

Investigación para la Educación Inclusiva en Cooperación Internacional

Resumen Ejecutivo del Informe Final

Hanover, Febrero 2015

refie es un Proyecto implementado por

- GOPA Worldwide Consultants
- Leibniz Universität Hannover

Apoyado por

- Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH

Los autores son responsables de la elección y presentación de los resultados del presente reporte de investigación, así como de las opiniones expresadas en el mismo, que no nos necesariamente las del Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo (BMZ)/ Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH.

1 Antecedentes y Diseño de la Investigación

La Iniciativa de Educación para Todos – Iniciativa Vía Rápida (Ahora: Asociación Global de Educación) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio – numerales 2 y 3 – hacen un llamado por la educación básica gratuita, obligatoria y de calidad para todos los niños y adolescentes. No obstante, según el Reporte Mundial sobre Educación de la Unesco (2013/14), 57 millones de niños y adolescentes a nivel mundial aún no asisten a la escuela y alrededor de 774 millones de adultos no saben leer y escribir. La comunidad internacional declaró unánimemente que la educación inclusiva es una estrategia clave para brindar educación para todos (UNESCO, 1994, 2009).

Este proyecto tiene como objetivo la ampliación del conocimiento sobre el desarrollo de sistemas de educación inclusiva en países en vías de desarrollo con la finalidad de mejorar políticas inclusivas y la práctica en cooperación técnica. Las preguntas rectoras generales de la investigación son: ¿Cómo se construye el concepto de Educación Inclusiva a diferentes niveles (macro, meso, micro) y desde varias perspectivas en Guatemala y Malawi?, ¿Qué factores de éxito y barreras para los sistemas educativos inclusivos pueden ser identificados para sacar conclusiones para la promoción de medidas de la cooperación para el desarrollo?

Las preguntas específicas de la investigación están estructuradas y se basan en las cuatro dimensiones de la educación inclusiva, según han sido identificadas por varios investigadores (p.ej. Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, & Shaw, 2000; Kalambouka, Farrell, Dyson, & Kaplan, 2005 as cited in Artiles, Kozleski, Dorn, & Christensen, 2006, p. 67), siendo: Acceso, Aceptación, Participación y Resultados de Aprendizaje. Este proyecto de investigación se enfoca en las primeras tres de las cuatro investigaciones. La investigación sigue un diseño cualitativo y con perspectivas múltiples. Combina los niveles macro (nacional), meso (distrital) y micro (escuela/comunidad). Se aplicaron los siguientes métodos para recolección de datos:

- Análisis documental de resultados de investigaciones existentes específicos al país, políticas y documentos de práctica (Wolff, 2008, p. 503)
- Discusiones de grupo (Lamnek, 1998) y entrevistas centradas en un problema (Witzel & Reiter, 2012) con expertos de diversos actores del nivel macro
- Entrevistas centradas en problemas con gerentes distritales de educación y representantes de organizaciones relevantes a nivel distrital en los distritos en donde se ubican las escuelas de los casos de estudio
- Estudios de casos instrumentales (Stake, 2005, p. 445) en escuelas seleccionadas y sus comunidades circundantes en cada país, lo cual incluyó entrevistas centradas en problemas y discusiones de grupos focales con estudiantes, docentes, padres y madres de familia, directores escolares, autoridades locales, miembros de la comunidad, así como observaciones participativas

Para poder consolidar esta información y mantener la transparencia, comprensibilidad, y control del análisis, se desarrollaron documentos consolidados de análisis (sobre la base de textos de fuentes científicas, ver Apel, Engler, Friebertshäuser, Fuhs & Zinnecker, 1995; Friebertshäuser, 1992, p. 101-106; Laging, 2008). Los análisis de las discusiones de grupo, entrevistas y observaciones contribuyeron a la elaboración de estos reportes. Las entrevistas y discusiones de grupos focales transcritas así como las notas de observaciones y del ambiente fueron analizadas con software QDA según la codificación temática basada

en Flick (1996, 2004) y codificación abierta basada en Strauss (compárese 1994, p. 95; Strauss & Corbin, 1996). La codificación temática fue pre-estructurada a través de un árbol de códigos.

En ambos países el proceso de recolección de datos y análisis se basó en el mismo diseño investigativo. Por un lado el equipo de investigación intentó equilibrar y alinear los dos estudios de país, y por el otro lado intentó responder a las condiciones locales, lo cual hizo que fuera necesario realizar adaptaciones específicas para cada país, algunas veces con un tiempo de preaviso muy breve. Este intento de balancear los elementos se agudizó ante el poco tiempo disponible para el proceso investigativo en los dos países.

En base a la intención de mantener la heterogeneidad engendrada, por ejemplo, por las condiciones específicas de cada país o la composición específica de los equipos de investigación nacionales, los resultados difieren en cuanto a estructura y estilo. En vista de desafíos relacionados con el idioma, la terminología también difiere entre los dos países.

2 Principales Resultados de Malawi

2.1 Perspectivas sobre Inclusión

Es importante señalar que cuando la educación inclusiva en Malawi se analiza a nivel macro, su historia no tiene más de una década. Tan sólo unos cuantos documentos de políticas de educación en Malawi mencionan la educación inclusiva como un compromiso de gobierno. El término 'educación inclusiva' es utilizado rara vez y con mucho cuidado, mientras el término y el concepto de educación para personas con necesidades especiales se observa con mayor frecuencia. En las estrategias analizadas en el análisis documental, es posible descubrir algunos enfoques sobre la educación inclusiva, mientras otras estrategias contradicen el enfoque de una educación inclusiva. Cuando se trata de implementar las estrategias, las mediciones documentadas en los documentos de políticas educativas de Malawi para apoyar a los educandos con necesidades especiales de aprendizaje tienen como objetivo principal a niños con discapacidades sensoriales y motoras. Es posible concluir que no se ha establecido aún ningún resultado y orientación clara hacia una educación inclusiva dentro de los documentos de políticas de educación de Malawi.

El análisis muestra que los conceptos a los que los participantes hacen referencia se relacionan con conceptos de educación especial. Asimismo, las ideas expresadas son en parte contradictorias. Por un lado, algunos entrevistados expresan un amplio concepto de la educación inclusiva, lo cual significa que se refieren a todos los niños, o a niños que enfrentan alguna desventaja en particular. Por otro lado, otros entrevistados tienden a mencionar principalmente a estudiantes con discapacidades físicas, auditivas y visuales y ponen mayor énfasis en la dimensión de acceso.

Varios enfoques en parte contradictorios a la educación inclusiva también salen a luz tanto en la formación de maestros especializados como en la formación de maestros regulares. Esto significa que los conceptos de inclusión son amplios en la educación de docentes de educación primaria, mientras que en la formación de maestros especializados el concepto se relaciona más a la educación a personas con necesidades especiales.

2.2 Barreras a la Educación Inclusiva en Malawi

La principal barrera a nivel macro se relaciona a la ausencia de una orientación consistente y clara hacia la educación inclusiva en la política educativa de Malawi. A través de discusiones de grupos focales, se hizo evidente que los roles y las responsabilidades de los diversos ministerios involucrados en la implementación de políticas no están claros.

Las creencias tradicionales sobre los roles de género son una de las razones por las que las niñas en particular enfrentan un desafío en cuanto a acceso. La educación de las niñas es menos valorada. En áreas específicas, se espera que las niñas contraigan matrimonio por razones financieras. En otras áreas, las costumbres de iniciación tienen una fuerte influencia sobre la actitud y la forma de pensar de las niñas y su familia en relación con el matrimonio temprano y el valor de una educación formal. Las ceremonias de iniciación son relevantes para ambos, niños y niñas. Tal y como lo muestra el análisis, sin embargo, las consecuencias difieren dependiendo del género. Mientras es más probable que las niñas deserten por causa de embarazos tempranos y matrimonios tempranos, es más probable que los niños entren en conflicto con sus maestros al percibir su papel de forma diferente después de haber sido iniciados, llevando las consecuencias de su participación. La relación competitiva entre una educación formal y las actitudes tradicionales subrayan la importancia de la concientización.

Los estudiantes de pedagogía indican sentirse preparados únicamente en la superficie, y se refieren a las limitaciones de su formación. Los estudiantes para maestros de primaria se sienten desafiados por la diversidad de asuntos que necesitan estudiar en un corto periodo de tiempo. En consecuencia, algunos estudiantes se sienten mal preparados para la práctica docente. Más aún, todos los maestros de Malawi se enfrentan a un bajo reconocimiento por el trabajo que realizan. A nivel macro, el bajo nivel de motivación de los docentes es una barrera hacia la educación inclusiva, tal ya como se discutiera. Sin embargo, un análisis refleja un alto compromiso por parte de los docentes, sin importar los desafíos y el bajo reconocimiento al que se enfrentan en la práctica.

Las amplias metas relacionadas con la educación inclusiva contrastan con la falta de recursos; por ejemplo, materiales de aprendizaje, condiciones inadecuadas como clases sobrepobladas. En particular para los maestros que se enfrentan a las consecuencias de estas discrepancias, ello lleva a una 'presión negativa' que pesa sobre ellos (Fullan, 2009, p. 120). Los maestros se encuentran con una situación desafiante y abrumadora en la práctica diaria de su trabajo. En todos los casos, los recursos de personal se mencionan como un gran desafío para las escuelas. Ello se confirma mediante los datos estadísticos que apuntan a un alto índice estudiante-maestro.

Los centros de recurso son utilizados en algunos casos para brindar apoyo a estudiantes para que puedan unirse a clases regulares. En otros casos los estudiantes con necesidades educativas especiales son simplemente ubicados en un centro de recurso, lo cual algunos participantes describen como exclusión.

En relación con la transición hacia la escuela primaria, hay un conocimiento cada vez mayor de la importancia del desarrollo temprano como elemento relevante para ayudar a la transición hacia la escuela. Se motiva a los padres a enviar a sus hijos a centros comunitarios de cuidados infantiles, y hay una mayor tasa de asistencia en estos centros. A pesar de que el análisis también muestra que es posible identificar prácticas iniciales de

transición, hay una gran necesidad de desarrollar prácticas adecuadas para apoyar la transición hacia la escuela primaria.

Algunos estudiantes pueden ser víctimas más frecuentes de estereotipos y discriminación por parte de sus compañeros. Los estudiantes con discapacidades, las niñas y los huérfanos, al igual que los niños pobres, son los grupos más desaventajados a este respecto. Los niños con discapacidades físicas, auditivas y visuales, y dificultades de aprendizaje, se mencionan como desaventajados en cuanto a acceso a la educación, porque se ven afectados por la estigmatización de la comunidad. Razones como la protección del acoso y la prevención de estereotipos hacen que los padres dejen a sus hijos en casa y con ello contribuyan a que los niños con discapacidades tengan un menor acceso a la educación.

Con respecto a los aspectos discutidos con anterioridad, un número impresionante de entrevistados a nivel micro y meso identificaron barreras similares.

2.3 Oportunidades para la Educación Inclusiva en Malawi

Los estudios y otras publicaciones realizadas por diferentes actores no gubernamentales reportan que el marco legislativo de Malawi incluye cuestiones sobre la educación de niños con discapacidades. Sin embargo, su implementación aún es considerada baja. En los documentos de políticas de Malawi, es aparente que existe un reconocimiento del acceso inadecuado que tienen los niños con necesidades especiales a una educación.

La concientización es un medio mencionado a nivel meso y macro que se utiliza dentro de las escuelas para dirigirse a los estudiantes y fuera de la escuela para dirigirse a la comunidad. En la implementación de un plan de concientización, las ONG juegan un papel importante. Se identificaron diferentes formas de concientización en las escuelas de los casos de estudio. La mayoría de participantes, sin importar su posición y profesión, buscan estrategias de concientización para una 'prevención primaria' (Caplan, 1964) para mejorar el acceso de los niños enfocándose en los padres de familia y las comunidades.

Además de la obvia necesidad de materiales de aprendizaje y enseñanza, instalaciones apropiadas y apoyo financiero, se mencionó la necesidad de métodos apropiados de enseñanza por parte de varios participantes, con el fin de poder implementar una educación inclusiva. Muchos docentes ven los métodos de enseñanza como la forma de mejorar la aceptación y la participación en el aula. Se observó que los docentes se inventaban soluciones creativas para tratar con clases numerosas y con la heterogeneidad de sus estudiantes. Los docentes muestran un alto conocimiento de las situaciones personales de sus estudiantes. En la mayoría de casos los docentes se refieren a estudiantes en particular, describiendo sus condiciones de vida en detalle, explicando los esfuerzos que han realizado en estos casos para apoyarlos. Esto es impresionante al tomar en cuenta la alta relación entre el número de alumnos-maestro

A pesar de que en general los estudiantes para maestros de educación primaria y maestros para necesidades especiales se sienten mal preparados para su práctica de la enseñanza, informan que su formación trata acerca de los desafíos en la práctica de la enseñanza, tales como la falta de materiales de enseñanza y aprendizaje, clases numerosas y heterogeneidad.

En cuanto a la transición a la escuela, es obvio que hay una creciente concientización de la importancia de los centros de desarrollo infantil temprano para una transición exitosa hacia

la escuela. La transición hacia la escuela secundaria es apoyada principalmente por ONG, a través de subsidios para cubrir las matrículas escolares. Otra estrategia para apoyar la educación secundaria es el establecimiento de centros vocacionales para estudiantes que no puedan asistir a escuelas secundarias.

Mientras las barreras identificadas son similares en todos los casos de estudio, la mayoría de oportunidades y desarrollos positivos identificados son ejemplos que ocurren en escuelas individuales. Estos ejemplos positivos son el resultado de adaptaciones locales innovadoras a desafíos generales, y revelan la propiedad y el compromiso local existentes. La coordinación de estrategias innovadoras adoptadas localmente y el compartir lecciones aprendidas podrían ayudar a incrementar la efectividad de estas oportunidades para el logro de una educación inclusiva.

2.4 Desafíos y Sugerencias

Tabla 1

Desafíos	Sugerencias
Falta de un entendimiento compartido del concepto de educación inclusive en Malawi	Comité de coordinación para educación inclusiva
Falta de redes colaborativas y coordinación	Cultivar redes de colaboración entre escuelas, y entre las escuelas y otras instituciones
Diferencias regionales en cuanto a barreras y oportunidades	Desarrollar medidas localmente adaptadas de implementación
Heterogeneidad existente en las escuelas percibida como una carga, y docentes que se enfrentan a cargas de trabajo abrumadoras	Promover escuelas inclusivas dentro de comunidades educativas inclusivas <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo organizacional • Desarrollo de aprendizaje y enseñanza • Desarrollo del personal (formación inicial y en servicio)

2.5 Escuelas Laboratorio como sugerencia para responder a las cuestiones propuestas

Sugerimos el establecimiento de escuelas laboratorio inclusivas como núcleos para el desarrollo de escuelas inclusivas en diferentes distritos. Los aspectos a ser abordados en dichas escuelas laboratorio son: establecimiento de redes con escuelas e instituciones circundantes, en particular con institutos de formación de docentes y centros de desarrollo docente. El concepto de una escuela laboratorio también se refiere a la relevancia del desarrollo escolar, que incluye el desarrollo curricular, organizativo y del personal. Se sugiere que las escuelas laboratorio colaboren ampliamente con otras escuelas en el distrito. Asimismo, se sugieren dos o tres escuelas para establecer una red para trabajar de cerca en desarrollos similares y beneficiarse mutuamente a través de intercambios y colaboración en el proceso del desarrollo de escuelas inclusivas. El desarrollo de escuelas y comunidades inclusivas debería estar acompañado de estudios de evaluación.

3 Principales Resultados de Guatemala

Éstos abarcan cuatro tópicos: 1) perspectivas sobre educación inclusiva; 2) oportunidades para la educación inclusiva, 3) barreras para la educación inclusiva; 4) caminos sugeridos hacia un sistema educativo inclusivo.

3.1 Principales resultados de la revisión documental de Guatemala

Se evidencia que el marco legal del país garantiza el derecho a la educación de toda la población y la protección integral de la niñez, la adolescencia y la juventud. Hay además políticas educativas vigentes, entre las que destacan la política de equidad y la política de educación inclusiva para la población con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad. Sin embargo, la noción de educación inclusiva se vincula principalmente a la atención de personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad. Además, se carece de una conceptualización común y compartida tanto en las leyes o políticas educativas que regulan al Sistema Educativo Nacional como en investigaciones previas realizadas sobre el tema.

3.2 Resultados generales de entrevistas, discusiones de grupos focales y observaciones

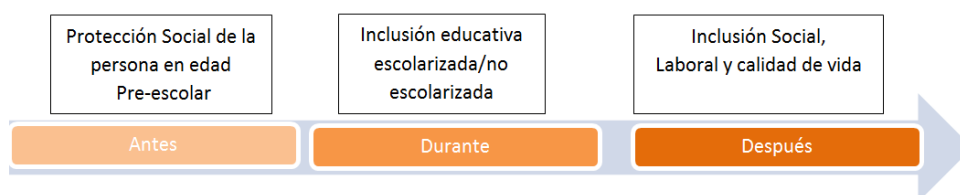
3.2.1 Perspectivas de educación inclusiva

Expresado por los actores de los tres niveles del sistema educativo:

- El concepto de educación inclusiva es un paradigma en transformación enmarcado en el contexto histórico y social del país, que cuestiona nociones como la función de la escuela y la definición del grupo objetivo.
- La educación es un tema de interés nacional, considerada como motor de desarrollo y medio para contrarrestar la pobreza y las desigualdades que caracterizan al contexto guatemalteco.
- Promover un sistema educativo inclusivo es un proceso que implica cambios de enfoque, de organización y de gestión de la educación.
- La educación es un derecho humano; aunque, su cumplimiento se ve limitado por las medidas y acciones aplicadas por los actores de forma arbitraria en respuesta a las condiciones o situaciones particulares que caracterizan al sujeto de derecho.
- La noción de educación inclusiva propuesta por Guatemala (noción emic) es: 1) acceso, que se refiere a condiciones para el ingreso, permanencia y transición en el Sistema Educativo Nacional; 2) la aceptación tiene una explicación axiológica (respeto del otro, tolerancia, relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa); 3) la participación es el proceso de aprendizaje que se logra en el aula o escuela. 4) el resultado final del sistema educativo es el desarrollo de competencias para la realización personal y para ejercer una ciudadanía plena.
- La educación inclusiva asume el reto de trascender de metodologías homogéneas y responder a la diversidad en el aula, por lo que se requiere de herramientas educativas basadas en una pedagogía de la inclusión para el desarrollo de los centros escolares.
- Las acciones para lograr los propósitos de una educación inclusiva anteceden a la escuela, abarcan todo el período de aprendizaje escolar o extraescolar y trascienden en función de

alcanzar la movilidad social y la erradicación de la pobreza, como se representa en la siguiente gráfica.

Perspectiva Evolutiva hacia un Sistema Educativo Inclusivo



Barreras para la educación inclusiva en Guatemala

- La pobreza causa brechas y es una barrera de acceso, permanencia, aceptación, participación y rendimiento y se relaciona con: a) desempleo y trabajo infantil, b) lugar de residencia (mayor dificultad de asistir en áreas rurales y en contextos urbano-marginales; c) la migración interna y la migración al exterior (emigrar a Estados Unidos); d) condiciones de salud e inseguridad alimentaria; e) delincuencia e inseguridad generalizada (en los ámbitos público y familiar) f) embarazo de niñas y adolescentes; g) sobriedad.
- Existen limitaciones financieras del Sistema Educativo que marcan el ritmo y las prioridades para la conducción de las políticas educativas.
- La gestión del servicio educativo se refleja en: a) la calidad de la infraestructura educativa (condiciones y ubicación); b) la falta de recursos educativos; c) la gestión del recurso humano docente; d) la ausencia de servicios educativos en algunos niveles del Sistema Educativo.
- Predomina una concepción y gestión de la educación extraescolar con modelos escolarizados.
- Se reportan comportamientos agresivos, de discriminación y de relación entre hombres y mujeres que plantean retos para el manejo de la aceptación y participación en el aula y escuela.
- Persisten expectativas educativas culturalmente diferenciadas para hombres y mujeres.
- Existen limitaciones de: a) infraestructura vial y escolar; b) problemas en la gestión de los programas de apoyo; c) problemas de coordinación interna y con otras organizaciones que trabajan con el Sistema Educativo.
- Existen problemas en la atención de la Educación Bilingüe Intercultural que inciden en la inclusión educativa (acceso, permanencia, aceptación, participación y rendimiento escolar).
- La organización sectorial del Estado y la organización interna de los Ministerios dificultan la ejecución de programas o proyectos inter-sectoriales para favorecer la educación.
- Existe falta de conocimiento de las leyes y reglamentos.
- Hacen falta estrategias metodológicas para trabajar la aceptación y la participación en el aula.

3.2.2 Oportunidades para la educación inclusiva en Guatemala

- Existen instituciones Gubernamentales, No Gubernamentales, Agencias de Cooperación Internacional y miembros de la sociedad civil que apoyan al Sistema Educativo Nacional e invierten en la educación pública. Se requiere la articulación de las distintas acciones con las políticas educativas y normativas del ente rector.
- Existen altas expectativas para la educación y también actitudes favorables de la mayoría de los actores involucrados (eje. padres, madres, estudiantes, docentes, líderes y autoridades).
- Existe oferta de servicios educativos aunque ésta necesita mejorar en las áreas rurales y en el nivel medio y diversificado.

- Existen programas de apoyo ofrecidos por el Ministerio de Educación y otras entidades de Gobierno que favorecen el acceso y permanencia en la escuela.
- Existen esfuerzos de distintas instituciones fuera de las escuelas que favorecen la aceptación y la participación en el ámbito de la escuela y comunidad educativa.
- Se identificaron distintos actores que propician la inclusión educativa ‘agentes institucionales’
- Algunas modalidades y tipos de escuelas favorecen la aceptación y la participación en el aula.
- Existen antecedentes de gestión inter-sectorial en apoyo a la escuela.

3.3 Retos para lograr un Sistema Educativo inclusivo en Guatemala

A) Promover políticas y estrategias de Estado en favor de la educación inclusiva, como parte de una agenda de desarrollo de país, que implica:

- Proteger a la niñez y la juventud previo a su inicio en la vida escolar, durante el desarrollo de su trayecto educativo hasta lograr su incorporación plena a la sociedad.
- Alinear las acciones de inversión y entrega de servicios educativos que ya se vienen ejecutando en el sub-sistema escolar y en el sub-sistema extra escolar.
- Vincular los servicios educativos escolares y los programas extra escolares con las políticas de desarrollo del país.
- Desarrollar capacidades técnicas y generar herramientas para la gestión inter-sectorial de las políticas públicas y para el trabajo intersectorial, con redes horizontales en los niveles micro, meso y macro del sistema educativo.

B) Fortalecer el sistema educativo con herramientas para una pedagogía de la inclusión y para el desarrollo de los centros escolares, que contempla:

- Ampliar las competencias y capacidades de los responsables de la educación para “aprender a aprender” de su práctica educativa y promover el desarrollo de sus centros escolares.
- Crear las herramientas para la práctica de la inclusión que transforme “las aulas regulares en aulas inclusivas” y que aplique medidas institucionales a favor de un sistema educativo inclusivo en sus dos modalidades: escolar y extra escolar.
- Promover la formación inicial y la formación continua de los docentes para la aplicación flexible y creativa de una pedagogía de la inclusión en el aula. Promover además la formación de los directores escolares en función de sus capacidades de gestión de la inclusión a lo interno de la escuela y en articulación con la gestión inter-sectorial de otras políticas públicas a nivel local.
- Promover el acompañamiento pedagógico, es decir, apoyar a los docentes y directores para implementar la pedagogía de la inclusión y el liderazgo para la gestión de la inclusión a nivel local y regional (estrategia de botton-up).

Con base en la evidencia proponemos que la educación inclusiva en Guatemala se articule con objetivos que empalmen con otras agendas de desarrollo en múltiples sectores (p. eje., salud, social, económico), y que ante todo mitiguen la pobreza, factor desencadenante de condiciones de exclusión, porque en países como Guatemala, hay una fuerte tensión entre dos realidades distintas que no deben confundirse: 1) la desigualdad provocada por la pobreza y reflejada en las condiciones de vida de la población; y 2) la diversidad, atributo propio de la naturaleza humana. La inclusión busca revertir la primera, respetando y celebrando la segunda.

4 Conclusiones

Quedó claro en el estudio que países ‘en vías de desarrollo’ como Guatemala y Malawi no pueden considerarse homogéneos al estudiar su realidad interna. Dentro de un país, o aún dentro de las diferentes regiones, existen profundas diferencias en cuanto a las condiciones de vida de las personas. A pesar de que las condiciones económicas, geográficas y culturales de Guatemala y Malawi son diferentes, al igual que los factores contextuales para una educación inclusiva difieren de manera fundamental, es posible descubrir similitudes en los resultados, las cuales pueden formularse como patrones subyacentes.

El contexto en ambos países de estudio se caracteriza por altos niveles de pobreza e inmensas desigualdades dentro de la población. Las desigualdades existentes en la sociedad se reflejan en el sector educativo con un alto impacto en la equidad y la igualdad de la educación. Por estas razones, enfocarse en la educación inclusiva evidencia la abrumadora complejidad de las desigualdades existentes en países de bajos ingresos.

Es evidente que los participantes en la investigación también consideran a la educación inclusiva como un concepto que necesita ser adaptado localmente (contextualización). Con la educación inclusiva como tema principal en una amplia agenda global, existe una clara necesidad de desarrollar formas sensibles al contexto local para implementar la educación inclusiva, lo cual resultó evidente en nuestros hallazgos.

Los hallazgos de esta investigación dejaron en claro que en ambos países la percepción de los diferentes actores y la orientación de los actuales servicios educativos en relación a una educación inclusiva, están fuertemente relacionados con conceptos de discapacidad y educación para necesidades especiales. Por lo tanto, las políticas educativas y las medidas aplicadas bajo la frase de ‘educación inclusiva’ en la actualidad apuntan principalmente a niños y niñas con discapacidades. Es necesario desarrollar y clarificar un entendimiento mutuo del concepto de educación inclusiva.

En lugar de enfocarse en ciertos grupos en desventaja, es necesario ver la forma en que los sistemas educativos manejar a personas diversas, considerando la diversidad como una condición humana natural. El desarrollo de una comunicación efectiva y regular, una coordinación y colaboración entre diferentes actores en la sociedad son necesarios para mejorar los esfuerzos conjuntos que van más allá de las políticas educativas y que también incluyen políticas para desarrollo económico y social. Asimismo, es necesario fortalecer la coordinación entre los niveles micro, meso y macro para lograr un enfoque coordinado.

Los resultados en ambos países muestran que las metas amplias (internacionales) de educación chocan en contra de condiciones interrelacionadas en ambos países, incluyendo problemas financieros y desigualdades. Con frecuencia esto trae frustración a los actores y produce una presión negativa sobre los profesionales dentro de los sistemas educativos. Mientras se desarrolla un entendimiento común del concepto de educación inclusiva, es necesario desarrollar asimismo metas alcanzables en el contexto de las realidades de las condiciones locales, para evitar la presión negativa pero también para mantener a los países ‘en vías de desarrollo’ dentro de la agenda internacional de desarrollo.

La gran heterogeneidad de las aulas es un hecho en las escuelas de Guatemala y Malawi, y ello representa un desafío diario para los docentes. Los docentes necesitan abordar este hecho continuamente, y han expresado la necesidad de estar más preparados a través de competencias que les permitan tratar con y finalmente utilizar la heterogeneidad de manera positiva. Además de la formación inicial de los docentes y oportunidades continuas de

formación, existe una gran necesidad de contar con un sistema de apoyo para los docentes en sus salones de clase, así como para la comunidad educativa, para lograr la calidad del apoyo educativo que ofrecen.

Es posible encontrar numerosos ejemplos positivos en los datos, en donde individuos o grupos han asumido el liderazgo y desarrollado un sentimiento positivo de apropiación. Ello se considera una gran oportunidad en ambos países para el desarrollo de sistemas educativos inclusivos.

Para concluir, ambos países se caracterizan por la heterogeneidad de su población, así como su fundamental desigualdad económica. La inclusión busca revertir las desigualdades y apreciar la heterogeneidad como un rasgo humano. Siguiendo esta perspectiva, la heterogeneidad existente en el país y por lo tanto en el aula, puede ser utilizada de manera positiva en los procesos de aprendizaje inclusivo. Esta perspectiva fue manifestada por los participantes del estudio. Sin embargo, en ambos países hay una gran necesidad de contar con métodos que aprovechen la heterogeneidad existente según fuera expresada a lo largo de la investigación por los participantes, desde participantes a nivel de desarrollo de políticas nacionales a docentes a nivel escolar, quienes se encargan de implementar el currículum.

El informe completo está disponible en [la página web www.refie.org](http://www.refie.org).

5 Referencias

- Apel, H., Engler, S., Friebertshäuser, B., Fuhs, B. & Zinnecker, J. (1995). Kulturanalyse und Ethnographie. Vergleichende Feldforschung im studentischen Raum. In König, E. & Zedler, P. (Ed.), *Bilanz Qualitativer Forschung. 2. Methoden* (pp. 343-375). Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Artiles, A., Kozleski, E., Dorn, S., & Christensen, C. A. (2006). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research. Education*, 30, 65-108.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, Bristol: CSIE.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Flick, U. (1996). *Psychologie des technisierten Alltags*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Flick, U. (2004). *Qualitative Sozialforschung*. (Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage, 2. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Friebertshäuser, B. (1992). *Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*. Weinheim, München: Juventa.
- Fullan, M. (2009). Positive pressure. In Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (Ed.), *Second international handbook of educational change* (pp. 119-130). Springer international handbooks of education 23. Dordrecht: Springer.
- Laging, R. (2008). *Wissenschaftlicher Quellentext und Fallvergleich als Auswertungsverfahren qualitativer Ganztagsschulforschung*. [speech] Vortrag auf der dvs-Tagung Sportpädagogik an der Deutschen Sporthochschule Köln vom 22. bis zum 24. Mai 2008. Retrieved from <http://www.uni-marburg.de/fb21/ifsm/ganztagsschule/vortraege/dvs-2008> [17.01.2014].
- Lamnek, S. (1998). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Stake, R. E. (2005): Qualitative Case Studies. In: Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (Ed.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (443 – 466). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Strauss, A. L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Fink.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. [documenttype is missing] Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> [20.11.2013].
- Witzel, A., & Reiter, H. (2012). *The problem-centred Interview*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Wolff, S. (2008). Dokumenten- und Aktenanalyse. In Flick U., von Kardorff, E., & Steinke, I. (Ed.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.