben establecer y mantener apoyos sistemáticos y continuos para la educación pública, que hagan de la inclusión de todos los y las estudiantes una realidad práctica (punto 6.2).

En esta provincia, el sistema de apoyos está compuesto por diferentes profesionales y por dispositivos a niveles diversos. En el plano distrital se establece un *Equipo de Servicios de Apoyo Educativo basado en el Distrito* (en adelante, “ESS del distrito” por sus siglas en inglés), mientras que a nivel de la institución educativa existe el *Equipo de Servicios de Apoyo Educativo basado en la Escuela* (en adelante, “ESS de la escuela” por sus siglas en inglés).

30. Una propuesta de formación pensada para el reperfilamiento de los y las docentes de la modalidad especial.

31. La provincia de New Brunswick actualmente tiene 7 distritos escolares organizados según la geografía y la lengua: 4 anglófonos y 3 francófonos.

Los ESS del distrito son grupos interdisciplinarios de profesionales (docentes, psicólogos/a, trabajadoras/es sociales, etc.) que brindan asistencia a los equipos de apoyo establecidos a nivel escolar. De acuerdo a lo dispuesto en la Política 322, deben asegurar que las iniciativas de construcción de capacidades y desarrollo de habilidades del distrito y del Departamento de Educación sean acordes a las necesidades del personal de las instituciones educativas; vincularse con los equipos de apoyo de las escuelas para identificar la efectividad de las intervenciones; asistir a dichos equipos en la detección de las necesidades de su personal en términos de crecimiento profesional y adquisición de destrezas; garantizar que la experticia del personal distrital sea utilizada adecuadamente para ayudar al de los centros educativos en el desenvolvimiento de programas y estrategias que faciliten el éxito del alumnado en el aprendizaje; y focalizar las actividades y los planes de trabajo en el fortalecimiento de la capacidad de los equipos de apoyo escolares para resolver problemas y remover barreras al éxito de las y los estudiantes (punto 6.9.2).

Los ESS de las escuelas, por su parte, son establecidos y dirigidos por el director o directora de la institución, y formados por personal escolar, incluyendo docentes de apoyo y profesionales como asistentes educativos/as, coordinadores/as de orientación, docentes con especialización en área críticas (por ejemplo, en alfabetización, matemática y comportamiento) y proveedores/as de servicios relacionados (por ejemplo, trabajadores/as sociales o terapeutas ocupacionales) (EECD, 2013)³². Su misión es asistir al profesorado de clase en la construcción de herramientas que favorezcan el aprendizaje de todos los y las estudiantes y coordinar recursos para apoyar la inclusión de quienes estén en situación de desventaja por diversos motivos³³. Así, la Política 322 establece que este equipo debe reunirse periódicamente (preferentemente una vez por semana, pero al menos cada 10 días) para desarrollar estrategias que apoyen a los y las docentes en la identificación de las necesidades del alumnado y en la reducción de las barreras para el aprendizaje; resolver problemas puntuales; y abordar cuestiones sistémicas y aquellas que son específicas de docentes o estudiantes (punto 6.10.3). Esta norma también prevé la posibilidad de que profesionales de otros departamentos de gobierno, como los especializados en niñez y juventud, participen en este grupo en caso de que sea necesario (punto 6.10.4).

Cabe aquí formular algunas precisiones en relación a quienes se desempeñan como *docentes de apoyo* (“*Education Support Teacher*”). Según la Política 322, se trata de docentes certificados/as que asisten al profesorado de clase en el desarrollo, implementación y evaluación de las estrategias de enseñanza, con el objetivo de asegurar que los alumnos y alumnas tengan éxito en el aprendizaje (punto 3.0). Establece di-

32. Para ver más sobre la función de cada una de estas figuras, puede consultar el documento “Education Support Services Teams: School-Based Teams to Support Inclusion” del Departamento de Educación y Primera Infancia de New Brunswick (2013).

33. No solo hay profesionales para apoyar el aprendizaje de personas con discapacidad, sino que, en línea con la concepción amplia de “inclusión” prevalente en New Brunswick, también hay, por ejemplo, profesionales para asistir a estudiantes de comunidades originarias de Canadá.

cha norma que deben invertir al menos el 60% de su tiempo en esta labor, realizando, por ejemplo, observaciones de clase, co-planificando la instrucción y co-enseñando. En caso de considerarse necesario, pueden proveer instrucción directa a individuos o grupos pequeños de estudiantes, pero no pueden destinar a ello más del 25% de su tiempo, y se deben prever criterios de inicio y finalización de ese trabajo y documentar los resultados alcanzados. Tampoco pueden invertir más del 15% de su tiempo en deberes administrativos, y los que cumplan tienen que estar asociados directamente al apoyo de docentes y estudiantes (trabajar en los planes de aprendizaje personalizados, consultar especialistas, etc.). Esta figura no debe confundirse con las y los *asistentes educativos/as*, que son paraprofesionales que apoyan a maestros y maestras en satisfacer las necesidades personales y de instrucción de los alumnos y alumnas (punto 3.0).

Cabe destacar también que la regulación en cuestión reconoce al personal directivo como un componente central para garantizar comunidades educativas inclusivas. Por tal motivo, fija una serie de obligaciones que este debe cumplir con relación a los apoyos y la gestión escolar. Entre ellas, la de asignar los recursos disponibles para maximizar la asistencia a docentes de clase y la de asegurar que las intervenciones de la escuela se basen en el análisis de datos y evidencia, que la instrucción sea provista por el maestro o maestra de clase o de la materia, que la asignación de asistentes educativos/as se realice para alcanzar un equilibrio entre las necesidades de alumnos y alumnas y las del profesorado de apoyo, que el personal escolar conozca los estándares aplicables a la labor de los y las asistentes, que los planes escolares estén diseñados para apoyar prácticas inclusivas, y que todo el estudiantado acceda a las actividades co-curriculares y patrocinadas por la escuela (punto 6.2.1). Los directores y directoras también deben apoyar a profesionales y paraprofesionales en el uso de estrategias flexibles de enseñanza (punto 6.2.1).

Respecto de este último punto, la Política 322 alude al DUA, a la enseñanza diferenciada y al enfoque multinivel como estrategias de instrucción flexibles (punto 6.2.1.8). El DUA es definido por la norma como un conjunto de principios para la instrucción en el aula y el desarrollo curricular que brindan a todo el estudiantado la misma oportunidad de aprender, y que proporcionan estrategias para crear metas, métodos, materiales y evaluaciones de instrucción que funcionen para todos y todas, pudiendo ajustarse en función de la persona (Política 322, punto 3.0). La enseñanza diferenciada, por su parte, es una forma de permitir que cada alumno y alumna logre los resultados de aprendizaje específicos a través de una variedad de actividades en un entorno compartido (Echeita *et al.*, 2020). A través de ella, los maestros y maestras brindan a cada individuo diferentes formas de aprender de la manera más efectiva posible, considerando que su perfil de aprendizaje es único (Echeita *et al.*, 2020). En ese esquema de trabajo, se mantienen altas expectativas sobre todas las personas y se recurre a estrategias como los agrupamientos flexibles y heterogéneos y la diversificación de las evaluaciones (Echeita *et al.*, 2020). Finalmente, la enseñanza a niveles múltiples implica identificar los principales conceptos a ser enseñados en una clase, determinando diferentes métodos de presentación para cubrir los variados estilos de

aprendizaje, definiendo una pluralidad de estrategias a través de las cuales los y las estudiantes pueden expresar su comprensión y desarrollando un modo de evaluación que incluye distintos niveles de habilidad (Porter, 1997).

Otro abordaje utilizado en New Brunswick es la Respuesta a la Intervención (RTI), un modelo que busca mejorar los resultados educativos de todo el alumnado mediante el monitoreo de los progresos individuales y el uso de datos para informar las decisiones sobre las necesidades de instrucción (EECD, 2015). Usando este marco, focalizado tanto en la intervención como en la prevención, los equipos ESS, en colaboración con otros/as educadores/as y prestadores/as de servicios, pueden brindar apoyo a todas las niñas y niños, y no solo a aquellos que requieren un plan personalizado de aprendizaje (EECD, 2015). En este enfoque, existen 3 niveles de instrucción e intervenciones académicas y conductuales. En el primero de ellos se encuentra la instrucción y las intervenciones destinadas a todo el alumnado. Este nivel comienza con un currículum comprensivo, y se estima que entre 80% y 85% de los niños y niñas puede tener éxito sin medidas adicionales. El segundo consiste en intervenciones en grupos pequeños de estudiantes, de intensidad y duración moderada, que suplementan, promueven y apoyan las estrategias del nivel 1. Estas alumnas y alumnos reciben la misma instrucción que los del nivel 1 y además las intervenciones del nivel 2, que son brindadas por el o la docente de clase y, cuando sea necesario, por el personal de los ESS de la escuela. Se estima que entre 5% y 10% del estudiantado puede necesitar apoyos de este tipo. En el tercero, se proveen intervenciones más intensas y duraderas para grupos de 1 a 3 estudiantes. Solo un porcentaje del alumnado que oscila entre 1% y 5% suele necesitar apoyo en este nivel. Al igual que el segundo, también suplementa al primero sin reemplazarlo. Los y las estudiantes se pueden mover fluidamente de un nivel al otro, de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba, y sin tener que pasar por todos ellos. Es posible, por ejemplo, que quienes estén en el nivel 1 pasen al nivel 3, sin pasar antes por el 2.

Para el caso de que algún alumno o alumna, por distintas circunstancias, experimente barreras para el aprendizaje o la participación, la Política 322 prevé la elaboración de un *Plan de Aprendizaje Personalizado* (en adelante, “PLP” por sus siglas en inglés)³⁴. El PLP se establece teniendo en cuenta las fortalezas, preferencias de aprendizaje y necesidades del niño, niña o joven, y previendo todas las horas de instrucción según el grado o año en el que esté. Contiene las metas de aprendizaje personalizadas consistentes con el currículum provincial (el que debe proporcionarse de modo equitativo a todos los y las estudiantes), con identificación clara de las estrategias de enseñanza, los métodos de evaluación, el personal de apoyo que tendrá injerencia en el proceso educativo del alumno o alumna, y los apoyos tecnológicos que se necesitarán para remover los obstáculos detectados. Dos años antes de la finalización de la

34. La Política 322 lo define como un plan para un alumno o alumna que requiere identificación específica e individual de estrategias prácticas, metas, resultados, objetivos y apoyos educativos que aseguren que alcance un aprendizaje significativo y apropiado, considerando sus necesidades (punto 3.0).

escuela secundaria este instrumento comienza a incluir estrategias de transición a la vida postescolar, desarrolladas en colaboración con el o la estudiante, su familia y con quienes representen a las agencias comunitarias que estarán involucradas en ella.

Cuando el equipo de la escuela o la familia considera que se necesita un PLP, lo comunica al maestro o maestra de apoyo, el personal escolar evalúa la necesidad de elaborarlo y eventualmente se forma un grupo de planificación integrado por la administración del establecimiento, docentes, miembros relevantes del ESS de la escuela, así como por las familias, el alumno o alumna, las y los asistentes educativos y personas de apoyo de organizaciones comunitarias cuando sea necesario (punto 6.3.2.1). Es el profesorado de apoyo el que coordina y monitorea que este se desarrolle e implemente correctamente. En palabras de Echeita *et al.* (2020) generalmente es este

el responsable de asegurar que todos los miembros del equipo que han participado en la planificación tengan la información necesaria para el desarrollo adecuado del programa para el estudiante. El EST [Education Support Teacher] también facilita las reuniones de equipo, organiza otras reuniones, proporciona información a todas las personas que la necesitan, monitorea las intervenciones para asegurar que se implementen según lo previsto, y revisa el progreso de los estudiantes junto con el maestro de la clase/asignatura (p. 57).

La Política 322 prevé ciertas condiciones esenciales que deben cumplir los y las docentes de aula en relación al PLP para lograr una inclusión real. En primer lugar, deben elaborarlo según el currículum provincial, lo que descarta la posibilidad de confeccionar planes de estudios paralelos. Además, tienen la obligación de garantizar que este instrumento se desarrolle, se implemente y se actualice en colaboración con las familias, el o la estudiante, las y los docentes, los miembros del ESS y otros/as profesionales y representantes de agencias comunitarias, según se requiera. Por otro lado, deben asegurar que las planificaciones de clase y las estrategias de instrucción reflejen los requerimientos del PLP; monitorear la efectividad de los abordajes plasmados en él y la pertinencia de las metas y resultados identificados; y proporcionar informes de progreso formales para el alumnado con PLP en el mismo documento (boletín de calificaciones) y al mismo tiempo que para el resto.

4. Evaluación y certificación

En New Brunswick, la educación pública se brinda desde el nivel inicial hasta la finalización del grado 12. La organización más frecuente es: escuelas elementales, escuelas medias (grados 6 a 8) y escuelas secundarias (grados 9 a 12). No obstante, esto puede variar dependiendo de la población de la comunidad y de las propiedades de las escuelas localizadas en ella. La obligatoriedad es entre los 6 a 18 años, o hasta que se alcance la graduación de la escuela secundaria.

Según lo manifestado por Gordon Porter en el proceso de elaboración de este informe, las y los estudiantes que cuentan con PLP son evaluados en relación a los objetivos plasmados en dicho instrumento, lo que resulta esencial para garantizar la equidad y asegurar que el monitoreo de los aprendizajes sea apropiado para cada es-

tudiante. Cabe destacar también que la política menciona expresamente que la repitencia escolar no debe utilizarse como una práctica educativa estándar (punto 6.7.1)³⁵.

Una de las cuestiones más interesantes del sistema educativo de esta provincia es que todo el alumnado recibe el mismo certificado de graduación o finalización de la escuela. La Política 322 establece expresamente que se debe otorgar una versión única del Diploma de la Escuela Secundaria de New Brunswick a todos los y las estudiantes que completen con éxito un programa de estudios prescrito por el Departamento de Educación, inclusive cuando han cursado sus estudios con un PLP (punto 6.8.1). Esto implica un reconocimiento respetuoso de que el o la estudiante completó un programa de educación pública basado en expectativas apropiadas con los ajustes que fueron necesarios. El expediente académico de los alumnos y alumnas contiene un registro de los logros específicos que pueden ser relevantes para las alternativas posteriores a la secundaria.

5. Formación docente

La formación del personal escolar fue uno de los elementos centrales del proceso de reforma emprendido hace décadas en New Brunswick. El plan de capacitación a maestros y maestras se llevó a cabo por etapas. Al comienzo, los directores y directoras identificaban docentes que en sus escuelas habían demostrado tener éxito con la inclusión. Estas y estos profesionales, respetados por sus pares, formaban grupos y luego preparaban al resto del personal escolar.

También se invirtió fuertemente en el desarrollo de un perfil de docentes de apoyo que pudieran brindar asistencia directa y colaborativa al profesorado de clase. En algunos casos esto implicó re-entrenar a los maestros y maestras de educación especial, mientras que en otros las y los docentes de aula altamente efectivos y exitosos fueron incentivados a asumir el rol de docentes de apoyo mientras aprendían las habilidades adicionales necesarias para ese propósito (Porter y Towell, 2017).

La Política 322 establece que el Departamento de Educación y los distritos deben establecer y mantener un programa de aprendizaje profesional para asegurar que el personal educativo tenga el conocimiento y las habilidades necesarias para brindar enseñanza efectiva a una población diversa de estudiantes (punto 5.2).

Con respecto a la formación inicial, en la actualidad se observa un modelo transversal que tiene como objetivo impregnar con la perspectiva de la inclusión la totali-

35. La política referenciada establece que si la escuela o la familia consideran apropiada la repitencia en un caso individual, la o el superintendente debe: asegurar que las y los docentes familiarizados con el progreso y las necesidades del o de la estudiante completen una evaluación instruccional, explorar alternativas con el equipo ESS y la familia, informar a la familia sobre las investigaciones y los datos atinentes a los impactos de la repitencia, arribar a una decisión en colaboración con la familia del niño o niña, y firmar y mantener un registro de la decisión y de su documentación respaldatoria (punto 6.7.2, Política 322).

dad del plan de estudios de maestros/as de clase, profesorado de apoyo y directores/as de escuela. Esta formación incluye varios módulos sobre pedagogía de la inclusión y sobre los componentes del modelo de inclusión total, como el reconocimiento de la unicidad irremplazable de cada estudiante (Moliner García, 2008). Dentro de los estándares de práctica fijados por el Departamento de Educación, que describen el conocimiento, las habilidades, las competencias, los valores y el compromiso personal que se espera de los y las docentes después de haber completado su formación inicial, se encuentran cuestiones relacionadas con: la adaptación de las metodologías y estrategias de enseñanza a las observaciones e intereses de alumnos y alumnas, la reflexión continua sobre las evaluaciones, el análisis de datos y evidencia y el estudio de la investigación en el campo educativo; el trabajo colaborativo, interdependiente y en equipo con otras/os docentes y profesionales relacionadas/os y la reflexión y discusión de las propias prácticas de enseñanza con estos actores; la implementación de planes de clase rigurosos y relevantes que reflejen las necesidades de aprendizaje individuales y culturales y los intereses del alumnado; y la comunicación respetuosa, honesta, equitativa y oportuna con familias y estudiantes (EECD, 2012).

En cuanto a la formación continua, cualquier docente puede acceder a diferentes tipos de cursos que brindan herramientas específicas para promover la inclusión. Las maestras y maestros de clase pueden postularse para trabajar como apoyos, o la misma comunidad educativa puede proponer y promover a aquellos que considere particularmente hábiles y creativos para tal función.

6. Financiamiento

En Canadá, el financiamiento de la educación inclusiva es asumido por cada provincia, que luego traspasa recursos a cada distrito escolar. Según explica Porter (1997), los fondos educativos de New Brunswick proceden directamente del gobierno provincial y no hay impuestos locales para fines educativos, enfoque que se adoptó para alcanzar equidad fiscal en toda la provincia.

En este sistema, la escuela recibe recursos para administración y para docentes de aula y de especialidades como arte, música, y orientación y asesoramiento, según una fórmula basada en la población estudiantil y en algunos factores adicionales que se consideren necesarios. Los fondos para “educación especial” o “servicios estudiantiles” se obtienen mediante una asignación por estudiante, basada en la cantidad total de alumnos y alumnas del distrito (Porter, 1997), independientemente de si tienen discapacidad o no. Por ejemplo, un distrito con 20.000 estudiantes obtiene \$1.500 por estudiante, y por lo tanto la administración del distrito tiene \$30.000.000 para la provisión de dichos servicios. De este modo se financian docentes de apoyo, asistentes educativos/as, aprendizaje profesional vinculado a inclusión y otras iniciativas que ayudan a satisfacer las necesidades de una población diversa de estudiantes.

Sostiene el autor mencionado que la implementación de este modelo de financiamiento tiene varias ventajas. En primer lugar, elimina la necesidad de justificar los fon-

dos basados en la discapacidad de los niños y niñas en forma individual. El resultado es un menor foco sobre la discapacidad y una mayor concentración sobre los servicios de apoyo a docentes y a todo el alumnado que los necesite. En segundo lugar, este abordaje no fomenta ni premia al distrito por tener estudiantes con discapacidad, sino que asume que cada clase, cada escuela y, por lo tanto, cada distrito necesitará un cierto nivel de servicios de apoyo, por el simple hecho de que el sistema educativo sirve a una población heterogénea de estudiantes (Porter, 1997). El distrito escolar puede hacer ajustes en los recursos otorgados cuando las escuelas puedan necesitar apoyo adicional por alguna razón específica en un momento determinado, pero dichos ajustes usualmente representan entre un 5% y un 10% del presupuesto total de los servicios de apoyo.

Con relación a este punto, la Política 322 establece las siguientes obligaciones para las y los superintendentes³⁶ en tanto autoridades de los distritos escolares:

- Asegurar que los recursos asignados para los servicios de apoyo educativo se utilicen únicamente con ese propósito.
- Utilizar las normas de financiamiento establecidas por el Departamento de Educación para realizar asignaciones de personal que sean equitativas en la prestación de servicios y apoyos esenciales, en función de las necesidades y prioridades escolares identificadas.
- Distribuir al personal de los equipos de apoyo entre las escuelas del distrito según la inscripción escolar y los requerimientos y prioridades.
- Garantizar que se mejoren los apoyos a las escuelas para dar respuesta a los requerimientos identificados.
- Mantener fondos apropiados suficientes para satisfacer las necesidades de estudiantes y docentes que puedan no haberse anticipado al inicio del año escolar y que requieran recursos adicionales.

36. Son las directoras y directores ejecutivos de los distritos escolares. Estas autoridades deben respetar las regulaciones provinciales, pero tienen un margen de discrecionalidad en la gestión del distrito, pudiendo hacer contrataciones de profesionales y realizar asignaciones específicas de personal y de presupuesto.

BRASIL

1. Antecedentes históricos

Durante los últimos años, Brasil adoptó una pluralidad de políticas públicas para transicionar hacia un sistema educativo inclusivo, políticas que han posicionado a este país -incluso con los grandes obstáculos que aún enfrenta- como un referente en la región latinoamericana.

En 1988, se promulgó la Constitución de la República Federal, que marcó el retorno de la democracia luego de un período de dictadura cívico-militar de 21 años. Esta nueva Constitución fue un encuadre esencial para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad, por cuanto estableció como uno de sus objetivos fundamentales el de promover el bien de todos y todas sin prejuicios de origen, raza, sexo, color, edad o cualquier otra forma de discriminación (artículo 3.IV) y definió la educación como un derecho de todas las personas, que debe tender a su pleno desarrollo, a su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y a su calificación para el trabajo (artículo 205). A su vez, consagró la igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia en la escuela como uno de los principios de la enseñanza (artículo 206.1) y enunció como deber del Estado la “atención educativa especializada a las personas con discapacidad, preferentemente en la red regular de enseñanza” (artículo 208.3)³⁷.

La década del 90 traería consigo nuevos cambios, impulsados en buena medida por los documentos elaborados a nivel internacional, como la Declaración Mundial de Educación para Todos (1990) y la Declaración de Salamanca (1994), que tuvieron -también en el caso brasileño- una importancia decisiva para promover la formulación de políticas de educación inclusiva. En 1990, el Estatuto de la Infancia y la Adolescencia de Brasil (Ley 8.069/90) reforzó el paradigma de la inclusión, al establecer que los padres, madres y responsables de la educación de niñas y niños debían inscribirlos en la red regular de enseñanza (artículo 55). Algunos años más tarde, en 1994, el gobierno publicó la Política Nacional de Educación Especial (PNEE), que condicionaba el acceso a las clases comunes de la enseñanza regular a quienes fueran “capaces”³⁸ de acompañar y desarrollar las actividades curriculares programadas de la enseñanza común al mismo ritmo que los llamados estudiantes “normales”³⁹.

Dos años después, se sancionó la Ley 9.394/96 de Directrices y Bases de la Educación Nacional (en adelante, “LDB”). En su artículo 4, esta norma determina que la asistencia educativa especializada prevista en la Constitución Federal debe ser trans-

37. Debe tenerse presente que, según este artículo, no es la educación básica la que debe brindarse preferentemente dentro del sistema ordinario, sino solo la Atención Educativa Especializada, un servicio independiente del acceso a la escuela que debe complementarla pero no sustituirla.

38. El entrecomillado se debe a que consideramos que todos los y las estudiantes, independientemente de su situación individual y social, tienen plena capacidad para aprender en el sistema ordinario. El hecho de que eso suceda o no depende de las condiciones pedagógicas y didácticas que las instituciones educativas generen, pero no de las características de las personas.

39. Sobre la noción de “normalidad”, ver nota al pie 6.

versal a todos los niveles, etapas y modalidades, lo que implica que no puede reemplazar la educación escolar básica. No obstante, en su artículo 58 dispone que la educación especial es la modalidad ofrecida preferentemente en la red regular de enseñanza para educandos y educandas con “necesidades especiales”; que existirán servicios de apoyo en la escuela común cuando sea necesario para atender las particularidades de la población destinataria de la educación especial; y que la atención educativa se realizará en clases, escuelas, o servicios especializados, siempre que en función de las condiciones específicas de los alumnos y alumnas “no sea posible” su integración en las clases comunes de la enseñanza regular. Si bien la sanción de aquella norma trajo en su redacción algunas cuestiones plasmadas en la Declaración de Salamanca, al analizar su articulado se observa que, al igual que la Política de 1994, refleja el paradigma de la integración y no el de la inclusión, lo que hizo que fuera objeto de algunas críticas entre especialistas y activistas. De hecho, según datos censales del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (en adelante, “INEP” por sus siglas en portugués)⁴⁰ durante los primeros años de su vigencia (y hasta que se implementaron nuevas reformas), la tasa de inclusión escolar⁴¹ se mantuvo muy baja: en 2003 alcanzaba apenas el 28,8% (INEP, 2020). Aun cuando contradice la normativa internacional, el artículo 58 de esta ley continúa vigente, y es hasta hoy utilizado por quienes defienden la escuela especial para justificar su subsistencia.

A comienzos del siglo XXI toma fuerza el cuestionamiento a las estructuras de exclusión y segregación reproducidas en los sistemas de enseñanza, que mantenían un alto índice de personas con discapacidad fuera de la escuela o en colegios y clases especiales. Según Dutra dos Santos (2013), la propuesta de un sistema educativo inclusivo pasa a ser vista en su dimensión histórica, en cuanto proceso de reflexión y práctica que permite efectuar cambios conceptuales, políticos y pedagógicos coherentes con el propósito de tornar efectivo el derecho a la educación de todos y todas, defendido por la Constitución Federal de 1988.

En 1999, se adoptó el Decreto 3.298 (reglamentario de la “Política Nacional para la Integración de las Personas con Discapacidad”, aprobada por Ley 7.853/89), que define a la educación especial como una modalidad transversal a todos los niveles y modalidades de enseñanza (artículo 24.II), que debe ofrecerse preferentemente en la red de enseñanza regular. Dos años más tarde, se aprobó la Resolución n° 2 del Consejo Nacional de Educación (en adelante, “CNE”) y la Cámara de Educación Básica (en adelante, “CEB”), que estableció las Directrices Nacionales para la Educación Es-

40. A la fecha de actualización de este informe, los últimos datos del censo publicados son los correspondientes al año 2020, que fueron publicados en 2021. Sin embargo, la fuente se consigna como “INEP, 2020” porque se extrajeron de un sitio web de 2020, que simplemente se actualizó en 2021.

41. Lo que el Censo de Educación Básica llama “tasa de inclusión” toma el porcentaje de estudiantes con discapacidad que están en clases regulares del sistema de educación común sobre el total de estudiantes con discapacidad inscritos e inscritas en la educación básica, incluyendo el sector público y privado.

pecial. Al igual que la LDB, mientras que algunas disposiciones de estos instrumentos parecen reflejar una voluntad de avanzar hacia la inclusión, otras (como la creación de clases especiales para ciertos alumnos y alumnas) contribuyeron a mantener la estructura tradicional de la segregación.

A partir de 2003, y con el objetivo de apoyar la transformación hacia sistemas educativos inclusivos, se instituyó el “Programa de Educación Inclusiva: derecho a la diversidad”, que “desarrolla el amplio proceso de formación de gestores y de educadores por medio de trabajo conjunto entre el Ministerio de Educación, los Estados, los Municipios y el Distrito Federal” (Dutra dos Santos, 2013, p. 281).

En esta misma línea, en el año 2007 se lanzó el Plan de Desarrollo Educativo, enfocado en la formación de los y las docentes de educación especial, la creación de salas de recursos multifuncionales (dispositivo que será definido más adelante), la accesibilidad arquitectónica de los edificios escolares, el ingreso y la permanencia de las personas con discapacidad en la educación superior y el monitoreo del acceso a la escuela de las personas beneficiarias del Beneficio de Prestación Continuada (en adelante, “BPC”)⁴². A fin de implementar el mencionado plan se aprobó el Decreto 6.094/07, que consagró la garantía de acceso y permanencia de las personas con “necesidades educativas especiales” en las clases comunes de la enseñanza regular, fortaleciendo la inclusión en la red pública.

El hito de mayor relevancia en el proceso de reforma impulsado en Brasil llegó en 2008, con la aprobación de la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (en adelante, “PNEEPEI”). Esta norma fija como sus objetivos los siguientes: el acceso, la participación y el aprendizaje de la población destinataria de la educación especial (compuesta por el alumnado con discapacidad, “trastornos globales de desarrollo”⁴³ y “altas habilidades o superdotación”⁴⁴) en las escuelas regulares, garantizando la continuidad de su escolarización en los niveles más altos de enseñanza; la formación del profesorado; la participación de la familia y la comunidad; la accesibilidad urbanística, arquitectónica, de los mobiliarios y los equipamientos, de los transportes, de la comunicación y la información; y la articulación intersectorial de las políticas públicas, entre otras cuestiones (Ministerio de Educación de Brasil/ Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización, Diversidad e Inclusión -en adelante, “ME/SECADI”, 2008). Uno de sus aspectos centrales es que reafirma lo dispuesto por el artículo 4 de la LDB, y -a fin de evitar interpretaciones indebidas-

42. Programa de apoyo financiero que el gobierno brasileño brinda a personas con discapacidad y personas adultas mayores que se encuentran en situación de pobreza extrema.

43. Sobre la noción de “trastorno”, ver nota al pie 6.

44. La expresión “altas habilidades o superdotación” se halla entrecomillada porque consideramos que responde a una mirada capacitista. Desde nuestra perspectiva, no hay “altas” o “bajas” habilidades, sino que todas las personas tenemos diferentes talentos. Asimismo, sostenemos que las habilidades, lejos de venir dadas, se construyen en el marco de procesos educativos que generen las condiciones adecuadas para que eso ocurra.

define la educación especial como modalidad transversal para todos los niveles, etapas y modalidades, que -lejos de sustituir- complementa o suplementa (según el caso, como se verá a continuación) la escolarización de las niñas y niños destinatarios de la educación especial matriculados en clases comunes de la enseñanza regular. La modalidad especial pasa, entonces, a integrar la propuesta pedagógica de la escuela común (ME/SECADI, 2008) a través de la Atención Educativa Especializada (“*Atendimento Educacional Especializado*”, en adelante, “AEE”), que actúa de forma coordinada con el sistema ordinario para orientar la organización de las redes de apoyo, la formación continuada, la identificación y utilización de los recursos y el desarrollo de prácticas colaborativas.

En el mismo año, se publicó el Decreto 6.571/08, que dispuso que las redes de enseñanza que garantizaran la matrícula del alumno o alumna en el aula regular en un período y en la AEE en el turno opuesto recibirían el doble de dinero (Brasil, 2008), lo que condujo a que muchos municipios organizaran la inscripción en el sistema común y en el servicio de la AEE. Esta norma también refirió al carácter complementario o suplementario de este servicio y estableció una serie de medidas para alcanzar la inclusión.

A su vez, en 2009 se aprobó la Resolución nº 4 del CNE y la CEB, que instituye las “Directrices Operacionales para la Atención Educativa Especializada en la Educación Básica (modalidad educación especial)”. Esta destaca en su artículo 1 que cabe a los sistemas de enseñanza matricular los y las estudiantes con discapacidad, “trastornos globales del desarrollo” y “altas habilidades/superdotados” en las clases comunes de la enseñanza regular y en la AEE. De este modo, reafirma que la AEE no es sinónimo de escuela, dejando en claro que todo el alumnado tiene derecho a frecuentar la escuela común y que la AEE es un servicio adicional y complementario, cuyo objetivo es eliminar las barreras a la accesibilidad y a la participación en el ambiente escolar, y así promover una educación verdaderamente inclusiva.

Posteriormente, se aprobó por Decreto 7.612/11 el “Plan Nacional de Derechos de las Personas con Discapacidad - Plan Vivir sin Límite”, que previó dentro del eje de educación diversas acciones para avanzar en la implementación de un sistema educativo inclusivo. Entre ellas, las vinculadas a la formación docente, a la disponibilidad de recursos de tecnología asistiva y a la accesibilidad de materiales educativos, mobiliarios, edificios y transporte escolar en la educación básica y superior. Cabe destacar que en el marco de este plan se estableció el Programa de Acompañamiento y Monitoreo del Acceso y Permanencia en la Escuela de Personas con Discapacidad (“*BPC na Escola*”) de 0 a 18 años beneficiarias del BPC. Su objetivo fue promover el acceso y la permanencia de esta población en la escuela mediante la entrega de un salario mínimo mensual a quienes comprobaran que no disponían de medios para su propio sustento. Desde la implementación de este plan interministerial, el número de matrículas de estudiantes con discapacidad creció sustantivamente. Según datos oficiales, en 2007, se identificaron 78.848 inscripciones de personas con discapacidad beneficiarias del BPC en escuelas comunes (21% del total de 0 a 18 años), mientras que el 2013 ese número ascendió a 319.146 (64,11% del total) (ME/SECADI, 2016).

En términos absolutos, hubo un aumento del 305%, y en términos porcentuales de 43,11 puntos (ME/SECADI, 2016).

Los debates, disputas, conflictos y consensos de estos años tienen repercusiones y desdoblamientos en lo que será la formulación del Plan Nacional de Educación 2014-2024 (en adelante, “PNE”), que establece como una de sus metas la de universalizar, para la población con discapacidad, “trastornos generalizados del desarrollo” y “altas habilidades o superdotación” de 4 a 17 años, el acceso a la educación básica y la atención educativa especializada, preferentemente en el sistema regular de enseñanza (Brasil, 2014). A pesar de algunas referencias ambiguas presentes en este plan, las que fueron producto del cabildeo de grupos que se mostraban reticentes a la inclusión, en el artículo 8 se afirma claramente que los Estados, el Distrito Federal y los Municipios deberán elaborar sus correspondientes planes educativos, o adecuar los planes ya aprobados por ley, asegurando un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, etapas y modalidades.

Entre sus estrategias, el PNE prevé la promoción de la universalización de la atención escolar para niñas y niños destinatarios de la educación especial de 0 a 3 años; la implantación de salas de recursos multifuncionales y el fomento de la formación continuada de profesores y profesoras para la AEE en las escuelas urbanas, rurales, indígenas y de comunidades quilombolas⁴⁵; la creación de centros multidisciplinares de apoyo, investigación y asesoría, articulados con instituciones académicas e integrados por profesionales de las áreas de salud, pedagogía, asistencia social y psicología, para acompañar el trabajo de docentes; y la provisión de educación bilingüe (en LP y en Lengua de Señas Brasileña -en adelante, “LSB”-) para la inclusión del estudiantado con discapacidad auditiva de 0 a 17 años.

Profundizando este camino, en el año 2015, se sancionó la Ley 13.146 (“Estatuto de la Persona con Discapacidad”), comúnmente conocida como “Ley Brasileña de Inclusión”, que establece la obligación de garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles. A su vez, dispone que es deber del Estado, la familia, la comunidad escolar y la sociedad asegurar una educación de calidad para las personas con discapacidad, protegiéndolas de todas las formas de violencia, abandono y discriminación (artículo 27).

La norma también prevé en su artículo 28 que el Estado debe garantizar: condiciones de acceso, permanencia, participación y aprendizaje por medio de la oferta de servicios y recursos de accesibilidad que eliminen las barreras; proyectos pedagógicos, medidas de apoyo y ajustes razonables de acuerdo a las características de los y las estudiantes con discapacidad, que garanticen el acceso al currículo en condiciones de igualdad; investigación dirigida a desarrollar nuevos métodos y técnicas de enseñanza, materiales didácticos, equipos y recursos de tecnología asistiva; participación

45. Las comunidades quilombolas están formadas por descendientes de personas que lograron escapar de la esclavitud y se unieron para resistir a la recaptura hasta 1888, año en el cual esta fue abolida.

de los alumnos y alumnas con discapacidad y sus familias en las instancias de actuación de la comunidad escolar; adopción de prácticas pedagógicas inclusivas a través de programas de educación docente inicial y continua; formación y provisión de profesionales de apoyo; oferta en educación de LSB, sistema Braille y uso de recursos de tecnología asistiva; acceso a la educación superior en igualdad de condiciones, entre otras obligaciones.

Asimismo, es menester añadir que Brasil también desarrolló proyectos de cooperación internacional para impulsar iniciativas de fortalecimiento de capacidades en docentes, escuelas y organismos públicos, y apoyar la implementación políticas para la educación inclusiva⁴⁶.

2. Escuelas especiales

En el sistema educativo brasileño continúan existiendo instituciones especializadas para personas con discapacidad. Sin embargo, a lo largo de las últimas décadas, el número de escuelas con clases especiales disminuyó considerablemente. Según datos de los censos escolares que se realizan anualmente en Brasil, en 2002, se registraban 6.795, cifra que bajó a 5.590 en 2009, a 3.619 en 2016 y a 3.222 en 2020 (INEP, 2020).

En Brasil no se adoptó una política específica para transformar estas instituciones en escuelas regulares o en centros de apoyo, sino que en este caso los colegios especiales fueron cerrándose debido a la reducción del número de estudiantes, en lo que podríamos llamar un proceso de “vaciamiento”. María Teresa Mantoan, en una entrevista que se le realizó en el marco de esta investigación, afirma que en dicho camino fueron centrales las familias, que comprendieron que la escolarización en la modalidad especial constituía una discriminación y que todas las niñas y niños debían tener las mismas oportunidades de aprender juntos. Esa convicción, combinada con el conjunto de acciones reseñadas en el apartado anterior, resultó en el crecimiento del número de matrículas de alumnas y alumnos destinatarios de la educación especial en clases comunes de escuelas públicas y privadas, que pasó de 13% en 1998 a 88,1% en 2020 (INEP, 2020). En 2008, por primera vez en la historia del país, el número de inscripciones en clases comunes de escuelas regulares superó las matrículas en clases o escuelas especiales (INEP, 2020).

Los datos actuales muestran que, sumando las matrículas en colegios públicos y privados, 11,9% de los estudiantes aún se encuentra en clases especiales (INEP, 2020). Sin embargo, al observar solo los números de la red pública, la tasa de matrículas en clases especiales cae a 3,5%. En la red privada, en la que estas escuelas son mantenidas por instituciones filantrópicas, muchas de las cuales se muestran reticentes a la inclusión, esa tasa todavía es de 59,13%. En esa línea, Claudio Roberto

46. Para más información sobre estas iniciativas, ver el documento “A consolidação da inclusão escolar no Brasil - 2003 a 2016”, elaborado por la Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización, Diversidad e Inclusión del Ministerio de Educación de Brasil en 2016.

Baptista, también entrevistado para este trabajo, afirma que en ese proceso de disminución de la matrícula de la escuela especial han tenido protagonismo las escuelas públicas, principalmente aquellas municipales. También refirió este experto que las etapas iniciales de escolarización son todavía aquellas de mayor acceso por parte de los alumnos y alumnas con discapacidad, especialmente en la enseñanza fundamental (6 a 14 años).

3. Medidas y recursos de apoyo a la educación inclusiva

En Brasil, los apoyos en escuelas públicas se implementan a través de la Atención Educativa Especializada. El artículo 2 del Decreto 7.611/11 indica que los servicios de AEE comprenden el conjunto de actividades, recursos de accesibilidad y pedagógicos organizados institucional y continuamente, que tienen la función de complementar la formación de estudiantes con discapacidad y “trastornos globales del desarrollo”, y suplementar la de alumnos y alumnas con “altas habilidades o superdotación”.

La AEE busca indagar en el contexto educativo (analizando, por ejemplo, los materiales utilizados, las relaciones entre las personas, las necesidades de apoyo, el uso de tecnología y las formas de comunicación), identificar las barreras presentes en él y en función de ello ofrecer recursos, servicios y estrategias de accesibilidad para removerlas. Se trata de un servicio adicional que apoya la escuela regular en la educación de ciertos alumnos y alumnas, pero no la sustituye y, por lo tanto, bajo ninguna circunstancia las niñas y niños podrían estar inscritos exclusivamente en la AEE. Es complementaria cuando ofrece recursos que faltan en el contexto escolar (equipamiento, mobiliario, enseñanza de LSB, Braille, en uso de tecnología asistiva, etc.) y es suplementaria cuando ofrece enriquecimiento curricular a estudiantes con “altas habilidades”, además de lo que provee el currículo común.

Según el Decreto 7.611/11, la AEE es una oferta obligatoria en los sistemas de enseñanza, que forma parte de la propuesta pedagógica de la escuela y que debe incluir la participación de las familias, atender las necesidades específicas de las personas destinatarias de la educación especial y articularse con las demás políticas públicas (artículo 2.2).

En todas las escuelas regulares debe existir un o una *docente de AEE*, cuya función es orientar al profesorado de clase en el uso pedagógico de los recursos, identificar y proponer formas de eliminación de las barreras (Dutra dos Santos, 2013) y realizar las tareas de coordinación necesarias para asegurar la inclusión. Al no tener experticia en cuestiones específicas, en ocasiones solicita el apoyo de profesionales de otras especialidades, tales como intérpretes de LSB o guías-intérpretes para personas sordociegos, que pueden formar parte de la planta de personal escolar o ser de procedencia externa, según el caso. En efecto, de acuerdo a la PNEEPEI, la AEE es implementada mediante la actuación de una amplia gama de profesionales, tales como especialistas en LSB, en LP como segunda lengua, traductores-intérpretes y guías intérpretes. Además, las escuelas deben garantizar la formación continua a los y las docentes de

AEE en sistema Braille, orientación y movilidad, actividades para la vida autónoma, comunicación alternativa, programas de enriquecimiento curricular, adecuación y producción de materiales didácticos específicos, y utilización de recursos didácticos y pedagógicos y de tecnología asistiva. En algunos Estados hay un o una docente de AEE por escuela, pero en la mayor parte de ellos, quienes cumplen este rol itineran entre diferentes establecimientos.

Según la Resolución n° 4 de 2009 adoptada por el CNE y la CEB, son tareas del o de la docente de AEE: identificar y gestionar servicios pedagógicos, de accesibilidad y estrategias considerando las necesidades del alumnado destinatario de la educación especial; confeccionar y ejecutar el plan de AEE (instrumento que será definido más adelante), evaluando la funcionalidad y aplicabilidad de los recursos pedagógicos y de accesibilidad en el aula común y en otros ambientes de la escuela; organizar el tipo y número de servicios a ser provistos en las salas de recursos multifuncionales; establecer alianzas con las áreas intersectoriales para la implementación de estrategias y la disponibilidad de insumos de accesibilidad; orientar al profesorado y a las familias en lo relativo a los recursos pedagógicos y de accesibilidad utilizados por el alumno o alumna; enseñar y utilizar tecnología asistiva para ampliar las habilidades de los y las estudiantes, fomentando su autonomía y su participación; y establecer articulaciones con maestros y maestras del aula común (artículo 13).

De acuerdo a lo establecido en esa misma norma, la oferta de AEE se brinda prioritariamente en salas de recursos multifuncionales dentro de la escuela a la que asiste el niño o niña o en otras de enseñanza regular en el turno inverso a la escolarización, sin sustituir las clases comunes. Puede proveerse también en centros de AEE públicos o de instituciones comunitarias, confesionales o filantrópicas sin intención de lucro que tengan convenio con la Secretaría de Educación o con un organismo equivalente de los Estados, del Distrito Federal o de los Municipios.

Las *salas de recursos multifuncionales* son un conjunto de equipamientos, mobiliario, materiales pedagógicos y demás recursos de accesibilidad ubicados dentro de las escuelas regulares públicas (ME/SECADI, 2016). En estas salas, docentes y estudiantes pueden, por ejemplo, familiarizarse con el uso de tecnologías asistivas y fortalecer sus habilidades para la comunicación. En el marco del Programa de Implantación de Salas de Recursos Multifuncionales, entre 2005 y 2014 se crearon 41.801 y se actualizaron las 30.000 existentes, alcanzando el 96% de los municipios brasileños que registraban alumnado destinatario de la educación especial (ME/SECADI, 2016). La asistencia del o de la docente de AEE en estas salas debe ocurrir a contraturno para evitar afectar la escolaridad del alumno o alumna. Es decir que, en ese caso, concurrirá a la escuela ordinaria en un período y a la AEE (por ejemplo, para aprender a utilizar un máquina Braille) en otro.

Las estrategias pedagógicas y de accesibilidad para garantizar la inclusión del estudiantado se instrumentan a través del *Plan de AEE*, en el que debe constar la identificación de las necesidades educativas de los alumnos y alumnas y la definición de

los recursos necesarios y de las actividades a desarrollar. Al respecto, dispone la Resolución n° 4 de 2009 que la elaboración y ejecución de dicho plan corresponde al o a la docente de AEE (artículo 13.II) y a los y las profesionales que trabajan en las salas de recursos multifuncionales o en centros de AEE, en articulación con el resto de docentes de educación regular, con las familias y con otros servicios que se estimen necesarios (artículo 9). Además, esta norma prevé que el proyecto pedagógico de la escuela debe institucionalizar la oferta de AEE, contemplando en su organización salas de recursos multifuncionales, la matrícula en la AEE, el plan de AEE, docentes de AEE y otros/as profesionales, y redes de apoyo en el ámbito de la actuación profesional, de la formación, del desarrollo de la investigación y del acceso a recursos, servicios y equipamientos (artículo 10).

Las fuentes consultadas señalan que en Brasil no se impulsaron reformas del currículum general para potenciar la inclusión, sino que la PNEEPEI apuntó más bien a la organización de las escuelas que a la reforma del plan de estudios nacional en sí. Por tal motivo, hasta el momento se continúa trabajando con adaptaciones curriculares individuales, que se plasman en el Plan de AEE.

Las Secretarías de Educación, con el apoyo del Ministerio, crearon diferentes tipos de centros de formación y recursos para acompañar esta transformación. En primer lugar, se constituyeron, entre 2003 y 2016, 55 *Centros de Apoyo Pedagógico para la Atención de las Personas con Discapacidad (CAP)* y *Núcleos de Apoyo Pedagógico y Producción Braille (NAPPB)* (ME/SECADI, 2016). Estos dispositivos buscan brindar asistencia técnica y pedagógica a la educación de estudiantes con discapacidad visual, y actúan en articulación con la AEE brindada en las escuelas públicas (ME/SECADI, 2016).

Con el objetivo de promover el bilingüismo para la inclusión de las personas con discapacidad auditiva, entre 2003 y 2016 se crearon también 30 *Centros de Formación de Profesionales de la Educación y Atención a las Personas Sordas (CAS)*, que se dedican a la formación continuada de profesionales para la provisión de la AEE a este grupo y a la producción de materiales accesibles (ME/SECADI, 2016). Estos dispositivos trabajan junto a las escuelas con salas de recursos multifuncionales, como centros de apoyo y de referencia para los sistemas de enseñanza (ME/SECADI, 2016).

Cabe destacar que en la normativa brasileña la cuestión del ingreso de las personas con discapacidad auditiva a la escuela regular tiene un lugar preponderante. En efecto, la Ley 10.436/02 reconoce la LSB como medio oficial de comunicación y expresión, y establece que se debe incorporar como disciplina en el currículum de formación de docentes y fonoaudiólogos/as. A su vez, el Decreto 5.626/05, que reglamenta la mencionada ley, prevé la inclusión de la LSB como asignatura curricular, la formación y certificación del maestro/a, instructor/a y traductor/a intérprete en esta disciplina, la enseñanza del portugués como segunda lengua para las personas sordas y la organización de la educación bilingüe en la escuela común. En sintonía con estas regulaciones, la PNEEPEI dispone que para el ingreso de estudiantes con discapacidad auditiva a las instituciones generales, se debe enseñar en ambas lenguas, garantizar

servicios de traducción e interpretación en LSB y LP y la enseñanza de LSB a todos los alumnos y alumnas. Además, enuncia la necesidad de promover la presencia de más estudiantes con discapacidad auditiva en las clases regulares, bajo la consideración de que ello permite crear una comunidad lingüística de referencia.

Finalmente, se crearon los *Núcleos de Actividades para Alumnos con Altas Habilidades/Superdotación* (NAAH/S), con el propósito de orientar a los sistemas educativos en el desarrollo de prácticas pedagógicas que atiendan las necesidades específicas de este grupo (ME/SECADI, 2016).

Al analizar la cuestión de los recursos y medidas para apoyar la inclusión, cabe hacer referencia a otros programas implementados en Brasil para potenciar la accesibilidad de la educación⁴⁷. A continuación, detallamos algunos de ellos.

- **Programa “Escuela accesible”:** tuvo como objetivo apoyar la promoción de la accesibilidad en el entorno escolar, a través de la adaptación arquitectónica y la adquisición de recursos de tecnología asistiva, necesarios para eliminar las barreras de acceso, participación y aprendizaje y fomentar la autonomía del estudiantado con discapacidad. En el marco de este programa, se apoya con recursos económicos a las escuelas públicas que cuenten con salas de recursos multifuncionales y con matrículas de alumnas y alumnos destinatarios de la educación especial. En el período 2008-2016, se beneficiaron de este programa 57.500 escuelas (ME/SECADI, 2016). Cabe destacar que en 2003 había 8.608 centros escolares con accesibilidad arquitectónica (4,8% del total), mientras que en 2012 se identificaron 39.863 (46% del total), alcanzando un crecimiento de 363% (Dutra dos Santos, 2013). Este programa va en línea con lo dispuesto por la PNEEPEI, según la cual se deben eliminar las barreras arquitectónicas y urbanas en los edificios y en el transporte escolar, así como las barreras para la comunicación y la información.
- **Programa “Transporte escolar accesible”:** este plan, implementado en el ámbito del Programa “Camino de Escuela”, ha priorizado la atención a los municipios con mayor número de personas con discapacidad beneficiarias del BPC y en edad de escolarización obligatoria que estaban fuera de la escuela. Entre 2011 y 2015, 1.437 municipios recibieron 2.307 vehículos accesibles (ME/SECADI, 2016).
- **Proyecto “Libro Accesible”:** fue impulsado por el Ministerio de Educación en alianza con los Estados, Municipios y el Distrito Federal, con el propósito de asegurar que las y los estudiantes destinatarios de la educación especial matriculados en escuelas primarias públicas tuvieran libros en formatos accesibles.

47. Para más información sobre estas políticas, ver el documento “Aconsolidação da inclusão escolar no Brasil - 2003 a 2016”, elaborado por la Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización, Diversidad e Inclusión del Ministerio de Educación de Brasil en 2016.

- **Proyecto “Uso del sistema de FM en la Escolarización de Estudiantes con Discapacidad Auditiva”:** definió metodologías y directrices pedagógicas para la implantación del sistema de frecuencia modulada (FM)⁴⁸ en el ambiente escolar como recurso de tecnología asistiva, destinado al fomento de la accesibilidad para el alumnado con discapacidad auditiva usuario de aparatos de amplificación sonora individual e implante coclear.

4. Evaluación y certificación

En Brasil, la educación es obligatoria entre los 4 y los 17 años, y se divide en educación infantil (4 y 5 años), enseñanza fundamental (6 a 14 años) y enseñanza media (15 a 17 años).

Según la PNEEPEI, la evaluación pedagógica debe analizar el desempeño del alumno o alumna en relación a su progreso individual, y el profesorado -al implementar sus estrategias- debe considerar que algunas personas pueden precisar más tiempo para realizar los trabajos, o bien el uso de LSB, de textos en Braille y de informática o tecnología asistiva. Las fuentes consultadas señalan que, en general, las evaluaciones se realizan con apoyos y de acuerdo a lo establecido en los proyectos individuales, pero que la falta de formación docente hace que surjan dificultades en ese proceso.

En Brasil, los niños y niñas con discapacidad normalmente pueden acceder al mismo diploma que sus pares. Sin embargo, en casos excepcionales, ciertas redes locales continúan utilizando una certificación denominada “terminal específica” para estudiantes que según sus criterios “no han alcanzado” el conocimiento exigido para la conclusión de un determinado nivel. Este instrumento presenta, de forma descriptiva, las habilidades adquiridas, pero no permite a la persona continuar en los niveles siguientes. Si se entrega en el nivel primario, la persona no podrá ir al bachillerato, y si se entrega en secundaria no podrá acceder a la educación superior. Este tipo de certificación es avalada por las disposiciones de la LDB, que -como fue expresado- debe ser modificada de conformidad con la normativa vigente en materia de educación inclusiva.

5. Formación docente

En la normativa brasileña, las y los docentes aparecen como actores clave para impulsar la inclusión al interior de las escuelas. Como fue expresado anteriormente, la Ley 13.146/15 dispone en su artículo 28 que es obligación del Estado adoptar prácticas pedagógicas inclusivas a través de programas de educación inicial y continua. En esa misma línea, la PNEEPEI menciona la necesidad de garantizar la formación de maestros y maestras para la AEE y de otros/as profesionales. Esta última norma prevé, además,

48. Los sistemas de frecuencia modulada transmiten el sonido mediante ondas de radio y están formados por un emisor que porta el o la docente (compuesto por un pequeño micrófono y un transmisor) y un receptor que porta el alumno o alumna (normalmente acoplado en la parte inferior de su audífono).

que para actuar en la educación especial, el profesor o profesora debe tener, como base de su formación inicial y continua, conocimientos generales para ejercer la docencia y saberes específicos del área correspondiente. Por su parte, la Resolución n° 4 de 2009 adoptada por el CNE y la CEB, al definir las atribuciones del maestro o maestra de educación especial, establece que debe desarrollar su trabajo junto con quien enseña en la sala común. También el Decreto 7.611/11 refiere a la formación de gestores/as, educadores/as y demás profesionales de la escuela para la educación inclusiva (artículo 5.IV).

En Brasil, para ser docente de escuela regular se debe completar una carrera de 4 años. A pesar de lo establecido en la normativa reseñada, el sistema de formación inicial no experimentó en los hechos grandes transformaciones, lo que determina que -aun teniendo a la gran mayoría de estudiantes en el sistema ordinario- subsistan grandes desafíos en lo relativo a la calidad de la enseñanza brindada al alumnado con discapacidad. En algunas universidades, la formación de grado tiene algunas disciplinas sobre educación inclusiva, pero a menudo con perspectivas que desconocen los principios fundamentales de este nuevo paradigma. Muchos cursos todavía se diseñan y ofrecen en base al antiguo concepto de educación especial, vinculado a la “normalización” del alumno o alumna y no a la remoción de barreras en el entorno escolar. Si bien en los primeros años de la reforma el Estado invirtió recursos en capacitar docentes y permitirles acceder a cursos gratuitos, luego esos programas se discontinuaron, y en la actualidad la formación en inclusión depende de la voluntad y de las posibilidades económicas de cada profesional.

Por otro lado, según lo dispone la Resolución n° 4 de 2009, para trabajar en la AEE se debe tener una formación inicial que habilite para el ejercicio de la docencia y una formación específica para la educación especial (artículo 12). En tal sentido, para ser profesor o profesora de AEE, se debe primero ser docente y luego hacer una especialización de 360 horas, lo que implica que todos los y las docentes de AEE son, primero, docentes. Sin embargo, las fuentes consultadas indican que también en esta formación se observa una prevalencia del modelo médico de la discapacidad por sobre el modelo social.

6. Financiamiento

En Brasil, los fondos para sostener económicamente el sistema educativo provienen de los diferentes niveles de gobierno. La mayor fuente de financiamiento es el Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y Valoración de los Profesionales de Educación (FUNDEB), que cuenta con recursos del gobierno federal, los Estados y los Municipios. En dicho fondo se crea un coeficiente para cada tipo de matrícula, llamado “factor de ponderación”, que varía según diversos criterios. Por ejemplo, un alumno o alumna de la escuela primaria en una zona urbana recibe un valor, mientras que si está en una zona rural, recibe un poco más. Así, la matrícula de las personas con discapacidad en la escuela común tiene un coeficiente más alto que otras, por lo que la institución recibe más dinero. Cuando la niña o niño también está inscrito en la AEE, el establecimiento educativo obtiene esta cantidad duplicada. De este modo, se costean las medidas de accesibilidad y los apoyos que sean necesarios.

REFLEXIONES FINALES

La presente investigación evidencia el creciente compromiso de diversos países por transformar los sistemas educativos en el sentido indicado por el artículo 24 de la CDPD. Hace más de 40 años, Italia comenzó un proceso de cambio profundo que la posicionó como un país pionero en materia de educación inclusiva. Portugal inició ese trayecto un poco más tarde, pero su tradición impregnada por el ideal de inclusión desembocó en una nueva política, que hoy cuenta con reconocimiento internacional. New Brunswick logró demostrar que el cierre de las escuelas especiales, que en muchos contextos parece una utopía, puede ser una realidad si hay liderazgo político y una sociedad convencida de que todas las y los estudiantes deben aprender juntos, y de que lo contrario vulnera derechos humanos. Brasil enfrenta barreras para efectivizar una inclusión plena, pero su experiencia demuestra que -incluso en países atravesados por grandes desigualdades sociales y contextos económicos y políticos complejos- es posible construir un sistema educativo más igualitario y justo.

Las experiencias estudiadas muestran que la voluntad de decisoras y decisores públicos, la convicción del personal escolar, la movilización social, la generación de acuerdos políticos intersectoriales que garanticen la participación de todos los grupos interesados y la visión compartida de que las personas con discapacidad pertenecen a las mismas escuelas que las demás permiten hacer de la educación inclusiva una política de Estado y comenzar a construir escuelas que den la bienvenida a todos los y las estudiantes, sin importar su situación individual o social. Los casos abordados evidencian que no es necesario que el sistema como tal esté completamente preparado para garantizar una educación inclusiva. Quienes promovieron estas reformas comprendieron que para poner fin la discriminación en el ámbito educativo era necesario tomar la decisión de hacerlo, y que los problemas que pudieran presentarse se irían resolviendo a medida que surgieran. En otras palabras, entendieron que la “preparación del sistema” solo podría alcanzarse en concreto, conociendo a los sujetos que se pretendía incluir, y que -aun así- seguirían emergiendo permanentemente nuevos desafíos a los que habría que responder para avanzar hacia una mayor inclusión. De hecho, todavía hoy existen en estos sistemas cuestiones a resolver para garantizar al alumnado con discapacidad trayectorias educativas plenamente igualitarias. Como señaló Mel Ainscow en la entrevista que se le realizó para este estudio, existen varios ejemplos de buenas prácticas de educación inclusiva en todo el mundo, pero ningún país, como tal, parece haber logrado un sistema educativo totalmente inclusivo.

Reiteramos aquí lo que fue explicitado en la presentación de este estudio: no todas las reformas pueden ser extrapoladas automática o mecánicamente de un sistema educativo al otro. La historia y el contexto político, económico y social -esencial para determinar el curso de los procesos de cambio- es diferente en los sistemas analizados. Economías menos desarrolladas en sociedades menos cohesionadas y con Estados con problemas de gobernabilidad requieren, indudablemente, un diseño de política pública adaptado a ese contexto. No obstante, conocer los componentes de las medidas adoptadas en territorios que han logrado progresar resulta iluminador para identificar los ámbitos prioritarios de intervención, pensar cómo podrían ser

esas transformaciones en otros países y avanzar hacia cambios en las políticas, en las culturas y en las prácticas, con el objetivo de ir hacia un *ethos* más inclusivo, que impregne el sistema educativo en su conjunto.

Federico Waitoller, en una conversación a propósito de este trabajo, explicó que los académicos, académicas y activistas que trabajan en el tema tienden a poner a Italia como ejemplo de sistema educativo inclusivo. Como hemos visto en el capítulo correspondiente, esta elección es justificada, ya que desde inicios de los años 70 ha problematizado la segregación y promovido cambios legales, políticos y de organización escolar para erradicarla, alcanzando el porcentaje de matriculación en la escuela regular más elevado de Europa. Sin desconocer los grandes avances que ha atravesado este país y todo lo que hay para aprender de su experiencia, creemos necesario problematizar el mantenimiento de esquemas de clasificación de estudiantes y la existencia de regímenes normativos diferenciados según si se trata de personas con discapacidad certificada, de personas con “trastornos del desarrollo” o de otras categorías. Este abordaje implica poner el foco en las características individuales de alumnos y alumnas, y desconoce que cualquier niño o niña, en cualquier momento de su trayecto escolar y por diferentes motivos, puede precisar apoyos para aprender y participar en condiciones de igualdad. El mismo cuestionamiento cabe formular con respecto a Brasil, que también recurre a “etiquetas” para definir a la población destinataria de la AEE.

En los casos de Portugal y New Brunswick, en cambio, se superaron esas categorizaciones. A nivel normativo, la inclusión escolar representa un continuum de intervenciones que alcanzan a todos los y las estudiantes. Se busca construir instituciones escolares dispuestas a identificar las dificultades que cualquier niño o niña puede experimentar en cualquier etapa de su proceso educativo, y actuar en consecuencia en una gama amplia y heterogénea de acciones, tan amplia y heterogénea como las barreras que se presenten. La inclusión no es en estos sistemas una política separada para un conjunto específico de personas, sino un eje aglutinante que interpela a toda la política educativa. Trascender este tipo de clasificaciones es particularmente valioso para promover el cierre de las escuelas especiales, ya que estas se definen, justamente, por un criterio de admisión basado en diagnósticos médicos y en su supuesta “gravedad”. En otras palabras, es el diagnóstico y el estigma que pesa sobre las personas el elemento fundante de la segregación. Como señala Ainscow, se debe entender que cada estudiante importa e importa igualmente respecto del resto. Todos los alumnos y alumnas, sin excepción, deben acceder a una enseñanza de calidad, y no se necesita categorizar para igualar.

Sin perjuicio de que en algunos de los sistemas estudiados aún hay algunos niños y niñas que asisten a escuelas especiales, todos ellos muestran significativos progresos en garantizar a la gran mayoría educación en los centros ordinarios, progreso que tuvo como base una clara decisión política de acabar con la segregación.

En las políticas estudiadas, puede observarse que el propósito de los apoyos está

puesto en reparar lo que se identifica como una barrera en un determinado contexto, y que el instrumento central de la inclusión no es el diagnóstico. Aunque el modelo médico no ha sido completamente superado en el campo de la práctica educativa, en el diseño de las regulaciones se visualiza una impronta despatologizante que es asumida desde los más altos niveles directivos y que debe ser profundizada para lograr una mayor inclusión. Los apoyos son entendidos en sentido amplio, no como una persona, sino como un sistema interconectado y coordinado, que incluye a la familia, a los/as compañeros/as, a los/as maestros/as y otros/as profesionales y a los servicios comunitarios. Otras cuestiones que parecen ser esenciales para profundizar la inclusión son el énfasis en el desarrollo de metodologías flexibles, la valoración de los intereses y el potencial de cada alumno o alumna, el fomento de una cultura escolar participativa que tenga en cuenta las opiniones de estudiantes y familias, el trabajo colaborativo y las articulaciones eficientes con entidades externas, especialmente para favorecer las transiciones a la vida adulta.

La cuestión de la evaluación y titulación aún plantea ciertos desafíos. Las evaluaciones suelen realizarse según los progresos individuales y teniendo en cuenta los objetivos que se han planteado para cada caso en particular. No obstante, específicamente en Brasil, se observan algunas dificultades para que estas instancias sean consistentes con el modelo de educación inclusiva. Con relación a la certificación, el criterio general es que todas las y los estudiantes reciben un título que los habilita a seguir estudios superiores. Sin embargo, como se ha mencionado, persisten diplomas diferenciados para ciertos casos, los que en ocasiones coartan el derecho a acceder a la educación superior, a la formación a lo largo de toda la vida y al empleo en condiciones de igualdad, todos ellos garantizados por la CDPD.

El análisis realizado evidencia que la formación docente es un aspecto central para alcanzar instituciones educativas inclusivas, y que esta preparación debe comenzar en el acceso a la profesión y continuar a lo largo de toda la carrera. Como señala Ainscow, a medida que el sistema educativo se vaya tornando más inclusivo, el desarrollo profesional será particularmente importante, debido a los nuevos desafíos que los maestros y maestras de las escuelas convencionales enfrentarán al recibir una mayor diversidad de estudiantes. Además, estas experiencias muestran que la educación inclusiva no exige que un/a docente tenga todas las respuestas, sino que implica la creación de instancias de discusión entre pares, a fin de que profesoras y profesores puedan encontrar juntos las mejores formas de remover barreras. Otro factor fundamental (muy claro en el caso de New Brunswick) es comprender que la capacitación docente no tiene que comenzar de nuevo, sino que se trata de identificar lo que el personal escolar ya sabe para promover la resignificación de esos conocimientos y habilidades y ponerlos al servicio de la inclusión. Este trabajo muestra, a su vez, la importancia de que el profesorado de apoyo tenga formación pedagógica y trabaje de modo colaborativo con docentes de aula, estudiantes, familias y profesionales de otras disciplinas, avanzando hacia culturas escolares en las que el personal en su conjunto se responsabilice por el aprendizaje de todos los niños y niñas que habitan las aulas.

Si bien la formación docente resulta central, debe tenerse presente que no menos importante es la organización de los establecimientos educativos, pues incluso las y los profesionales mejor formados tendrán menos capacidad de agregar valor en escuelas que conserven sus esquemas burocratizados y jerárquicos. Las decisiones de política pública deberán sopesar ambas cuestiones y establecer etapas precisas de desarrollo de un nuevo modelo de inclusión escolar.

De acuerdo al análisis aquí presentado, en todos los casos, a excepción de Brasil, existen grados crecientes de autonomía escolar, lo que pareciera contribuir al desarrollo de estrategias de educación inclusiva. Incluso países centralizados, como Italia y Portugal, reconocen en cada escuela una suerte de unidad de decisión que es la que finalmente determina el “cómo” de la inclusión. Se concibe a las instituciones escolares como unidades de decisión capaces de dar cuenta de cada situación y brindarse a sí mismas una estrategia específica avalada por las autoridades, lo que se opone a hacerlas funcionar como estructuras verticales y rígidas donde las regulaciones, más que ampliar márgenes de maniobra, tienden a burocratizar la acción educativa. Así, escuelas, educadoras y educadores empoderados pedagógica y organizacionalmente, con liderazgos sólidos y con una visión clara de la inclusión parecen ser una herramienta relevante para potenciar la igualdad en la educación. Cabe destacar, sin embargo, que la autonomía de las escuelas no es total, sino que supone la aprobación de los planes por parte de la autoridad administrativa, el apego a diseños curriculares que las escuelas no definen (aunque los adapten a su situación particular) y la sujeción a ciertas normas y prácticas de rendición de cuentas. La educación inclusiva, entonces, no es meramente un mandato de “arriba hacia abajo”. Pese a que leyes y regulaciones varias ordenan y estipulan límites muy claros al accionar institucional, los formatos, los estilos y las modalidades pasan a ser determinadas por los establecimientos y no por el más alto nivel gubernamental. Esto tiene la ventaja de un mayor compromiso por los procesos y los resultados y una mejora en la relación entre la escuela y las familias. Por supuesto que los niveles “deseables” de autonomía dependerán de las particularidades de cada sistema educativo.

Tal como surge del estudio realizado, en los sistemas que abordamos la educación se financia con fondos nacionales y locales, según las distribuciones de competencias establecidas en la normativa vigente. Además, existen recursos específicos destinados a la provisión de apoyos, y en el caso de Brasil se brindan más fondos a las escuelas que matriculan estudiantes con discapacidad a fin de costear las medidas que sean necesarias para garantizar la inclusión. Al igual que lo sostenido con respecto a la normativa, somos de la opinión de que el financiamiento tampoco debería estar atado a “etiquetas”.

Como se ha expresado, la educación inclusiva requiere de cambios a nivel de la política pública, es decir, “desde arriba hacia abajo”. Paula Hunt, en una entrevista con nuestro equipo, advertía que si asumimos que la implementación de la educación inclusiva es una cuestión de voluntad política, es necesario “mirar hacia arriba” y educar al funcionariado público en derechos humanos. Cuanto más preparado esté,

mayores serán las posibilidades de que tome decisiones informadas y reconozca los beneficios de la educación inclusiva. No obstante, este paradigma implica, a su vez, transformaciones en las culturas y en las prácticas, por lo que el proceso también puede ocurrir “desde abajo hacia arriba”. En efecto, la literatura en el tema evidencia que el desarrollo de transformaciones a nivel escolar puede inspirar y nutrir las políticas públicas, y que la movilización comunitaria puede hacer que la inclusión pase a ser un tema central de la arena política y de la conversación pública, impulsando a los gobiernos a responder a la demanda social. Pero independientemente de cómo se inicie el proceso, sostenerlo en el tiempo y evitar su estancamiento requiere, indudablemente, de un consenso amplio y un trabajo articulado entre diferentes sectores de la sociedad. A largo plazo, tanto dirigentes como docentes y miembros de la comunidad en general deberán hacer lo propio para erradicar la discriminación en el ámbito educativo.

Para finalizar, retomamos la idea expresada al comienzo de estas reflexiones: hay sistemas avanzados en educación inclusiva, pero no hay sistemas perfectos. Y ello se debe a que siempre llegarán a las aulas estudiantes que nos plantearán nuevos desafíos y cuestionarán lo que creemos que sabemos. La educación inclusiva es una búsqueda permanente de mejores estrategias para que todas las personas tengan las mismas oportunidades de aprender, de participar, de progresar y de constituirse como ciudadanas plenas. Es producir una transformación estructural en la forma de concebir las instituciones educativas y las lógicas que las gobiernan desde el siglo XIX. Es problematizar las narrativas sociales sobre la “norma” y lo que se aparta de ella. Es repensar la finalidad de la educación y lo que queremos que esta deje a las personas. Es, en definitiva, la clave para romper un *statu quo* injusto y construir sociedades plurales que valoren la diversidad humana.

BIBLIOGRAFÍA

Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (2018a). *Financing Policies for Inclusive Education Systems. Country Report: Italy*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/agency-projects/FPIES/CountryReports/FPIES%20Italy%20Country%20Report.pdf>.

Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (2018b). *Financing Policies for Inclusive Education Systems. Country Report: Portugal*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/FPIES%20Portugal%20Country%20Report.pdf>.

Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (2020a). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018 Dataset Cross-Country Report*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2018-dataset-cross-country>.

Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (2020b). *Country Information for Portugal. Financing of inclusive education systems*. <https://www.european-agency.org/country-information/portugal/financing-of-inclusive-education-systems>.

Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (2020c). *Country information for Portugal. Teacher education for inclusive education*. <https://www.european-agency.org/country-information/portugal/teacher-education-for-inclusive-education>.

Brasil (1988). Constitución de la República Federativa de Brasil.

Brasil (1990). Ley n° 8.069, del 13 de julio de 1990. Dispone sobre el Estatuto del Niño y del Adolescente y toma otras medidas.

Brasil (1996). Ley n° 9.394, del 20 de diciembre de 1996. Establece las directrices y bases de la educación nacional.

Brasil (1999). Decreto n° 3.298, del 20 de diciembre de 1999. Reglamenta la Ley n° 7.853, del 24 de octubre de 1989, dispone sobre la Política Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad, consolida normas de protección y toma otras medidas.

Brasil (2002). Ley n° 10.436, del 24 de abril de 2002. Dispone sobre la Lengua Brasileña de Señas - Libras y toma otras medidas.

Brasil (2005). Decreto n° 5.626, del 22 de diciembre de 2005. Reglamenta la Ley n° 10.436, del 24 de abril de 2002, que dispone sobre la Lengua Brasileña de Señas - Libras y toma otras medidas, y el artículo 18 de la Ley n° 10.098, del 19 de diciembre de 2000.

Brasil (2007). Decreto n° 6.094, del 24 de abril de 2007. Dispone sobre la implementación del Plan de Metas Compromiso Todos por la Educación, por parte de la Unión Federal, en régimen de colaboración con los Municipios, el Distrito Federal y los Es-

tados, y la participación de familias y la comunidad, mediante acciones de asistencia técnica y financiera, dirigidos a la movilización social para la mejora de la calidad de la educación básica.

Brasil (2008). Decreto nº 6.571, del 17 de septiembre de 2008. Dispone sobre la atención educativa especializada, reglamenta el parágrafo único del artículo 60 de la Ley nº 9.394, del 20 de diciembre de 1996, e incorpora disposiciones al Decreto nº 6.253, del 13 de noviembre de 2007.

Brasil (2011). Decreto nº 7.611, del 17 de noviembre de 2011. Dispone sobre la Educación Especial, la atención educativa especializada y toma otras medidas.

Brasil (2011). Decreto nº 7.612, del 17 de noviembre de 2011. Instituye el Plan Nacional de Derechos de la Persona con Discapacidad - Plan Vivir sin Límite.

Brasil (2014). Ley nº 13.005, del 25 de junio de 2014. Aprueba el Plan Nacional de Educación 2014-2024 y toma otras medidas.

Brasil (2015). Ley nº 13.146, del 6 de julio de 2015. Instituye la Ley Brasileña de Inclusión de la Persona con Discapacidad (Estatuto de la Persona con Discapacidad).

Canadá (1982). Carta de Derechos y Libertades.

Canadá (1986). Ley 85.

Canevaro, A. (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Ediciones Erickson. <http://www.grusol.it/informazioni/16-11-07.pdf>.

Consejo Nacional de Educación de Portugal (1999). *Crianças e alunos com necessidades educativas especiais*.

Consejo Nacional de Educación y Cámara de Educación Básica de Brasil (2001). Resolución CNE/CEB nº 2, del 11 de septiembre de 2001. Instituye las Directrices Nacionales para la Educación Especial en la Educación Básica.

Consejo Nacional de Educación y Cámara de Educación Básica de Brasil (2009). Resolución CNE/CEB nº 4, del 2 de octubre de 2009. Instituye Directrices Operacionales para la Atención Educativa Especializada en la Educación Básica, modalidad Educación Especial.

Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guia Para Professores e Educadores*. Porto Editora.

D'Alessio, S. (2008). Made in Italy. Integrazione Scolastica and the new vision of inclusive Education, en Barton, L. y Armstrong, F. (eds.), *Policy, Experience and Change*, pp. 53-72. Baltimore V: Springer.

De Anna, L. (2010). La integración escolar en Italia. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), pp. 111-117.

Departamento de Educación de New Brunswick (1994). *Best Practices for Inclusion*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Inclusion/BestPracticesinInclusion.pdf>.

Departamento de Educación de New Brunswick (2000). *Resources For Assisting Struggling Learners*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12Inclusion/ResourceForAssistingStrugglingLearners.pdf>.

Departamento de Educación y Desarrollo de la Primera Infancia de New Brunswick (2012). *21 Century Standards of Practice for Beginning Teachers in New Brunswick*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/comm/StandardsOfPracticeForBeginningTeachers.pdf>.

Departamento de Educación y Desarrollo de la Primera Infancia de New Brunswick (2013). *Education Support Services Teams: School-Based Teams to Support Inclusion*. http://tmyles.weebly.com/uploads/2/6/2/6/26261249/role_of_the_esst_.pdf.

Departamento de Educación y Desarrollo de la Primera Infancia de New Brunswick (2013). Política 322.

Departamento de Educación y Desarrollo de la Primera Infancia de New Brunswick (2015). *Standards of Practice for New Brunswick School Psychologists*. <https://www.bienvenuenb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/StandardsOfPracticeForNBSchoolPsychologists.pdf>.

Dutra dos Santos, M. C. (2013). Educación especial e inclusión. Por una perspectiva universal. *Revista Retratos de la Escuela*, 7(13), pp. 277-289. <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/330/501>.

Echeita, G. y Simón, C. (Coordinación), Muñoz, Y., Martín, E., Palomo, R. y Echeita, R. (2020). *El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*. Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, ISBN: 978-84-369-5938-3. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21216.

Eurydice (2020). *Italy: Ongoing Reforms and Policy Developments*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/italy/ongoing-reforms-and-policy-developments>.

Giangreco, M. F. y Doyle, M. B. (2012). Integrazione Scolastica in Italy: a compilation of English-Language Resources. *International journal of whole schooling*, 8(1), pp. 63-105.

Giangreco, M. F. y Doyle, M. B. (2015). Italy presses forward in educating students with learning disabilities. *Phi Delta Kappan*, 97(3), pp. 23-28.

Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (2020). Censo de Educación Básica 2020. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>.

[pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados.](#)

Italia (1948). Constitución de la República Italiana.

Italia (1971). Ley nº 118. Conversión en ley del decreto-ley del 30 de enero de 1971, y nuevas normas en favor de los mutilados e inválidos civiles. Gaceta Oficial, nº 82.

Italia (1977). Ley nº 517. Normas sobre la evaluación de los alumnos y sobre la abolición de los exámenes de recuperación, así como otras normas para modificar el sistema escolar. Gaceta Oficial, nº 224.

Italia (1992). Ley nº 104. Ley-marco para la asistencia, la integración social y los derechos de las personas discapacitadas. Gaceta Oficial, nº 39.

Italia (2015). Ley 107. Reforma del sistema nacional de instrucción y formación y delegación para la reorganización de las disposiciones legislativas vigentes. Gaceta Oficial, nº 162.

Italia (2017). Decreto Legislativo nº 62. Normas en materia de evaluación y certificación de las competencias en el primer ciclo y del examen de Estado, de conformidad con el artículo 1, párrafos 180 y 181, letra i), de la ley del 13 de julio de 2015. Gaceta Oficial, nº 112.

Italia (2017). Decreto Legislativo nº 66. Normas para la promoción de la inclusión escolar de los estudiantes con discapacidad, de conformidad con el artículo 1, párrafos 180 y 181, letra c) de la ley del 12 de julio de 2015. Gaceta Oficial, nº 112.

Kanter, A., Damiani, M. y Ferri, B. (2014). The Right to Inclusive Education Under International Law: Following Italy's Lead. *Journal of International Special Needs Education* 21, 7(1), pp. 21-21. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2545346.

Ministerio de Educación de Brasil - Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización, Diversidad e Inclusión (2008). Política Nacional de Educación Especial desde la Perspectiva de la Educación Inclusiva.

Ministerio de Educación de Brasil - Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización, Diversidad e Inclusión (2016). *A consolidação da inclusão escolar no Brasil - 2003 a 2016*. <https://www.slideshare.net/ssuser858330/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016>.

Ministerio de Educación de Brasil - Secretaría de Educación Especial (1994). Política Nacional de Educación Especial.

Ministerio de Educación de Portugal - Dirección General de Educación (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Despacho nº 6478/2017. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

Ministerio de Educación de Portugal - Dirección General de Educación (2018). *Para*

uma Educação Inclusiva. Manual de apoio à prática. ISBN 978-972-742-418-4. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf.

Ministerio de Educación de Portugal - Dirección General de Educación (2019). Portal de formación. <https://www.dge.mec.pt/formacao-3>.

Ministerio de Educación de Portugal - Dirección General de Innovación y Desarrollo Curricular (2006). *Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/doc_cri_reorientacao.pdf.

Ministerio de Educación, Universidad e Investigación de Italia (2012). Herramientas de intervención para alumnos con necesidades educativas especiales y organización territorial para la inclusión escolar. Directiva Ministerial.

Ministerio de Educación, Universidad e Investigación de Italia (2013). Herramientas de intervención para alumnos con necesidades educativas especiales y organización territorial para la inclusión escolar. Circular Ministerial nº 8.

Ministerio de Educación, Universidad e Investigación de Italia (2016). Plan para la formación de docentes 2016-2019. <https://www.miur.gov.it/piano-per-la-formazione-dei-docenti>.

Ministerio de Educación, Universidad e Investigación de Italia (2018). *L'autonomia scolastica per il successo formativo*. Documento de trabajo. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/l-autonomia-scolastica-per-il-successo-formativo>.

Ministerio de Educación, Universidad e Investigación de Italia (2020). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità. Anno scolastico 2018/2019*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/I+principali+dati+disabilit%C3%A0+a.s.2018_2019.pdf/038e3480-952d-7d15-4879-dcf9b86e3fce?version=1.0&t=1609762580854.

Ministerio de Educación Pública de Italia (1975). Documento Falcucci.

Moliner García, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *REISE*, 6(2), pp. 27-44.

Montesano, L., Carchidi, R. y Valenti, A. (2019). I principi dell'Universal Design for Learning nella scuola dell'inclusione. Un'indagine esplorativa. *Topologik*, 25, pp. 152-167.

Nocera, S. (2002). La normativa sull'educazione inclusiva delle persone con disabilità in Italia. La storia, gli aspetti istituzionali e le prassi applicative. *Mainstreaming in Education: il modello italiano e le prospettive nei Paesi dell'Europa Meridionale*. Conferencia llevada a cabo en el Seminario Internacional, Roma, Italia. <http://www.edscuola.it/archivio/handicap/inclusiva.html>.

Nocera S. y Tagliani N. (2018). *Guida Sull'Inclusione Scolastica degli Alunni con Disabilità in Italia: Diritti e Doveri*. Asociación Italiana de Personas Down Sede Nacional. <https://>

www.centrotecha.it/wp/wp-content/uploads/2019/09/GuidaAIPDInclusioneScolastica-aggiornamento7-12-2018.pdf.

Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Organización de las Naciones Unidas (2013). Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos. A/HRC/25/29.

Organización de las Naciones Unidas (2016). Observación General nº 4 sobre el derecho a la educación inclusiva. CRPD/C/GC/4.

Porter, G. (1997). Critical Elements for Inclusive Schools, en Pijl, S. J., Meijer, C. J. W., y Hegarty, S. (Eds.), *Inclusive Education: A Global Agenda*. Routledge Publishing, pp. 68-81.

Porter, G. y Towell, D. (2017). *Advancing Inclusive Education: Keys to transformational change in public education systems*. Inclusive Education Canada & UK based Centre for Inclusive Futures. <https://inclusiveeducation.ca/wp-content/uploads/sites/3/2013/07/Porter-and-Towell-Advancing-IE-2017-Online-FINAL.pdf>.

Portugal (1986). Ley 46/1986. Diario de la República nº 237/1986, Serie I del 14 de octubre de 1986.

Portugal (2018). Decreto-Ley 54/2018. Diario de la República nº 129/2018, Serie I del 6 de julio de 2018.

Portugal (2018). Decreto-Ley 55/2018. Diario de la República, nº 129/2018, Serie I del 6 de julio de 2018.

RREI
RED REGIONAL POR LA
EDUCACIÓN INCLUSIVA



 UNIVERSIDAD
TORCUATO DI TELLA

cepe | Evaluación de Políticas
basadas en la Evidencia