

IGUALDAD DE DERECHOS

IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

La educación inclusiva para niños con discapacidad

Agradecimientos



Jo Walker escribió este informe en nombre de la Campaña Mundial por la Educación y contó con las aportaciones y el apoyo de Caroline Pearce, Shaharazad Abuel-Ealeh y Kjersti Mowé. La CME agradece a Handicap International el apoyo financiero que ha hecho posible su publicación; asimismo expresa su gratitud por las aportaciones de las siguientes personas y organizaciones:

Coaliciones Educativas Nacionales de la CME

Coalición Educativa Palestina Coalition:

Ola Issa y Refaat Sabbah

CME España: Leticia Silvela Coloma

EPT Burkina Faso: Tahirou Traore

Campaña Boliviana por el

Derecho a la Educación (CBDE):

Beatriz Perez y Alejandro Fernandez

NCE India: Ramakant Rai

CAMPE Bangladesh:

Mostafizur Rahaman y Rasheda Choudhury

VCEFA Vietnam: Nguyen Thi Kim Anh

EFANET Gambia: Janneke Bienert

Basic Education Association Ethiopia:

Araya Gebru

MEPT Mozambique: Dinis Machaul

COSYDEP Senegal: Cheikh Mbow

All for Education Mongolia:

Tungalag Dondogdulam

Handicap International: Stephen Nock, Julia McGeown, Estelle Koudougou (Handicap Burkina Faso), Desalegn Mebratu (Handicap Ethiopia)

Light for the World:

Manuela Kräuter y Nafisa Baboo

CBM y asociados:

Stefanie Heil, CBM EMRO

Sian Tesni, CBM Asesor Superior de Educación, Katharina Pfortner, CBM Coordinadora del Grupo de Trabajo Consultivo – Inclusive Education

Elspeth Page, Coordinadora Estatutaria de Asociaciones, CBM UK

Miriam Maier, CBM Advocacy, CBM Germany

Diana Acuña, Coordinadora Administrativa, CBM Oficina de Coordinación México

Rima Canawati, Bethlehem Arab Society for Rehabilitation Director of Program Development

Khadija Abukhader, Inclusive Education of Children with Impaired Vision Special Education/Ministry of Education & Higher Education

Jannike Seward, Callan Services, Papua New Guinea

Jennifer Tamarua, Superintendent Special Education, National Department of Education, PNG

Education International:

Dennis Sinyolo y Sonia Grigt

Leonard Cheshire Disability:

Mahesh Chandrasekar y Thomas Palmer

Sense International: Lucy Drescher

Partnership for Child Development:

Sunit Bagree

Tabla de contenidos

RESUMEN EJECUTIVO	4
1. EL ESTADO DE LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS DISCAPACITADOS	8
2. EDUCACIÓN INCLUSIVA: GARANTIZANDO EL DERECHO A UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS	14
3. IMPLEMENTAR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DEFENDER EL DERECHO DE LOS NIÑOS DISCAPACITADOS A LA EDUCACIÓN: ESBOZANDO LAS LÍNEAS DE ACCIÓN	17
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	30

GLOSARIO

CBR	Community Based Rehabilitation	GMR	Global Monitoring Report
CRC	Convention on the Rights of the Child	GPE	Global Partnership for Education
CRPD	UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities	ICT	Information Communication Technology
CSOs	Civil Society Organizations	MDGs	Millennium Development Goals
DFID	UK Department for International Development	NGO	Non Governmental Organization
DPO	Disabled People's Organisations	OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
ECCE	Early Childhood Care and Education	UDHR	Universal Declaration of Human Rights
EFA	Education for All	UIS	UNESCO Institute of Statistics
EMIS	Education Management Information System	UNESCO	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization
GCE	Global Campaign for Education	UPE	Universal Primary Education
GDP	Gross Domestic Product		

Resumen Ejecutivo

El billón estimado de personas que viven con una discapacidad se enfrenta a múltiples obstáculos para participar equitativamente en la sociedad. En especial, su derecho a la educación no suele realizarse, lo que a su vez dificulta su acceso a otros derechos y crea enormes obstáculos para desarrollar su potencial y participar efectivamente en sus comunidades.

A nivel mundial, se estima que 93 millones de niños – o 1 de cada 20 entre los que tienen hasta 14 años – viven con una discapacidad moderada o severa. En la mayoría de países con ingresos bajos y medios, los niños con discapacidades tienen más probabilidades de no escolarizarse que cualquier otro grupo de niños. Las tasas de primera inscripción escolar de niños con discapacidades son muy bajas. Incluso cuando asisten a la escuela, los niños que sufren discapacidades son más susceptibles de abandonar y finalizar su escolarización prematuramente. En algunos países, tener una discapacidad puede reducir en más del doble las opciones de escolarización de un niño, si se compara con los que no la tienen. En Burkina Faso, tener una discapacidad aumenta en dos veces y media el riesgo de que los niños no reciban educación escolar. No es, pues, sorprendente que en muchos países los niños con discapacidades constituyan la gran mayoría de los que no asisten a la escuela. Por ejemplo, en Nepal, 85% de todos los niños no escolarizados están discapacitados.

Para los niños discapacitados que consiguen ingresar en las aulas, la calidad y la forma de escolarización que reciben – a menudo en escuelas segregadas – puede agravar en extremo su exclusión de la sociedad dominante y confirmar nociones sociales preexistentes acerca de la discapacidad.

Resolver esta grave discriminación es un asunto urgente y por varias razones. En primer lugar, negar el derecho a la educación es robar a los niños los futuros beneficios que conlleva la educación y la oportunidad de acceder a otros derechos – por ejemplo, limitando las oportunidades laborales o la participación cívica activa durante el transcurso de la existencia. Restringe la plena participación social, exacerba la exclusión, y limita la posibilidad de que una persona escape de la pobreza. Demasiado a menudo, la exclusión de la clase señala el principio de una vida de exclusión en todos los ámbitos sociales. Ésta y otras barreras con las que tropiezan las personas discapacitadas identifican a los que normalmente están entre los más pobres de los pobres.

La falta de interés en educar a los niños discapacitados también afecta las posibilidades de hacer realidad la promesa internacional de conseguir la educación primaria universal, el objetivo acordado mundialmente y sellado en los Objetivos de Desarrollo del Milenio y de la Educación Para Todos. El hecho de que la mayoría de países con ingresos bajos y medios hayan aumentado considerablemente el acceso, hace que la distancia entre la ‘mayoría’ escolarizada y las ‘minorías olvidadas’, se vaya pronunciando y que deje a algunos (entre ellos millones de

niños con discapacidades) todavía más marginados, excluidos y en la periferia social. Por ejemplo, en Bolivia, se estima que 95% de la población entre los 6 y los 11 años de edad están en la escuela, mientras que sólo 38% de los niños con discapacidades lo están.

Cuando un niño con discapacidad tiene la oportunidad de recibir educación de calidad, se le abren puertas. Esto les capacita para garantizar otros derechos a lo largo de toda su vida, facilitar un mejor acceso al trabajo, la salud y otros servicios. A fin de que la educación tenga este papel de ‘derecho capacitador’, debe ser de gran calidad, equitativamente disponible, pensado para acabar con la discriminación y para fomentar que cada niño dé los frutos que su talento e intereses le permitan.

En los últimos años, los marcos de derechos humanos han empezado a contemplar una forma de hacer realidad el derecho a la educación de los niños con discapacidades, y a articularlo para llevarlo a la práctica. En 2006, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades (CRPD) de la ONU, marcó un hito en este sentido. La CRPD aprobó la educación inclusiva como mecanismo clave para realizar el derecho a la educación de los niños con discapacidades. Los sistemas de educación inclusiva se definen por la participación y el aprendizaje conjunto de todos los niños en aulas generales en sus localidades o comunidades, con independencia de las distintas capacidades y discapacidades, con métodos de enseñanza, materiales y entornos escolares que atiendan a las necesidades de todos los niños y niñas. Los sistemas de educación inclusiva se basan en un análisis de derechos, que puede dar autonomía a los estudiantes, celebrar la diversidad, combatir la discriminación y promover sociedades más inclusivas. Puede ser una herramienta valiosa para solucionar las desigualdades. También puede acabar con la discriminación haciendo que se tambaleen actitudes y conductas muy arraigadas; ayudándonos a todos a celebrar y abrazar la diversidad en nuestras sociedades.

Además, la creación de sistemas de educación inclusiva es fundamental para lograr una mejor calidad educativa y realizar los derechos humanos de todos los niños. La educación inclusiva pondrá más alto el listón de la calidad de los sistemas educativos, por medio de estrategias que atiendan a los estilos de aprendizaje evidentemente diversos de todos los estudiantes, y que se acomoden a las necesidades específicas de algunos de ellos. También deben servir para llegar a otros grupos de niños marginados y para garantizar la inclusión de todos ellos.

De todos modos, los obstáculos que afrontan a día de hoy los niños con discapacidades para hacer realidad su derecho a la educación siguen siendo considerables; se va definiendo sin embargo un espacio para la acción en distintas áreas para gobiernos, donantes y la comunidad internacional. Este informe sintetiza la viabilidad de las respuestas políticas que pueden eliminar las barreras comunes que enfrentan los niños discapacitados para conseguir educación de calidad, a través de siete estrategias interdependientes, desde la familia, las comunidades locales y el gobierno nacional, pasando por la comunidad internacional.

Estrategia 1

Crear marcos legislativos apropiados, y desarrollar planes nacionales ambiciosos para la inclusión.

A menudo faltan legislación, estrategias, objetivos y planes nacionales para la inclusión de los niños discapacitados. La adopción de políticas legislativas y de desarrollo apropiadas o de planes de acción nacionales son los puntos de partida que conseguirán la inclusión para todos. En general, lo que falta es que los gobiernos estén informados de cómo llevar a la práctica las normas internacionales, como el Artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Son pocos los países que contemplan en su estrategia del sector educativo planes educativos ambiciosos e inclusivos para educar a los niños discapacitados.

Estrategia 2

Procurar la capacidad, los recursos y el liderazgo necesarios para implementar planes nacionales ambiciosos sobre la inclusión.

Incluso cuando los gobiernos cuentan con políticas nacionales o con legislación vigente, el progreso es irregular y, en general, está demostrado que es difícil poner en funcionamiento leyes y políticas. Demasiado a menudo, los gobiernos se comprometen en favor de la educación inclusiva, pero no consiguen poner en práctica las políticas, los planes y las estrategias concretas, ni medir el progreso. Pocos países – si hay alguno – destinan cantidades suficientes para la realización de la educación inclusiva para todos. Cuando hay financiación disponible, no se gasta de la forma más rentable; los fondos se canalizan ineficazmente hacia escuelas segregadas con pocos niños en lugar de utilizarse más equitativamente por medio de estrategias educativas inclusivas que mejoren la calidad para todos. Los gobiernos y los donantes deben aumentar la financiación para la inclusión y garantizar que los fondos se gastan equitativa y eficazmente.

Estrategia 3

Mejorar los datos sobre discapacidad y educación, y consolidar y fomentar la acción responsable.

Uno de los mayores problemas que se presentan para hacer realidad los derechos de las personas discapacitadas, y en especial de los niños discapacitados, es un enorme vacío de datos sobre discapacidad. El conocimiento de la sociedad del estatus general de los niños que viven con discapacidades y sus oportunidades educacionales es vergonzosamente escaso. La información es especulativa u obsoleta. Además, la falta de datos fiables y contrastados a nivel nacional contribuye a la falta de claridad internacionalmente y son tan poco concordantes que no es posible obtener cifras mundiales claras. Todo ello deja a los niños discapacitados y sus necesidades educativas en un plano invisible a los ojos de los políticos responsables. Y por lo tanto, no es posible impulsar la ejecución de planes realistas, con objetivos y monitorización sólidos, a causa de la severa falta de datos fiables sobre el grado de exclusión de la educación que padecen los niños discapacitados. A fin de planear y monitorear eficazmente, los gobiernos deben contar con datos ciertos que les permitan establecer objetivos directos, y a la vez realistas, para poder medirlos.

Estrategia 4

Hacer escuelas y aulas accesibles y adecuadas para todos.

Las barreras asociadas a las escuelas y las aulas normales que afectan las posibilidades de los niños discapacitados de obtener una educación incluyen la falta de instalaciones y de materiales educativos accesibles o apropiados. Las infraestructuras inaccesibles también constituyen barreras físicas. La regularización normativa gubernamental sobre edificación escolar y la revisión de planes de estudios puede conseguir clases y escuelas accesibles y apropiadas para todos.

Estrategia 5

Garantizar que haya suficientes maestros cualificados para todos.

Los maestros son el factor de mayor importancia para determinar la calidad de la educación que recibe un niño. La inclusión efectiva precisa de un cuerpo docente suficiente, preparado y formado, que tenga respaldo para trabajar de manera inclusiva, con servicio de educadores especializados cuando sea necesario. Si se trabaja para conseguir que las personas discapacitadas se conviertan en maestros, se conseguirá aportar profesionales competentes especializados y comprensión, y reducirá enormemente la discriminación pues mostrará modelos de inclusión a todos los niños.

Estrategia 6

Combatir las actitudes que refuerzan y alimentan la discriminación.

Las actitudes sociales son un factor importante de la marginación de los niños discapacitados en la educación y fuera de ella. Las actitudes negativas por lo que respecta a las capacidades y habilidades de los niños discapacitados de contribuir a la sociedad influyen en extremo sus oportunidades de acceder a la escuela. Incluso cuando pueden hacerlo, la creencia general de que las escuelas ‘especiales’ son la opción más viable limita las posibilidades de asistir a las escuelas locales normales. Hacen falta campañas de concienciación masiva que acaben con esas actitudes, a distintos niveles.

Estrategia 7

Crear un entorno favorable y potenciador que fomente la educación inclusiva, con políticas intersectoriales y estrategias que reduzcan la exclusión.

También está claro que si bien los sistemas educativos inclusivos pueden ayudar a las escuelas a adaptarse a las necesidades de los niños discapacitados, habrá que complementarlo con intervenciones que aspiren a objetivar las barreras sociales, culturales o económicas padecidas por los niños con discapacidades. Entre los medios posibles se hallarían la rehabilitación comunitaria, los esquemas de protección social o las intervenciones sanitarias.

Los sistemas de educación inclusiva, basados en análisis de derechos, no deben ser vistos como un tema político marginal, sino como centrales para el logro de la educación de gran calidad para todos los estudiantes, y del desarrollo de sociedades más inclusivas. El mundo debe actuar de inmediato para detener la grave marginación de la educación de los niños discapacitados.

Debemos conseguir que la falta de educación apropiada no sea el catalizador de una vida de exclusión, pobreza e injusticia para millones de niños que sufren una discapacidad. Parece que se está cambiando el rumbo, pero no podemos perder el tiempo, hay que entrar en acción urgentemente. Según las siete áreas estratégicas descritas en el informe, la Campaña Mundial por la Educación exhorta a los gobiernos a que entren ya en acción acerca de ciertas áreas políticas prioritarias.

Los Gobiernos Nacionales deben:

Estrategia 1

Crear marcos legislativos apropiados, y desarrollar planes nacionales ambiciosos para la inclusión.

- Todos los gobiernos deben ratificar e implementar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades.
- Abolir las barreras legislativas o constitucionales que impiden a las personas discapacitadas integrarse en los sistemas educativos normales.
- Desarrollar planes educativos ambiciosos, realistas, acordes a un calendario programado, dentro del plan general del sector educativo.
- Implicar a las personas discapacitadas y a las organizaciones en la planificación y la monitorización de los planes educativos a todos los niveles.

Estrategia 2

Procurar la capacidad, los recursos y el liderazgo necesarios para implementar planes nacionales ambiciosos sobre la inclusión.

- Asignar un mínimo de 20% de los presupuestos nacionales a educación y garantizar que un mínimo de 50% se destine a educación básica.
- Formalizar un plan de implementación de educación inclusiva, sujeto a calendario y con costos detallados, que cuente con recursos suficientes específicamente asignados.
- Conseguir que el Ministerio de Educación asuma la responsabilidad principal de la educación de los niños discapacitados, con distintos niveles de responsabilidades claramente descritos en todo el sistema educativo, respaldado por un liderazgo político de alto nivel
- Invertir en la mejora del conocimiento y la capacidad local y nacional de las instituciones gubernamentales, a fin de materializar la educación inclusiva (desde las autoridades educativas locales descentralizadas responsables de la planificación educativa, hasta los responsables políticos en el Ministerio de Educación).

Estrategia 3

Mejorar los datos sobre discapacidad y educación, y consolidar y fomentar la acción responsable.

- Garantizar que los datos de educación se desglosan por discapacidad y género, y que se hace seguimiento de la inscripción y de la permanencia (en distintas escuelas, tanto segregadas como normales)
- Asegurar la recopilación y análisis efectivos de datos para mejorar la planificación y la monitorización.

Estrategia 4

Hacer escuelas y aulas accesibles y adecuadas para todos.

- Elaborar y ejecutar regulaciones sobre edificios escolares accesibles.
- Aportar materiales accesibles y tecnología de asistencia para apoyar el aprendizaje.
- Garantizar que los planes de estudios se adapten adecuadamente a las distintas necesidades.
- Elaborar orientaciones nacionales de apoyo a la educación inclusiva, como pautas de adaptación de currículum, o protocolos de detección, que identifiquen y aborden las necesidades de atención.

Estrategia 5

Garantizar que haya suficientes maestros cualificados para todos.

- Reducir las ratios alumno-maestro, de modo que los maestros puedan centrarse en las necesidades individuales de los estudiantes.
- Garantizar la adecuada formación previa a la prestación y durante la prestación del servicio en educación inclusiva.
- Garantizar que los materiales de apoyo adecuados y las competencias y habilidades específicas y expertas con respecto a la discapacidad están disponibles.
- Garantizar que los maestros de educación 'especial' se convierten en recursos para la asistencia de las escuelas normales.
- Promover la formación y la contratación de docentes con discapacidades.

Estrategia 6

Combatir las actitudes que refuerzan y alimentan la discriminación.

- Poner fin a las actitudes que impiden a los niños con discapacidades la asistencia a la escuela por medio de la presentación de un programa de concienciación entre padres, niños, comunidades, escuelas y el sector público todo.

Estrategia 7

Crear un entorno favorable y potenciador que fomente la educación inclusiva, con políticas intersectoriales y estrategias que reduzcan la exclusión.

- Incorporar políticas y recursos adicionales que apoyen la inclusión escolar de los niños con discapacidades, p.ej. esquemas de protección social, Programas de Rehabilitación Comunitarios, Educación y Cuidados en la Primera Infancia (ECCE) o programas de salud.

Estas estrategias deben recibir el apoyo de los donantes bilaterales y de la comunidad internacional por medio de la cooperación al desarrollo.

Los donantes bilaterales deben:

- Cumplir el compromiso hace mucho tiempo contraído de asignar 0.7% del PIB a la ayuda, y de asignar por lo menos 10% de los presupuestos de ayuda a la educación básica.
- Garantizar que la ayuda de apoyo a la educación inclusiva, o los objetivos que reducen la exclusión de los niños discapacitados, se corresponden con las necesidades y los vacíos existentes para el cumplimiento de los objetivos EPT y MDG.
- Garantizar que los programas, planes y políticas educativas hacen del apoyo a la educación inclusiva un elemento central de la asistencia al desarrollo.
- Garantizar que la ayuda respalda la aplicación consolidada de los planes nacionales, y que no se pierde en contribuciones fragmentadas y de poca escala a los esfuerzos que deberán resolver la educación inclusiva.
- Garantizar que los profesionales de las agencias de donantes tienen capacidad para implementar los planes.
- Reforzar la capacidad de los gobiernos asociados para que puedan centrarse en la inclusión.

La comunidad internacional debe:

- Proponer objetivos claros y medibles con respecto a la educación inclusiva y a la discapacidad para la agenda post-2015, consiguiendo que la educación inclusiva esté plena y explícitamente referenciada. Dar prioridad a la compilación de datos fiables sobre educación y discapacidad para optimizar la monitorización y el seguimiento del progreso de los objetivos post-2015.
- La Asociación Mundial por la Salud (GPE) debe abanderar una educación más inclusiva para niños con discapacidades. A este fin habría que contar con experiencia y excelencia suficientes en los equipos de apoyo nacionales; la producción de orientaciones que fomentaran la inclusión, orientaciones para mejorar la recopilación de datos; y la incorporación de perspectivas educativas inclusivas en los procesos de valoración.

1 El estado de la educación de los niños discapacitados

Cuadro 1. Comprender la discapacidad

El llamado ‘modelo social’ de discapacidad considera a las personas con discapacidades como miembros plenos de la sociedad que tienen mucho que aportar a sus familias y comunidades. Según el Consorcio Internacional de Discapacidad y Desarrollo (IDDC): “El modelo social de discapacidad, conjugado con un enfoque de derecho: (i) reconoce a las personas con discapacidades como titulares de derechos que deberían poder determinar el rumbo de sus vidas del mismo modo que cualquier otro miembro de la sociedad; y (ii) define las limitaciones impuestas por el entorno social y físico como ataques a los derechos de las personas.” Esto contrasta con antiguos ‘modelos médicos’ de discapacidad, que consideraban que las personas discapacitadas sufrían una condición que las apartaba del resto de la sociedad.

Está claro que ‘discapacidad’ es un término genérico que abarca múltiples circunstancias diferentes. Un niño que ha perdido una extremidad tendrá que afrontar dificultades educativas muy distintas a las de un niño con visión parcial o, un decir, de un niño autista profundo. Las discapacidades que afectan la capacidad de comunicar e interactuar de la forma habitual en las escuelas normales suelen suponer obstáculos mayúsculos a la participación en educación. Las dimensiones de este informe no permiten reflejar eficazmente las distintas posibles experiencias educacionales de los niños que padecen diferentes minusvalías. Es evidente que hay que estructurar una mayor labor y conocimiento para conseguir que los sistemas educativos respondan eficazmente a las distintas necesidades.

Fuente: IDDC’s 2005 “Desarrollo Inclusivo y la Convención Internacional Amplia e Integral sobre la Protección y la Promoción de los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidades”. Disponible en <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/ahc5docs/ahc5iddc.doc>.

Se estima que hay 1 billón de personas que padecen una discapacidad – que representan aproximadamente 15% de la población mundial – que tropiezan con múltiples obstáculos para participar equitativamente en sociedad.¹ Especialmente, su derecho a la educación no suele hacerse realidad, lo cual a su vez retrasa su acceso a otros derechos y crea enormes obstáculos para que alcancen su potencial y participen efectivamente en sus comunidades.

A nivel mundial, 93 millones de niños – o 1 de cada 20 del grupo de 14 años de edad – viven con una discapacidad leve o grave.² La concentración de niños afectados por discapacidades moderadas o graves es más alta en los países con ingresos bajos y medios que en los países ricos, y el pico más alto se sitúa en África Subsahariana.³ Como ya apuntaba el informe de monitoreo de 2011 de la Convención de los Derechos de la Infancia, los niños con discapacidades son “uno de los grupos más marginados y excluidos por lo que respecta a la educación.”⁴

Hay muy poca información precisa disponible sobre las dimensiones y la naturaleza de las discapacidades entre los niños a nivel mundial, y menos aún sobre el grado de exclusión de la educación sufrida por los niños con discapacidades. Sin embargo, los datos disponibles demuestran sin lugar a dudas

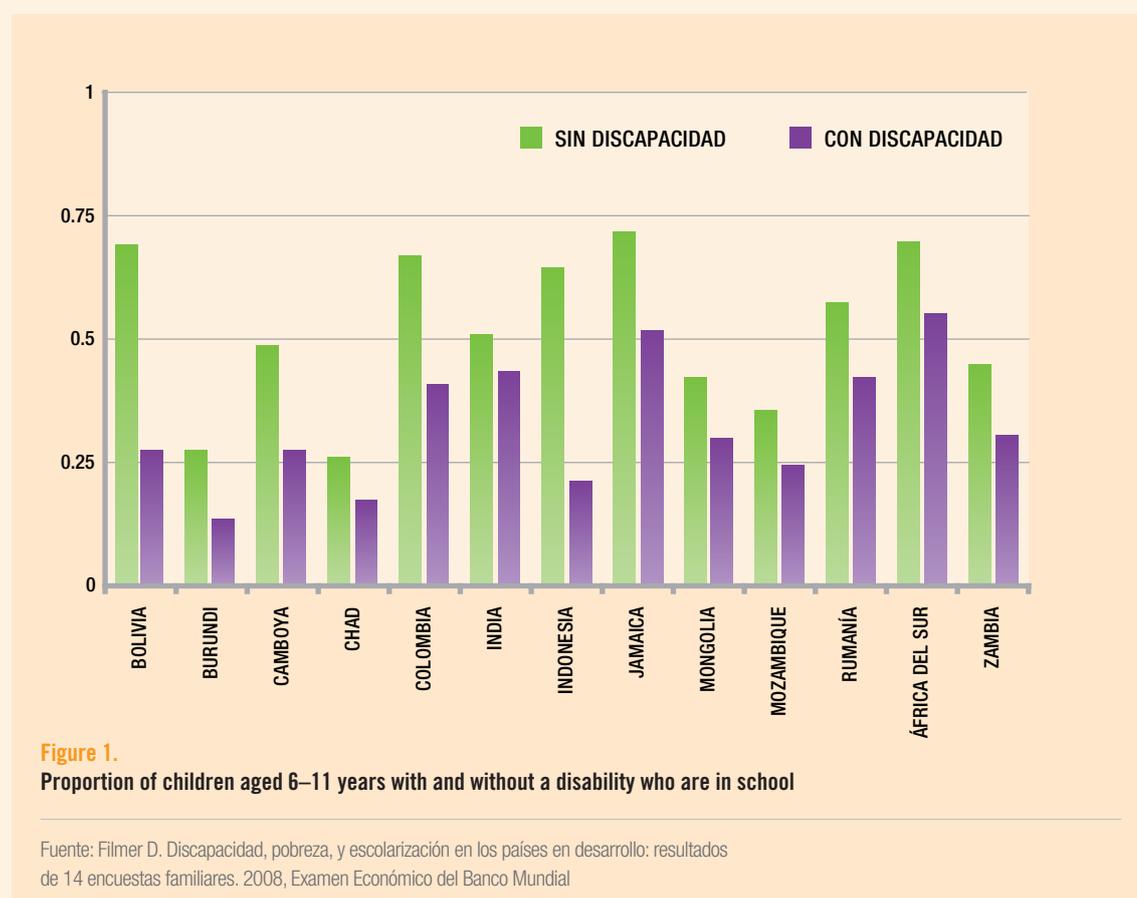
que los niños discapacitados cuentan con muchas menos oportunidades educativas, comparados con sus compañeros no discapacitados.⁵ Por ejemplo, la Encuesta Mundial de Salud 2004 descubrió que los encuestados que tenían una discapacidad mostraban índices significativamente más bajos de finalización de escuela primaria y en general menos años de educación que los encuestados no discapacitados.⁶

A nivel nacional, si bien las situaciones y las formas de medición varían considerablemente, está claro que los niños con discapacidades son mucho más susceptibles de no escolarizarse que sus compañeros no discapacitados. Una discapacidad puede más que duplicar la posibilidad de que un niño no asista a la escuela en algunos países.⁷ En Malawi y en Tanzania, por ejemplo, un niño discapacitado tiene dos veces más posibilidades de no haber asistido nunca a la escuela que un niño sin discapacidad alguna.⁸ En Burkina Faso, tener una discapacidad aumenta en dos veces y media el riesgo de que los niños no estén escolarizados.⁹ En Bolivia se estima que 95% de la población en edad entre 6 y 11 años están escolarizados, mientras que sólo 38% de los niños discapacitados lo están – se duplican las posibilidades de que no asistan.¹⁰

Un estudio analítico de datos de 14 encuestas domésticas recabadas por el Banco Mundial revelaron que la diferencia en los índices de asistencia a escuela primaria entre niños discapacitados y no discapacitados oscila entre 10 puntos porcentuales en India y casi 60 en Indonesia. Por lo que respecta a la educación secundaria, oscilaba entre 15 puntos porcentuales en Camboya a 58 en Indonesia (ver comparativa entre países en Gráfico 1). El informe señalaba que “el déficit [escolar] asociado con las discapacidades es notoriamente grande comparado con otras formas de desigualdad.”¹¹

Incluso cuando asisten a la escuela, los niños discapacitados tienen más posibilidades de abandonarla antes que sus compañeros no discapacitados.¹² En Tanzania, los niños discapacitados que recibieron escuela primaria progresaron a niveles superiores de educación a la mitad del ritmo que lo hicieron los no discapacitados.¹³ En general, incluso en los países con altos índices de inscripción escolar primaria, los

niños discapacitados suelen ser más susceptibles de abandonar la escuela que cualquier otro grupo vulnerable, incluso de niñas, de los que viven en áreas rurales o de niños con ingresos bajos.¹⁴ No es de extrañar que los niños con discapacidades constituyan la gran mayoría de los no escolarizados. Por ejemplo, en Nepal, casi 6% de los niños en edad escolar están fuera de la escuela. De estos, se estima que 85% son niños discapacitados.¹⁵



La exclusión relacionada con la discapacidad puede también conllevar otras fuentes de discriminación y marginación, por ejemplo de género. Es tristemente obvio que las niñas discapacitadas siguen estando en desventaja respecto de los muchachos. Un estudio realizado en Malawi demostró que eran muchas más las niñas con discapacidades que no habían asistido a la escuela que los niños discapacitados, comparativamente.¹⁶ Ello se traduce en bajos índices de alfabetización en la edad adulta: por ejemplo, las estadísticas nacionales en Ghana muestran que la tasa de alfabetización para adultos

no discapacitados se sitúa a 70%, que se reduce a 56% para adultos que padecen discapacidades, y de ahí baja a sólo 47% para mujeres con discapacidades.¹⁷

Para terminar, incluso cuando los niños discapacitados consiguen ingresar en la escuela, la calidad y la forma de escolarización recibida – a menudo en escuelas segregadas – pueden agravar severamente la exclusión de la corriente central de la sociedad y confirmar nociones sociales preexistentes acerca de la discapacidad.

Cuadro 2. La deficiencia informativa y su repercusión negativa en la elaboración de políticas

El conocimiento general de la sociedad con respecto al estatus general de los niños con discapacidades y sus oportunidades educacionales es penosamente escaso. La información suele ser especulativa u obsoleta, y los datos nacionales no son lo coherentes que deberían para reflejar cifras globales. La falta de datos fiables a niveles nacionales se suma a la falta de claridad internacional, con lo cual los datos mundialmente comparables sobre discapacidad son extraordinariamente difíciles de obtener.

Esta carencia informativa sobre la discapacidad se debe históricamente a un complejo juego entre factores políticos, sociales, técnicos y prácticos, que contribuyen a dificultar en extremo la compilación de datos nacionales precisos y veraces, comparables entre distintos países.

La falta de enfoque político gubernamental (y de otros responsables políticos) sobre la discapacidad no ha impulsado la obtención de datos; más bien ha motivado que los demás problemas aquí descritos sigan existiendo.

Ello puede verse agravado por las actitudes sociales respecto a la aceptación y comunicación de la existencia de los niños discapacitados. En algunos países, las familias con hijos discapacitados se enfrentan al ostracismo, a causa de creencias culturales (por ejemplo, en algunas culturas la discapacidad se considera una especie de ‘castigo’ por hacer el mal). En consecuencia, las familias son reacias a comunicar que uno de sus hijos tiene una discapacidad.

Los problemas técnicos incluyen distintas definiciones, clasificaciones y categorizaciones de discapacidad, que obstaculizan los esfuerzos por obtener datos precisos y mundialmente comparables sobre niños y adultos con discapacidades. Los datos comparables entre países pierden entidad y significado desde el principio a causa de las distintas definiciones de discapacidad entre países, según el grado de importancia dado a los diferentes aspectos de la discapacidad.

Las dificultades prácticas – garantizar que se realicen suficientes encuestas familiares en las áreas rurales llevadas a cabo por encuestadores profesionales capaces de identificar a las familias con niños discapacitados – pueden resultar en menores tasas de prevalencia de discapacidad reportadas.

Y de ahí puede resultar un menor caudal informativo de datos de lo que sería de esperar en muchos países con ingresos bajos y medios, que señalan índices tan bajos como 1% o 2%. También puede traducirse en chocantes estimaciones divergentes de prevalencia de la discapacidad infantil en países en los que se podría suponer la existencia de niveles similares – por ejemplo, 3% en Chad comparado con 48% en las vecinas Repúblicas de África Central (si bien ambas viven situación de conflicto). A menudo, los países que informan una baja prevalencia de la discapacidad tienden a compilar los datos sobre discapacidad por medio de censos o prestan atención a un pequeño conjunto de minusválías, o simplemente preguntan ‘¿Tiene usted una discapacidad?’ Los países que informan una prevalencia de discapacidades mayor suelen compilar sus datos por medio de encuestas y utilizan un enfoque de medición que registra las limitaciones de la actividad y las restricciones participativas además de las discapacidades. Este tipo de procedimiento empieza a tener en cuenta los históricamente bajos índices en algunos países. Por ejemplo, el censo de 1991 en Brasil reveló sólo de 1% a 2% en la tasa de discapacidades, pero el censo de 2001, que usó un método mejorado, registró una tasa de discapacidad de 14.5%. Es importante prestarle atención, pues la falta de datos puede suponer el principio de la ‘invisibilidad política’, que a su vez conduce a la exclusión grave. Es difícil entender qué respuestas políticas son las adecuadas y obligatorias: si no se sabe exactamente cuál es el problema, es difícil realizar un plan de acción. El Estado Mundial de la Infancia 2013 aseveró: “Una sociedad no puede ser equitativa a menos que todos los niños estén incluidos en ella, y los niños con discapacidades no podrán incluirse en ella a menos que un caudal fiable y cierto de datos y los análisis suficientes les den visibilidad”.

Es urgente actuar

Solucionar la marginación de la escuela de los niños discapacitados es un tema urgente desde varios puntos de vista. Los objetivos educativos para 2015 adoptados en Dakar con el Marco por la Acción y para los MDGs, en concreto la educación primaria universal, no podrán materializarse hasta que los gobiernos unan esfuerzos y lleguen a los niños discapacitados. Tras los logros impresionantes de los últimos 20 años, el avance hacia la mejora en el acceso a la escuela primaria se ha detenido virtualmente.²⁶ En gran medida, lo ha provocado el hecho que muchos países no han podido superar las dificultades de llegar a los niños de los ámbitos sociales más pobres o más marginados, entre ellos los niños discapacitados.²⁷

La falta de planteamiento para educar a los niños discapacitados y otros grupos marginados, afecta las posibilidades del logro de la educación universal primaria. El informe de progreso de los Objetivos de Desarrollo del Milenio de 2010 señaló que incluso los países cercanos al cumplimiento de la educación primaria universal, los niños

discapacitados constituían la mayoría de los excluidos.²⁸

El vacío educativo en aumento entre los escolarizados y los excluidos del aula está dejando bolsas vivientes de marginación profunda. Cuantos más niños participan de la educación, se pronuncia más aún la exclusión de los que no están incluidos, y la distancia en aumento entre la 'mayoría' y las 'minorías olvidadas'. Esta grave discriminación condena a los niños discapacitados a permanecer en la periferia de la sociedad, y a experimentar desigualdades crecientes y exclusión extrema – en especial en un mundo cada vez más basado en el conocimiento.

Para torcer y quebrar estas desventajas educativas, también las relativas a la discapacidad, hará falta un enfoque y un planteamiento honesto y dedicado. Como afirmaba el Informe de Monitoreo Mundial Educación Para Todos de 2010: "La marginación sigue siendo un problema periférico. Se ha asumido que el progreso nacional en educación tendría un efecto de goteo que penetraría hasta los más desaventajados. Después de una década de progreso nacional estable aunque irregular, ha llegado el momento de abandonar la suposición asumida".²⁹

ESTUDIO DE CASO DE PAÍS 1.

Los esfuerzos de la India por universalizar la educación primaria y crear sistemas inclusivos

Según un análisis del Banco Mundial de la Encuesta de Muestreo Nacional de la India en 2002, los niños con discapacidades tenían cinco veces y media más posibilidades de no estar escolarizados.³⁰ En los últimos años se han desarrollado una serie de tendencias que luchan por integrar el tema de la discapacidad infantil a la corriente educativa normal a fin de conseguir los objetivos EPT. El programa Sarva Shiksha Abhiyan ('Movimiento Educación Para Todos' en Hindi) del gobierno presentado en 2008 aspira a universalizar la educación para los niños entre los 6 y los 14 años de edad. El objetivo es impartir educación a todos los niños con discapacidades, independientemente del tipo o grado de minusvalía, en un 'entorno apropiado', que pueda incluir escuelas normales y especiales así como escuelas alternativas y educación en el hogar.

En general, el programa SSA ha conseguido una mejora notable en la identificación y la inscripción de niños discapacitados. La identificación de los niños discapacitados ha mejorado, con el número de identificados habiendo aumentado de 2.5 millones en 2010 a 3.02 millones en 2011, y cerca de 90% de estos, en la actualidad, recibiendo algún tipo de educación (en la propia casa familiar o en una escuela). A pesar de ello, la discapacidad sigue siendo el gran freno del progreso hacia la educación primaria universal en la India. Si bien hay incoherencias en los datos nacionales, y grandes variaciones entre las regiones, las estimaciones sugieren que la participación escolar ha sido baja para los niños discapacitados, situándose alrededor de 70%, muy por debajo de la media nacional de cerca de 90%. La ronda actual del SSA confía conseguir que ascienda a 80%. Con todo, hay muchos obstáculos aún antes del logro de la EPT, y además, queda mucho que recorrer para garantizar enfoques más inclusivos.

Fuente, Datos de la Coalición Nacional por la Educación, India y CBM, Estadísticas adicionales del Informe de Monitoreo Mundial EPT 2010, página 183

Hay que añadir que el actual nivel de exclusión escolar de los niños discapacitados es una violación grave de sus derechos, que están afirmados en un buen número de tratados. El derecho a la educación fue reconocido universalmente como un derecho humano en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (UDHR) en 1948. Desde entonces, numerosos tratados lo han reforzado, entre ellos el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ICESCR) y la Convención de los Derechos de la Infancia (CRC). La CRC incluye el compromiso de los gobiernos de todo el mundo que se responsabilizan de garantizar que todos los niños, independientemente de capacidades o discapacidades, disfruten sus derechos sin discriminación.³¹

Estos tratados nacen de una comprensión plena de la educación en cuestión de su impacto personal y de su más amplio contexto social. El anterior Relator Especial de la ONU sobre el Derecho a la Educación, Katarina Tomaševski, resumió que la realización y el cumplimiento del derecho a la educación, descrito en los diversos tratados, implica que la educación tiene que ser disponible, accesible, adaptable y aceptable.

Ello presupone, entre otras cosas, que la educación debe ser gratuita, debe ser universal, no debe ser discriminatoria y tiene que ser de gran calidad, y es responsabilidad del estado respetar, proteger y cumplir esos derechos.³²

Este enfoque basado en derecho de la educación propone una visión que sobrepasa el simple cumplimiento de objetivos o de alcance de metas, también aporta una visión de la naturaleza potencialmente transformadora de una educación de calidad. Como muy acertadamente explicó el Informe de Monitoreo Mundial EPT 2010: “La educación debería ser un gestor de igualdad de oportunidades y de movilidad social, no un mecanismo de transmisión para la injusticia social”.³³ La educación, cuando es de calidad, equitativamente disponible, diseñada y estructurada para atajar la discriminación y transmitir las nociones de derecho, permite que cada pequeño ser humano florezca en concordancia con su propio talento e intereses y es una de las grandes niveladoras de la sociedad. Según esta visión, la educación es un arma poderosa para abordar desigualdades y preparar a cada persona a contribuir a su sociedad.

Cuadro 3. El marco post-2015 y la discapacidad

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (MDGs), creados para combatir la pobreza extrema, olvidaron, incomprensiblemente, mencionar al millón de personas en todo el mundo afectadas por discapacidades; el mayor grupo ‘marginado’ y a menudo localizado entre los habitantes más pobres de un país. No se habla de discapacidad en ninguno de los 8 objetivos, 21 metas o 60 indicadores. El marco de desarrollo post-2015 que sustituirá los MDGs debe rectificar este aspecto y garantizar que las discapacidades están contempladas e incluidas en él.

En estos momentos se origina el ímpetu y el impulso para la elaboración de una nueva agenda de desarrollo post-2015. Al mismo tiempo, un organismo investigador de grandes dimensiones muestra las conexiones entre pobreza y discapacidad, y las limitaciones que resultan de no centrarse en las personas con discapacidades a fin de alcanzar las metas de reducción mundial de la pobreza; todo ello está concienciando más y más a la comunidad internacional acerca de que nunca podrán conseguirse los MDGs sin centrarse seriamente en llegar a las personas discapacitadas. El Marco post-2015 brinda la oportunidad de incluir las discapacidades como tema transversal del desarrollo mundial.

Las exigencias de las personas discapacitadas de tener mayor representatividad en los marcos post-2015 están dando frutos.

Por ejemplo, el informe del Grupo de Alto Nivel de Personas Eminentes (HLP) sobre la Agenda de Desarrollo post-2015 muestra algún progreso. El lema “Que nadie quede atrás” menciona específicamente la necesidad de garantizar que las personas discapacitadas se incluyan en las agendas de desarrollo. El HLP también pide una “revolución de datos” a fin de mejorar la calidad de las estadísticas y de la información a disposición de todas las personas, así como indicadores desglosado.

A pesar de algunos signos celebrados de progreso, es vital no bajar la presión para materializar que los marcos post-2015 – tanto la agenda amplia de desarrollo como la agenda Educación Para Todos – incluyan a las personas con discapacidad. El Marco por la Acción de Dakar sobre Educación Pr Todos exigía educación para “cada ciudadano de cada país”, con todo la acción de aportación de educación a las personas discapacitadas brilla por su ausencia. Los marcos post-2015 deben resolverlo desarrollando indicadores sensibles a la discapacidad y metas para cada uno de los objetivos así como desglosando los datos por discapacidades. Los marcos de desarrollo post-2015 tendrán que basarse en los derechos humanos, que se aplican uniformemente en todos los objetivos y metas.

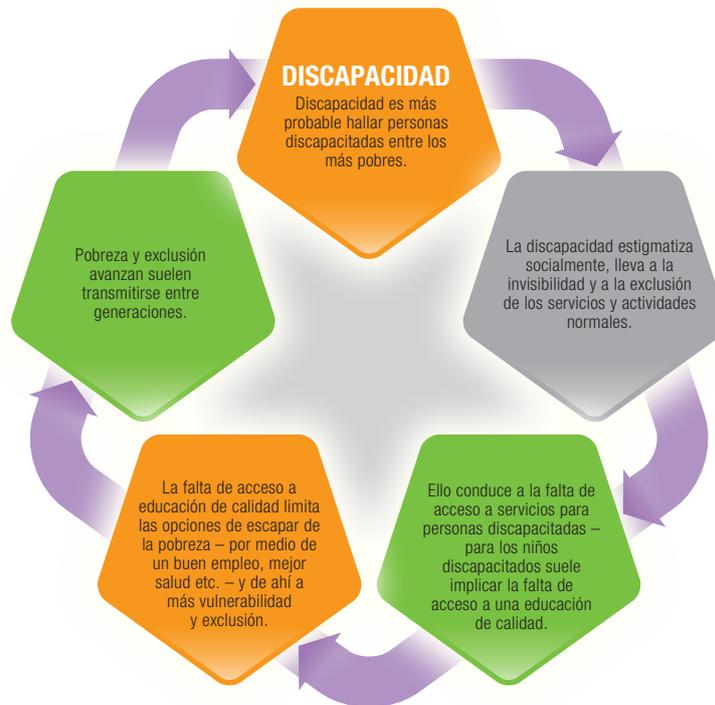
Fuentes: Leonard Cheshire 2013 “Que Nadie Quede Atrás: Incluir la discapacidad en la agenda de desarrollo post-2015” y IDDC y IDC documento, 2013. “Hacer que el marco post-MDG incluya a las personas con discapacidad”

La exclusión de la educación potencia los niveles de pobreza hasta la exacerbación y limita las oportunidades en la vida

Por desgracia, ocurre demasiado a menudo que la violación del derecho a la educación es el principio de un modelo ascendente sin fin de derechos incumplidos. La exclusión del aula de los niños que padecen discapacidad suele marcar el principio de una existencia de exclusión de la sociedad normal.

En particular, la educación puede tener un papel importante tanto en la reducción como en la fosilización de la pobreza. Un ciclo de pobreza y exclusión que se refuerzan mutuamente suele empezar a temprana edad y continúa a lo largo de la vida (ver Gráfico 2). Los niños que viven en la pobreza extrema suelen ver denegado su acceso a los servicios básicos, lo cual aumenta sus posibilidades de desarrollar estados de salud que les pueden causar discapacidad. Por otra parte, los niños discapacitados tienen más posibilidades de experimentar la exclusión de la educación, con lo que pueden verse abocados fácilmente a la pobreza en algún momento posterior.³⁴

Gráfico 2.
Ciclos de pobreza y exclusión



Hay un caudal cierto de evidencia empírica de todo el mundo que indica que las personas discapacitadas son más susceptibles de experimentar desventajas económicas y sociales y que están más en riesgo de pobreza que los que no sufren discapacidad.³⁵ Por ejemplo, si se comparan las personas no discapacitadas con las personas discapacitadas se observa que las discapacitadas tienen menos posibilidades de tener un empleo a jornada completa, más posibilidades de estar desempleados, y muchas más posibilidades de ser inactivos económicamente. En los países con ingresos bajos y medios, suelen trabajar en la economía sumergida, informal. Cuando trabajan, es probable que estén subempleados, que significa llanamente que probablemente ganan menos dinero, realizan trabajos a tiempo parcial, y tienen menos oportunidades a largo plazo.³⁶

El resultado es que en muchos países las personas discapacitadas se hallan entre los más pobres de los pobres. Los adultos discapacitados suelen vivir en casas más deprimidas de lo normal: la discapacidad se asocia con un incremento de 10 puntos porcentuales en la probabilidad de caer en los dos quintiles más pobres.³⁷ Según estima el Banco Mundial, una de cada cinco personas más pobres del planeta está discapacitada.³⁸

Las desigualdades de género, en especial, pueden amplificar monstruosamente estas desventajas, y provocar que mujeres y niñas discapacitadas experimenten exclusión extrema en muchos países con ingresos bajos y medios. Por ejemplo, las mujeres con discapacidad tienen menos probabilidades de hallar un trabajo digno que las mujeres o los hombres no discapacitados, y tropiezan con enormes obstáculos cuando se trata de encontrar y retener un empleo.³⁹ La influencia recíproca de los factores de desventaja puede desembocar en situaciones extremas de penuria, en la 'doble discriminación' o 'múltiple discriminación'.

La exclusión no sólo conlleva consecuencias asfixiantes para los individuos, además impacta negativamente en las sociedades. Si bien esto es mucho más que un problema

monetario, los estudios específicos que han intentado estimar el impacto sobre las economías muestran el efecto devastador que puede provocar en ellas. Por ejemplo, en Bangladesh los costos de las discapacidades debidos a ingresos no percibidos por falta de escolarización y empleo, tanto de las personas discapacitadas como de sus cuidadores, se estima en US\$ 1.2 billones anuales, o 1.7% del PIB.⁴⁰ Un estudio de la Organización Internacional del Trabajo (ILO) realizado en 10 países con ingresos bajos y medios reveló que las pérdidas de producto interno bruto (PIB) de la exclusión de personas discapacitadas del mercado laboral – que en parte y como mínimo está conectado a una falta de oportunidades educativas en estos países – se estima ser entre 3 y 7% del PIB.⁴¹

Acabar con la exclusión en educación es, por tanto, un asunto prioritario para la reducción de la pobreza y para el desarrollo. También es vital para reducir las desventajas en las otras áreas de desarrollo. La educación es un 'derecho capacitador', y tiene un efecto significativo para la obtención del acceso a otros derechos humanos: contamos con un corpus sólido de investigación que demuestra que la educación de gran calidad puede abrir el acceso a, por ejemplo, el derecho a la sanidad, a la igualdad de género, a un trabajo dignamente remunerado, a la participación política y a mucho más. Por ejemplo, una educación mejorada es responsable de la mitad de la reducción de la mortalidad infantil mundial en los últimos 40 años, y causa un impacto mucho mayor que el crecimiento económico. Los niños cuyas madres han completado la educación básica tienen el doble de posibilidades de sobrevivir a los cinco años de edad⁴² y la mitad de estar mal alimentados.⁴³ Para los niños y los adultos que padecen discapacidad, la educación puede contribuir a nivelar el campo de acción a fin de que las personas discapacitadas puedan acceder más fácilmente a trabajos, salud y otros servicios, al mismo tiempo que ayudar a desarrollar el conocimiento sobre los derechos y los deberes que los gobiernos deben realizar para respetarlos.⁴⁴ Por todo ello, educar a las personas discapacitadas deberá ser la prioridad para garantizar una mayor inclusión en todos y cada uno de los programas de desarrollo.

2 Educación inclusiva: garantizando el derecho a una educación de calidad para todos

Ha llegado el momento de garantizar el derecho de todos los niños a una educación de calidad, pero solo será posible si los sistemas educativos responden a las necesidades de los niños discapacitados. En los últimos años, las organizaciones han empezado a articular un posible enfoque para educar a los niños discapacitados en base a los derechos desde esta perspectiva de los derechos humanos. La solución radica en la construcción de sistemas educativos inclusivos.

El principio de la educación inclusiva se reconoció y se apoyó por primera vez a nivel internacional en 1994, en la Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales de Salamanca, España. La Declaración de Salamanca, como pasó a conocerse, alentó a los gobiernos a que diseñaran sistemas educativos que respondieran a diversas necesidades, de manera que todos los estudiantes puedan tener acceso a colegios convencionales que les proporcionen una pedagogía centrada en el niño.⁴⁵

Sin embargo, fue La Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPD) de 2006 la que estableció la educación inclusiva como un mecanismo para proporcionar el derecho a la educación para las personas con discapacidades.⁴⁶ En el artículo 24, la CDPD hace hincapié en la necesidad de que los gobiernos garanticen un acceso igualitario a un «sistema educativo inclusivo a todos los niveles» y que proporcionen una adaptación satisfactoria y apoyo individualizado a las personas con discapacidades para facilitar su educación (véase el cuadro 4). La CDPD subraya los derechos impuestos por otras leyes internacionales que están relacionados con la educación para todos, centrándose en la discapacidad, además de describir a su vez cómo los gobiernos pueden satisfacer estas obligaciones. El compromiso con una educación inclusiva se convirtió en una obligación legal a través del Artículo 24 de la CDPD. La ratificación de la CDPD implica que los países tengan la obligación legal de proporcionar una educación primaria y secundaria inclusiva, gratuita y de calidad para todos los niños. A partir de septiembre de 2013, 133 países y la Unión Europea ratificaron la CDPD; y otros 23 países lo firmaron sin ratificarlo.⁴⁷ Este compromiso implica también que los países con renta alta deberían apoyar los esfuerzos de los países con renta media y baja a través de la ayuda al desarrollo.

Cuadro 4. Artículo 24 de la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPD)

El Artículo 24 de la CDPD subraya la necesidad de que los gobiernos garanticen un acceso igualitario a un «sistema de educación inclusivo a todos los niveles». También es necesario que proporcionen una adaptación satisfactoria y servicios de apoyo individualizado a las personas con discapacidades para facilitar su educación, con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y basándose en la igualdad de oportunidades, sin olvidar que:

- Los niños con discapacidad deben poder acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, gratuita y de calidad en igualdad de condiciones con el resto de miembros de las comunidades en las que viven, lo cual reconoce las diversas etapas de la prestación de servicios educativos en diferentes países.
- Los gobiernos son los responsables de un sistema educativo inclusivo a todos los niveles, incluyendo el aprendizaje continuo.
- Los gobiernos deben proporcionar una adaptación adecuada a las necesidades individuales y el apoyo necesario dentro del sistema educativo general para facilitar una educación efectiva.
- Los gobiernos deberían facilitar el aprendizaje de braille y del lenguaje de signos para garantizar que la educación de las personas ciegas, sordas o sordo ciegas, y en particular de los niños, se imparte en los lenguajes y medios de comunicación más adecuados.
- Los gobiernos deben tomar las medidas pertinentes para contratar a suficientes profesores bien formados, entre ellos a profesores con discapacidades que estén cualificados en lenguaje de signos o en braille; y también para formar a los profesores para que generen conciencia sobre la discapacidad y el uso de métodos de enseñanza apropiados.
- La educación debe apoyar el pleno desarrollo del potencial humano para fomentar los talentos individuales, mientras que inculca a su vez un sentido de la dignidad y la autoestima junto con el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana.

Para más información, visite: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

Hablamos de educación inclusiva cuando todos los niños aprenden juntos en clases convencionales de su localidad o comunidad (independientemente de la diversidad en capacidades y discapacidades) con métodos de enseñanza, materiales y entornos escolares que atienden las necesidades de todas las niñas y los niños. Por ende, la educación inclusiva promueve la participación y supera las barreras hacia el aprendizaje.

Las vertientes más habituales para la educación de los niños con discapacidades son tres: la educación «especial» o segregada, la educación integrada y la educación inclusiva. La historia nos muestra cómo la mayoría de países a nivel mundial se ha centrado en proporcionar una educación para niños discapacitados en colegios separados, los cuales a su vez se orientan por lo general a discapacidades específicas. De este modo, se clasificaría a los niños según su deficiencia y se les asignaría un colegio que responde a esa deficiencia específica. Esto implica que los niños con discapacidades reciban una educación en un entorno de aprendizaje segregado y que a menudo se encuentren separados de su comunidad, de otros niños y de la educación convencional. De hecho, este tipo de colegio suele encontrarse alejado de la familia y de los amigos. Estas instituciones han tendido a llegar a solo una pequeña proporción de los necesitados, a menudo con oportunidades de segunda categoría que contribuyen poco a prepararlos para encontrar un empleo o para continuar su educación. Esta situación dificulta el desarrollo de su potencial individual y supone un reto para emplear la educación como herramienta en la lucha contra las desigualdades sociales y la discriminación.

Los sistemas integrados son aquellos en los que los niños con discapacidades asisten a colegios convencionales, pero normalmente disponen de una clase separada con otros estudiantes con discapacidad y un profesor entregado. Por desgracia, lo que suele suceder es que dejan a los niños olvidados en la clase, en un colegio que apenas se esfuerza por tratar las necesidades académicas o sociales específicas que podrían tener los alumnos. Como consecuencia, el niño ha de adaptarse al entorno.⁴⁸ Esto tampoco ayuda a desafiar las percepciones de otros niños y puede reforzar el estigma y la discriminación.

Suele darse por hecho que un sistema integrado y un sistema inclusivo son primos hermanos, sobre todo si se comparan con el sistema segregado, llegándose incluso a emplear ambos términos de forma indistinta.⁴⁹ Sin embargo, la inclusión va más allá de la «integración» y tiene unas raíces filosóficas bastante diferentes. La integración establece a los niños con discapacidades en un marco ya existente de normas y reglas. La educación inclusiva empieza por contemplar a cada estudiante como un titular de derechos: así, se traslada a los grupos marginados desde los márgenes hasta una posición más centralizada. Así, se desplaza la atención de la incapacidad al contexto social. La educación inclusiva promueve los cambios en el sistema educativo y en relación a las comunidades para asegurar que el sistema educativo se adapta al niño, en lugar de esperar que sea el niño el que se adapte al sistema.⁵⁰ La educación inclusiva reconoce la necesidad de transformar las culturas, las políticas y las prácticas del colegio para dar cabida a las diferentes necesidades de cada uno de los estudiantes, además de contemplar la obligación de eliminar las barreras que impiden esa posibilidad.⁵¹

El compromiso de la Campaña mundial por la educación promueve los principios de igualdad y de no discriminación y se alinea con los fundamentos conceptuales de la educación inclusiva. Para ello, emplea un enfoque basado en los derechos en el cual los estados respetan, protegen y cumplen con los derechos y la educación de las personas. La educación inclusiva es, en muchos aspectos, una manifestación práctica de los sistemas educativos que representan los principios de los derechos humanos.

La UNESCO ve la educación inclusiva de este modo: “La inclusión se contempla como un proceso de abordar y dar respuesta a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través de un aumento de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades; y como una reducción de la exclusión de la educación y dentro de ésta. Implica cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños del rango de edad apropiado y la convicción de que es responsabilidad del sistema general educar a todos los niños.”⁵²

Es importante entender la educación inclusiva como un concepto amplio que hace referencia al derecho de todos los estudiantes (entre ellos los niños con discapacidades, pero también otros grupos marginados) y que se aplica a los estudiantes de todas las edades, tanto niños como adultos.⁵³ Aunque gran parte de este informe se centra en los niños de los colegios, si nos introducimos en el contexto del compromiso de Educación para todos, la educación inclusiva también incluye un aumento en las oportunidades para el aprendizaje continuo inclusivo. Esto se consigue a través de una amplia gama de estrategias, actividades y procesos que buscan hacer realidad el derecho universal a una educación de calidad.

Por último, vale la pena señalar que la educación inclusiva es un proceso que puede llevar tiempo. El objetivo final debe ser la inclusión, pero llegar a ello podría requerir un largo proceso. A veces, esto puede implicar que las iniciativas especiales o integradas y los colegios inclusivos esperen uno al lado del otro mientras los gobiernos trabajan por desarrollar una inclusión apropiada para todos los niños (respetando los principios de los derechos humanos). En los lugares en los que existen diversas opciones educativas para los alumnos con discapacidades, el sistema educativo debería emplear las experiencias, habilidades y recursos existentes en los colegios especiales e integrados para promover el desarrollo de una educación inclusiva dentro de los colegios locales convencionales. Esto podría implicar, por ejemplo, que los profesores de los colegios especiales formen a los profesores generales en lenguaje de signos. Los enfoques deben establecer una comunicación proactiva entre sí, de forma que compartan lo que han aprendido con cada sistema y comuniquen el desarrollo de estrategias futuras en lugar de constituir procesos paralelos sin ningún tipo de conexión. En los lugares donde no existen «colegios especiales» previos para los niños, las autoridades deberían asegurarse de que la nueva disposición se planea de forma inclusiva. Conviene señalar que la clave para el éxito de este enfoque reside en que el gobierno establezca un plan para la inclusión con metas y objetivos claros, de los cuales puedan pedir cuentas las organizaciones de la sociedad civil. De no ser así, la inclusión podría convertirse en un compromiso vago e inalcanzable mientras que dos sistemas paralelos continúan tal y como antes.

La educación inclusiva es buena para todos

El Informe mundial sobre discapacidad de 2011 sostenía, entre otras cosas, que la inclusión de niños con discapacidades en los colegios convencionales promueve la culminación universal de la educación primaria, puede salir rentable y contribuye a la eliminación de la discriminación.

Estos son beneficios importantes, pero la educación inclusiva tiene un potencial aun mayor cuando se utiliza correctamente y con eficacia. De hecho, puede ser realmente transformadora para las personas, los sistemas educativos y el conjunto de la sociedad. Por supuesto, en primer lugar, la educación inclusiva puede ayudar a que los niños con discapacidad y otras personas marginadas (como por ejemplo las minorías y los grupos étnicos lingüísticos) accedan a una educación de calidad, ayudándoles a desarrollar su potencial y lograr así que puedan contribuir en su comunidad y en la sociedad.

Pero si se aplica correctamente, la educación inclusiva puede ayudar a elevar el nivel de calidad de los sistemas educativos. La educación inclusiva comporta la provisión de oportunidades de aprendizaje significativas para todos los estudiantes en el contexto del sistema escolar convencional y requiere por ello estrategias que satisfagan los diversos estilos de aprendizaje de todos los estudiantes, mientras que se adaptan a las necesidades excepcionales de aprendizaje de algunos alumnos. Como consecuencia, un sistema educativo que se compromete plenamente con la educación inclusiva ha de apoyar los métodos de enseñanza apropiados y a los

profesores motivados y bien formados⁵⁴ También perseguirá una enseñanza mejorada que se centre en enfoques de enseñanza, habilidades y apoyo efectivos e inclusivos.

Este punto es de vital importancia porque, en la actualidad, la calidad extraordinariamente mala de muchos sistemas educativos está haciendo que muchos niños no aprendan ni siquiera a leer y escribir, los cuales suponen objetivos básicos; y eso por no hablar de las habilidades más complejas de análisis, crítica o creatividad que deberían desarrollarse con una buena educación. Por ejemplo, alrededor del 50 % de los niños de África que llegan a la edad de 5 años sabrán leer y escribir.⁵⁵ La mala educación también conduce a repetir curso (un desperdicio de recursos) con 11,4 millones de alumnos que tuvieron que repetir un curso de primaria en el África subsahariana en 2010.⁵⁶ Una educación inclusiva efectiva no solo garantizará la inclusión de alumnos marginados (entre ellos los niños con discapacidades), sino que ayudará a hacer frente a este espantoso déficit de calidad y mejorará la educación para todos.

La educación inclusiva también puede ayudar a moldear sociedades más equitativas. Prevenir la discriminación en la educación también puede ayudar a que la sociedad haga frente a la discriminación de forma más amplia. Ofrece la posibilidad de cuestionar las actitudes y comportamientos discriminatorios más extendidos, celebrar y abrazar el rico tapiz de diversidad de nuestras sociedades y promover los valores sociales que combaten la discriminación.

ESTUDIO DE CASO DE PAÍS 2.

Italia: la importancia de la legislación para garantizar los compromisos con la educación inclusiva

La Ley marco italiana para la asistencia, integración social y los derechos de las personas con discapacidad fue promulgada por el parlamento italiano en 1992. Entre sus disposiciones se encuentran: el derecho a la educación inclusiva de todos los niños con una discapacidad comprobada con un certificado médico, incluyendo aquellos con problemas de aprendizaje; el requisito de que todas las guarderías, los colegios, las universidades y otros, inclusive las instituciones privadas, tienen que aceptar a los estudiantes con discapacidad, sin excluir a aquellos que están gravemente discapacitados; la coordinación de todos los servicios, el equipamiento de los colegios y universidades, los horarios flexibles y las adaptaciones en los exámenes; la creación de un plan educativo hecho a medida, la formación de profesores, el asesoramiento y los grupos

de trabajo a distintos niveles; y el establecimiento de una Comisión nacional de Educación inclusiva.

Italia es, hasta la fecha, el único país europeo en el que se ha incorporado a prácticamente todos los alumnos discapacitados (99 %) en colegios convencionales. La educación inclusiva se consigue llevar a cabo con la ayuda de más de 90 000 profesores especializados para el apoyo en la enseñanza y 25 000 educadores empleados en los colegios. Ya casi se han eliminado las barreras físicas en el acceso a los centros. En 1999 se hizo una enmienda de la ley importante que concernía a los ambientes universitarios inclusivos. Como resultado, en las universidades italianas se inscribió la sorprendente suma de 12 400 alumnos discapacitados en 2006, cifra que se triplicó en apenas seis años.

Fuente: Estudio de caso: Italia. El derecho a una educación inclusiva. Disponible aquí: <http://www.zero-project.org/wp-content/uploads/2012/01/Case-study-Italy-UN-CRPD-Article-24.pdf>

3 Implementar una educación inclusiva y defender el derecho de los niños discapacitados a la educación: esbozando las líneas de acción

Aunque los expertos en el campo de la discapacidad y la educación han defendido durante mucho tiempo la educación inclusiva, ésta se ha contemplado siempre como una cuestión política más al margen relacionada con la educación de los discapacitados y ha ganado poca atención dentro del desarrollo general. Pero hay indicios de que esta tendencia está cambiando.⁵⁷

No cabe duda de que se está observando más de cerca la exclusión de la educación en base a la discapacidad; y el apoyo a la educación inclusiva como respuesta política parece estar ganando terreno. Muchos países están en proceso de ratificar e implementar la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. A su vez, ha surgido una serie de informes internacionales de gran relevancia que ha centrado su atención en los niños con discapacidades y la importancia de una educación inclusiva como estrategia para hacer frente a la exclusión. Entre ellos se encuentran el informe de los ODM de 2010 centrado en las discapacidades (el primero en hacerlo), el Informe mundial sobre la Discapacidad de 2011 y el informe Estado mundial de la Infancia 2013.

Sin embargo, es evidente que en muchos países existe una brecha entre la retórica y los compromisos frente al nivel de cumplimiento y acción. Los conceptos erróneos que rodean a la educación inclusiva continúan frustrando los intentos a la hora de incorporarla y ponerla en práctica. La educación inclusiva se considera demasiado costosa, una opción no viable o práctica y que exige demasiados cambios en las actitudes de las comunidades, de los responsables políticos y de los padres.

ESTUDIO DE CASO DE PAÍS 3.

Etiopía: evaluación de los niveles de niños discapacitados fuera del colegio y las causas para abandonarlo

En Etiopía, según el Ministerio de Educación, menos del 3 % de los niños con discapacidades tienen acceso a la educación primaria; y el acceso a la educación disminuye rápidamente a medida que los niños ascienden en los escalones de la educación.⁵⁸

Handicap International hizo una encuesta en las regiones de Dire Dawa, Harar y Jijiga para tratar de determinar las causas por las que los niños discapacitados abandonaban las escuelas. Se pidió a las familias que identificaran los motivos por los que los niños no asistían a clase dentro de dos categorías amplias: causas a «nivel familiar» o a «nivel escolar». La mayoría de las familias y de los niños informaron de que la causa principal eran cuestiones familiares, las cuales relacionaban a menudo con el trabajo o las responsabilidades vinculadas al cuidado de otras personas. Cuando se trataba de problemas a nivel escolar, la razón número uno para abandonar

el colegio era la «distancia larga al colegio». El informe llega a la conclusión de que ha de hacerse lo siguiente:

- Los padres deberían trabajar de cerca con el colegio y los profesores, proporcionando recursos e información acerca de la conducta del niño, sus puntos fuertes y sus habilidades para ofrecer el cuidado necesario para sus hijos.
- Los padres deberían proporcionar apoyo social, físico, psicológico y educativo al niño ya en casa y de camino al colegio.
- Presentar los puntos fuertes y talentos del niño en la comunidad en la que viven; por ejemplo, la creatividad del niño y su talento artístico o deportivo.
- Los padres deberían participar de forma activa en el equipo del Plan educativo individualizado (PEI), en las asociaciones de padres y profesores, etc.

Derribar las barreras de la exclusión

El resto de este informe trata de esbozar las barreras comunes en la educación de los niños con discapacidades, mientras que explora qué se puede hacer para reducir estos obstáculos y garantizar una educación inclusiva. Las respuestas políticas que se sugieren se basan en modelos con una eficacia probada para poner fin a la exclusión; sin embargo, hay muy pocos países que se acerquen a la implementación de estas reformas con el grado necesario de ambición.

Estas áreas de acción se dividen en siete estrategias interdependientes y todas ellas son necesarias para complementarse entre sí en la lucha contra la exclusión a varios niveles: desde la familia, las comunidades locales y el gobierno nacional hasta la comunidad internacional. Estas siete estrategias que requieren la disposición política son:

- **Estrategia 1:** Crear marcos legislativos adecuados y establecer planes nacionales ambiciosos para la inclusión.

- **Estrategia 2:** Proporcionar la capacidad, los recursos y el liderazgo necesarios para implementar planes ambiciosos a nivel nacional en materia de inclusión.
- **Estrategia 3:** Mejorar la información disponible sobre la discapacidad y la educación y generar responsabilidad ante la acción.
- **Estrategia 4:** Hacer colegios y clases accesibles y relevantes para todos.
- **Estrategia 5:** Verificar que se dispone de suficientes profesores con la formación adecuada para todos.
- **Estrategia 6:** Cuestionar las actitudes que refuerzan y preservan la discriminación.
- **Estrategia 7:** Crear un entorno propicio para apoyar la educación inclusiva, inclusive a través de políticas y estrategias intersectoriales que reduzcan la exclusión.

Es de vital importancia que los gobiernos, con el apoyo de los asociados para el desarrollo y la comunidad internacional, empiecen a tomar medidas políticas concretas en estas áreas.

Cuadro 5. Coaliciones nacionales de Educación de la Campaña Mundial por la Educación: grupos de presión por una educación inclusiva

Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación, Bolivia:

Durante muchos años, la coalición de la educación de la sociedad civil de Bolivia ha estado presionando en busca de una educación inclusiva. Se trata de una estrategia clave para asegurar la inclusión de los niños con discapacidad, además de ser un paso importante para conseguir que las minorías étnicas de Bolivia se integren en la educación. En 2006, el Comité nacional de la persona con discapacidad lanzó el “Plan nacional de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad” (CONALPEDIS), también conocido como PNIEO, que aboga por una educación inclusiva accesible para las personas con discapacidad con el fin de combatir la discriminación dentro del sistema educativo boliviano.

Ha habido un progreso significativo, la «Ley del sistema de Educación» actual incorpora enfoques de la educación inclusiva y se compromete a garantizar la igualdad de oportunidades en una educación sin discriminación. A pesar de este progreso, se observan muchos problemas al tratar de implementar estos compromisos

COSYDEP, Senegal:

La coalición nacional de educación de Senegal trabaja en las comunidades para crear conciencia, incluso a través de la radio y de la televisión, y para ayudar a sensibilizar sobre los temas de educación

inclusiva entre los profesores, los padres y los niños, en particular con respecto a los niños con discapacidades. La COSYDEP trabaja en el establecimiento de una vigilancia presupuestaria participativa prestando especial atención a la inclusión y a los niños con discapacidad, con el objetivo de usar los resultados de esta vigilancia presupuestaria en las audiencias públicas.

All for Education (AFE), Mongolia:

En 2013, la coalición nacional de educación participó en debates políticos con el Ministerio de Educación y con la Red de Educación inclusiva compuestos por el gobierno, ONG internacionales, ONG locales y los círculos académicos. La coalición contribuyó a la promulgación de enmiendas importantes de la Ley de Educación para mejorar el acceso y la calidad de la enseñanza preescolar y secundaria para los niños discapacitados.

COESI, Islas Salomón:

La coalición ha estado participando con las organizaciones miembros (como por ejemplo Personas discapacitadas de las Islas Salomón) y con comunidades en foros conjuntos para discutir temas relacionados con la educación inclusiva y para contribuir en los debates políticos. La coalición está trabajando con los responsables políticos para garantizar que la Política nacional de Educación inclusiva vaya por la vía rápida para su aprobación.

Fuentes: basado en las contribuciones de Light for the World, Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación, COSYDEP, All for Education Mongolia, COESI y los informes de datos del Fondo de la sociedad civil para la Educación.

Estrategia 1

Crear marcos legislativos adecuados y establecer planes nacionales ambiciosos para la inclusión

A menudo existe una falta de legislación nacional, de políticas, de objetivos y de planes (o, por lo menos, la legislación tiene lagunas significativas) en la educación inclusiva para niños discapacitados. Adoptar la legislación apropiada y desarrollar políticas o planes de acción nacionales son buenos puntos de partida en vistas a una inclusión para todos.

Existe una falta de información generalizada en los gobiernos sobre cómo llevar a la práctica las normas internacionales, como por ejemplo el Artículo 24 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. En muchos países no existe ninguna ley específica que proteja los derechos de los niños con discapacidades. Dado que a menudo no se trata a los niños con discapacidades como ciudadanos iguales ante la sociedad, las leyes nacionales generales no suelen bastar. En otros casos puede existir una ley específica, pero es ineficaz debido al conocimiento limitado acerca de la ley, o ésta podría llegar a ser incluso inapropiada: por ejemplo, especificar que los niños discapacitados deberían ir a colegios especiales.⁵⁹ Sin embargo, algunos países han mostrado el impacto positivo que la legislación nacional puede desempeñar con la reforma política y proporcionando una educación inclusiva. Por ejemplo, Italia ha establecido una política que apoya la educación inclusiva para todos los niños con discapacidad. El resultado se ha traducido en unas tasas muy impactantes de inclusión y resultados educativos positivos, lo cual los ha llevado al liderazgo mundial en materia de inclusión (véase Estudio de caso de país 2).

Con demasiada frecuencia, las políticas nacionales de educación no mencionan las discapacidades o los enfoques inclusivos. Un estudio de países respaldado por la Alianza mundial por la Educación (entonces conocida como la Iniciativa vía rápida de educación para todos o IVR) mostró cómo la mayoría de los países avalados por la IVR no tenían planes nacionales en el sector de educación que trataran la inclusión de los niños con discapacidades, ni siquiera cuando estaban muy

cerca de la educación primaria universal (es decir, que los niños discapacitados siguen suponiendo el último obstáculo para el acceso universal). De los 28 países examinados, solo 10 tenían algún compromiso político concreto para incluir a los niños con discapacidades, 13 habían mencionado la discapacidad, pero sin detalles ni estrategias, mientras que 5 no habían hecho ningún tipo de mención sobre los niños con discapacidades. Entre los vacíos principales se encontró una falta de objetivos o planes y una recopilación de datos escasa que contribuyera en la planificación. Solo unos pocos tenían proyecciones financieras de los costes, lo cual permitía que se llevara a la acción, y muchos no disponían de un plan para la formación adecuada de los profesores, adaptar el acceso a los colegios y el abastecimiento de materiales de aprendizaje adicionales y de apoyo. El informe concluía que la Alianza mundial por la Educación (GPE por sus siglas en inglés) debería convertirse en «defensora de la inclusión» en la educación inclusiva.⁶⁰ Desde la publicación del informe, la GPE ha incluido la discapacidad en su estrategia (un progreso bien recibido), aunque ello todavía no establece una guía clara sobre la inclusión de los niños discapacitados en la planificación de la educación que pueda ayudar a que se pongan en práctica los procesos de planificación.

Por último, para que los planes respondan con eficacia a las necesidades y a los problemas prácticos, es importante asegurar que las voces de las personas con discapacidad se incluyen en los procesos de planificación de políticas y en su seguimiento, tanto a nivel local como nacional y mundial. Las Organizaciones de personas con discapacidad (OPD) desempeñan un papel esencial en dar voz a las personas discapacitadas. Para que la planificación se adapte a las necesidades de las personas discapacitadas, es de vital importancia incluir a las OPD y a otras organizaciones de la sociedad civil que representan a los discapacitados en los procesos de políticas y revisión en educación. Esto implica que se incluyan a los niños y a los padres en los procesos de gestión del colegio, mientras que en los procesos de planificación nacionales (por ejemplo, los grupos locales de educación) deberán incluir a las OSC que trabajan sobre la discapacidad y a las OPD.

ESTUDIO DE CASO DE PAÍS 4.

El ejemplo de Bangladesh: el camino de los compromisos a la implementación

Bangladesh acoge a unos 160 millones de personas. Se calcula que entre un 15 y un 17% de la población vive con algún tipo de discapacidad.⁶¹ No existe información precisa sobre el número de niños discapacitados fuera del colegio; pero, según un cálculo de 2005, hay 2,6 millones de niños con discapacidad en Bangladesh.⁶² Un estudio de 2002 realizado por el Departamento de educación primaria indicó que solo el 4 % de los niños con discapacidad tenían algún tipo de acceso a la educación.

Bangladesh ha establecido una serie de procesos políticos que dan una base jurídica sólida para el desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Además, el gobierno de Bangladesh ratificó la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPD) en 2006 y el Protocolo Facultativo de 2008. Sin embargo, la implementación continúa un paso por detrás. La política educativa actual (el Segundo programa de educación primaria [PEDP II por sus siglas en inglés]) tiene como objetivo mejorar la educación inclusiva en Bangladesh.

Hasta ahora, la atención se ha centrado sobre todo en la mejora de las clases para la implementación de la educación inclusiva. Sin embargo, la falta de legislación nacional sobre los edificios, la cual establece los requisitos para la accesibilidad, ha llevado a que con frecuencia ésta tenga que improvisarse con gran parte del trabajo llevado a cabo por las ONG trabajando con el gobierno. Esto también refleja las tendencias globales, donde la mayor parte de la educación inclusiva existente en Bangladesh la ofrecen las ONG. Por ejemplo, el Centro de la discapacidad en el desarrollo, CDD, (socio de la Campaña por la educación popular, la coalición de la CME en Bangladesh) ha estado trabajando por la prestación de la educación inclusiva desde hace varios años. El CDD se propuso incluir a los niños con discapacidad en

las escuelas convencionales en su localidad para que permanecieran cerca de su hogar y su comunidad. La organización pone estas ideas en práctica formando a los profesores en educación inclusiva y proporcionando materiales didácticos accesibles a la educación, como software braille computarizado o lenguaje de signos bengalí. En el 2008, desarrollaron el cuadro de Bekas, que incluye materiales accesibles para una enseñanza interactiva para todos los niños de la clase. Ahora, el CDD está formando a docentes de 600 escuelas públicas. En los últimos años ha habido otras organizaciones que han intentado aprender de este enfoque. Por ejemplo, BRAC (uno de los miembros fundadores de la CAMPE) ha cambiado su política educativa y ha estipulado que todos los colegios deberán tener por lo menos un niño con una discapacidad antes de que la escuela reciba fondos. BRAC ha registrado a más de 150 000 niños con discapacidades por todo el país en su programa de educación no formal.

which need to be replicated and scaled up throughout the country; a good quality education for disabled children must be delivered by the state as a right, rather than be a question of luck dependent on where a child lives and NGOs active in their area. The recently adopted Disability Rights and Protection Act 2013 – designed to implement the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities – is expected to strengthen efforts for inclusive formal education in collaboration with the Ministry of Education in Bangladesh. The Ministry is in the process of introducing disability topics in the curricula of primary teacher training and the Bachelors degree in Education. Finally, the government has also introduced a stipend for children with disabilities. All of this points to significant future investments by the government to implement the pre-existing legal commitments.

Fuentes: Basado en las aportaciones de la Campaña para la educación popular (CAMPE), incluyendo el CDD y Light for the World.

Estrategia 2

Proporcionar la capacidad, los recursos y el liderazgo necesarios para implementar planes ambiciosos a nivel nacional en materia de inclusión.

El progreso es desigual y, por lo general, la implementación de leyes y políticas resulta difícil incluso cuando los gobiernos tienen políticas o leyes nacionales en vigor. Es habitual que los gobiernos expresen un compromiso con la educación inclusiva, pero que no apliquen las políticas correctas o no midan el progreso.⁶³ Por ejemplo, la Constitución de Uganda establece que «todas las personas tienen el derecho a la educación», además de respaldarlo con políticas nacionales. Aunque existen garantías para una igualdad de oportunidades, solo el 5% de los niños con discapacidad tiene acceso a la educación en un contexto inclusivo en los colegios convencionales, mientras que el 10 % tiene acceso a través de escuelas especiales.⁶⁴

En muchos países, la implementación de políticas se complica a causa de la fragmentación de las responsabilidades ministeriales, donde la tarea de educar a los niños con discapacidades recae sobre el Ministerio de Bienestar Social (o un sector ministerial diferente), con pocas o ningunas conexiones con el Ministerio de Educación o con la planificación del sector de educación.⁶⁵ La educación de los niños con discapacidades es un derecho, no una cuestión de bienestar social o de caridad; y, por lo tanto, debe estar bajo el mandato del Ministerio de Educación, con planes para la inclusión acordada en múltiples sectores y ministerios. Un mandato confuso sobre la responsabilidad de la educación complica la aplicación efectiva.

La falta de compromisos financieros es lo que exacerba, o causa, las lagunas en la aplicación de políticas que suelen encontrarse. Casi ningún país se compromete lo mínimamente necesario para garantizar una educación inclusiva para todos. Por ejemplo, una evaluación del Banco Mundial del 2008 informó de que solo el 1 % del gasto en virtud de la política de Educación para todos de la India iba dirigido a la educación inclusiva para los niños con discapacidades (véase el Estudio de caso de país 1).⁶⁶

A menudo se asume que el coste de proporcionar una educación inclusiva es prohibitivo en los países de renta media y baja. Sin embargo, a menudo los gastos adicionales no son tan altos como se asume en un principio. Por ejemplo, el diseño accesible puede ser barato: un estudio estimó que hacer accesibles los edificios representa menos del 1 % de los costes totales de construcción.⁶⁷ La inversión más fuerte en este caso no es necesariamente el coste de la construcción, sino la inversión más sustancial de tiempo para mejorar la planificación y las políticas de apoyo para la implementación. Para garantizar un empleo optimizado de los recursos, es importante que la

educación inclusiva no sea vista como un «parche», sino como una parte integral de la planificación y el suministro de todo el sistema educativo.

En la mayoría de países, el sistema actual hace que los recursos escasos no se inviertan de la manera más rentable. Los colegios segregados suelen ser caros y solo llegan a unos cuantos niños con discapacidades; así, pueden suponer un método costoso, ineficiente e inapropiado de organizar la enseñanza. Por ejemplo, un informe de una Organización de cooperación y desarrollo económicos (OCDE) calcula que el coste medio de poner a los estudiantes con necesidades educativas especiales en escuelas segregadas es de siete a nueve veces más alto que educarlos en clases generales.⁶⁸ Dentro de la educación de los países con rentas bajas y medias, un cuerpo bastante fuerte de investigación apunta a la ineficiencia de disponer de múltiples sistemas de administración, estructuras organizativas y servicios.⁶⁹

Sin embargo, lograr que todos los niños discapacitados vayan a la escuela y permitirles que aprendan en igualdad de condiciones con los demás va a incurrir en los costes. La inclusión no debería verse como una «opción barata», pues podría correrse el riesgo de que los alumnos discapacitados no reciban el apoyo suficiente. Ha de observarse como un método con potencial para ser la forma más efectiva de asegurar la educación para todos si se realiza correctamente. Por ello, los gobiernos deberán aumentar los gastos y garantizar que los fondos disponibles van a gastarse de forma justa y eficiente.

Asegurarse de que los fondos se gastan de manera justa y eficiente en la educación inclusiva puede garantizar que los escasos recursos se utilicen con mayor impacto. Esto se debe a que la educación inclusiva mejora la calidad, lo cual puede reducir la repetición de curso y el abandono escolar, disminuyendo así el desperdicio de recursos. La Campaña mundial por la educación aboga por un aumento en los fondos y un «gasto equitativo» de ellos. La financiación equitativa debe apuntar a los grupos más marginados y corregir la discriminación previa con estrategias como la educación inclusiva.⁷⁰

Las políticas de educación inclusiva deben ir acompañadas de un aumento del presupuesto para incluir el coste real necesario orientado a respaldar las condiciones esenciales que garanticen una educación de calidad para todos los niños (como por ejemplo, mejorar la formación del profesorado o proporcionar a los niños materiales didácticos con un diseño específico. Además de los costes de la prestación de una educación inclusiva, también existe la necesidad de planificarse en términos económicos para otras medidas de apoyo a las familias, tales como los incentivos orientados a que los niños con discapacidades puedan ir a clase.

Los presupuestos limitados no sirven como argumento en contra de esta inversión. Es una responsabilidad del Estado garantizar el derecho a la educación.⁷¹ Aumentar los fondos para la educación al nivel recomendado internacionalmente de un 20 % del presupuesto nacional es el primer paso necesario; además de ser de vital importancia dar prioridad a los grupos más marginados, destinando por lo menos la mitad del gasto en educación a la educación básica.⁷²

En los países de renta media y baja, es importante el apoyo de los países donantes; y se trata de una obligación para aquellos que han firmado la CDPD. Sin embargo, hay demasiados pocos donantes que apoyen la educación inclusiva; y además, en la actualidad la financiación de los donantes está reduciendo su apoyo a la educación en los países de renta baja, lo cual supone un peligro real de que se altere desproporcionadamente el tipo de financiación a largo plazo y predecible necesaria para las inversiones en educación inclusiva (para lograr la educación para todos).⁷³ En la actualidad, los programas que los donantes apoyan suelen estar fragmentados o no lo suficientemente incorporados en las políticas educacionales y de desarrollo. Existen excepciones, pero éstas son casos aislados más que la norma. Un estudio que incorporaba los informes del departamento de desarrollo internacional del Reino Unido (DFID por sus siglas en inglés) mostraba una laguna grave en la implementación entre las políticas y la práctica en el trabajo del DFID en discapacidad y educación, con un entorno político que respalda la educación inclusiva pero sin estrategias formales que la implementen. El DFID de India destacaba por ser el único país que lo implementaba de forma efectiva, además de haber incluido indicadores de discapacidad en los acuerdos de gestión de programa con el gobierno. El indicador pone de relieve la necesidad de mejorar el rendimiento académico de los niños de tribus y castas registradas y de los niños discapacitados, pero sobre todo de las niñas, dentro de esos grupos.⁷⁴

Estrategia 3

Mejorar la información disponible sobre la discapacidad y la educación y generar responsabilidad ante la acción

A menudo, los objetivos más ambiciosos no pueden verse respaldados por falta de datos fiables, ni siquiera cuando existe un plan. Para poder redactar y presentar planes de inclusión, los gobiernos han de disponer de datos fiables que les permitan establecer objetivos y medir el progreso.

En primer lugar, los gobiernos deben comprender la situación actual de la discapacidad y de la educación en sus países, lo cual se consigue a través de mejorar los métodos y técnicas de recolección de datos. En este punto debe incluirse el desglose de acuerdo con las diferentes discapacidades y sus oportunidades respecto a la educación. Son importantes, por ejemplo, las encuestas en hogares llevadas a cabo por encuestadores formados que puedan proporcionar una evaluación. Este nivel de recolección de datos puede resultar caro y tener una logística compleja, por supuesto; pero es necesario conocer los detalles sobre el nivel de exclusión.

Una vez evaluado el trasfondo de la situación, ha de traducirse en objetivos concretos y medibles en el tiempo. Ha de hacerse un seguimiento de los objetivos centrado en las cifras. Por ejemplo, observando el aumento o disminución del número de niños incorporados en los colegios convencionales. También es fundamental que las organizaciones de la sociedad civil dispongan de esta información con el fin de poder pedir cuentas a su gobierno sobre las acciones.

También ha de mejorarse a nivel global la información para optimizar la fijación de objetivos, la supervisión y las responsabilidades: los propósitos globales que se están negociando en la actualidad como parte del proceso posterior al 2015 deben incluir metas, objetivos e indicadores fuertes que incluyan a las personas con discapacidades en la educación y garanticen su derecho a participar plenamente y alcanzar todo su potencial. Y por supuesto, para que esto suceda es necesario que existan definiciones acordadas a nivel global en relación con las discapacidades. Esto también implica un compromiso internacional para disgregar la información (también en función del sexo, la edad, la renta familiar, el tipo de discapacidad y el apoyo en el aprendizaje) con el fin de garantizar que los nuevos objetivos sean medibles y que las OSC pueden rendir cuentas a sus gobiernos por lo acordado.

Estrategia 4

Hacer colegios y clases accesibles y relevantes para todos

Entre las barreras del colegio o de la clase que impiden que los niños con discapacidades obtengan una educación, se incluye la falta de un equipo y materiales didácticos accesibles o apropiados y las barreras físicas como resultado de una infraestructura inaccesible.

La distancia de casa al colegio y las infraestructuras inaccesibles hacen que sea difícil acceder al colegio y desenvolverse en él para los niños con problemas de movilidad. En las zonas rurales escasamente pobladas, donde el colegio queda lejos, el coste del transporte y el tiempo y el esfuerzo implicados en acompañar al niño durante el trayecto disuaden a los padres de enviar a los hijos con discapacidades al colegio. En Bangladesh, los padres de niños con discapacidades encuentran las principales limitaciones en la ausencia de un sistema de transporte especializado de casa al colegio en las zonas rurales y la falta de un apoyo subsidiado para el transporte en los triciclos tradicionales de la India.⁷⁵

El reglamento sobre el diseño del colegio puede desempeñar un papel importante abordando este aspecto: si las autoridades educativas implementan un reglamento sobre el diseño de los colegios, por ejemplo, o si ofrecen subsidios para el transporte, podrían establecerse normas a las que adherirse.

A su vez, los planes de estudio suelen ser rígidos y esperan que todos los alumnos aprendan las mismas cosas, al mismo tiempo y a través de los mismos métodos. En su lugar, el plan de estudio debería ser lo suficientemente flexible para ofrecer la posibilidad de ajustarse a las necesidades individuales y a las habilidades de cada uno de los alumnos. Los colegios deben contar con apoyo en el desarrollo de los enfoques inclusivos tanto en el plan de estudios como a nivel pedagógico. Por otra parte, una evaluación centrada en medir unos resultados limitados del aprendizaje restringe a menudo el éxito de los niños marginados; de este modo, el fracaso subsiguiente podría resultar en repetir curso o incluso en el abandono de los estudios.

Las autoridades nacionales han de producir libros y otros materiales de aprendizaje en una variedad de formatos orientada a los niños con diferentes discapacidades. Hablamos, por ejemplo, de los libros en braille, libros con una fuente grande y con fondos con mucho contraste, libros para niños más mayores con un lenguaje simple, libros de imágenes con pocas palabras y libros con imágenes en lengua de signos al lado del texto. Las nuevas tecnologías de la información (TIC) ofrecen un sinfín de maneras de llevarlo a cabo.

Estrategia 5

Verificar que se dispone de suficientes profesores con la formación adecuada para todos

Los profesores son el factor más importante para determinar la calidad de la información que recibe el niño. También desempeñan un papel importante para los niños con discapacidades a la hora de determinar incluso si pueden o no asistir al colegio local, dado que los profesores o directores determinan a menudo si un niño de la zona con una discapacidad es «aceptado» en el colegio.

Para lograr la inclusión, es necesario que haya suficientes profesores que estén preparados y formados de forma adecuada, además de que deberán recibir apoyo para trabajar de forma inclusiva con el respaldo de especialistas de la enseñanza cuando sea necesario. Una contribución muy importante sería que las personas con discapacidad puedan llegar a ser profesores.

Hay muchos países que cuentan con aulas atestadas de profesores a los que no se les ha formado para responder a las diversas necesidades. En la actualidad, los ratios de alumno por profesor de los países de renta media o baja hacen que sea muy difícil asegurar una educación inclusiva de calidad. La UNESCO estima que se necesitarán 1,6 millones de profesores más para lograr una educación primaria universal alrededor del 2015.⁷⁶ Sin este aumento de profesores y la consiguiente disminución en el ratio de profesor-alumno, será prácticamente imposible crear sistemas educativos inclusivos. Si los profesores se enfrentan solos a clases de 50 alumnos o más, resultará complicado que dediquen el tiempo suficiente a las necesidades individuales de cada alumno, incluyendo a aquellos con discapacidades.

Pero por supuesto que no solo es cuestión de números. La enseñanza es una profesión muy cualificada que requiere una formación de gran especialidad no solo en conocimiento de la materia, sino también en las habilidades de enseñanza, entre ellas identificar las fortalezas, debilidades e intereses y responder a las diversas necesidades de aprendizaje, la gestión de la clase y una disciplina y actitud positiva. La formación de profesores es, por lo tanto, de una importancia totalmente vital para asegurar que la estancia en el colegio se convierte en una educación y un aprendizaje de calidad. Sin embargo, una gran parte de los gobiernos ha tratado de construir sistemas educativos con profesores no cualificados con poca o ninguna formación. Como resultado, se obtiene una educación de baja calidad (por lo menos para los más pobres) y niños que superan tres o cuatro años de educación sin ni siquiera aprender a leer o escribir.⁷⁷

Un método para abordar esta situación sería una mejor capacitación en general y una formación específica para la educación inclusiva. La formación de profesores antes y durante el servicio en los países en desarrollo con frecuencia no incluye ningún componente de inclusión. A muchos profesores les preocupa su falta de preparación para una educación inclusiva. En una encuesta reciente, un gran número de profesores expresó su preocupación acerca de la formación inclusiva debido a la falta de formación y de desarrollo profesional, así como de equipo y de otros recursos didácticos.⁷⁸ Muchos profesores, incluidos los directores, ni siquiera saben que están obligados a enseñar a los niños con discapacidades.⁷⁹ La formación en educación inclusiva puede ayudar a los profesores a reconocer y valorar la diversidad de los estudiantes como un punto fuerte, de forma que también tengan la posibilidad de adaptar los planes de estudio y métodos de enseñanza a los contextos específicos y a las necesidades de sus estudiantes.

El impacto de este tipo de formación para promover el compromiso por la inclusión está bien documentado: los estudios demuestran, por ejemplo, que cuando los profesores y otro personal escolar (como el personal administrativo) están capacitados para examinar las cuestiones relacionadas con la discapacidad, consideran la inclusión de los niños con discapacidades de manera más positiva.⁸⁰ También se ha demostrado que es esencial que los directores muestren liderazgo abogando por la educación inclusiva para transformar sus escuelas en escuelas inclusivas y preparando a los profesores y estudiantes para la inclusión de niños con discapacidades.⁸¹ La formación en educación inclusiva debe integrarse en los módulos de formación, no en forma de cursos de formación «especiales» cortos. Por otra parte, la formación eficaz nunca es teórica, sino que debe incluir prácticas en clase. Esto también se aplica para la educación inclusiva; y de hecho, las actitudes más positivas hacia la inclusión son de los profesores que tienen experiencia real en la enseñanza inclusiva.⁸²

Además de la formación inicial, podría ser necesaria la formación y el apoyo (a menudo especialista) durante el

servicio. Los profesores cualificados con una formación general en educación inclusiva podrían carecer a menudo de formación especializada para hacer frente a determinados tipos de discapacidad, como por ejemplo las dificultades visuales y auditivas. Por ello, también será necesario ofrecer a los profesores oportunidades para un desarrollo profesional continuo a lo largo de su carrera profesional, de forma que recurran a nuevas «buenas prácticas» mientras reciben un apoyo y asesoramiento continuo. Los profesores han de poder recurrir a ayuda especializada de compañeros con más especialización y experiencia trabajando con niños con discapacidades, sobre todo cuando se trata de niños con deficiencias sensoriales o intelectuales. Por ejemplo, los especialistas podrían aconsejar sobre el uso de braille o de instrucciones basadas en el ordenador.

Por último, la falta de personas con discapacidades entre el personal docente presenta otro desafío para la educación inclusiva: los adultos con discapacidades se enfrentan a menudo a grandes obstáculos para cualificarse como profesores. La exclusión de las personas con discapacidad en la formación del profesorado limita el número de profesores con discapacidad cualificados que pueden actuar como modelos a seguir para los niños (con y sin discapacidad) de las escuelas convencionales. El personal docente tiene que ser más diverso, y se requieren esfuerzos específicos para garantizar que las personas con discapacidad puedan formarse como profesores, encontrar trabajo y recibir apoyo en sus puestos de trabajo.

Por lo tanto, es esencial contar con el número adecuado de docentes, la formación inicial y durante el servicio, el desarrollo profesional, el apoyo de profesores especializados y el apoyo para que las personas con discapacidades accedan al equipo de personal docente con el fin de crear una plantilla de profesores profesionales con el conocimiento, las habilidades, la comprensión y la confianza necesarias para garantizar con efectividad una educación inclusiva. Todo ello requerirá una inversión significativa por parte de los gobiernos; pero, sin ella, hay pocas esperanzas de mejorar la calidad general de la educación y de integrar a los grupos marginados desde el extrarradio hasta los colegios convencionales.⁸³

ESTUDIO DE CASO DE PAÍS 5.

Mozambique: formación de profesores ciegos y cambio de actitud en la sociedad

La educación, y por ende incluir la provisión de la educación inclusiva, sigue siendo responsabilidad del Estado. Cuando los gobiernos carecen de experiencia en este tipo de enfoque, colaborar con la sociedad civil puede proporcionar ejemplos alentadores de maneras de mejorar la formación de los profesores y su diversidad, lo cual puede ampliarse después por todo el sistema público.

En Mozambique, por ejemplo, varias ONG han desempeñado un papel importante en el apoyo hacia este tipo de iniciativas. La ADPP (Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo, Ayuda para el desarrollo del pueblo para el pueblo), por ejemplo, gestiona 11 instituciones de formación de docentes conocidas como Escolas de Professores do Futuro (EPF), un instituto de educación superior que forma a los instructores de las escuelas de formación de profesores y desarrolladores de la comunidad, cuatro centros de formación profesional, cuatro escuelas primarias y secundarias orientadas a los niños huérfanos y vulnerables y un programa de alfabetización para adultos.

Mientras tanto, el centro de formación de profesores Nhamatanda (Teacher Training College, TTC) ha estado formando a maestros de primaria con deficiencias visuales desde hace más de diez años, y desde 2008 con el apoyo de Light for the World. El TTC de

Nhamatanda ha establecido un sistema extraordinario para asegurar una formación de calidad para profesores ciegos. En primer lugar, la escuela para ciegos local identifica a los candidatos y propone a miembros calificados de las escuelas convencionales para solicitar la beca del TTC. Con el paso de los años, la escuela para ciegos y la unión de ciegos han formado a los capacitadores del TTC de Nhamatanda en braille; y, a día de hoy, todos ellos tienen por lo menos habilidades básicas de braille, mientras que algunos formadores pueden leer y escribir en braille con fluidez. Semana tras semana, un grupo de instructores y de estudiantes interesados se reúnen en el Club de braille para formarse y practicar. Durante su formación en el centro, todos los estudiantes enseñan en las escuelas de práctica cercanas. Ha sido importante generar conciencia en estas escuelas y comunidades para garantizar un buen entorno de bienvenida para los estudiantes con deficiencias visuales durante su formación práctica. Con los años, las comunidades se han acostumbrado a que haya profesores con discapacidades enseñando a sus hijos, lo cual ha resultado en un cambio general de actitud en esas zonas.

Este tipo de trabajo debe llevarse a cabo en cooperación con el gobierno; y siempre con el objetivo de desarrollar la capacidad del Estado y de integrar enfoques efectivos en los sistemas estatales.

Fuente: State of the World's Children y aportaciones de Light for the World

GAMBIA

La educación abre puertas para la vida

Ndey Secka, locutora de radio, nació en Banjul, en Gambia. Ndey y dos de sus hermanas nacieron ciegas. El estigma social de Gambia en torno a los niños con discapacidad en una familia puede someter a una gran presión, sobre todo para la madre. Para Ndey y sus hermanas, esta presión las llevó a vivir con una tía. Cuando Ndey era aún una niña, la educación era inaccesible e inimaginable para la mayoría de los niños con discapacidades; pero Ndey tuvo la suerte de que su tía estaba decidida a educarla a pesar de todo.

La inscribió en la Escuela para ciegos de Campama, un colegio para niños con «necesidades especiales» que era la única disponible en aquella época. El colegio se creó inicialmente como una clase separada y se integró más adelante a la Escuela de primaria de Banjul, una escuela convencional. Ndey habló sobre los desafíos de aquellos primeros años: «En ocasiones era difícil, ya que los otros estudiantes me intimidaban y me lanzaban piedras». Pero Ndey estaba decidida a sacar buenas notas y, más adelante, se presentó al examen común de admisión al acabar la educación primaria. Consiguió así que la aceptaran en el respetado Instituto de secundaria de Saint Joseph Girls', donde era la única estudiante con problemas de visión. Aprendió con el apoyo de sus compañeros y profesores utilizando una máquina de braille, grabando las clases en casete y escuchando las explicaciones de los estudiantes. «Los profesores y compañeros de clase me ayudaron mucho y disfruté yendo al colegio».

Al acabar la educación secundaria, consiguió una beca para estudiar en el Reino Unido y volvió después para trabajar en el Departamento de Bienestar social como auxiliar del director.

Ndey ha pasado ahora a trabajar para Gambia Radio, un trabajo que le encanta. Al igual que Ndey, su hermana, quien también tiene una disfunción visual, recibió una buena educación y trabaja como profesora en el colegio de la Organización de Gambia para discapacitados visuales (GOVI por sus siglas en inglés). Como ella dijo: «Creo en el proverbio que dice que “discapacidad no significa incapacidad”. Si abogamos por una educación inclusiva, hay que asegurarse de que existen los materiales necesarios, los profesores están cualificados y los colegios son accesibles».



Estrategia 6

Cuestionar las actitudes que refuerzan y preservan la discriminación

Las actitudes sociales son un motor muy potente de la marginación por parte de la educación y dentro de ella hacia los niños con discapacidad. En términos de educación, tales actitudes pueden contribuir a unas cifras bajas de acceso a la educación para los niños con discapacidad, con tasas aún más bajas en finalización de los estudios.

En algunas culturas se esconde a los niños con discapacidades, pues se perciben como un mal presagio o como un castigo hacia la familia por realizar actos indebidos. Todo ello puede provocar que las familias sean las que perpetúan la discriminación, haciendo en ocasiones que oculten a los hijos con discapacidades en lugar de intentar implicarlos de forma activa en las actividades generales de la comunidad, como podría ser ir al colegio local. En algunos casos, puede llegarse a un aislamiento y opresión grave, viéndose las mujeres y las niñas discapacitadas con el doble de probabilidades que los no discapacitados de sufrir abusos sexuales, malos tratos o explotación.⁸⁴

Incluso si no se les aparta de la sociedad hasta tal medida, cuando se define a los niños discapacitados a través de las percepciones sociales de lo que les «falta», se está juzgando también su potencial para contribuir a la sociedad en general. Esto lleva a la creencia generalizada de que la educación no es una buena inversión (a nivel familiar, comunitario y nacional), lo cual puede llevar a la exclusión de la educación en los entornos con pocos recursos donde han de tomarse «elecciones duras».

Cuando se ofrece educación, la creencia más extendida es que los colegios «especiales» son la opción más viable. Una publicación reciente de Plan Internacional, que entrevistó a gente por toda la región del África Occidental, mostraba que muchas personas sin discapacidad rechazaban la idea de una educación inclusiva porque creían que los niños con discapacidades no pueden entender el contenido del curso a la misma velocidad que los niños sin discapacidades. Los encuestados dijeron que les preocupaba que los niños discapacitados pudieran mostrar una actitud «problemática» en la clase y que pudieran molestar a los niños sin discapacidades en su proceso de aprendizaje.⁸⁵

En otros casos, las familias y los niños temen por la discriminación a la que podrían enfrentarse o se preocupan por el grado de apoyo que recibirán en los colegios convencionales. Por ejemplo, una encuesta realizada en Uganda mostró que los grupos discapacitados y los padres favorecían los colegios especiales a causa del hacinamiento y la deficiente dotación de recursos de los colegios convencionales.⁸⁶ Muchos padres e incluso los propios niños con discapacidades expresan con frecuencia sus preocupaciones en relación al miedo a los malos tratos y a la estigmatización de los colegios por parte de los otros niños y de los profesores. A menudo, la mayor discriminación se produce en la clase.

Para reducir las actitudes negativas, es importante involucrar a las comunidades con el fin de ayudarles a comprender y desafiar sus creencias. Por ejemplo, Leonard Cheshire Disability ha informado de que, como resultado de la colaboración con las comunidades locales dentro de sus proyectos, cada vez hay más indicios de aceptación de los niños discapacitados en los colegios, lo cual conduce a una mayor participación en los programas con el paso del tiempo.⁸⁷

ESTUDIO DE CASO DE PAÍS 6.

Burkina Faso: un ejemplo de lucha contra la exclusión a varios niveles

En Burkina Faso, las cifras de matriculación en educación primaria alcanzaron el 78 % en 2012. Sin embargo, se estima que solo el 16 % de los niños físicamente discapacitados tiene acceso a la educación primaria. En los últimos años, los miembros de la CME, la 'Cadre de Concertation sur l'Education de Base (CCEB), Coalition Nationale pour l'Education Pour Tous (CN-EPT) y Handicap International han estado trabajando con el gobierno de Burkina Faso para mejorar la situación de los niños con discapacidades a través de la educación inclusiva.

En 2003, el Ministerio de Educación y de Alfabetización nacional puso en marcha su primer proyecto piloto cerca de Ouagadougou para desarrollar la educación inclusiva en colaboración con Handicap International. Esto provocó el desarrollo de un proceso estandarizado para la educación inclusiva, lo que llevó a la ratificación de la CDPD y su protocolo facultativo en 2009. A su vez, condujo a una ley nacional sobre la «Promoción y protección de las personas con discapacidad», que establece que se garantiza una educación inclusiva en el jardín de infancia, en la escuela primaria, en la escuela secundaria y a nivel universitario.

Alrededor de 2700 niños discapacitados han conseguido el acceso a la educación en 10 distritos escolares. El aprendizaje del primer

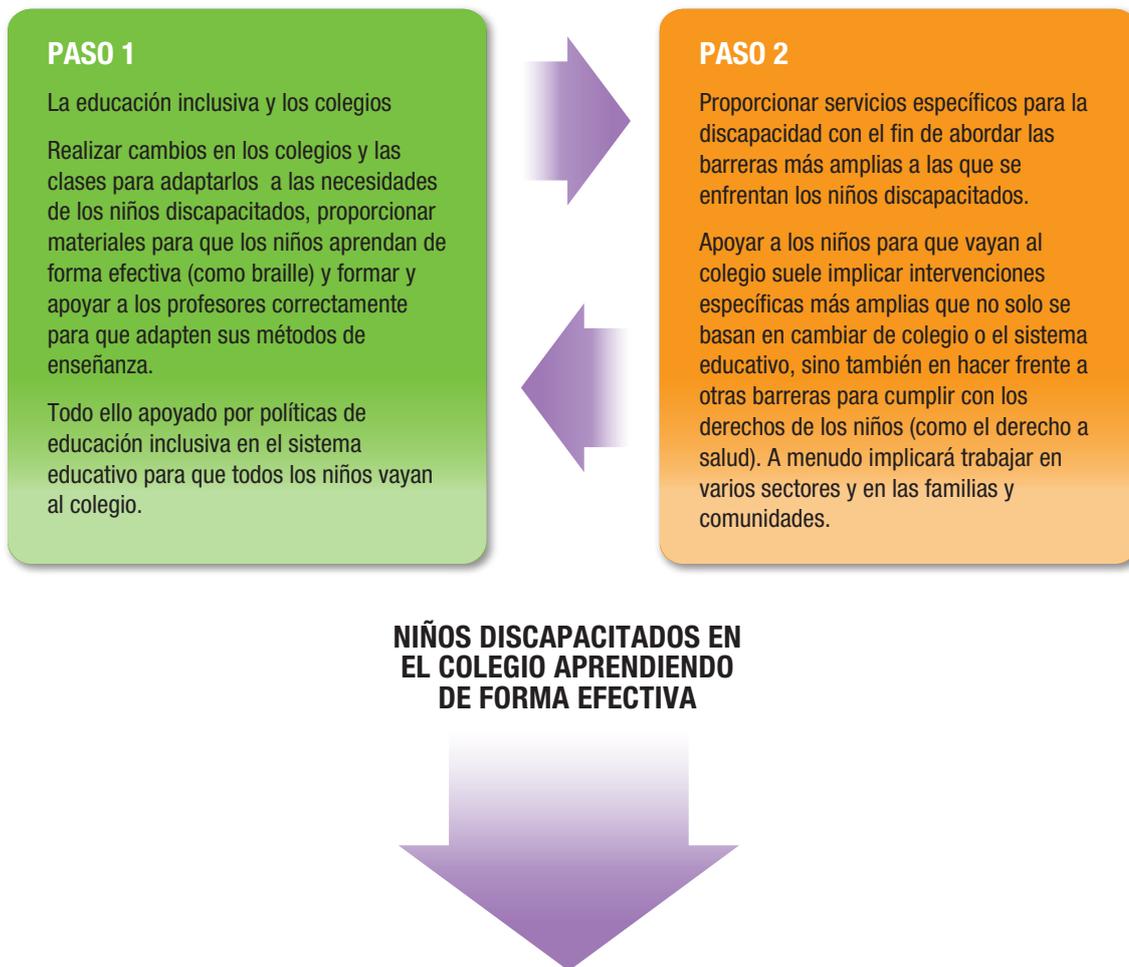
proyecto puso en relieve que los aspectos sociales, comunitarios y de rehabilitación de la educación inclusiva son tan importantes como los aspectos pedagógicos. Así pues, en 2010, el Ministerio (en colaboración con Light for the World) desarrolló un segundo proyecto en una zona rural de Garango, la provincia sureña de Boulgou, para incorporar enfoques de la Rehabilitación basada en la comunidad (RBC) en el diseño para hacer frente a la discriminación. La sensibilización, la identificación de puerta a puerta, la consulta médica, la rehabilitación y la formación de profesores precedieron a la orientación y la matriculación de los niños con discapacidades en 45 colegios.

Después de estos primeros pasos tan fructíferos, el gobierno ha desarrollado ahora un plan concreto de ampliación. El plan nacional de educación 2012-2022 (el Programme de Développement Stratégique de l'Education de Base) tiene como objetivo hacer frente a los desafíos de la educación inclusiva. Se han revisado las normas de calidad para la construcción de colegios con el fin de promover la accesibilidad para todos. El plan de formación de profesores ha pasado a incluir los fundamentos y principios de la educación inclusiva. Pronto, el Ministerio de Educación nacional tendrá un departamento especial para la promoción de la educación inclusiva.

Fuente: información proporcionada por Handicap International, Light for the World y Coalition Nationale EPT du Burkina Faso (CN-EPT/BF)

Gráfico 3.

El enfoque a dos bandas para garantizar que los niños con discapacidades reciben una educación de calidad



Los programas de la Rehabilitación basada en la comunidad (RBC) desempeñan un papel específico desafiando las actitudes negativas de la comunidad. Los proyectos de rehabilitación basados en la comunidad involucran a toda la comunidad en el proceso de rehabilitación, incluyendo a las personas con discapacidad, sus familias, las comunidades, las organizaciones y los servicios locales y a los servicios sanitarios y educativos. La idea de la RBC es apoyar a las comunidades para que puedan asumir la responsabilidad de asegurar que todos sus miembros, incluyendo a aquellos con discapacidades, tienen el mismo acceso a los recursos disponibles locales y que participan plenamente en la vida económica, social y política de la comunidad.

Un estudio reciente del African Child Policy Forum (ACPF) muestra que el aumento de los niños con discapacidad que acceden a la educación en Etiopía es el resultado de su vinculación a los servicios de la RBC. Por otra parte, las comunidades con servicios activos de la RBC y las organizaciones de personas con discapacidad tienden a tener actitudes más positivas hacia los niños con discapacidades y sus familias.⁸⁸ Un proyecto de tres años en una comunidad desfavorecida cerca de Allahabad, India, logró que los niños con discapacidades fueran al colegio por primera vez, que más personas con discapacidades participaran en los foros de la comunidad y que fuera mayor el número de personas que llevaban a sus hijos discapacitados para vacunarlos y a rehabilitación.⁸⁹

Estrategia 7

Crear un entorno propicio para apoyar la educación inclusiva, también a través de políticas y estrategias intersectoriales que reduzcan la exclusión

Aunque los sistemas de educación inclusiva tendrán que desarrollarse para satisfacer las necesidades generales de los niños discapacitados, este proceso ha de acompañarse con otras intervenciones específicas que traten de hacer frente a la discriminación social y cultural más amplia a la que se enfrentan los niños discapacitados, además de tratar las barreras económicas o sociales de estos niños.⁹⁰ A veces, las iniciativas independientes en la educación pueden no ser suficientes, aunque podrían resultar en un fortalecimiento mutuo en conjunto con otras intervenciones.

Una implementación satisfactoria de la educación inclusiva requiere un enfoque a dos bandas, un enfoque que se centre tanto en cambiar el sistema escolar como en apoyar a los estudiantes vulnerables a la exclusión.⁹¹ Aplicar este enfoque significaría, en primer lugar, que el colegio está adaptado para que sea apropiado para todos los niños. En segundo lugar, se implementan las intervenciones orientadas a tratar las necesidades específicas de las personas discapacitadas para que puedan participar de forma más efectiva. Ello, a su vez, requiere la implicación de otros sectores, además de las comunidades y familias. Por ejemplo, un niño discapacitado podría requerir la intervención del servicio sanitario o de rehabilitación para poder acceder o participar en la educación con más independencia. Los programas de salud y de nutrición del colegio son importantes para respaldar los cambios en los sistemas de educación inclusiva. A menudo podría ser crucial para asegurar que los sistemas de educación inclusiva pueden funcionar adecuadamente. Por ejemplo, se podrá proveer de un dispositivo de asistencia adecuado a un niño con una deficiencia visual después de la evaluación médica oportuna. Solo entonces se le podrán proporcionar al niño las gafas adecuadas, una lupa de baja visión o un telescopio de mano.⁹²

Debido a los costes más altos que se suelen asociar al cuidado de un niño discapacitado (como los gastos médicos o el trayecto al colegio) y los vínculos entre la pobreza y la discapacidad, los planes de protección social específicos pueden desempeñar un papel vital en el apoyo a la educación inclusiva y a amortiguar a las familias ante impactos económicos.⁹³

Por último, los cuidados y la educación en la primera infancia son especialmente importantes para los niños con discapacidad, ya que apoyan el derecho a una educación de calidad mediante la preparación de los niños para que aprovechen al máximo sus oportunidades de educación cuando entran al colegio. Los primeros cinco años de la vida de un niño son los más críticos en cuanto a crecimiento y aprendizaje. De hecho, el 85 % del cerebro de un niño se desarrolla a los cinco años, antes de que el niño ni siquiera haya entrado al colegio.⁹⁴

Los primeros años de la infancia establecen las bases de la vida. Garantizar que se cumplen las necesidades de salud, nutrición, estimulación y apoyo de los niños con discapacidades, y que aprenden a interactuar los niños entre ellos y con su entorno, puede cambiar el panorama para una posterior inclusión en un colegio convencional. Cuando los niños con discapacidad y sus cuidadores reciben una buena atención, una dieta nutritiva y opciones de aprendizaje durante los primeros años del niño, sus oportunidades aumentan las probabilidades de crecer sanos, obtener buenos resultados en el colegio y alcanzar su potencial máximo. Los programas de cuidado y educación de la primera infancia (ECCE por sus siglas en inglés) pueden ayudar a los niños a sobrevivir, prosperar, aprender y experimentar una transición satisfactoria a la escuela primaria.⁹⁵ Claramente, cuando los niños con discapacidades se enfrentan a muchas desventajas en el acceso a la educación general, los programas pueden suponer un elemento fundamental.

ESTUDIO DE CASO DE PAÍS 7.

Impartir educación en situaciones de conflicto: los Territorios Palestinos Ocupados

Al igual que sucede con otros países, los niños palestinos con discapacidades tienen muchas menos probabilidades de ir al colegio; y esta situación se agrava con el conflicto actual.

La encuesta de discapacidad realizada por la Oficina central palestina de estadísticas (PCBS por sus siglas en inglés) y el Ministerio de asuntos sociales de 2011 reveló que la prevalencia de la discapacidad en los Territorios Palestinos Ocupados alcanza un 7 %. Como era de esperar, la causa más común de discapacidad en Palestina reside en los conflictos armados. La ocupación israelí ha aumentado la vulnerabilidad de los niños a la violencia, el abuso, el abandono y la explotación. El continuo conflicto palestino-israelí ha causado la pérdida de cientos de vidas, lo que ha llevado a un aumento muy rápido de los niveles de discapacidad. Se estima que durante el período de 2005 a 2008 resultaron heridos 1461 niños. La Oficina central palestina de estadísticas (PCBS por sus siglas en inglés) indica en su encuesta sobre discapacidades que más de un tercio de los palestinos con discapacidad no ha recibido ningún tipo de educación; y que el 60 % de los niños con discapacidad no están matriculados en educación. Los resultados de la encuesta también muestran que un tercio de los que fueron matriculados abandonaron las clases, y que el 22 % de los abandonos se atribuyeron a la discapacidad de la persona. Además, el informe muestra que el 53,3 % de las personas con discapacidad de Palestina son analfabetas.

Tradicionalmente, los servicios educativos para los alumnos con discapacidades se han proporcionado a través de escuelas especiales. Más recientemente se han llevado a cabo algunos acercamientos a la educación inclusiva, la cual el gobierno tiene mucho interés en promover. El concepto de educación inclusiva se incorporó por primera vez en la educación palestina en 1997, cuando se desarrollaron políticas y planes públicos a la luz de la CDPD y de otros convenios y pautas internacionales. Desde entonces, el Ministerio de Educación y Educación superior ha trabajado en estrecha colaboración con una variedad de actores para promover e institucionalizar la educación inclusiva por todo el país. Desde 2007, el Ministerio de Educación ha trabajado con la UNESCO en el desarrollo de programas y sistemas formales de cualificación de docentes y de programas educativos inclusivos y adaptados a los niños. Durante este proyecto, se formó a más de 1000 profesores en conceptos de educación inclusiva.

Sin embargo, los planes estratégicos que se han desarrollado todavía no reflejan la escala o ambición necesaria para que las políticas y procedimientos prácticos se incorporen en todos los colegios. También suponen un reto la falta de claridad de las leyes y los reglamentos. El gobierno palestino no ha firmado ni ratificado la CDPD debido a la situación política de su país. El hecho de que Palestina haya obtenido la condición de Estado observador de la ONU también hará que sea posible que el país ratifique los diferentes documentos y convenios relacionados con los derechos humanos, entre ellos la CDPD.

Fuente: información recopilada por la Coalición de Educación palestina, con entradas adicionales de la Sociedad Árabe de Belén para la Rehabilitación y el coordinador nacional del EPT-DV del Ministerio de Educación y de Educación superior de Palestina, con el apoyo de la CBM.

PALESTINA

Educación y atención preescolar

A la edad de 11 meses, se diagnosticó a Reda, un niño de 6 años de Obeidieh, cerca de Belén en Palestina, con un quiste aracnoides temporoparietal grande en el hemisferio izquierdo. Se le quitó el quiste a la edad de 12 meses, pero como resultado se quedó con una visión muy limitada y problemas de movilidad, además de tener dificultades para valerse con sus manos.

Desde entonces, Reda ha estado recibiendo apoyo a través de la rehabilitación. Ahora tiene capacidad de ver objetos grandes, seguir los movimientos y reconocer personas y fotografías. Reda ha comenzado en un centro de preescolar inclusivo después de que se hicieran algunas modificaciones al jardín de infancia de su zona para apoyar su incorporación. Se equipó el jardín de infancia con materiales y juguetes de enseñanza y aprendizaje adecuados y apropiados para su edad. Prepararon para recibir a Reda al director del centro de preescolar, a los profesores y a otro personal, a los estudiantes y a sus familias. También se proporcionó a los profesores la formación y las técnicas de enseñanza más relevantes que les permitirían satisfacer las necesidades de aprendizaje de los niños pequeños con una visión limitada. También se hicieron adaptaciones al plan de estudios de preescolar y a los métodos de enseñanza.

Ahora, Reda puede caminar y utilizar su visión funcional de la forma adecuada para sacar el mayor partido a su visión residual. Su

comportamiento siempre fue sociable y sus compañeros y profesores lo recibieron muy bien en el jardín de infancia. Además, adquirió las habilidades de preparación básicas. Ahora, está deseando unirse a sus compañeros cuando pasen a la escuela de primaria.

Esta fructífera iniciativa de la educación inclusiva a nivel preescolar la lanzó la BARS en colaboración con CBM tras la adopción de la campaña del Consejo internacional para la educación de las personas con discapacidad visual (ICEVI) EPT-DV en Palestina en el 2011.



Conclusiones y recomendaciones

Los sistemas de educación inclusiva basados en un análisis basado en los derechos, que forman parte de una estrategia más amplia para facultar a los estudiantes, celebran la diversidad, reducen la exclusión y combaten la discriminación. Han de dejar de ser vistos como una cuestión de política marginal y contemplarse como la parte más importante para el logro de una educación de alta calidad para todos los alumnos y para el desarrollo de sociedades más inclusivas.

El mundo ha de actuar ahora para poner fin a la grave marginación de los niños con discapacidad en el contexto de la educación. Ha de reducirse la creciente brecha entre la minoría de los niños que no reciben ningún tipo de educación y la mayoría, que recibe algún tipo de educación básica. Debemos asegurarnos de que ningún niño se quede atrás. También tenemos que abordar con urgencia el déficit de calidad, que implica que millones de niños abandonen la escuela sabiendo apenas leer y escribir. Por último, tenemos que asegurarnos de que la falta de una educación adecuada no es el catalizador de toda una vida de exclusión, pobreza e injusticia para los millones de niños que viven con una discapacidad. No cabe duda de que está empezando a haber un cambio de rumbo, con mayor atención a las cuestiones de discapacidad y exclusión en el discurso sobre el desarrollo, además de que la educación inclusiva comienza a entenderse más ampliamente como una opción política fiable. Sin embargo, hay que avanzar más rápido y con mayor urgencia hacia la acción.

De acuerdo con las siete áreas estratégicas esbozadas en este informe, la Campaña mundial por la educación pide a los gobiernos de los países de renta baja y media, con el apoyo de los donantes y de la comunidad internacional, que tomen medidas sobre una serie de ámbitos políticos prioritarios.

Los gobiernos nacionales deben:

Estrategia 1

Crear marcos legislativos adecuados y establecer planes nacionales ambiciosos para la inclusión.

- Todos los gobiernos deben ratificar y aplicar la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidades, adaptando la legislación a nivel nacional para cumplir con estos compromisos.
- Abolir las barreras legislativas o constitucionales para incluir a las personas con discapacidades en los sistemas educativos de carácter general; y garantizar que las políticas contradictorias, que pueden frustrar la implementación de la educación inclusiva, se eliminan.
- Desarrollar planes educativos inclusivos ambiciosos, pero realistas y con límites temporales, destacando las actividades específicas que deben llevarse a cabo para garantizar la educación inclusiva dentro de los planes generales del sector educativo.
- Alinear todas las políticas y procedimientos de educación con la educación inclusiva (por ejemplo, la gestión escolar, el sistema de información sobre la administración de la educación [EMIS], la salud escolar, etc.).
- Producir marcos jurídicos y orientación a nivel de distrito y escolar sobre cómo hacer la educación accesible y adaptarla bien, incluyendo los ajustes a la infraestructura, los materiales de aprendizaje y los planes de estudio.
- Implicar a los niños discapacitados y a los adultos, a los padres y a las organizaciones de personas con discapacidad, así como a otros grupos marginados, en el desarrollo y el seguimiento de los planes educativos.
- Facilitar, incluso a través de la provisión de fondos, la participación de los grupos que representan a los niños discapacitados y a sus padres en las reuniones de revisión del sector educativo y en los grupos locales de educación.
- Desarrollar estrategias que aumenten la implicación de la comunidad y de la familia en los comités de gestión escolar y en las oficinas distritales de educación, fomentando incluso las inversiones en las prioridades del presupuesto y el seguimiento de los gastos.

Estrategia 2

Proporcionar la capacidad, los recursos y el liderazgo necesarios para implementar planes ambiciosos a nivel nacional en materia de inclusión.

- Asegurarse de que hay suficiente financiación disponible para proporcionar a todos los niños una educación de calidad. Esto implicará la asignación de un mínimo del 20 % del presupuesto nacional a la educación y garantizar que por lo menos el 50 % de ésta se dedica a la educación básica, con especial atención a la mejora de la educación de los grupos marginados.
- Garantizar un plan de implementación de la educación inclusiva con límite temporal e indicación de costes, con recursos suficientes y asignados de forma específica.
- Introducir medidas específicas para reducir la exclusión por motivos de discapacidad, lo cual se hará mediante el desarrollo de enfoques de financiación que se dirijan a los niños discapacitados y compensen las desventajas.
- Asegurarse de que la inversión es suficiente, eficiente y que está bien orientada a través de una planificación, presupuesto y seguimiento participativos.
- Comprometerse a que el Ministerio de Educación tenga la responsabilidad principal para la educación de los niños discapacitados, mientras que se coordinan los recursos en otros departamentos (como por ejemplo, salud) y garantizar que los niveles de responsabilidad están claramente definidos por todo el sistema educativo, respaldados por un liderazgo político de alto nivel (es decir, desde el Ministerio de Educación).
- Crear medidas de responsabilidad (como podrían ser los indicadores de educación inclusiva) como criterios para medir el rendimiento en todos los departamentos a nivel nacional, de distrito y escolar.
- Invertir en la mejora de los conocimientos y la capacidad de las instituciones gubernamentales locales y nacionales con el fin de que puedan proporcionar una educación inclusiva (desde las autoridades educativas locales responsables de la planificación de la educación, hasta los responsables políticos del Ministerio de Educación).

Estrategia 3

Mejorar la información disponible y generar responsabilidad ante la acción

- Garantizar que se desglosa la información según discapacidad y sexo y que hace un seguimiento de la matriculación y de la permanencia (incluso si se trata de diferentes colegios, como segregados o convencionales).
- Asegurar una recolección y análisis de la información efectiva para mejorar la planificación y el seguimiento.

Estrategia 4

Hacer colegios y clases accesibles y relevantes para todos

- Desarrollar y aplicar los reglamentos de construcción de colegios.
- Proporcionar materiales accesibles, personas a las que recurrir y tecnología de apoyo como el braille o intérpretes de lenguaje de señas. También, apoyar de forma activa el uso de tecnología de la información y comunicación (TIC) de acceso universal.
- Asegurar que los programas de estudios pueden adaptarse mejor a la diversidad de necesidades y de habilidades de las clases inclusivas.
- Elaborar directrices nacionales para apoyar la educación inclusiva, tales como la adaptación curricular o los procesos para la detección, identificación y abordaje de las necesidades de apoyo de los alumnos con discapacidad, o los ajustes pertinentes en los procedimientos de examen.

Estrategia 5

Verificar que se dispone de suficientes profesores con la formación adecuada para todos

- Reducir la cantidad de alumnos por profesor para que estos últimos puedan centrarse en las necesidades individuales de cada alumno.
- Garantizar una formación adecuada inicial y durante el servicio en la educación inclusiva.
- Asegurarse de la disponibilidad de material de apoyo adecuado y de experiencia en las habilidades específicas de las discapacidades (por ejemplo, tecnología informática, materiales con letras grandes o con braille, lenguaje de signos y comunicación aumentativa y alternativa).
- Certificar que los profesores de los colegios de educación «especial» y con habilidades especializadas están accesibles para ayudar a los colegios ordinarios.
- Promover la formación y la contratación de profesores con discapacidades.

Estrategia 6

Cuestionar las actitudes que refuerzan y preservan la discriminación

- Abordar las actitudes que mantienen a los niños alejados de los colegios mediante el lanzamiento de un programa de sensibilización para los padres de los niños discapacitados, y para los propios niños, sobre sus derechos.
- Crear programas de sensibilización más amplios que aborden puntos de vista discriminatorios de las comunidades, colegios y dentro de la administración pública.
- Apoyar los enfoques de rehabilitación basada en la comunidad, lo cual podría ayudar a reducir el estigma.

Estrategia 7

Crear un entorno propicio para apoyar la educación inclusiva a través de políticas y estrategias intersectoriales que reduzcan la exclusión

- Los niños con discapacidades necesitan recursos y apoyo adicionales (por ejemplo, planes de protección social o apoyo para el transporte) para mantenerlos en el colegio, por lo que debe destinarse financiación para ello.
- Invertir en programas de cuidado y educación en la primera infancia que incluyan a los niños discapacitados.
- Fomentar los programas de salud escolares como una intervención para aumentar la promoción de la salud y la protección.
- Promover los programas de rehabilitación basados en la comunidad para apoyar la educación inclusiva.

Los donantes bilaterales y la comunidad internacional deben apoyar estas estrategias a través de la cooperación al desarrollo.

Los donantes bilaterales deben:

- Conocer el compromiso extendido en el tiempo de asignar el 0,7 % de la RNB a la ayuda y por lo menos el 10 % de los presupuestos de ayuda a la educación básica, con especial énfasis en el apoyo a los planes nacionales de los países de rentas más bajas.
- Asegurarse de que la ayuda para apoyar la educación inclusiva, o las metas que reducen la exclusión de los niños discapacitados, son acordes con las necesidades y lagunas para alcanzar las metas de la EPT y de los ODM.
- Cerciorarse de que la ayuda es compatible con la ampliación de los planes nacionales y de que no afecta a los esfuerzos fragmentados y de pequeña escala en la educación inclusiva, mientras que se adhiere a los principios acordados a nivel internacional sobre la eficacia de la ayuda.
- Garantizar que la asistencia al desarrollo para los programas, planes y políticas de educación incluye el apoyo a la educación inclusiva; y de que el personal del organismo donante tiene la capacidad y la comprensión necesaria para apoyarlo.
- Fortalecer y apoyar la capacidad de los gobiernos asociados para hacer frente a la inclusión a través de la planificación, la ejecución, el seguimiento y la evaluación.
- Asegurarse de que todos los programas educativos de apoyo a los estudiantes con discapacidades, con especial atención a aquellos más marginados o que se enfrentan a múltiples desventajas (como podrían ser las niñas o niños con niveles más altos de discapacidad física o mental).
- Que los gobiernos asociados de apoyo aseguren la adecuada coordinación entre los ministerios y entre éstos y el gobierno, la sociedad civil y otros asociados para el desarrollo, a través de procesos como los grupos educativos locales (GEL) y otros foros nacionales de planificación de políticas.

La comunidad internacional debe:

- Crear metas globales claras y medibles para la educación inclusiva y la discapacidad para la agenda posterior al 2015, asegurando que se hace referencia explícita a la educación inclusiva en dicha agenda.
- Priorizar el desarrollo de una recogida de datos fiable sobre educación y la discapacidad (también según el tipo de discapacidad y necesidades de apoyo) para mejorar el seguimiento y la supervisión del proceso de los objetivos a partir del 2015.
- La Alianza mundial por la Educación (GPE) debe convertirse en defensora de la educación inclusiva para los niños con discapacidades. Ello incluiría garantizar la experiencia suficiente dentro de los equipos de apoyo del país, la elaboración de pautas que podrían ayudar a mejorar la inclusión (con directrices para apoyar una mejora en la recopilación de datos) y la incorporación de las perspectivas de la educación inclusiva en los procesos de evaluación.
- La GPE debe trabajar para asegurar que los grupos educativos locales (GEL) tienen un espacio verdadero para las organizaciones que representan a las personas con discapacidades y las OPD.

- 1 Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial 2011. Informe Mundial sobre Discapacidad. Disponible en http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf
- 2 Citado en La Situación de los Niños en el Mundo, 2013: fuente original: OMS "The Global Burden of Disease: 2004 update". Ginebra, Organización Mundial de la Salud. Si bien las cifras no están actualizadas, siguen siendo las más fiables disponibles. Otras estimaciones difieren muy poco; en 2006 el Fondo de las Naciones Unidas por la Infancia (UNICEF) estimaba en 150 millones el número de niños con discapacidades (menores de 18 años). La Situación de los Niños en el Mundo 2006: excluidos e invisibles. Nueva York, Fondo de las Naciones Unidas por la Infancia, 2005. Disponible en http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf. El estudio de la documentación en los países con ingresos bajos y medios revela una tasa de prevalencia de la discapacidad infantil entre el 0.4% y el 12.7% según los estudios y los materiales de evaluación: Maulik PK, Darmstadt GL. Childhood disability in low- and middle-income countries: overview of screening, prevention, services, legislation, and epidemiology. *Pediatrics*, 2007,120:Suppl 1S1-S55. doi:10.1542/peds.2007-0043B PMID:17603094
- 3 Organización Mundial de la Salud/UNICEF 2008. Informe Mundial sobre Prevención de Lesiones en la Infancia, Ginebra (Suiza), citado en el Informe de Monitoreo Global de la EPT, UNESCO 2010. Llegar a los Marginados. Disponible aquí: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2010-marginalization/>
- 4 Naciones Unidas, Informe del Secretario General sobre el Estatus de la Convención sobre los Derechos de la Infancia A/66/230, Naciones Unidas, Nueva York, 3 de agosto 2011, p. 8. Citado en La Situación de los Niños en el Mundo 2013.
- 5 Ver las discusiones y estadísticas sobre el tema en el 'Informe Mundial sobre Discapacidades 2011' de la OMS/Banco Mundial 2011: Informe de Monitoreo Global de la EPT 2010 y La Situación de los Niños en el Mundo 2013 de UNICEF (ver más abajo las referencias completas de esos informes). Ver también: Bines, H., Lei, P., 2011. Disability and education: the longest road to inclusion. *International Journal of Educational Development* 31 (5), 419-424; Filmer D. Disability, poverty and schooling in developing countries: results from 14 household surveys. *Revisión Económica del Banco Mundial*, 2008, 22:141-163; Croft, A., Promoting access to education for disabled children in low-income countries: Do we need to know how many disabled children there are? *Int. J. Educ. Dev.*(2012), <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.08.0056> La Encuesta sobre la Salud en el Mundo, realizada persona a persona en distintos ámbitos domésticos en 2002-2004, es la mayor encuesta multinacional sobre la salud y la discapacidad. Se utilizó un solo cuestionario y métodos coherentes que permitieron compilar datos comparables entre países. World Health Survey. Ginebra, Organización Mundial de la Salud, 2002-2004 <http://www.who.int/healthinfo/survey/en>
- 7 Filmer, Deon, 'Disability, Poverty, and Schooling in Developing Countries: Results from 14 household surveys', *Revisión Económica del Banco Mundial*, vol. 22, no. 1. Esos datos mostraron que había un déficit de 50% en primaria y secundaria en por lo menos 3 de los 14 países estudiados. Ver también las cifras que figuran más abajo para más detalles del déficit (notas al final 10-13). Los siguientes informes: UNESCO, 2010. Llegar a los Marginados. Informe de Monitoreo Mundial de la EPT. UNESCO, Informe Mundial sobre la Discapacidad, 2011 y UNICEF, La Situación de los Niños en el Mundo 2013; todos ellos citan estudios similares a este nivel.
- 8 Loeb, M. E., and Arne H. Eide, eds., 'Living Conditions among People with Activity Limitations in Malawi: A national representative study', SINTEF Health Research, Oslo, 26 agosto 2004, www.safod.com/LCMalawi.pdf. Tanzania - ver estadísticas del gobierno, citadas en: Informe de Monitoreo Mundial de la EPT 2010, UNICEF, La Situación de los Niños en el Mundo 2013 y el Informe de los MDG de Naciones Unidas 2010.
- 9 Kobiané, J.-F. y Bougma, M. 2009. Burkina Faso. RGPH 2006. Informe Analítico del Tema IV. Instrucción, Alfabetización, y Escolarización. Ouagadougou, Institut National de la Statistique et de la Démographie. Citado también en el Informe de los Mdg 2010 de ONU y en el Informe de Monitoreo Mundial de la EPT 2010.
- 10 Filmer, Deon, 'Disability, Poverty, and Schooling in Developing Countries: Results from 14 household surveys', *Revisión Económica del Banco Mundial*, vol. 22, no. 1, 2008, pp. 141-163,
- 11 Ibid.
- 12 Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial 2011, Informe Mundial sobre Discapacidad Disponible aquí http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf. UNESCO, 2010. Llegar a los Marginados. Informe de Monitoreo Mundial. UNESCO
- 13 Gobierno de la República Unida de Tanzania, '2008 Tanzania Disability Survey', Oficina Nacional de Estadística, Dar es-Salaam, República Unida de Tanzania, 2009, p. 19, nbs.go.tz/tnada/index.php/ddibrowser/5/download/24. Citado en UNICEF 2013: La Situación de los Niños en el Mundo 2013: Niños con Discapacidad
- 14 Obtenido en la website de la Asociación Mundial por la Educación (GPE), el 4 de noviembre 2013, <http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/children-with-disabilities/>
- 15 Fuente: Ministerio de Educación, Nepal, cifras relativas a educación publicadas en 2011. Ministerio de Educación, Katmandú, Nepal, citado en el Leonard Cheshire, 2012: "Inclusive Education: An Introduction" disponible aquí: <http://www.lcint.org/download.php?id=1031>.
- 16 The Secretariat of the Africa Decade of Disability, 2012 Study on Education for Children with Disabilities in Southern Africa November 2012, fuente original, SINTEF, 2004.
- 17 Basado en cifras obtenidas del Censo de Población y Vivienda 2010 de Ghana realizado por el Gobierno de Ghana, aportadas por el Consejo Internacional para la Educación de Personas con Discapacidad Visual (ICEVI).
- 18 UNICEF 2013: La Situación de los niños en el Mundo 2013: Niños con Discapacidad
- 19 Para más datos y una síntesis actualizada de estos temas, ver UNICEF "La Situación de los niños en el Mundo 2013", que evidencia la inexactitud actual de los datos mundiales y nacionales sobre los niños con discapacidad. Disponible aquí: <http://www.unicef.org/sowc2013/report.html>
- 20 Naciones Unidas por la Educación, la Ciencia y la Cultura, EPT Informe de Monitoreo Mundial 2010: Llegar a los marginados, UNESCO y Oxford University Press, París y Oxford, Reino Unido, 2010, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606E.pdf>
- 21 Banco Mundial, 2005, Disability and Development and the World Bank: A Briefing Summary on February 2, 2005, Washington. Disponible aquí: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTSOCIALPROTECTION/EXTDISABILITY/0,,contentMDK:20192533~menuPK:282704~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282699,00.html>
- 22 Citado por Croft, A., Promoting access to education for disabled children in low-income countries: Do we need to know how many disabled children there are? *Int. J. Educ. Dev.* (2012), <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.08.005>
- 23 Basado en datos (viejos) de La Situación de los Niños del Mundo 2010 UNICEF, sobre la base de las Encuestas Agrupadas de Indicadores Múltiples (MICs), que denotaban grandes diferencias. En La Situación de los Niños del Mundo 2013 se indicaba que UNICEF trabaja en colaboración con el Grupo de Washington sobre Estadísticas de Discapacidad, oficinas nacionales de estadística y agencias de compilación de datos, académicos, profesionales, organizaciones de personas discapacitadas y otras partes interesadas con el fin de actualizar los MICs y otras metodologías para conseguir un sistema de seguimiento y de presentación de informes más fiable y seguro a nivel mundial sobre la discapacidad infantil.
- 23 La Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial, Informe Mundial sobre Discapacidad. Disponible aquí: http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf
- 24 Banco Mundial, 2005, Disability and Development and the World Bank: A Briefing Summary on February 2, 2005, Washington. Disponible aquí: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTSOCIALPROTECTION/EXTDISABILITY/0,,contentMDK:20192533~menuPK:282704~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282699,00.html>
- 25 UNICEF 2013 "La Situación de los Niños en el Mundo 2013". Disponible aquí: <http://www.unicef.org/sowc2013/report.html>
- 26 Junio 2013 UNESCO, Documento político 09: 'Schooling for millions of children jeopardised by reductions in aid'. Disponible aquí: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002211/221129E.pdf>
- 27 UNESCO, 2010. Llegar a los marginados. EPT Informe de Monitoreo Mundial. UNESCO
- 28 Informe MDG 2010 de la ONU. Disponible aquí: <http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/MDG%20Report%202010%20En%20r15%20-low%20res%2020100615%20-.pdf>
- 29 UNESCO, 2010. Llegar a los marginados. EPT Informe de Monitoreo Mundial. UNESCO
- 30 India National Sample Survey Organization (2003)
- 31 UNICEF, consultado en noviembre 2013 http://www.unicef.org/crc/index_30229.html
- 32 CME, 2013 'Why Invest in Education: Education as a Human Right Brief' (próxima aparición)
- 33 UNESCO, 2010. Llegar a los marginados. EPT Informe de Monitoreo Mundial. UNESCO
- 34 Obtenido en Handicap International, 2012, Policy Brief no 8, "Inclusive Education" http://www.hiproweb.org/uploads/tx_hidrtdocs/PP08IE.pdf. Esto, a su vez, se basa en el DFID (Departamento de Desarrollo Internacional) (2000) Disability, Poverty and Development. London: DFID. http://www.handicap-international.fr/bibliographie-handicap/4PolitiqueHandicap/hand_pauvrete/DFID_disability.pdf
- 35 Ver el Informe Mundial sobre Discapacidades 2011, p. 10, o leer el informe del Secretario General titulado "Keeping the promise: realizing the Millennium Development Goals for persons with disabilities towards 2015 and beyond": ver también Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial, Informe Mundial sobre Discapacidad (Ginebra, 2011).
- 36 Citado en la Conferencia de Estados Parte en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Sexta sesión. Nueva York, 17-19 julio 2013. Documento contextual preparado por el Secretariado. "Economic empowerment through inclusive social protection and poverty reduction strategies". Elaborado gracias a las contribuciones de la Organización Internacional del Trabajo y otras fuentes. Disponible aquí: http://www.un.org/disabilities/documents/COP/crpd_csp_2013_2.doc
- 37 Filmer, Deon, 'Disability, Poverty, and Schooling in Developing Countries: Results from 14 household surveys', *Revisión Económica del Banco Mundial*, vol. 22, no. 1, 2008, pp. 141-163.
- 38 Ann Elwan, Poverty and Disability; Documento contextual para el Informe del Banco Mundial de Desarrollo, Banco Mundial, octubre 1999.
- 39 ONU Conferencia de Estados Parte de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Sexta sesión. Nueva York, 17-19 julio 2013. Documento contextual preparado por el Secretariado. "Economic empowerment through inclusive social protection and poverty reduction strategies" Disponible aquí: http://www.un.org/disabilities/documents/COP/crpd_csp_2013_2.doc

- 40 Obtenido del Informe Mundial de Discapacidad: A Project appraisal document on a proposed credit to the People's Republic of Bangladesh for a disability and children-at-risk project. Washington, Banco Mundial, 2008 <http://tinyurl.com/yhuqa6u>
- 41 Sebastian Backup, The Price of Exclusion: The Economic Consequences of Excluding People with Disabilities from the World of Work, Employment Working Paper No. 43 (Ginebra, ILO, 2009).
- 42 Bicego y Ahmad 1996 citado en la Campaña Mundial por la Educación (CME) y RESULTS Educational Fund (2011) Make It Right: Ending the Crisis in Girls' Education.
- 43 Save the Children, 2005 citado en la Campaña Mundial por la Educación (CME) y RESULTS Educational Fund (2011) Make It Right: Ending the Crisis in Girls' Education.
- 44 Proyecto Derecho a la Educación. Definir el derecho a la educación. <http://www.right-to-education.org/node/233>
- 45 Para más información, leer aquí http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=39142&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- 46 Stubbs, 2008, Inclusive Education Where there are few resources. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf>
- 47 http://www.internationaldisabilityalliance.org/sites/default/files/IDA%20Disability%20Rights%20Bulletin_%20July%202013.pdf
- 48 Handicap International, 2012, Policy Brief no 8, "Inclusive Education" http://www.hiproweb.org/uploads/tx_hidrtdocs/PP08IE.pdf
- 49 Stubbs, 2008, Inclusive Education Where there are few resources. À consulter ici : <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf>
- 50 UNICEF 2013 : La Situación de los Niños en el Mundo 2013 : Niños con discapacidad
- 51 UNESCO 2005 Orientaciones para la Inclusión : Garantizar el acceso a la educación para todos. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- 52 UNESCO 2005 Orientaciones para la Inclusión: Garantizar el acceso a la educación para todos. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- 53 Obtenido en Handicap International, 2012, Policy Brief no 8, "Inclusive Education" http://www.hiproweb.org/uploads/tx_hidrtdocs/PP08IE.pdf
- 54 UNESCO 2005 Orientaciones para la Inclusión: Garantizar el acceso a la educación para todos. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- 55 Brookings Institute, Centre for Universal Education, 'Africa Learning Barometer'
- 56 UNESCO (2012) Global Education Digest 2012: Opportunities lost: the impact of grade repetition <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/ged-2012-en.pdf>
- 57 UNICEF, 2013 La Situación de los Niños en el Mundo 2013: Niños con Discapacidad <http://www.unicef.org/sowc2013/>, Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial, 2011 Informe Mundial sobre Discapacidad http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf y últimas publicaciones de Handicap International, Sightsavers y Leonard Cheshire Disability.
- 58 Ministerio de Educación (2010). Education Sector Development Plan (ESDP) – IV
- 59 Handicap International, 2012, Policy Brief no 8, "Inclusive Education" http://www.hiproweb.org/uploads/tx_hidrtdocs/PP08IE.pdf
- 60 Bines, Hazel, 'Education's Missing Millions: Including disabled children in education through EFA FTI processes and national sector plans – Main report of study findings', World Vision UK, Milton Keynes, Reino Unido, setiembre 2007 p. 3. <http://www.dced.nl/wp-content/uploads/2012/06/Educations-Missing-Millions-Main-Report.pdf>
- 61 Estimaciones de la Organización Mundial de la Salud/Banco Mundial. Hay desacuerdo por lo que respecta a los datos del censo. Ver <http://openblogbd.wordpress.com/2012/07/16/bangladesh-disability-population-1-4/>
- 62 Basado en un informe de USAID que cita estadísticas del Ministerio de Asuntos Sociales desde 2005 – con seguridad son obsoletas, pero el gobierno está realizando una nueva encuesta
- 63 UNESCO, 2010. Llegar a los marginados. Informe de Monitoreo Mundial de EPT. UNESCO
- 64 Aportaciones del Consejo Internacional para la Educación de Personas con Discapacidad Visual (ICEVI) y estadísticas de la ficha de información de UNICEF, Día de Uganda del Niño Africano, 2012, website consultada en noviembre 2013 aquí: http://www.unicef.org/uganda/Fast_Facts_Uganda_Day_of_the_African_Child_.pdf
- 65 Handicap International, 2012, Policy Brief no 8, "Inclusive Education" http://www.hiproweb.org/uploads/tx_hidrtdocs/PP08IE.pdf
- 66 Citado en: Results UK 2010 'DFID, disability and education: bridging the implementation gap' Disponible en <http://results.org.uk/sites/default/files/DFID,%20disability%20and%20education%202010.pdf>
- 67 Steinfeld, E. (2005) Education for All: The Cost of Accessibility, http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/Education-Notes/EdNotes_CostOfAccess_2.pdf
- 68 OECD. 1994. La Integración Escolar de los Niños con Discapacidad: Ambiciones, Teorías y Prácticas. París: OECD.
- 69 Citado en el Banco Mundial 2004, Inclusive Education: An EPT Strategy for all Children. Se basó en conclusiones compartidas de varios estudios: Fuentes primarias: OECD, 1994; OECD, 1995; OECD 1999; OECD 2000; O'Toole & McConkey (1995) Innovations in Developing Countries for People with Disabilities; EURYDICE, 2003.
- 70 Para la CME, se incluyen métodos y fórmulas de gasto público que reconocen y objetivan las desventajas y la marginación. También hay que tener en cuenta el gasto en función de una base grande, con asignaciones por niveles, considerando la amplitud de la progresión dentro del sistema y las inversiones en calidad. Para más información, consultar la publicación de 2013 de la CME "Imponer la Equidad: Financiar la Educación Para Todos".
- 71 En 1966, el Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ICECSR) afirmaba la necesidad de "tomar medidas, individualmente y por medio de asistencia y cooperación internacional, especialmente económica y técnica, al máximo de los recursos disponibles, con el fin de conseguir la plena realización de los derechos reconocidos en el presente Pacto, por todos los medios apropiados incluyendo particularmente la adopción de medidas legislativas". *Cursiva añadida.*
- 72 Este criterio de referencia internacional está avalado por la CME que lo considera un criterio de financiación mínimo que debe guiar las elecciones financieras de los gobiernos.
- 73 Para más información sobre las tendencias actuales de los donantes ver CME 2013: "Education Aid Watch 2013" http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/GCE_EDUCATION_AIDWATCH_2013.pdf
- 74 Results UK 2010 'DFID, disability and education: bridging the implementation gap' Disponible aquí <http://results.org.uk/sites/default/files/DFID,%20disability%20and%20education%202010.pdf>
- 75 Ackerman et al. 2005 obtenido en UNESCO, 2010. Llegar a los marginados. EPT Informe de Monitoreo Mundial. UNESCO
- 76 Ver estadísticas de UNESCO publicadas para el Día Mundial del Maestro 20113, website consultada en noviembre 2013 http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/unesco_study_shows_africa_and_arab_states_are_worst_hit_by_teacher_shortage/#.Uni8rchFDIU
- 77 Campaña Mundial por la Educación (2012): Todo Niño y Niña Necesita un Maestro: Acabar con el Déficit de Docentes Formados http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/ECNAT%20Report_RGB.pdf
- 78 Contribuciones de Education International a partir de una encuesta a los docentes en 2007
- 79 Informe Mundial sobre la Discapacidad 2011, fuentes originales citadas en: Kvan MH, Braathen SH. Violence and abuse against women with disabilities in Malawi. Oslo, SINTEF, 2006 Informe Mundial sobre Discapacidad 2006
- 80 UNESCO 2009. Towards Inclusive Education for Children with Disabilities: A Guideline. Bangkok: UNESCO Bangkok. Disponible aquí <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/disabchild09-en.pdf>
- 81 Ibid
- 82 Julio 2013. International Disability and Development Consortium Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities, Available here http://iddconsortium.net/sites/default/files/resources-tools/files/iddc_paper-teachers_for_all-print_version.pdf
- 83 Ibid
- 84 Save the Children 2011 "Out of the shadows: Sexual Violence Against Children with Disabilities". http://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/docs/out_of_the_shadows_5.pdf
- 85 Plan International Report, 2013. "Outside the Circle: A research initiative by Plan International into the rights of children with disabilities to education and protection in West Africa". <http://reliefweb.int/report/benin/outside-circle-research-initiative-plan-international-rights-children-disabilities>
- 86 Fuente original: Lang y Murangira, 2009, obtenido en UNESCO, 2010. Llegar a los marginados. EPT Informe de Monitoreo Mundial. UNESCO
- 87 Leonard Cheshire, 2012: "Inclusive Education: An Introduction" <http://www.lcint.org/download.php?id=1031>
- 88 ACPF. (2011) The Lives of Children with Disabilities in Africa: A glimpse into the Hidden World. Obtenido en: http://www.africanchildforum.org/site/index.php?option=com_docman&Itemid=196
- 89 Lee R. The demographic transition: three centuries of fundamental change. The Journal of Economic Perspectives, 2003, 17:167-190. doi:10.1257/089533003772034943. Citado en el Informe Mundial sobre Discapacidad de la OMS y el Banco Mundial 2011. http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf
- 90 UNICEF 2013: La Situación de los Niños en el Mundo 2013: Los niños discapacitados
- 91 United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, Department for International Development, Disability, Poverty and Development (Londres, 2000)
- 92 Handicap International, 2012, Policy Brief no 8, "Inclusive Education" http://www.hiproweb.org/uploads/tx_hidrtdocs/PP08IE.pdf, con aportaciones del personal de HI
- 93 UNESCO 2010. Llegar a los marginados. EPT Informe de Monitoreo Mundial. UNESCO
- 94 Campaña Mundial por la Educación, 2012: 'Derechos desde el Principio: Educación y cuidados en la primera infancia' http://globalactionweek.org/app/webroot/files/reports/GAW_RFTS_FINAL_ENG.pdf
- 95 Ibid
- 96 PCBS (2011) Disability Survey: Report of Major Findings. http://www.pCBS.gov.ps/Portals/_PCBS/Downloads/book1812.pdf
- 97 Ministerio de Educación (2012). My Right to Education: Unprivileged Groups. Un documento presentado en el Taller Back to School y realizado conjuntamente por el Ministerio de Educación y UNICEF.
- 98 PCBS (2011) Disability Survey: Report of Major Findings. http://www.pCBS.gov.ps/Portals/_PCBS/Downloads/book1812.pdf

IGUALDAD DE DERECHOS

IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Educación y Discapacidad

La CME es una coalición de la sociedad civil que exhorta a los gobiernos a realizar el derecho de todas las personas a una educación pública, gratuita y de calidad. Trabaja en 97 países y entre sus miembros figuran organizaciones de base, sindicatos de docentes, grupos por los derechos de la infancia, y ONGs internacionales; su misión es conseguir que los Estados actúen ya para hacer realidad el derecho de todas las personas a una educación pública, gratuita y de calidad.

25 Sturdee Avenue | Rosebank | Johannesburgo 2132 | Suráfrica