

Octubre 2009

MEJOR EDUCACIÓN PARA **TODOS**

UN INFORME MUNDIAL



**Cuando se nos
incluya también**

Inclusion
international 

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE
INTEGRACION EN LA COMUNIDAD
 iwico
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Las Personas con Discapacidad Intelectual y sus Familias Hablan
sobre la *Educación para Todos*, Discapacidad y Educación Inclusiva

Mejor Educación para Todos: Cuando se nos incluya también

Un Informe Mundial

Las Personas con Discapacidad Intelectual y
sus Familias Hablan sobre la *Educación para
Todos*, Discapacidad y Educación Inclusiva



Primera Publicación 2009
Por el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)
Universidad de Salamanca, España

© Inclusion International. Todos los Derechos Reservados.

Directora del Proyecto: Connie Laurin-Bowie
Traducido al español por : Kelly Da Silva, Adela Griffiths, and
Rosario Camacho Koppel

Diseño: is five Communications

Impreso en España por el Instituto Universitario de Integración en la
Comunidad (INICO) Universidad de Salamanca

Para información o copias contacte a:

Inclusion International
KD.2.03, University of East London, Docklands Campus,
4-6 UniversityWay, London E16 2RD, United Kingdom
Tel: (+ 44) 208 223 7709 Fax: (+ 44) 208 223 6081
Email: info@inclusion-international.org

ISBN:

Dedicado a los millones de niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual alrededor del mundo que no están todavía en escuelas inclusivas; y a sus familias y defensores que luchan diariamente por el derecho a una mejor educación para todos.

Índice

<i>Lista de Tablas y Figuras</i>	viii
<i>Lista de Siglas</i>	ix
<i>Agradecimientos</i>	xi
<i>Prólogo</i>	xiii
Introducción	1
PARTE I: Establecimiento del Contexto para el Estudio Mundial ..	9
Capítulo 1: Acerca del Estudio Mundial	11
Capítulo 2: ¿En qué consiste la Educación Inclusiva?	19
Capítulo 3: El Contexto Mundial: De Salamanca a la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	29
PARTE II: Afrontando la Brecha en la Educación para Todos	49
Capítulo 4: Los Objetivos de Dakar: El Déficit de la Inclusión ..	51
Capítulo 5: El Camino a la Educación Inclusiva: Buenos Ejemplos sobre los Cuales Seguir Construyendo ..	91
Capítulo 6: Hallazgos Clave del Estudio Mundial	113
PARTE III: Cerrando la Brecha para Alcanzar la Educación Inclusiva	125
Capítulo 7: La Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como vehículo para Lograr una Educación para Todos ..	127
Capítulo 8: Recomendaciones: Hacia una Educación para Todos que se ajuste a la CDPD	139
Conclusión	153
Apéndices	159
<i>Apéndice 1: Lista de Países y Participantes en el Estudio Mundial</i>	159
<i>Apéndice 2: Referencias a la Discapacidad en los Informes de Seguimiento Global de Educación Para Todos de UNESCO</i>	165
Notas finales	168
Bibliografía	170

Lista de Tablas y Figuras

Tabla 1:	Fuentes de Información para el Estudio Global	15
Tabla 2:	Los Objetivos del Desarrollo del Milenio de la ONU y de Inclusion Internacional	36
Tabla 3:	Los Organismos de Desarrollo, la Discapacidad y las Políticas de Educación	43
Tabla 4:	Cómo Mejorar el Éxito de las Escuelas – Mejorando la Inclusión	86
Tabla 5:	Cómo los Objetivos de Dakar pueden promover la Educación Inclusiva	90
Tabla 6:	Implicaciones del Artículo 24 de la Convención para los Resultados de la Educación Inclusiva	130
Tabla 7:	Puntos de referencia de inclusión de la Convención para la Educación Inclusiva e Indicadores de éxito en la <i>Educación para Todos</i> . . .	132
Figura 1:	Factores de la Calidad de la Educación que Afectan el Número de Matrículas y el Número de Alumnos que Completa el Período de Estudios	77

Lista de Siglas

AusAID	Agencia Australiana para el Desarrollo Internacional
CDPD	Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades
CIDA	Agencia Canadiense del Desarrollo Internacional
CONFEMEX	Confederación Mexicana de Organizaciones en Favor de la Persona con Discapacidad Intelectual
CSID	Centro para Servicios e Información sobre la Discapacidad
DANIDA	Agencia de Cooperación Danesa
DCI	Consejo de Discapacidad Danés
DFID	UK Departamento para el Desarrollo Internacional
DPI	Disabled Peoples International
EPT	Educación Para Todos
FEDOMA	Federación de Organizaciones de Discapacidad en Malawi
FMS	Federación Mundial de Sordos
FTI	Iniciativa FastTrack
GTZ	Cooperación Técnica Alemana
ICEPVI	Consejo Internacional para la Educación de Personas con Discapacidad Visual
II	Inclusion International
INICO	Instituto Universitario de Integración en la Comunidad
IVR	Iniciativa Vía Rápida
JAPMR	Asociación Jamaicana para Personas con Retardo Mental
JICA	Agencia Japonesa de Cooperación Internacional
MENA	Medio Oriente/Norte de África
MoEVT	Ministerio de Educación y Entrenamiento Vocacional
MSDPWD	Ministerio de Desarrollo Social y Personas con Discapacidades
NAD	Asociación Nacional de Sordos
NFU	Asociación Noruega para Personas con Discapacidad del Desarrollo
NORAD	Agencia Noruega de Cooperación para el Desarrollo
NRCI	Centro Nacional de Recursos para Inclusión
NZAID	Agencia Internacional de Asistencia y Desarrollo de Nueva Zelanda
OCED	Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
OIE	Oficina Internacional de Educación
OIT	Organización Internacional del Trabajo

ONG	Organización No Gubernamental
ONU	Organización de Naciones Unidas
OSI	Open Society Institute
PISA	Programa para Evaluación de Estudiantes Internacionales
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
RBC	Rehabilitación Basada en la Comunidad
RMG	Reporte de Monitoría Global
SENTTI	Instituto de Formación de Docentes para Educación con Necesidades Especiales
SIDA	Agencia de Cooperación Sueca para el Desarrollo Internacional
UE	Unión Europea
UMC	Unión Mundial de Ciegos
UN	Naciones Unidas
UNESCO	Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de Naciones Unidas para la Niñez
USAID	Agencia Estadounidense para el Desarrollo Internacional
ZAPDD	Asociación para Personas con Discapacidad en el Desarrollo en Zanzíbar

Agradecimientos

Este informe fue elaborado por una vasta red de familias, autogestores, amigos y organizaciones del mundo entero. Refleja la realidad sobre la Educación Inclusiva y cuenta la historia de un movimiento internacional.

La mayor fortaleza y los recursos que posee *Inclusion International (II)* lo constituyen sus miembros y las redes afiliadas. Ellos son una fuente rica y diversa de conocimientos acerca de las prácticas, la problemática y los desafíos actuales. Cuando iniciamos este estudio hace un año, pedimos a nuestras asociaciones regionales que nos ayudaran en la coordinación y la recogida de la investigación.

Agradecimientos especiales a todos aquellos que colaboraron en la recogida de las historias, las encuestas y los informes de países en sus regiones: Gabriela de Búrbano, Michael Bach,



Anna MacQuarrie, Osamu Nagase, James Mung'omba, Vanessa Dos Santos, Rima Al Salah, Fadia Farah, Roland Tamraz, Geert Freyhoff, Ingrid Köerner y Katrina Ward.

Nuestros más sinceros agradecimientos a todos aquellos que contribuyeron con sus fotografías para esta publicación, y particularmente a Ulrich Eigner (www.ulricheigner.com), fotógrafo profesional, cuyas fotografías se encuentran en las páginas 24, 52, 60, 72, 97, 104, 107, 116, 153.

Estamos agradecidos con los miembros de II del grupo de trabajo sobre la Educación Inclusiva de *Inclusion Europe* así como al grupo de trabajo del Consorcio Internacional sobre Discapacidad y Desarrollo por sus contribuciones.

A Walter Eigner, quien, desde la publicación del *Viaje Hacia la Inclusión (The Journey to Inclusion – 1998)* ha abogado por una nueva publicación sobre la Educación Inclusiva de parte de *Inclusion International*; gracias por su perseverancia. Igualmente agradecemos a Peter Mittler, Ex Presidente de *Inclusion International*, uno de los primeros defensores constantes de la Educación Inclusiva y a Lena Saleh, anterior miembro del Consejo de II quien también trabajó para la UNESCO y ayudó a colocar la inclusión en la agenda global.

Nuestro agradecimiento a Gordon Porter, cuya experiencia en la Educación Inclusiva ha contribuido tanto con el informe y con el trabajo de muchas de nuestras organizaciones miembros en el mundo entero.

Agradecemos a Ryann Ferguson y a Christopher George, quienes colaboraron en la organización de cientos de historias y fotos que recibimos, al igual que a Larissa Jones quien trabajó hasta el último minuto realizando modificaciones.

Un especial agradecimiento a Inés-Elvira de Escallón, quien coordinó la investigación para *Inclusion International* y continúa trabajando arduamente entre bastidores. Su percepción y perspectiva crítica se reflejan en todo el informe.

El proyecto fue financiado en parte por el *Open Society Institute (OSI)*. Agradecemos a OSI por su continuo apoyo a *Inclusion International*.

Estamos sumamente agradecidos por la contribución financiera del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, INICO, de la Universidad de Salamanca, para la publicación de este informe en inglés y en español, en cuya revisión de la traducción han trabajado Teresa Nieto, Manuela Crespo y Miguel Ángel Verdugo.

Finalmente, a todas nuestras organizaciones miembros y las familias, los autogestores y los maestros, quienes compartieron sus historias y sus fotos con nosotros (véase la lista completa en el Apéndice 1). Esperamos que este informe haga justicia a sus esfuerzos en pro de la inclusión.

Prólogo

En 2010, *Inclusion International* celebrará su quincuagésimo aniversario. En 1960, las organizaciones nacionales se congregaron con el objetivo de formar una alianza internacional porque sabían que no podían lograr sus objetivos por sí mismos. Ahora con miembros en más de 115 países, estamos tratando de estar a la altura de las expectativas de nuestros fundadores.

La mayor parte de nuestras organizaciones miembros a nivel local fueron creadas por padres de personas con discapacidad intelectual a raíz de que sus hijos no fueron aceptados en las escuelas locales. No obstante los padres sabían en aquel entonces, como lo sabemos hoy, que nuestros hijos e hijas pueden aprender y que ellos tienen derecho a una educación.

En 1994 participamos en la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Especiales Educativas: Acceso y Calidad* convocada por la UNESCO en Salamanca, España. La Declaración de Salamanca, firmada por 92 gobiernos, fue el



primer reconocimiento internacional de que, a fin de satisfacer las necesidades de los alumnos con necesidades especiales, el objetivo para estos alumnos deberá cambiarse de inclusión en la educación a *Educación Inclusiva*. Sostuvimos una ardua lucha para que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) garantizara la Educación Inclusiva como un derecho.

Pero el logro de los derechos sobre un papel es una cosa. Al celebrar 15 años desde nuestro cambio de nombre y 15 años desde la histórica conferencia realizada en Salamanca, nos encontramos frente a una serie de verdades contradictorias. La Educación Inclusiva es un derecho, pero menos del 5% de los niños con discapacidad en la mayor parte del mundo termina la escuela primaria. Existen ejemplos excelentes de la inclusión exitosa en cada región del mundo, pero los sistemas todavía excluyen a nuestros hijos. Los niños con discapacidad se quedan en casa, al cuidado de sus familias, pero son invisibles ya que no se les incluye en las estadísticas nacionales o a menudo ni siquiera son inscritos al nacer.

Por ello, en este aniversario del *Congreso Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad* queremos confrontar la brecha entre la ley y la realidad, entre la política y la actitud, entre el conocimiento y la práctica.

Las personas con discapacidad, las familias, los maestros y otros partidarios en más 75 países nos relataron sus historias. Este informe es un resumen de sus experiencias. Está dedicado a cada niño o niña a quien hoy se le niega el acceso a la escuela y a cada familia que ha luchado para que la Educación Inclusiva se haga realidad. Es nuestra llamada a la acción.

Diane Richler

Presidenta, *Inclusion International*

Introducción

Ir a la escuela es uno de los pocos ritos de paso comunes en los países del mundo entero. La escuela es el lugar donde aprendemos las habilidades que nos preparan para asumir nuestras responsabilidades como adultos. La escuela es donde hacemos amigos que nos duran la vida entera. La escuela es donde aprendemos acerca de las normas que rigen nuestras comunidades y nuestras naciones.

El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos garantiza “el derecho a la educación... dirigida al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fomento de la comprensión, la tolerancia y la amistad.”

Sin embargo, 77 millones de niños no están en la escuela – y por lo menos 25 millones de ellos tienen una discapacidad (UNESCO, 2006). Lo que es más aterrador aún, apenas un 5% de niños con discapacidad logra terminar la educación primaria (Banco Mundial, 2003). La mayoría de esos niños vive en países en desarrollo.

En los países incluidos en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCED) y los países en transición, muchos niños con discapacidad también se encuentran fuera de la escuela. Los miembros de II nos informan que la mayoría de los demás niños con discapacidad no asisten a la escuela con sus compañeros que no tienen discapacidad o no reciben los apoyos que necesitan.

Los miembros de II de Inclusion International (II) constituyen personas con discapacidad intelectual y sus familias en más de 115 países. Para nosotros, la Declaración de Salamanca¹ adoptada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, convocada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en Salamanca, España en 1994 fue un rayo de esperanza.



BENEFICIOS DE LA EDUCACIÓN DE CALIDAD

- ✓ Mejor salud
- ✓ Mayor productividad
- ✓ Mayores ingresos familiares
- ✓ Oportunidad para vivir en dignidad y tomar decisiones informadas acerca de nuestra vida

Muchas de nuestras organizaciones miembros se formaron precisamente debido a que se negaba el acceso a la escuela a los niños con discapacidad, aunque los padres sabían que sus hijos e hijas se beneficiarían con la educación.

Al principio—en los años cuarenta, en Europa y Norteamérica, más recientemente en América Latina, Asia, Oriente Medio y África – muchos de los miembros de II comenzaron sus propias escuelas, a menudo en los sótanos de iglesias o en el hogar de alguna persona. Los primeros profesores eran por lo general otros padres de familia, o voluntarios bien intencionados pero carentes de formación. En muchos países, estos programas recibían el apoyo inicial de contribuciones benéficas, pero a medida que los niños demostraban que podían aprender, los organismos públicos tenían cada vez mayor

responsabilidad acerca de la financiación y a menudo terminaban asumiendo el control de estas escuelas.

Aunque los beneficios de la educación eran evidentes en cuanto al aumento de habilidades, las familias, en general, permanecieron frustradas. Ellas observaron que la educación en las clases y las escuelas, separados de sus compañeros sin discapacidad, preparaba a los niños que salían de la escuela a una vida de segregación y aislamiento. Ellos no estaban aprendiendo a convivir con los demás – y los demás alumnos no estaban aprendiendo a convivir con ellos. Ellos no estaban cultivando las amistades que necesitarían más adelante en la vida a fin de participar plenamente en sus comunidades. En los países en desarrollo, la situación era mucho peor ya que las familias notaron que con tantos niños fuera de la escuela, jamás habría recursos suficientes para construir nuevas escuelas que albergaran a todos los niños con discapacidad que languidecen en casa. La respuesta para ambos grupos de padres fue cambiar nuestro objetivo de ***inclusión en la educación por la Educación Inclusiva***.

Este cambio de objetivo no sucedió de la noche a la mañana. En primer lugar, los padres se esforzaron para que las escuelas especiales que ellos habían iniciado fueran lo mejor posible. Pero a medida que observaban el aprendizaje y crecimiento de su hijos, se dieron cuenta que la educación en una escuela separada a menudo conduce a un taller protegido así como también a una vida separada del resto de la comunidad. Cuando las personas con discapacidad comenzaron a

expresarse por su cuenta, abogaron para que se pusiera fin a la segregación.

Al principio, lograr que el sistema público asumiera la responsabilidad por la educación de los niños y niñas con discapacidad fue un gran paso hacia adelante. Fue el reconocimiento de que nuestros hijos tenían el mismo derecho a la educación que los demás. A menudo, con la financiación pública y la responsabilidad se produjo el traslado de una pequeña escuela separada a un aula en el seno de una escuela regular. Aunque esto proporcionó algunas oportunidades para juntarse con los alumnos sin discapacidad, los padres comenzaron a soñar sobre la posibilidad de que sus hijos fuesen educados en las mismas aulas.

Los primeros intentos de esta modalidad se denominaron *integración*. Los niños con discapacidad fueron aceptados en las aulas ordinarias pero la estructura de la clase no cambió. Normalmente estos intentos tenían éxito sólo si el alumno con discapacidad contaba con un asistente que le ayudara. De hecho, estos asistentes a menudo terminaban siendo los verdaderos maestros de estos alumnos, y el maestro del aula ordinaria no aceptaba la responsabilidad de los niños con discapacidad.

Tanto las familias como los educadores vieron que la integración no funcionaría. Sería demasiado costoso proporcionar ayudas y aparatos auxiliares para todos los niños con discapacidad, y dichas ayudas y aparatos auxiliares a menudo constituían un obstáculo para entablar relaciones con otros niños. Pero tanto los padres como los educadores vieron las ventajas de tener a los niños con y sin discapacidad aprendiendo juntos. Los niños con discapacidad podían aprender y tomar como modelo a los demás niños; ellos podían ir a la escuela con sus hermanos y hermanas; y podían cultivar amistad con los niños sin discapacidad de su comunidad.

Los niños sin discapacidad, aprendían acerca de la discapacidad y los maestros aprendían a proporcionar planteamientos más individualizados. Los maestros enfrentaban el reto de tener que descubrir estrategias innovadoras para enseñar la cooperación. Tal como nuestro miembro keniano lo proclamó en camisetas, *“Los niños que aprenden juntos, aprender a vivir juntos.”*

“Por favor continúe con sus esfuerzos de enviar a todos los niños a la escuela. No a las escuelas especiales donde se les trata como monstruos especiales, incapaces de aprender, sino a las escuelas ordinarias. Se me trató como monstruo—no como ser humano—porque no puedo hablar o mostrar fácilmente lo que pienso. Quiero decirle al mundo que todas las personas deben ser tratadas como seres humanos aún cuando no puedan hablar.”

(Thiandi, Países Bajos)

El mayor desafío fue reevaluar constantemente la 'inclusión' y cómo ser incluidos." Grupo de consulta de padres.

Nueva Zelanda

Nuestra experiencia nos ha enseñado lo que hace funcionar la inclusión. Es una combinación de visión y compromiso; de ley y política; de innovación y renovación. Exige el liderazgo de los ministerios de educación y de los directores de las escuelas. Requiere maestros que estén debidamente capacitados y dotados de apoyo. A menudo, implica el rol de defensores de parte de los padres y de los demás, incluso para acudir a la corte si fuera necesario.

Las aulas inclusivas son aquellas donde los alumnos disfrutan del aprendizaje. Éstas son dinámicas. Ellas reconocen que existen diversos tipos de inteligencia – incluidas la lingüística verbal, musical/rítmica, corporal/cenestésica, visual/especial, interpersonal, intrapersonal y naturalista (Gardner, 1983) – y un buen maestro explota todas estas fuentes.

Pero la inclusión no solo significa poner toda la carga sobre el maestro de aula. Un sistema inclusivo proporciona apoyo a los maestros. Éste reconoce que los alumnos con discapacidad a veces necesitan que se aborden sus necesidades especiales – ya sea mediante el suministro de equipos como braille o prótesis auditivas, hacer las escuelas físicamente más accesibles, adaptación del plan de estudios y la formación apropiada del maestro, o al retirar a los alumnos para formación especial tales como lenguaje de signos para los alumnos sordos, o formación sobre movilidad para los alumnos ciegos.

Cuando comenzamos a aprender lo que conllevaba hacer una educación exitosa, nos dimos cuenta que las mismas condiciones que eran necesarias para que los alumnos con discapacidad aprendieran, también se aplicaban a una educación de alta calidad para todos. La Declaración de Salamanca parecía ser la respuesta a nuestros sueños.

¿Por qué un Informe Mundial sobre la Educación Inclusiva?

Ya son 15 años desde que la Declaración de Salamanca fuera adoptada. Muchas cosas sucedieron en los años siguientes. En el escenario mundial existe un esfuerzo coordinado que reconoce la educación como una de las principales herramientas para la erradicación de la pobreza. La *Educación para Todos* (EPT) se ha convertido en un objetivo universal y una base para la inversión.



El Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar, Senegal en 2000 reconoció que existe una distancia por recorrer a fin de alcanzar los objetivos de la *Educación para Todos* – más de 113 millones de niños sin acceso a la educación primaria.² La introducción del objetivo de la educación primaria universal en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) adoptados por las Naciones Unidas (ONU) durante el mismo año ayudó a centrar la inversión en educación.³

Más recientemente, la ONU adoptó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD).⁴ *Inclusion International* desempeñó un papel activo en la redacción de la Convención, cuyo artículo 24 exige a los Estados Partes que “garanticen un sistema de Educación Inclusiva en todos los niveles.” La UNESCO, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la OCED, el Banco Mundial y otros han dado su apoyo para el concepto de la “Educación Inclusiva.”

Al mismo tiempo en que las políticas y el derecho a nivel internacional han respaldado el concepto de la Educación Inclusiva, las personas de todos los niveles y de cada región del mundo han colaborado para lograr el cambio. Los miembros de *Il nos* informan sobre ejemplos positivos de alumnos con discapacidad que reciben educación en centros inclusivos en todas partes del mundo — desde escuelas bien equipadas en Norteamérica y Europa hasta algunas de las comunidades más pobres de la India.



Algunos ejemplos de buenas prácticas que los miembros de II nos comunican pueden encontrarse en el sitio Web de *Inclusion International* sobre Educación.⁵

No obstante, los miembros de II también nos informan sobre la continua exclusión – que familia tras familia necesita emprender su propia lucha para lograr que su hijo sea incluido y reciba los apoyos que necesita para prosperar en la escuela. Las familias informan de haberse mudado a otras ciudades, a otro país o incluso a una escuela que sirve a personas de otra religión a fin de huir de la exclusión.

A veces la exclusión está fundamentada en las actitudes anticuadas y los prejuicios en contra de las personas con discapacidad. A veces está basada en la falta de accesibilidad o la falta de recursos. A veces se basa en estructuras jurídicas o políticas obsoletas. A veces se fundamenta en el miedo a lo desconocido.

Y así, en este decimoquinto aniversario de la Declaración de Salamanca, queremos pincelar nuestra imagen del estado actual de la Educación Inclusiva. ¿Se ha hecho realidad el sueño de Salamanca? ¿Hubo algún progreso? ¿Qué tipo de

progreso y dónde? ¿Qué no ha ocurrido? ¿Qué es lo que queda por hacer?

Este informe trata de responder a estas preguntas.

Descripción general del informe

Este informe fue concebido para relatar la historia de la Educación Inclusiva desde nuestra perspectiva; la de un padre de familia, de una familia y de un autogestor. Queremos compartir con usted el impacto que la enseñanza y el sistema educativo han tenido en la vida de nuestras familias, niños con discapacidad intelectual y las familias mismas.

Lo hacemos en tres partes principales.

La Parte I establece el contexto mundial para el estudio así como para la agenda mundial en materia de educación. En el capítulo 1, describimos cómo hemos llevado a cabo el estudio y las formas en que los participantes de más de 75 países colaboraron con las organizaciones, los gobiernos, los autogestores y las familias a fin de realizar perfiles de países, encuestas de padres y maestros al igual que grupos de consulta con las familias. Definir la Educación Inclusiva para los fines de este estudio y de una agenda mundial para la educación es esencial. Ofrecemos una definición en el capítulo 2 basada en las aspiraciones de los autogestores y las familias, nuestra comprensión del derecho a la educación así como las contribuciones de organizaciones internacionales de la discapacidad y otros expertos. El capítulo 3 describe la agenda mundial actual para la educación de los gobiernos, los donantes y los organismos internacionales. Hemos expuesto, a grandes rasgos, los principales compromisos mundiales para la educación y la Educación Inclusiva desde la Declaración de Salamanca y la revisión del marco para supervisar el progreso mundial.

En la Parte II hacemos una observación crítica de la *Educación para Todos* y preguntamos '¿Supone alguna influencia positiva distinta para las personas con discapacidad intelectual y sus familias?' El capítulo 4 reúne la información que recopilamos de varias fuentes para este estudio. Este capítulo presenta nuestro análisis de porqué la EPT no está permitiendo el acceso, la educación de calidad y los resultados positivos para las personas con discapacidad intelectual. Existen muchos ejemplos exitosos de la Educación Inclusiva en todos los niveles: al nivel de aula/escuela, sistema educativo así como legislación y política a nivel nacional y estatal. El capítulo 5

informa sobre estos ejemplos provenientes de distintas partes del mundo y las lecciones que podemos aprender de ellos para ‘ampliar gradualmente’ el cambio. En el capítulo 6 reunimos las conclusiones principales del estudio.

La Parte III examina la forma de cerrar la brecha en la EPT y crear una agenda mundial inclusiva para la educación. El capítulo 7 examina en detalle los artículos de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de la ONU, de manera especial el artículo 24 sobre la Educación Inclusiva. Este capítulo presenta un marco de los resultados, los parámetros del rendimiento para los sistemas de educación y los indicadores de éxito de la EPT. En el capítulo 8 aplicamos este marco a las conclusiones de nuestro estudio. En este capítulo presentamos un conjunto completo de recomendaciones para orientar a los gobiernos, los donantes y los organismos internacionales en la creación de una agenda mundial para la Educación Inclusiva.

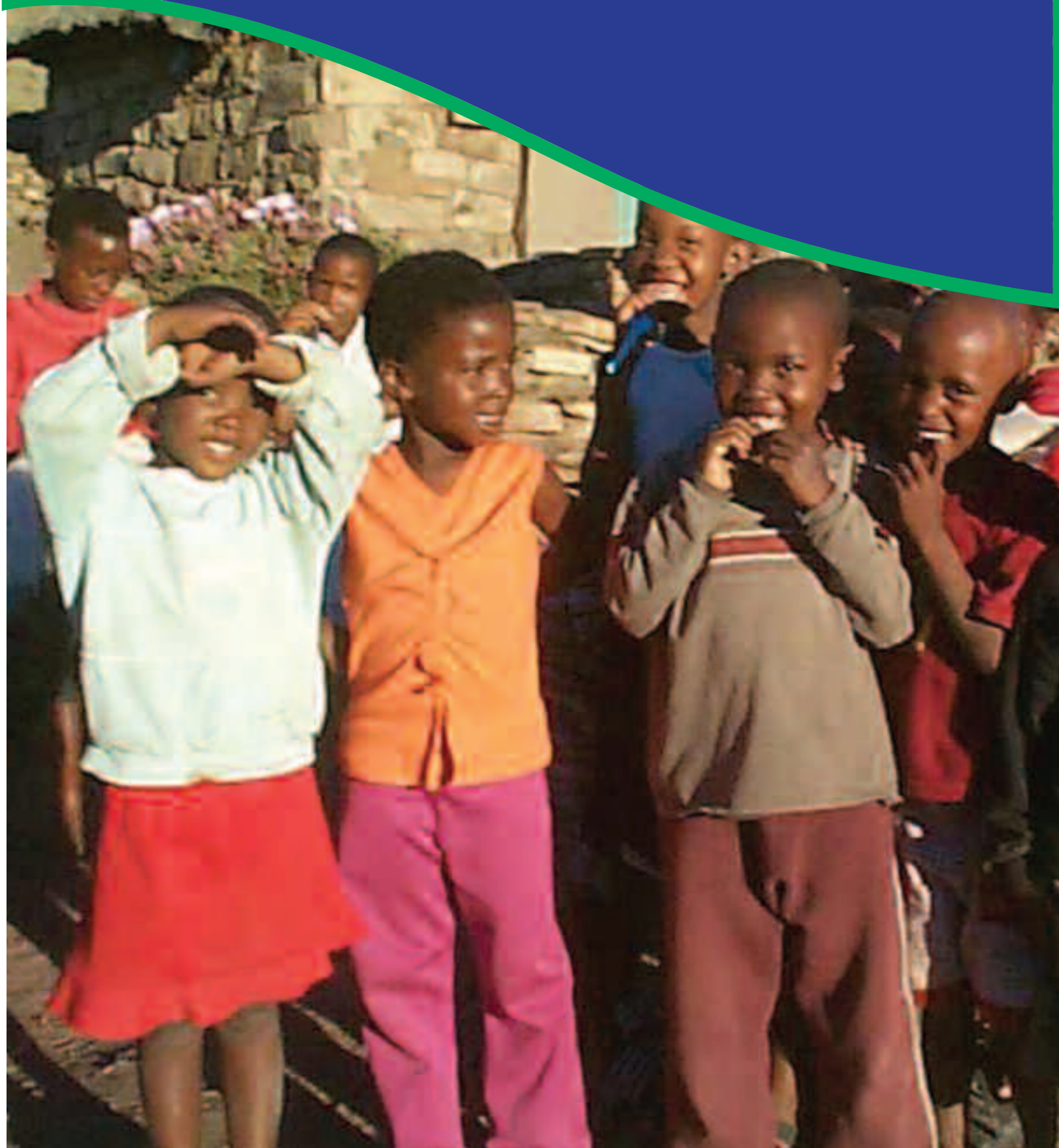
Concluimos el informe con un resumen de los acuerdos a que hemos llegado a través de este estudio y una llamada urgente a la acción.

Al recoger las historias y las experiencias de todo el mundo sobre el progreso, una cosa quedó clara: todavía estamos luchando por un niño a la vez, una familia a la vez, a cada paso del trayecto. Nuestros esfuerzos colectivos han hecho una diferencia en el reconocimiento al derecho a ser incluidos pero todavía no hemos ganado la batalla para transformar los sistemas educativos.

La CDPD nos proporciona un esquema de orientación hacia el futuro, una herramienta inspiradora que tiene el potencial de guiarnos hacia adelante. Este informe marca el progreso realizado hasta la fecha y fija una dirección clara para el camino que queda por recorrer.

PARTE I:

Establecimiento del Contexto para el Estudio Mundial



CAPÍTULO 1

Acerca del Estudio Mundial



Capítulo 1

Acerca del Estudio Mundial

Se han escrito numerosos informes y estudios respecto a los planteamientos de la Educación Inclusiva, en cuanto a la política así como la práctica. Sin embargo, la perspectiva de las personas que experimentan la exclusión, aquéllas que han sido afortunadas de ser incluidas, y la labor que las familias han realizado para que la educación se torne realidad no ha sido reconocida como el tipo de conocimiento que puede y debería aportar información a los encargados de formular políticas y a los especialistas. Este informe representa un esfuerzo de aprovechar la amplia fuente de conocimientos e información que existe en las comunidades de todo el mundo sobre la Educación Inclusiva con la finalidad de hacer recomendaciones para el cambio.

Al examinar tanto los compromisos internacionales contraídos con la inclusión como el conocimiento que las familias poseen sobre lo que funciona, qué no y porqué, el proceso de la recogida de información para el informe establece el vínculo de las voces locales y el conocimiento con los procesos mundiales a fin de lograr la *Educación para Todos*.

Con la finalidad de garantizar que este informe refleje las perspectivas de las familias y los autogestores, nos pusimos en contacto con toda nuestra red en el mundo entero, que la componen:

- Nuestras organizaciones miembros;
- Otros grupos de base centrados en las personas con discapacidad intelectual;
- Grupos cuya labor mundial se centra en las cuestiones de la Educación Inclusiva;
- Expertos y funcionarios de las instituciones internacionales;
- Colegas y amigos; y

- El Ministerio de Educación y otros funcionarios del gobierno, siempre que sea posible.

Al utilizar este conocimiento acumulado y diverso que ha sido desarrollado sobre la Educación Inclusiva, este documento ofrecerá estrategias para “la ampliación gradual” de nuestros esfuerzos en pro de la inclusión. Tomará en cuenta los desafíos y las oportunidades que supone llevar el desarrollo de la Educación Inclusiva hasta la etapa de planes que logren la EPT a nivel de país, y la manera en que se pueda apoyar estos esfuerzos nacionales por medio de las inversiones y las políticas mundiales.

Hemos desarrollado un proceso de investigación participativa en cada una de las cinco regiones de Inclusion International:

- Europa,
- Oriente Medio / África del Norte (MENA),
- África y el Océano Índico,
- Las Américas, y
- Asia-Pacífico.

Hemos consultado una serie de fuentes diferentes sobre el planteamiento que podríamos utilizar y empleamos esos datos para crear herramientas que recogerán información acerca del





estado actual de la Educación Inclusiva a nivel nacional. Con la finalidad de facilitar estos procesos, identificamos un grupo de coordinadores regionales, quienes dirigieron la iniciativa en los países participantes de su región. Esta investigación regional proporciona la base para la elaboración del Informe Mundial.

Hemos desarrollado un conjunto de herramientas para que las familias, los niños, los autogestores y los maestros las utilicen en la recogida de información. Las herramientas fueron desarrolladas y luego adaptadas por las regiones a fin de poder utilizarlas en su contexto específico.

Las herramientas y los recursos utilizados para recoger información, historias y perfiles de países y los resultados completos de las encuestas para los perfiles de países, las familias y los maestros se pueden encontrar en el sitio Web de la Educación Inclusiva de II.¹

Si bien las herramientas fueron diseñadas para ayudar a las organizaciones basadas en la familia y para recoger información en su país, también ayudaron a movilizar y captar la participación activa de las comunidades en torno al problema de la Educación Inclusiva. De todos los países nos enteramos que las discusiones de los grupos de consulta constituyeron un importante mecanismo para llegar a las familias así como para reforzar su comprensión y capacidad de promover la CDPD y la Educación Inclusiva.

Recogemos historias e información, provenientes de más de 75 países, sobre la exclusión y la inclusión en la educación – historias que reflejan las razones por las que se excluyen a los

niños de la escuela y los problemas que impiden la inclusión real en la educación. Recibimos información acerca de:

- Las buenas prácticas en las escuelas, las aulas y las comunidades;
- Las circunstancias en las que los niños continúan siendo excluidos de la escuela; y
- Los problemas y los desafíos que los niños, los padres y los maestros enfrentan, los cuales impiden que se materialice una verdadera inclusión.

Las historias y la información recogidas son la base de este informe. Usted encontrará muchos de los ejemplos y las ilustraciones en este informe. Además, quisimos compartir muchas de las historias que recibimos en su forma original. Para leerlas, usted puede visitar el sitio Web de Educación Inclusiva de *Inclusion International*.²

TABLA 1
FUENTES PARA LA INFORMACIÓN DEL ESTUDIO GLOBAL

Perfiles de País/Provincias/Territorios	75
Historias personales	270
Grupos de consulta con miembros de familias, autogestores, funcionarios de gobierno y/o con maestros	119
Encuestas de maestros	750
Encuestas de padres de familia	400

Cómo se recopiló la información

Durante todo el proceso de este estudio, nos enteramos de las diversas formas en que se utilizaron las herramientas para recoger información sobre la Educación Inclusiva en los países participantes. Los recursos limitados, los numerosos idiomas y la geografía son solo algunos de los desafíos que todos los miembros de II afrontaron al recoger la información para este informe. Para hacer frente a estos desafíos, se desarrolló una serie de técnicas creativas en las cuales se emplean las herramientas con eficacia. Algunos países informaron haber desarrollado programas específicos con un esquema para obtener la información para el informe. Otros miembros

aprovecharon las reuniones locales y nacionales como oportunidades para recoger las respuestas, mientras que otros miembros capacitaron a los facilitadores para viajar por toda la región con el objetivo de recoger las respuestas de la encuesta y de los grupos de consulta.

En México, CONFE, una organización miembro de *Inclusion International*, desarrolló un proyecto de un año con el objetivo de recoger información para el Informe Mundial. Ellos utilizaron todas sus reuniones locales y nacionales como oportunidades para abordar el informe. Los facilitadores regionales estaban capacitados para ayudar a los autogestores, las familias y las organizaciones locales en la recogida de información a nivel local empleando las herramientas provistas. Esto garantizó la recogida amplia de información para el informe de país. CONFE, asimismo, tiene previsto utilizar la información y el análisis como aportación para un 'informe paralelo' en preparación para supervisar la aplicación de la CDPD de la ONU, por parte de la sociedad civil de México.

En Bolivia y en Guatemala, los grupos de consulta así como la recogida de información tuvieron lugar en aldeas indígenas remotas.

La diversidad de Guatemala fue integrada en el trabajo realizado por nuestra organización miembro brindándonos información de 5 grupos focales en Guatemala, Morales, Quiché, San Marcos y Patulul. También obtuvieron historias y encuestas de padres y maestros en los siguientes departamentos Huehuetenango, Ciudad de Guatemala, Patulul, Suchitepequez, Santiago Atitlán, San Marcos, Mazatenango, Morales, Izabal y Quiché.





Nuestros colaboradores de investigación para el estudio mundial que trabajan en estos países viajaron a las aldeas con traductores a fin de entrevistar a los padres, los maestros y las personas con discapacidad acerca de la educación, y de obtener sus historias. En su mayor parte, nos contaron historias acerca de haber sido excluidos de la escuela, ignorados y sometidos a abusos.

En Costa Rica, el gobierno participó en el proceso de recogida de datos, y elaboró un informe utilizando a la vez las herramientas como marco conceptual. Esto creó un perfil del país sobre la educación tan necesario, ya que no hubo ninguno disponible anteriormente, en la Conferencia de la Oficina Internacional de Educación (OIE) titulada *'Inclusión: El Camino hacia el Futuro.'*³ Ellos ayudaron a los padres de familia y a los maestros a rellenar la encuesta, creando así un documento desde la perspectiva del gobierno, que puede ser utilizado por las personas que deseen fomentar la Educación Inclusiva en el país.

Dada la diversidad de países e idiomas en la región del Asia y del Pacífico, se recopiló la información proveniente de organizaciones amigas que realizaban el trabajo en los países respectivos. Un proceso similar se utilizó en Armenia con la colaboración de World Vision Armenia. Mediante la creación de una red de contactos, pudieron proporcionarnos un perfil del país, el diálogo del grupo de consulta y las historias exitosas.

En la región de MENA, la comunicación se hizo principalmente por e-mail y teléfono ya que los socios no podían viajar dentro de la región.

En Irak, país devastado por la guerra, por ejemplo, un miembro invitó a otras familias a su casa para poder recoger información para la encuesta. Este planteamiento creativo permitió a un número de personas y familias diferentes que pudieran proporcionar información, lo que aseguró que se grabaran sus voces.

Las técnicas de coordinación también fueron necesarias en Europa donde *Inclusion Europe* y su Grupo de Trabajo sobre la Educación Inclusiva invirtieron esfuerzos especiales para recoger información pertinente de 19 países. Sus informes muestran que la mayoría de países encuestados están alcanzado el objetivo de cobertura universal para la educación primaria. *Inclusion Europe* ha publicado los resultados en un informe de enfoque adicional sobre el estado de la Educación Inclusiva en Europa.

La información proveniente de las encuestas y del grupo de consulta se presentó a II de diversas maneras. La información de los maestros y los padres de familia se presentaron on line, especialmente en las Américas. Sin embargo, con el acceso limitado a la Internet en ciertas regiones, se recibieron presentaciones en papel ya que existían los esfuerzos coordinados para cargar la información directamente al sitio Web. En otro ejemplo, las respuestas de video fueron enviadas a II con las historias personales de los alumnos. Gracias a esta cooperación, contamos con una base amplia de información para aprovechar.

Cada país utilizó las herramientas de maneras creativas que fueran más adecuadas a su propia realidad y recursos. Aunque los informes fueron creados para la elaboración de este Informe Mundial, también ayudaron a los miembros de II a identificar los desafíos y las oportunidades que ellos pueden abordar en sus propios países. Recibimos una cantidad inmensa de información. Esperamos que este Informe Mundial haga justicia a todo el trabajo y el esfuerzo realizado por nuestras organizaciones miembros, las organizaciones asociadas, los funcionarios de gobierno, los padres de familia, los maestros y amigos.

Un coordinador de país dijo "...el trabajo que hemos logrado preparar debería ser un ejemplo de la forma en que podemos tener éxito si todos caminamos hacia el mismo objetivo." Esperamos que, en el mundo entero, podamos comunicarnos y trabajar juntos como lo hicimos para esta iniciativa, con la finalidad de lograr la adopción de la Educación Inclusiva en todos los países, las escuelas y aulas del mundo.

CAPÍTULO 2

¿En qué consiste la Educación Inclusiva?



Capítulo 2

¿En qué consiste la Educación Inclusiva?

Educación Inclusiva: ¿Qué significa?

Durante el desarrollo de este informe debatimos la utilidad de una definición de la Educación Inclusiva. Algunos sostenían que necesitábamos describir cuál sería la imagen ideal de la Educación Inclusiva. Otros razonaban que contados ejemplos de la vida real cuando mucho, estarían a la altura de nuestra imagen ideal de la Educación Inclusiva, y por lo tanto, podríamos presentar una imagen que estuviera tan distante de la realidad de las experiencias de las personas, lo cual sería contraproducente.

De los perfiles de países que hemos recogido, es evidente que los gobiernos del mundo entero atribuyen diferentes significados al concepto de la Educación Inclusiva. Aún dentro de un solo país, la interpretación de lo que significa la Educación Inclusiva puede variar entre estados, entre ciudades e incluso entre escuelas. Para los fines de nuestro informe, la Educación Inclusiva se refiere a ambos:

- El concepto de un cambio de paradigma de alto nivel para los sistemas educativos a fin de incluir y servir a los niños de manera efectiva; y
- El mandato específico para que los alumnos con discapacidad asistan a las escuelas ordinarias y a las aulas con sus hermanos y compañeros sin discapacidad, con los apoyos que necesitan para tener éxito.

En 2006, la UNESCO describe la Educación Inclusiva como

un proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños del

rango apropiado de edad y una convicción de que es la responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños.

(UNESCO, 2006)

El Marco de Salamanca se centra en la Educación Inclusiva como una estrategia que incluye a los niños con necesidades educativas especiales en la educación ordinaria, respondiendo a las necesidades de cada alumno.

La “Educación Inclusiva” implica que los niños y los jóvenes con necesidades educativas especiales deben incluirse en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños ... Las escuelas inclusivas deben reconocer y responder a las diversas necesidades de los alumnos, los ajustes razonables tanto de los estilos y ritmos de aprendizaje diferentes y garantizar una educación de calidad para todos a través de los programas de estudio apropiados, las modalidades de organización, las estrategias de enseñanza, la utilización de los recursos y la colaboración con sus comunidades.”

(UNESCO – Declaración de Salamanca, 1994)

Estas descripciones de la Educación Inclusiva han contribuido a poner de relieve las necesidades de los niños con discapacidad. Ellas han dado lugar a muchas iniciativas innovadoras y



progresistas para apoyar a los niños y niñas con discapacidad en el sistema educativo ordinario en muchos países.

Sin embargo, otros documentos de política han nublado este mandato. Ellos han cambiado el enfoque de “Educación Inclusiva” a un enfoque de, simplemente, proporcionar una educación a los niños con discapacidad. El factor “inclusión” ha quedado marginado y la provisión de educación a niños y niñas con discapacidad permanece en los programas separados de educación especial. Si bien algunas de estas iniciativas han ayudado a algunos niños anteriormente excluidos a recibir una educación, ellos han estado innecesariamente en desacuerdo con la visión de la Declaración de Salamanca y en ciertos casos la han socavado en gran manera.

Por ejemplo, el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo de la UNESCO sobre la Educación de Calidad (2005) trató de llamar la atención hacia aquellas personas que se encontraban en mayor riesgo de ser excluidas de la educación

“Los modelos uniformes de reforma que ignoran las múltiples desventajas que enfrentan muchos alumnos fracasarán. Se debe dar apoyo a los planteamientos educativos para la población que vive con VIH/SIDA, en emergencia, con discapacidad y en trabajo infantil.”

La interpretación de esto según muchos sistemas de educación es que se requieren soluciones distintas para cada grupo desfavorecido. Esto no esclarece que el problema real es hacer que el sistema educativo actual se torne inclusivo, y por lo tanto, capaz de responder a una serie de necesidades diferentes y diversas de los niños.

Otro hecho lamentable es que muchos esfuerzos bien intencionados para hacer frente a la exclusión emanada de la escuela, han olvidado de considerar a los niños con discapacidad (p.ej. Niños fuera de la escuela: *Evaluación de la Exclusión de la Educación Primaria*, UNICEF/UNESCO 2006). Tampoco han abordado la necesidad de desarrollar y cultivar los principios de la “Educación Inclusiva” en el sistema educativo. Un ejemplo específico: La Conferencia Internacional de la UNESCO en 2008 llevó por título “La Educación Inclusiva: El Camino hacia el Futuro”, y los documentos de referencia para la conferencia se basaron en el modelo de Salamanca. Sin embargo, la discapacidad fue un tema escasamente mencionado en las sesiones plenarias de la conferencia y el tópico se relegó a unas contadas sesiones concurrentes, donde pasó inadvertido e invisible a la mayoría de participantes de la conferencia.

Escuelas Inclusivas, Escuelas Eficaces

Las estrategias utilizadas con la finalidad de lograr la Educación Inclusiva para los alumnos con discapacidad guardan una clara relación con los esfuerzos de mejora general de la escuela. Las mismas estrategias pueden beneficiar a los niños que tengan varias dificultades de aprendizaje, e igualmente mejorar la calidad de educación para todos los niños en la clase. Es de amplia aceptación que las condiciones necesarias para lograr la inclusión exitosa son también aquéllas que contribuyen a la mejora global de la escuela y los altos niveles de aprovechamiento para todos los niños. Existen una variedad de modelos y prácticas de la Educación Inclusiva diferentes. Cada vez más, estas prácticas se utilizan para satisfacer las necesidades de una población escolar más y más diversa.

En última instancia, hemos concluido que describir lo que entendemos por Educación Inclusiva es útil como medio de establecer puntos de referencia para el progreso hacia la inclusión. Las familias que compartieron sus historias nos dijeron que el desafío que enfrentamos ya no estriba en que los gobiernos acepten que la Educación Inclusiva es lo que hay que hacer, sino en ponerse de acuerdo sobre la imagen que la Educación Inclusiva debe tener.

El capítulo 7 de este informe, que examina el artículo 24 de la recientemente adoptada CDPD, proporciona una base para esta descripción. La CDPD *garantiza la inclusión como un derecho e igualmente garantiza el derecho de los alumnos con discapacidad a recibir los apoyos individuales que ellos necesiten.*

Gran parte de las críticas que escuchamos sobre la Educación Inclusiva se debían a que las escuelas solo satisfacían uno de estos criterios – o bien los niños con discapacidad se educaban con sus compañeros sin discapacidad o recibían apoyos individualizados, pero los dos criterios no se combinaban a menudo.

No existe actualmente consenso alguno entre las organizaciones mundiales de las personas con discapacidad y sus familias en cuanto a la definición de Educación Inclusiva. Algunos defensores ven el término “Educación Inclusiva” a menudo como una “bandera roja” ya que la consideran como una amenaza para negar a las personas con discapacidad los apoyos individualizados que ellos necesitan. Éste es un problema específico para las personas ciegas, sordas y sordo ciegas, muchas de las cuales quieren tener la oportunidad de aprendizaje en grupo en el seno de aulas o escuelas separadas. Entre los miembros de II de II, también hubo un debate acerca de si las necesidades son mejor atendidas en un entorno de

grupo o no. Sin embargo, es importante tener claro que los apoyos individuales pueden ofrecerse, y en muchas jurisdicciones lo son, en centros inclusivos.

Las organizaciones de discapacidad que participaron en las negociaciones de la CDPD llegaron al consenso de que la Educación Inclusiva significa ser parte del sistema ordinario, con las necesidades individuales atendidas, y en el caso de alumnos ciegos, sordos, sordo ciegos, y para alumnos con dificultades auditivas, algunas veces ser educados en grupos.

La política de *Disabled Peoples International (DPI)* incluye la posibilidad de que los alumnos sordos, ciegos o sordociegos sean educados en grupos separados. La política de la Unión Mundial de Ciegos (UMC) pide que las escuelas separadas sean una opción. La política de la Federación Mundial de Sordos (FMD) establece que la *“Inclusión como una simple colocación en una escuela ordinaria carente de una interacción significativa con los compañeros de clase y los profesionales en todo momento es equivalente a la exclusión.”*

Inclusion International interpreta que la redacción de la CDPD es coherente con nuestra posición – que cada niño o niña con discapacidad tiene el derecho de poder elegir una opción inclusiva. Como se observará en los ejemplos ilustrados en el capítulo 5, esto significa que los sistemas educativos deben estar dispuestos a acoger a los alumnos y tener la capacidad de hacerlo, sin tener en cuenta su discapacidad, y dotarles de los apoyos que necesiten, siendo la opción predeterminada una clase ordinaria con compañeros sin discapacidad.



Si bien estamos de acuerdo en que la CDPD no considera “ilegal” el ofrecer clases y escuelas separadas, creemos que tales opciones no constituyen la preferida ni tampoco son económicamente viables en la mayor parte del mundo. Dado el gran número de niños, niñas y jóvenes con discapacidad, que actualmente se encuentran fuera de la escuela, creemos que no es económicamente posible crear un sistema de escuelas separadas para educarlos. La única solución viable es que ellos formen parte de las escuelas ordinarias, y que dichas escuelas sean estructuradas y administradas de manera tal que puedan satisfacer las necesidades de TODOS los alumnos.

LA POLÍTICA DE INCLUSION INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Adoptada en noviembre de 2006

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad **promueve el objetivo de inclusión plena y garantiza el derecho de cada niño a asistir a la escuela ordinaria con los apoyos que necesite.**

La Educación Inclusiva exige brindar apoyo a las escuelas a fin de que éstas puedan acoger a todos los alumnos, haciendo las adaptaciones necesarias para todas las necesidades especiales.

Inclusion International cree que la Educación Inclusiva eficaz exige que el sistema educativo ordinario respete los principios de:

- La no discriminación,
- La accesibilidad,
- Las adaptaciones razonables a las necesidades específicas a través de planteamientos flexibles y alternativos para el aprendizaje y la enseñanza,
- La igualdad de normas,
- La participación,
- El apoyo para satisfacer las necesidades relacionadas con la discapacidad, y
- La importancia de la preparación para el mercado laboral.

DOCUMENTO DE POSICIÓN DE DISABLED PEOPLE INTERNATIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

DPI se siente alentado por la aplicación de políticas sobre la Educación Inclusiva en muchos países, las cuales han repercutido en cambios positivos en la vida de las personas con discapacidad en esos países.

DPI reconoce que si queremos lograr una sociedad inclusiva, es imperativo que los niños y niñas con discapacidad sean integrados en sus escuelas tan pronto sea posible, garantizando que la educación para las personas con discapacidad sea:

- No segregada o en una escuela “especial,”
- Una educación de calidad que reconozca el principio de aprendizaje permanente,
- Desarrolle todos los talentos de cada alumno a fin de que pueda alcanzar su potencial pleno, y
- Acomode las necesidades individuales de la discapacidad de cada alumno.

DPI cree que la educación debe ser accesible a todos los que deseen recibir educación, no importa su capacidad; las personas con discapacidad deben tener la opción de ser integradas en la población escolar general, en vez de estar aisladas del sistema ordinario en las esferas social y educativa, sin ninguna otra alternativa en el asunto. Los alumnos sordos, ciegos o sordo ciegos pueden recibir educación en sus propios grupos a fin de facilitar su aprendizaje, pero deben ser integrados en todos los aspectos de la sociedad. 2005-05-19



EXTRACTOS DE LA DECLARACIÓN CONJUNTA SOBRE LA EDUCACIÓN

La Unión Mundial de Ciegos (UMC) y el Consejo Internacional para la Educación de las Personas con Discapacidad Visual (ICEPVI) (2003)

Insta a los gobiernos a:

1. Colocar los servicios educativos para los niños y jóvenes con discapacidad visual y ciegos a cargo de los mismos órganos gubernamentales que los servicios para los demás niños que no tengan estas discapacidades.
2. Garantizar a todos los niños y jóvenes con discapacidades visuales o ciegos que se encuentren en programas de educación integrada, inclusiva o especial, al igual que a sus maestros, el acceso al equipo, los materiales educativos y los servicios de apoyo necesarios, tales como:
 - Libros en Braille, en letra grande o en otros formatos accesibles, y
 - Dispositivos para visión baja para quienes las necesiten.
3. Ofrecer educación de alta calidad y estándar en una amplia gama de opciones educativas, incluidas las escuelas especiales.

DERECHOS A LA EDUCACIÓN PARA NIÑOS SORDOS

Extractos de Una Declaración de Política de la Federación Mundial de Sordos (julio de 2007)

La FMS apoya el derecho de los niños sordos a adquirir el pleno dominio de su lenguaje de signos como su "lengua materna," así como también aprender el idioma o los idiomas utilizados por su familia y su comunidad.

La inclusión para el alumno sordo significa un ambiente pleno de apoyos, con signos y centrado en el alumno. Esto permite que el alumno desarrolle todo su potencial educativo, social y emocional.

La inclusión como una simple ubicación en una escuela ordinaria sin una interacción significativa con los compañeros de clase y los profesionales en todo momento equivale a la exclusión del alumno sordo de la educación y la sociedad."

El desafío para las escuelas es incluir a los alumnos que tengan una discapacidad, responder a sus necesidades individuales y proporcionar una educación de calidad a **TODOS** los alumnos. A través de las voces de los alumnos con discapacidad y sus familias, este informe ofrece algunas maneras de afrontar este desafío.

La sociedad civil y los grupos regionales están desplegando esfuerzos hacia la Educación Inclusiva. Un ejemplo de ello es el documento de posición de Inclusion Europe, el cual pone de relieve los objetivos estratégicos para que los niños y la gente joven, las escuelas y los gobiernos logren hacer realidad la inclusión en la educación.¹



CAPÍTULO 3

El Contexto Mundial: De Salamanca a la *Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*



Capítulo 3

El Contexto Mundial: De Salamanca a la *Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*

La educación para la niñez y la juventud es un problema mundial. Las organizaciones internacionales tales como la OCED, los organismos de la ONU, el Banco Mundial y otros resaltan lo importante que es la inversión en la educación de calidad, para la salud individual, las sociedades homogéneas y las economías sostenibles. Las estimaciones de que decenas de millones de niños no van a la escuela o incluso ni completan la educación primaria, ni tampoco continúan la educación secundaria y postsecundaria han dado lugar a una agenda mundial para la educación.

¿Qué pasa con los niños y jóvenes con discapacidad? ¿Se ha reconocido a la Educación Inclusiva como parte del problema y de la agenda mundial para la educación? Para *Inclusion International*, las personas con discapacidad intelectual y sus familias en todo el mundo, indudablemente lo es. En este capítulo, preguntamos si la Educación Inclusiva constituye también un problema mundial para los gobiernos y las instituciones internacionales, y si está en su agenda para la inversión.

Idealmente, un marco mundial para la Educación Inclusiva proporcionaría los objetivos comunes, las estrategias de inversión y las formas de evaluar el progreso. Esto facilitaría la colaboración de manera que los países aprenderían los unos

de los otros. Esto significaría que los gobiernos, los países donantes y los organismos internacionales estuvieran invirtiendo suficientemente en la reforma educativa que diera lugar a la inclusión. Y, tuviéramos presentación de informes y supervisión internacional sobre puntos de referencia clave en cuanto al acceso, la calidad y los resultados de la Educación Inclusiva para los niños y los jóvenes con discapacidad del mundo entero.

Con el objetivo de considerar si tenemos un marco mundial para la Educación Inclusiva así como también para evaluar el progreso realizado desde que la Declaración de Salamanca fuera adoptada hace 15 años, formulamos tres preguntas en este capítulo:

- ¿Hasta qué punto hemos avanzado a nivel mundial en el establecimiento de la Educación Inclusiva como un objetivo aceptado y comprendido para los niños con discapacidad?
- ¿Se ha incluido la Educación Inclusiva en la agenda mundial para las estrategias educativas y de inversión, destinadas a fomentar la Educación para Todos y los ODM?
- ¿Estamos midiendo el progreso mundial alcanzado en la Educación Inclusiva?

Este capítulo examina los principales compromisos mundiales para la Educación Inclusiva a partir de Salamanca, el marco mundial para invertir en el desarrollo de la Educación Inclusiva y lo que los estudios internacionales de la Educación Inclusiva y nuestras propias investigaciones nos indican sobre el progreso mundial alcanzado hasta la fecha. Al elaborar nuestro análisis del contexto global, recurrimos a estudios clave, entrevistas y consultas con funcionarios de los organismos internacionales.

¿Se ha incluido la Educación Inclusiva en la Agenda Mundial para la Educación?

Los gobiernos y las instituciones internacionales efectuaron una amplia serie de compromisos con la Educación Inclusiva en Salamanca en 1994. Unos años más tarde, en 2000, los gobiernos y las instituciones internacionales adoptaron la Educación para Todos y el Objetivo de Desarrollo del Milenio para la educación primaria universal. Éstos constituyen, actualmente, la agenda mundial de la educación a ser alcanzada el 2015. Sin embargo, un compromiso claro con la Educación Inclusiva brilla por su ausencia en este marco.

Después que el Marco de Dakar para la Educación para Todos fuera adoptado, se establecieron unas cuantas iniciativas relativamente pequeñas, destinadas a promover la Educación Inclusiva. Quince años después de Salamanca, la Convención de la ONU reconoce un derecho a la educación para las personas con discapacidad. Establece la obligación de los gobiernos y el mandato para las instituciones internacionales de hacer inclusivos, los sistemas educativos.

Así el compromiso mundial con la Educación Inclusiva se ha fortalecido entre Salamanca y la CDPD. Pero en conjunto, estos cuatro compromisos dejan claro que la Educación Inclusiva ha sido, a lo sumo, una idea adicional en la agenda mundial para la educación.

La Declaración de Salamanca

La Declaración de Salamanca de 1994 reconoce la educación como un derecho fundamental de TODOS los niños, incluidos los niños con discapacidad. Pide que los sistemas educativos sean inclusivos y estructurados, de manera que tengan en cuenta la diversidad de todos los niños. Establece como una creencia subyacente que:

...las escuelas ordinarias con esta orientación inclusiva constituyen el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades acogedoras, construyendo una sociedad inclusiva y logrando la educación para todos; además, ellas ofrecen una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y en última instancia, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.



La Declaración pide a los gobiernos:

- dar la 'más alta prioridad presupuestaria y de política' para mejorar los servicios educativos de manera que todos los niños puedan ser incluidos, sin miramientos de diferencias individuales o dificultades.
- adoptar como una cuestión de ley o de política el principio de la Educación Inclusiva, inscribiendo a todos los niños en las escuelas ordinarias, a menos que hubiera razones de peso para lo contrario.
- desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios con países que tengan escuelas inclusivas.
- establecer mecanismos descentralizados y participativos para la planificación, vigilancia y evaluación de la educación brindada para niños y adultos con necesidades educativas especiales
- estimular y facilitar la participación de las organizaciones de personas con discapacidad, juntamente con los padres y los organismos de la comunidad, en los procesos de planificación de la toma de decisiones concernientes a las provisiones para las necesidades educativas especiales.
- poner un mayor esfuerzo en las estrategias de identificación e intervención en los preescolares así como en los aspectos vocacionales de la Educación Inclusiva.
- asegurar, en el contexto de un cambio sistémico, que tanto la formación preparatoria así como la formación práctica para maestros aborde el suministro de la educación de las necesidades educativas especiales en escuelas inclusivas.

La Declaración de Salamanca asimismo pidió a los organismos financieros internacionales, incluidos el Banco Mundial y los organismos de las Naciones Unidas tales como el UNICEF, la UNESCO y el Programa de Desarrollo de la ONU "que respalden el planteamiento de la Educación Inclusiva y que apoyen el desarrollo de las necesidades educativas especiales como una parte integral de todos los programas educativos." Exhortó a la comunidad internacional a fomentar, planificar, financiar y supervisar el progreso de la Educación Inclusiva dentro de sus mandatos para la educación.

Sin embargo, esta llamada a la acción no ocupa lugar alguno en la agenda mundial para la educación que sí se estableció unos años después con el Marco de Dakar para la *Educación para Todos* y el Objetivo de Desarrollo del Milenio para la educación primaria universal.

RECONOCIMIENTO DEL DERECHO A LA *EDUCACIÓN PARA TODOS* Y A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos (Art. 26)
1952	Convenio Europeo de Derechos Humanos (1er. Protocolo)
1966	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
1982	El Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad
1989	Convención sobre los Derechos del Niño
1990	Conferencia Mundial de Jomtien sobre la <i>Educación para Todos</i>
1993	Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad
1994	Declaración de Salamanca y Marco de Acción
2000	El Foro Mundial sobre la Educación de Dakar
2006	Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades

El Marco de Acción de Dakar

En 2000, El Foro Mundial sobre la Educación que tuvo lugar en Dakar, Senegal, adoptó el Marco de Acción de Dakar para la *Educación para Todos*. Compromete a los gobiernos al logro de la educación básica de calidad para todos en 2015. El Marco de Dakar produjo un renovado compromiso internacional y un consenso sobre seis objetivos globales:

- Mejorar la atención de la primera infancia;
- Enseñanza primaria gratuita y obligatoria para todos en 2015;
- Acceso equitativo a los programas de preparación para la vida;
- Lograr una mejora del 50% en la alfabetización de adultos para el año 2015;

- La eliminación de las disparidades de género para 2005; y
- Lograr mejoras perceptibles en la calidad de la educación.

El Marco de Acción de Dakar hizo cierta mención de la necesidad de abordar la problemática de los niños con discapacidad, pero la llamada de Salamanca a los gobiernos y a la comunidad internacional no fue incorporado en el Marco de Acción.

Después de la adopción del Marco de Acción de Dakar, y en respuesta a las preocupaciones de que las iniciativas no estaban incluyendo a los niños con discapacidad, la UNESCO estableció un programa emblema de EPT titulado, *"El Derecho a la Educación para las Personas con Discapacidad: Hacia la Inclusión"* con la finalidad de fomentar el liderazgo y la cooperación internacional para este grupo excluido. Su principal objetivo es asegurar que los planes nacionales de EPT incluyan a las personas con discapacidad. Sin embargo, debido a los recursos mínimos y la carencia de una estructura formal que le vincule con los programas de la UNESCO, ha logrado un éxito limitado.

El progreso alcanzado hacia los seis Objetivos de Dakar se encuentra bajo la supervisión anual de la UNESCO, la cual publica un Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (GMR, por sus siglas en inglés), basándose en la investigación de referencia y las encuestas nacionales de los gobiernos. No existe informe alguno de vigilancia mundial para los objetivos de la Declaración de Salamanca.

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio

Otro compromiso internacional importante con la educación primaria universal se hizo en 2000 cuando los ocho ODM fueron adoptados por los gobiernos del mundo entero. Los ODM constituyen el compromiso más amplio para poner fin a la pobreza mundial y con el objetivo de 'lograr la educación primaria universal' reconocen que la educación es el elemento central para alcanzar esta meta. Los organismos internacionales reconocen la *Educación para Todos* como el marco mundial para alcanzar el ODM de la educación primaria universal. Ambos deben cumplirse para el año 2015.

Al igual que la *Educación para Todos*, los ODM no hacen referencia a la discapacidad. *Inclusion International* elaboró un marco para los ODM con la finalidad de demostrar a los gobiernos, a los organismos internacionales y a otros grupos de la sociedad civil la manera en que las personas con discapacidad intelectual y otras capacidades al igual que sus familias, podrían ser plenamente incluidas en la educación y en los demás objetivos.

TABLA 2
LOS ODM DE LA ONU Y DE *INCLUSION INTERNACIONAL*

OBJETIVOS DE DESARROLLO DE LA ONU PARA EL MILENIO	OBJETIVOS DE DESARROLLO DE II PARA EL MILENIO
Erradicar la Pobreza Extrema y el Hambre: Para el año 2015, reducir a la mitad el porcentaje de personas cuyos ingresos sean inferiores a 1 dólar por día y de personas que padecen hambre	Erradicar la pobreza extrema para las personas con discapacidad intelectual y sus familias: Para el año 2015, las personas con discapacidad intelectual vivirán libres de pobreza y discriminación.
Lograr la Enseñanza Primaria Universal: Para el año 2015, velar por que todos los niños y niñas puedan terminar la educación primaria.	Lograr una educación inclusiva: Para el año 2015, todos los niños con discapacidades intelectuales recibirán educación inclusiva de buena calidad, con los apoyos apropiados para asegurarse que cada infante alcance su mayor potencial
Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer: Para los años 2005 y 2015, eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza para 2015	Promover la igualdad entre los géneros para la mujer con discapacidad: Para el año 2015, se erradicará la discriminación social, económica y política en contra de mujeres y niñas que tienen una discapacidad así como a sus madres.
Reducir la Mortalidad Infantil: Para el año 2015, reducir en dos tercios la tasa de mortalidad de los niños menores de 5 años	Reducir la mortalidad de infantes con discapacidad: Para el año 2015, la tasa de mortalidad de niños que nacen con discapacidad, o que adquieren una discapacidad en los primeros años de vida, será reducida en dos tercios.
Mejorar la Salud Materna: Para el año 2015, reducir la tasa de mortalidad materna en tres cuartos	Lograr los derechos de los infantes y sus familias: Para el año 2015, los derechos de los niños con discapacidad, como se explica en la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño, serán respetados; las madres recibirán un cuidado pre y post natal adecuado para asegurar la salud y el desarrollo sano de todos los niños; las familias recibirán la ayuda que necesitan para el cuidado y apoyo del miembro de su familia que tiene una discapacidad.
Combatir el HIV/SIDA, el Paludismo, y Otras Enfermedades: Para el año 2015, detener y comenzar a reducir la propagación del HIV/SIDA y la incidencia del paludismo y otras enfermedades graves	Combatir el HIV/SIDA: Para el año 2015, la propagación de HIV/SIDA en la comunidad de personas que tienen una discapacidad empezará a reducirse y los niños con discapacidad que han quedado huérfanos, serán cuidados y apoyados por la comunidad.
Garantizar la Sostenibilidad del Medio Ambiente: Para el año 2020, mejorar considerablemente la vida de por lo menos 100 millones de habitantes de tugurios	Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente: Para el año 2020, lograr una mejora significativa en la vida de las personas con discapacidad intelectual y sus familias, que viven en pobreza extrema
Fomentar una asociación mundial para el Desarrollo: Desarrollar aún más un sistema comercial y financiero abierto, que incluya un compromiso por el buen gobierno, desarrollo y reducción de la pobreza – a nivel nacional e internacional	Fomentar una asociación mundial para el desarrollo: Para el año 2015, los esfuerzos mundiales para promover el buen gobierno y las asociaciones mundiales van a contribuir con los derechos humanos de las personas con discapacidad intelectual, incluyendo la ciudadanía y los derechos económicos

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)

Si bien la Declaración de Salamanca fue el primer instrumento mundial que pide explícitamente la inclusión de los niños con discapacidad en la educación ordinaria, ya no está sola. En diciembre de 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la CDPD, en la cual el artículo 24 garantiza el derecho a una Educación Inclusiva en el derecho internacional. Sin embargo, la CDPD no se limita a reconocer el derecho a la Educación Inclusiva como un derecho reglamentario. Presenta un marco de objetivos para los sistemas de Educación Inclusiva (véase el capítulo 7 para una guía de los parámetros de rendimiento basados en el artículo 24). Establece las obligaciones para los gobiernos y los organismos internacionales de proporcionar los apoyos y las condiciones necesarias para que la Educación Inclusiva de calidad sea satisfactoria para todos los niños y los jóvenes con discapacidad.

Inclusion International fue un participante activo en el desarrollo y la negociación de la CDPD. Durante más de 5 años y 8 reuniones del comité *ad hoc*, los gobiernos y la sociedad civil se reunieron para negociar la CDPD. Para la última reunión del comité *ad hoc*, más de 800 representantes de la sociedad civil participaron en el diálogo y el proceso de negociación.

La Educación Inclusiva ha sido un tema polémico para la comunidad de la discapacidad. El proceso de negociación auspició la oportunidad para elaborar una posición común sobre la Educación Inclusiva. El artículo 24 refleja un delicado



consenso entre las organizaciones internacionales de discapacidad que refleja el derecho a la Educación Inclusiva pero todavía respeta el derecho de los alumnos ciegos, sordos y sordo ciegos a recibir educación en grupos. (Véase el capítulo 2)

El artículo 24 es un ejemplo de cómo la CDPD en su conjunto refleja una nueva forma de comprender la discapacidad y presenta un nuevo marco para la realización de los derechos de las personas con discapacidad.

Hasta Octubre 2009, 70 países habían ratificado la CDPD y 143 países habían firmado indicando su intención de ratificar. Estos éxitos evidencian la creciente aceptación del objetivo de la inclusión. La CDPD establece las obligaciones y las directrices mediante las cuales los gobiernos, los organismos internacionales y la sociedad civil pueden trabajar juntos a fin de mejorar la educación para todos, y garantizar la inclusión de las personas con discapacidad en la educación.

De todos los Estados que han ratificado la Convención hasta ahora el Reino Unido ha formulado 'reserva' sobre el artículo 24. Esto, en efecto, significa que el gobierno del Reino Unido no está de acuerdo en cumplir con las obligaciones de la CDPD para desarrollar un sistema de Educación Inclusiva en el Reino Unido. Reconocemos que llevará tiempo a los gobiernos para transformar su sistema educativo para hacerlos totalmente inclusivos, y que la CDPD no exige que los gobiernos cierren todas las escuelas especiales, pero es urgente que se inicie el proceso, y que los gobiernos no traten de justificar su inacción y les nieguen el derecho a los estudiantes de estar en colegios y clases regulares.

Un análisis más detallado de la CDPD y sus consecuencias se pueden encontrar en el capítulo 7 de este informe.

Tendremos que esperar y ver si la CDPD motiva a los gobiernos y a los organismos internacionales a incorporar la Educación Inclusiva en sus agendas mundiales de manera más amplia de lo que lo han hecho hasta la fecha.

¿Existe un Marco Mundial para la Inversión y Aplicación de los Sistemas de Educación Inclusiva?

¿Cómo funciona la planificación, la implementación y la inversión en el logro de los objetivos de la EPT y del ODM para la educación primaria universal? Los gobiernos nacionales o estatales tienen la responsabilidad primordial de la

planificación, la implementación y la inversión en los sistemas educativos en sus propios países. En la mayoría de los países desarrollados, con pocas excepciones, los gobiernos invierten en y aplican un sistema de dos vías – una educación ordinaria para los niños sin discapacidad, y una educación ‘especial’ separada para los niños con discapacidad intelectual y otras discapacidades.

En su mayor parte, este planteamiento de dos vías también se emplea en países de bajos ingresos y en desarrollo. Como hemos señalado, en estos países la vasta mayoría de los niños con discapacidad están en conjunto fuera de la escuela. Además, en muchos países en desarrollo la educación especial ha sido considerada como una cuestión de bienestar social, no como parte del Ministerio o Departamento de Educación. Donantes en los países en desarrollo en su mayor parte han dotado de fondos a las organizaciones no gubernamentales para que éstas ofrezcan educación especial en escuelas separadas como parte del sistema de bienestar social y de manera benéfica. Los casos donde la educación especial ha sido incorporada en el sistema público en los países en desarrollo, son en pequeña escala, ofrecidos principalmente a través de un sistema de educación especial aparte y dejando a la mayoría de los niños fuera del sistema.

La ayuda a los países en desarrollo para invertir en los sistemas educativos incluye la ayuda financiera así como la ayuda técnica. Esta ayuda se proporciona a través de muchos canales. Los países donantes proporcionan ayuda directa a través de sus organismos de ayuda bilateral. Asimismo circulan ayudas a través de los organismos multilaterales tales como el Banco Mundial, los Bancos de Desarrollo Regionales, los Organismos de las Naciones Unidas tales como el UNICEF y en el caso de los países miembros de la Unión Europea, a través del Fondo Europeo de Desarrollo. Los organismos multilaterales, tales como el Banco Mundial, canalizan la ayuda a los países en desarrollo desde los países donantes, y proporcionan asimismo ayuda directa; en el caso del Banco Mundial a través del alivio de la deuda, los fondos fiduciarios, las concesiones de préstamos, etc. Todas estas formas de ayuda, y las formas de flujo de las mismas, se utilizan para invertir en el desarrollo de los sistemas educativos en los países en desarrollo.

Este sistema internacional de ayuda en gran medida sigue el planteamiento de dos vías – una para invertir en la EPT mundial y la agenda global del ODM para la educación, y una vía mucho más pequeña para invertir en la educación especial. En una de las vías existe una inversión importante destinada a



mejorar el suministro, el acceso y la calidad, aunque por lo general sin una lente de 'inclusión de la discapacidad.'

En la otra vía se encuentra la inversión en la educación de "necesidades especiales", por lo general en escuelas separadas, y considerada como una estrategia 'selectiva'. Si bien muchos gobiernos dan prioridad a los grupos de niños fuera de la escuela (niñas, niños romaníes, los trabajadores infantiles, etc.), las estrategias para alcanzar a esos niños no son inherentes a los esfuerzos de la reforma educativa más amplia. La selección de grupos marginalizados a través de programación sin las transformaciones correspondientes de los sistemas educativos da lugar a la creación de respuestas más separadas a las necesidades de los grupos diferentes – y más clases y escuelas especiales.

Junto con esta segunda vía mucho más pequeña, han existido algunas inversiones en la Educación Inclusiva y en la transición de la educación separada 'especial' a la Educación Inclusiva. Las inversiones relativamente pequeñas para la Educación Inclusiva son por lo general de tipo 'proyecto' – p.ej. los proyectos piloto, la investigación sobre la Educación Inclusiva, con ayuda canalizada a través de los socios de las ONG provenientes de los países donantes que prestan ayuda a las ONG de los países en desarrollo con proyectos de educación especial o de Educación Inclusiva. Estos proyectos se perfilan en los informes y sitios Web del Banco Mundial y de los organismos donantes bilaterales. Pero no se consideran como parte integral de la reforma del sistema educativo. Si esa fuera

la prueba de estos proyectos – ya sea que dieran lugar al aumento gradual de la Educación Inclusiva de tal manera que el 95% de los niños con discapacidad fuera de la escuela pudieran ser incluidos – probablemente recibirían una nota reprobatoria. Eso no significa que estos proyectos no sean importantes. Ellos sí proporcionan buenas lecciones de aprendizaje. El problema es que ellos quedan relegados a la estrategia de inversión de la segunda vía. Ellos en realidad no transforman la primera vía – donde fluye la inversión real en la agenda mundial de la educación.

Uno de los razonamientos para el planteamiento de dos vías es que no es posible satisfacer las necesidades de todos los niños con discapacidad en el sistema de educación ordinario; no es fiscalmente viable. De hecho, un estudio de la OCED (1994) concluyó que incluir a los niños con discapacidad en las aulas ordinarias es de siete a nueve veces menos costoso que mantener un sistema separado. Tener instalaciones, administración, formación de maestros, etc. separadas es un planteamiento mucho más costoso. Es indudable que asegurar el acceso al 95% de los niños con discapacidad de toda la educación en conjunto, exigirá mayor inversión. Sin embargo, la financiación de la extensión a través del sistema ordinario es un planteamiento mucho más económico en cuanto a costos de financiación a corto plazo y los resultados a largo plazo.

El hecho de que la Educación Inclusiva no está debidamente incluida en la estrategia principal mundial para la educación se afirma en un estudio reciente sobre la acertadamente llamada ‘Iniciativa Vía Rápida’ (IVR) de la EPT, coordinada en el marco del Banco Mundial. El estudio titulado ‘Los Millones que faltan de la Educación’ (*Education’s Missing Millions*) fue realizado por World Vision (2007).¹ A través de la IVR, los organismos donantes se comprometen a dotar de recursos adicionales para la educación de los países en desarrollo, que cuentan con una estrategia de reducción de la pobreza y un plan nacional para la educación. El estudio de World Vision examinó el nivel de eficacia de las iniciativas de IVR para abordar las barreras de la educación primaria para los niños con discapacidad. El estudio observó que ningún país había desarrollado o aplicado planes basados en derechos que identificaran debidamente los números de niños con discapacidad, sus necesidades, o que proporcionaran estrategias para garantizar la accesibilidad de los edificios educativos, la formación de maestros, el apoyo de los padres, la participación de la comunidad, la financiación adecuada o las estrategias de supervisión eficaces. Dicho eso, el informe sí señala algunos países donde se están desarrollando ‘planes sólidos y acertados’, entre ellos, Cambodia, Kenia y Vietnam, entre otros. Sin embargo, en la

mayoría de los planes de educación nacionales examinados, hubo poca o ninguna mención de la discapacidad.

Una de las principales razones por las que las inversiones en la Educación Inclusiva se mantienen 'fuera de la vía' tiene que ver con las políticas de los organismos de ayuda. En 2003 *Inclusion International* llevó a cabo un examen de las políticas de los organismos de ayuda en lo tocante a las personas con discapacidad. En preparación para este informe, examinamos aquellas políticas al igual que las políticas de educación de los organismos con la finalidad de determinar si más organismos habían adoptado las políticas de discapacidad; si esas políticas fomentaron la inclusión y si este planteamiento había sido adoptado en el seno de la política sobre educación del organismo.

En los últimos seis años hemos sido testigos de un aumento en las políticas y programas para las personas con discapacidad en los organismos de desarrollo. Sin embargo, esto no se ha traducido en planteamientos inclusivos en el trabajo de estos organismos de desarrollo (Véase la **Tabla 3** sobre Organismos de Desarrollo, la Discapacidad y las Políticas sobre la Educación). En educación, esto significa que la Educación Inclusiva todavía no ha sido adoptada como parte de las iniciativas de educación en los organismos bilaterales. Al presentarle una propuesta para una iniciativa de fomento de la Educación Inclusiva, un organismo bilateral respondió que no apoyaba iniciativas en la Educación Inclusiva ya que no consideraban que la inclusión fuera una tendencia y su preocupación era el abordar las necesidades de 'todos los alumnos' en su programación, no solamente de los estudiantes con discapacidad-un claro malentendido de la inclusión!

Un estudio reciente, realizado por World Vision señala que entre 20 organismos donantes, existe "un aumento en los compromisos de política individuales [para la Educación Inclusiva]... que no están acompañados por una acción sistémica y compromisos financieros específicos." El resultado de ello se traduce en "una voluntad política poco enérgica y un avance en la marginación del problema inminente." El mismo estudio cita a una entidad donante, la cual dijo "*Esta es una cuestión de lujo que en mi capacidad de donante no tengo tiempo para contemplar*" (Lei, 2009). Asimismo, un estudio del Banco Mundial ha establecido que el "67% de los documentos estratégicos para la reducción de la pobreza tenía compromisos en materia de educación para los niños con discapacidad pero solo el 20% tenía las líneas presupuestarias correspondientes."²

TABLA 3
LOS ORGANISMOS DE DESARROLLO, LA DISCAPACIDAD Y
LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN

Organismo gubernamental	Tiene una política de discapacidad	Incluye la Discapacidad en la política de educación	Incluye la Educación en la política de Discapacidad
AusAID (Organismo Australiano para el Desarrollo Internacional)	●		●
CIDA (Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional)			
DANIDA (Agencia de Cooperación Danesa)			
DFID (Departamento para el Desarrollo Internacional)	●		
EU (Unión Europea) Commission	●	●	●
GTZ (Cooperación Técnica Alemana)	●		●
JICA (Agencia Japonesa de Cooperación Internacional)	●		
NORAD (Organismo Noruego de Cooperación para el Desarrollo)		●	
NZAID (Organismo de Ayuda y Desarrollo Internacional de Nueva Zelanda)			
SIDA (Organismo Sueco de Cooperación para el Desarrollo Internacional)	●	●	●
USAID (Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional)	●		●

Recientemente, dos organismos de desarrollo que tenían previsto abandonar su enfoque en la educación básica nos consultaron ya que, según el análisis de los mismos, el objetivo de la educación primaria universal estaba a punto de ser alcanzado. Lamentablemente, este tipo de análisis ignora la gran cantidad de niños con discapacidad no registrados y aquellos que no constituyen la responsabilidad del ministerio

de educación de su país. Existe un riesgo de que si los organismos de desarrollo suponen que la educación básica ya no debería ser una prioridad, los cambios necesarios no serán efectuados y los niños con discapacidad permanecerán excluidos.

Hasta que la educación se torne central en la promoción de la Educación para Todos, la educación de los niños y jóvenes con discapacidad seguirá siendo considerada como la responsabilidad separada – de ‘los sistemas de educación especial’ –, y los cambios sistémicos necesarios para que la inclusión sea un éxito no se llevarán a cabo.

¿Estamos midiendo el progreso mundial alcanzado en la Educación Inclusiva?

Informes de Seguimiento Mundial de la UNESCO

La forma principal de medir el progreso logrado en la EPT y en la agenda mundial del ODM sobre la educación es a través de los ‘Informes de Seguimiento Mundiales’ sobre la EPT, publicados por la UNESCO. Éstos muestran el rendimiento de los países de acuerdo con los seis objetivos de la EPT y proporcionan una visión global sobre el progreso hacia su consecución. Sin embargo, como señalamos anteriormente, el Marco de Acción de Dakar no proporciona metas y parámetros específicos dentro de estos objetivos para la inclusión de los niños y los jóvenes con discapacidad intelectual y otras discapacidades en la educación.

Al no contar con metas y parámetros claros para los niños y jóvenes con discapacidad, o niñas y muchachas con discapacidad, que orienten la planificación, la inversión y la vigilancia, muy poco progreso hacia los objetivos de la EPT se ha logrado para este grupo. El Apéndice 2 ofrece un resumen del creciente número de referencias a la discapacidad en los informes de seguimiento mundial desde que éstos se publicaron por primera vez en 2002. El Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009 presenta el debate más amplio de la discapacidad y la educación en los informes publicados hasta la fecha. Identifica a la discapacidad como uno de los tres obstáculos para lograr el objetivo de la educación primaria universal, junto con el trabajo infantil y la mala salud. Este informe reconoce la falta de transporte/la distancia física de la escuela, las instalaciones de difícil acceso, la escasez de maestros capacitados y las actitudes negativas de la sociedad acerca de los niños con discapacidad, entre las barreras

específicas que conducen a la exclusión.

En su mayor parte, los informes de seguimiento mundial presentan historias personales de éxito a pequeña escala sobre la inclusión y hacen referencia general a las barreras que impiden la educación de los niños con discapacidad. No obstante, los informes carecen de datos que proporcionarían a los gobiernos y los organismos internacionales una base sobre la cual puedan orientar la planificación eficaz, la inversión y el seguimiento del progreso de la Educación Inclusiva como parte de la agenda mundial para la educación.

La información presentada en el último informe sugiere que no se ha logrado generar una estrategia de presentación de informes mundiales sobre los niños con discapacidad dentro y fuera de la escuela, pese a los pedidos de dicha información desde la Conferencia de Salamanca. El informe de 2009 se refiere nuevamente a problemas de datos, pero aún continúa con las estimaciones de referencia de una tasa de prevalencia de la discapacidad de solo 1-2% en una serie de países en desarrollo. Esto, no obstante los informes del Banco Mundial estiman en 10-12%, y una tasa en Nueva Zelanda que llega al 20%. Cuando la tasa de la discapacidad está tan subestimada, este hecho exagera dramáticamente las estimaciones de los niños con discapacidad que están en la escuela. Esto conduce, por ejemplo, a un 'hallazgo' mencionado en el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo reciente que solo existe una diferencia del 4% en el acceso a la educación entre los niños de edad escolar en grados superiores con y sin discapacidad en la India, y que no existe diferencia alguna en Burundi.³ Estas estimaciones son muy sospechosas.

'Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA)' – La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCED)

La OCED desempeña una serie de funciones en el planteamiento de dos vías para la educación que hemos esbozado en este capítulo. Proporciona un foro para que los países miembros⁴ consideren amplias instrucciones para la política de la educación en los países desarrollados y en desarrollo. La OCED lleva a cabo trabajos de investigación y sugiere estrategias de ayuda eficaces para las iniciativas de ayuda bilateral de los países miembros en la educación y en otros sectores. Asimismo ha realizado y publicado estudios comparativos internacionales sobre la Educación Inclusiva en países desarrollados, en países en desarrollo así como en países en transición. (OECD, 2009; 2007; 1999).

El mayor impacto que tiene en la agenda de la educación mundial, sin embargo, es a través de su 'Programa para la evaluación internacional de alumnos' (PISA). Este programa de evaluación ahora incluye más de 50 países, los cuales proporcionan una prueba estandarizada de aptitudes en lectura, ciencias y matemáticas a los alumnos de 15 años de edad en la escuela. Es parte de una tendencia mucho más amplia hacia las pruebas estandarizadas en las escuelas, como una medida de la eficacia del sistema educativo de un país.

Existe un apoyo público en general para este planteamiento, pero son a los alumnos con discapacidad a quienes a menudo se 'culpa' por bajar las puntuaciones de la prueba estandarizada, como informaba el titular de un periódico local en Canadá: "[la escuela] Otanabee Valley casi de últimas en la clasificación provincial: Resultados sesgados por alumnos con necesidades especiales" (Marchen 2004).

Las pruebas estandarizadas dan lugar a incentivos para los sistemas educativos para, o bien rechazar la admisión de niños con discapacidad o agruparlos para la educación especial donde sus 'puntuaciones' no contarán al evaluar el rendimiento global del sistema. Los planteamientos de evaluación centrados en el alumno miden el progreso de los alumnos de acuerdo con los objetivos individuales y reconocen las 'inteligencias múltiples' que los alumnos aportan a la diversidad de las aulas. Éste es el planteamiento para la evaluación que hace posible la inclusión. Sin embargo, la prueba estandarizada está reforzando una agenda mundial para la educación que no incluye a los niños y los jóvenes con discapacidad. De hecho, está colaborando en crear el sistema de incentivo para asegurarse que ellos no sean parte del mismo.

Otros Trabajos de Investigación Internacional

Una de las reseñas literarias más exhaustivas sobre la Educación Inclusiva en el contexto de la EPT que proporciona un buen resumen de los resultados de la investigación hasta la fecha (Peters 2004). Peters sugiere que la investigación apunta a una amplia gama de cambios sistémicos que son necesarios para alcanzar los objetivos de la EPT desde la perspectiva de los niños con discapacidad. Se necesitan cambios al nivel micro (escuelas y comunidades), al nivel meso (sistemas educativos), y el nivel macro (política nacional/internacional y legislación nacional). Ella sugiere asimismo que los resultados de la investigación apuntan a la política de la Educación Inclusiva y la práctica como una "lucha que adopta distintas formas y la libran actores sociales a diferentes niveles, con diferentes objetivos y bajo diferentes condiciones y relaciones de poder."

Es en este contexto de esta lucha que la investigación sobre la Educación Inclusiva apunta a los problemas críticos que se deben abordar, los que incluyen: La descentralización la provisión de la educación, la financiación, el acceso y la participación, la formación de los maestros en formación y en práctica así como el desarrollo profesional, la reforma legislativa, la reestructuración de la escuela y la reforma de 'toda la escuela', la evaluación y afianzar la capacidad mediante ONGs, la comunidad, el gobierno y las alianzas multisectoriales.

Tendencias Prometedoras

A pesar de los desafíos estructurales que encara la agenda mundial inclusiva para la educación, hemos observado recientemente algunas señales prometedoras de movimiento con los organismos internacionales. Durante más de los 12 meses que duró este estudio, hemos sido testigos de algunos cambios prometedores en las políticas y las actividades de estas organizaciones.

La UNICEF, que prácticamente había ignorado a los niños con discapacidad durante más de 10 años, ahora ha puesto la promoción de la Educación Inclusiva como prioridad para su función de aplicación de la CDPD. En un informe elaborado por la UNICEF como contribución a nuestro estudio, se reconoció que estaba 'recuperando' la energía y la participación en el fomento de la inclusión de los niños y los jóvenes con discapacidad, incluidos los niños con discapacidad intelectual. Actualmente tiene una serie de iniciativas en marcha en su sede y a través de sus oficinas en diversos países, incluidas las iniciativas de mayor escala con países donantes y receptores centrados en la identificación de niños con discapacidad, la formación de maestros, la accesibilidad de las escuelas, el desarrollo de herramientas de información y recursos sobre la discapacidad, los derechos humanos y la inclusión.⁵ La CDPD ha tenido un impacto positivo en el fortalecimiento del mandato y las operaciones de la UNICEF en esta área. En la sede del UNICEF se está elaborando un documento de posición sobre la promoción y aplicación de la intervención precoz y la Educación Inclusiva para los niños con discapacidad dentro del marco de la estrategia mundial de educación del UNICEF.

Desde la conferencia de Salamanca en 1994, la UNESCO había asignado la responsabilidad de la promoción de la Educación Inclusiva a la Sección de Inclusión y Mejora de Calidad de la División para la Promoción de la Educación Básica, pero esta sección depende principalmente de donaciones provenientes de los gobiernos y no ha tenido mayor impacto en las políticas de

la UNESCO en su conjunto. Sin embargo, desde la Conferencia Internacional sobre la Educación en 2008, centrada en la inclusión, la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO ha estado dando mayor prioridad al tema.

La OCED fue de gran ayuda en la identificación de las buenas prácticas inclusivas además de proporcionar datos comparativos para países miembros y terceros por medio de su Centro de Investigación e Innovación Educativa y la Dirección de Educación, pero recientemente ha reducido estas actividades. El Comité de Asistencia para el Desarrollo de la OCED desempeña una función importante en la configuración de las políticas de donantes, pero ha ignorado los problemas de la discapacidad.

El Banco Mundial ha fomentado enérgicamente la inclusión durante la presidencia de James Wolfensohn. Aunque hubo algunos ejemplos positivos de la programación nacional – con el destaque de Vietnam – en conjunto, la discapacidad y la inclusión han sido ignorados. Sin embargo, el banco está desarrollando actualmente una red de conocimientos sobre la Educación Inclusiva. El estudio producido por World Vision, *Los Millones que faltan en la Educación (Education's Missing Millions)*, identificó la manera en que la Iniciativa Vía Rápida, administrada por el Banco Mundial, podría desempeñar un papel más proactivo en la promoción de la inclusión, y existen señales de que algunas de las recomendaciones de ese informe se van a poner en práctica.

Resumen

Existe una agenda mundial impresionante para la educación, con una serie de objetivos, estrategias de inversión y formas de supervisar el progreso. Sin embargo, los compromisos con la Educación Inclusiva dentro de esta agenda mundial se han convertido, en gran parte, en retóricos. Pese a la creciente tendencias prometedoras y la creciente atención hacia la inclusión y su valor, este objetivo sigue siendo marginal a lo que la agenda mundial se ha convertido.

¿Cómo reconstruimos la agenda mundial para la educación – en sus compromisos, estrategias de inversión y marco de supervisión – de manera que pueda volverse inclusiva en el futuro? Si la EPT y el ODM para la educación primaria universal son los factores que ahora impulsan la agenda, parece importante comenzar por allí. Es importante preguntar cuál logro de estos objetivos parece ser desde la perspectiva de las personas con discapacidad intelectual y sus familias. ¿Qué podrían contar nuestras voces sobre las barreras y los problemas a ser confrontados en la creación de una verdadera agenda mundial inclusiva para la educación? El siguiente capítulo se ocupa de eso.

PARTE II:

Afrontando la Brecha en la *Educación para Todos*



CAPÍTULO 4

Los Objetivos de Dakar: El Déficit de la Inclusión



Capítulo 4

Los Objetivos de Dakar: El Déficit de la Inclusión

“Oímos que un grupo estaba iniciando una campaña de educación para todos, pero cuando intentamos unirnos a la coalición, se nos dijo que no se referían a nuestros niños”.

Informe de una Madre (Sur África) al Estudio Global

No hay un informe global que analice la brecha en el acceso a la educación, la experiencia y los resultados de la educación, desde la perspectiva de las personas que tienen discapacidades y sus familias. Empezamos este estudio porque pensamos que era importante hacer oír nuestras voces más claramente a fin de que los gobiernos y las instituciones internacionales pudieran diseñar una agenda global más inclusiva para la educación.



En este capítulo analizamos los resultados de los “perfiles de países” completados por nuestras organizaciones miembros, las entrevistas, grupos de consultas realizadas con autogestores, familias, docentes y otras fuentes de información importantes en más de 75 países, así como de múltiples donantes y agencias internacionales.

Nuestro objetivo es ver cómo la agenda de educación global – basada en los seis Objetivos de Educación para Todos de Dakar y en la Meta de Desarrollo para el Milenio para la educación primaria universal - podían ser plenamente inclusivas para las personas con discapacidades. En este capítulo preguntamos ¿Qué impacto tiene, si es que tiene alguno, la agenda global para la educación en las vidas de las personas con discapacidad intelectual y de otra índole?

La siguiente es la declaración completa de los seis objetivos de Dakar para la EPT:

1. **Protección e Instrucción en la Primera Infancia** – ampliar y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, en especial para los niños más vulnerables y en mayor desventaja;
2. **Enseñanza primaria gratuita y obligatoria** – garantizar que para 2015, todos los niños, en especial las niñas, los niños en circunstancias difíciles y los niños de minorías étnicas tengan acceso a una educación primaria completa, gratuita y obligatoria, de buena calidad;
3. **Necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos** – garantizar el que se cubran las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante el acceso equitativo al aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa;
4. **Alfabetismo adulto** – alcanzar un incremento del 50 por ciento en los niveles de alfabetismo en adultos para el 2015, en especial para las mujeres, y acceso equitativo a educación básica y continua para todos los adultos;
5. **Igualdad de género en la educación primaria** – eliminar las disparidades de género en la educación primaria y secundaria para el 2005, y lograr la igualdad de género en la educación para el 2015, con énfasis en garantizar la igualdad y la plenitud de acceso para las mujeres y el logro de una educación básica de calidad;
6. **Calidad de la educación** – mejorar todos los aspectos relacionados con la calidad de la educación para

garantizar la excelencia de una educación que sea reconocida y mensurable en los resultados de aprendizaje y que pueda ser lograda por todos, en especial en lo que se refiere al alfabetismo y al conocimiento de las matemáticas básicas y de la preparación esencial para la vida activa.

Presentamos nuestro análisis de la información en las seis secciones a continuación, una para cada uno de los objetivos de EPT de Dakar.



Objetivo 1: La Protección e Instrucción en la Primera Infancia

“extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos”

La Protección e Instrucción en la Primera Infancia son especialmente importantes para los niños con discapacidad. Las intervenciones tempranas y las oportunidades de ser incluidos con otros niños pueden tener un impacto significativo en que un niño sea incluido en la comunidad y sea aceptado en su escuela local. El acceso a una Protección e Instrucción en la Primera Infancia de buena calidad no sólo es importante para el desarrollo del niño sino también un apoyo para las familias que atienden a un niño con una discapacidad.

A pesar de la importancia de la Protección e Instrucción en la Primera Infancia para niños con discapacidad, hemos escuchado informes consistentes de acceso deficiente, falta de un modelo educativo o de enlaces con el sistema educativo y falta de coordinación. La mayoría de los programas de los que tenemos noticia son específicos para la discapacidad más bien que inclusivos.

Acceso Deficiente

- Nuestra investigación indica que las familias que tienen niños con discapacidad tienen mucha menos probabilidad de tener acceso a los programas de atención y educación en la primera infancia que otros padres. Aún en los países de altos niveles de ingresos, aquellos que se beneficiarían más (los que son vulnerables y están en condiciones de desventaja) son quienes tienen menos acceso a la Protección y Educación de la Primera Infancia.

La Protección e Instrucción en la Primera Infancia representa un continuo de disposiciones interconectadas que comprenden diversos actores: familia, amigos, vecinos; centros de atención familiar para un grupo de niños en el hogar de un proveedor; programas basados en un centro; clases/programas en escuelas; y programas para padres

Informe de Monitoría Global de la EPT, 2007

La Protección e Instrucción en la Primera Infancia “promueve la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje del niño – incluyendo su salud, nutrición e higiene y su desarrollo cognoscitivo, social, físico y emocional – desde el nacimiento hasta que ingrese a la escuela primaria en un entorno formal, informal y/o no formal. Estos servicios y apoyos suelen ser prestados por una mezcla de instituciones gubernamentales, no gubernamentales, proveedores privados, comunidades y familias”

Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, 2007

Con frecuencia, los países pobres carecen de recursos y voluntad política para cumplir su responsabilidad de garantizar que todos los niños se registren al nacer. Los padres deben desplazarse grandes distancias hasta las ciudades más grandes porque, con frecuencia, los registros están centralizados. Además, debido a que el proceso de registro de nacimiento se inicia en los hospitales, los bebés que nacen en el hogar de sus padres tienen menos probabilidad de ser registrados. Otros factores que impiden el registro de nacimiento son la falta de confianza en las autoridades por temores culturales a la discriminación o a la persecución y a prácticas que van contra el sistema de registro de nacimiento.

Informe de País de Nicaragua

Creo que en nuestro país no hemos llegado siquiera a la Educación Inclusiva y su significado más profundo. Hay una intención. Sin embargo, los rótulos [médicos] dados a estos niños, no les permiten tener acceso a una verdadera educación que ofreciera igualdad para todos los que participan en ella.

Maestro, México

- En donde las familias pueden tener acceso a servicios para niños de 0 a 5 años, estos servicios tienden a estar segregados por discapacidad o son programas de atención infantil con un currículo escaso o sin currículo.
- Cerca del 40% de los encuestados dice que los programas de Protección e Instrucción en la Primera Infancia no preparan a los niños con discapacidad intelectual para transición a la escuela primaria.
- Encuestados de 25% de los países indican que no todos los niños se registran al nacer. Estos resultados no incluyen muchos encuestados de África donde según los informes, generalmente no se registran los niños. El resultado es que estos niños no tienen acceso a los servicios ni a la escuela.

Predominancia del Modelo Médico

El acceso a la educación en la primera infancia para los niños con discapacidad está limitado por dos factores principales: la ausencia generalizada de cualquier tipo de servicios de Protección e Instrucción en la Primera Infancia en muchos países; y la provisión de este tipo de servicios a través del servicio social o los ministerios de salud que enfatiza la rehabilitación y no la educación.

El modelo de “niño defectuoso” identifica la falta de éxito escolar como una función de la presunción de

limitaciones en el niño y no de la capacidad del docente o de la escuela de enseñar al niño y apoyarlo para que aprenda. Este es un problema generalizado que se ha encontrado aún en las escuelas oficialmente llamadas “escuelas inclusivas”



En muchos países de la región del Medio Oriente y el Norte de África según hemos sabido, para que un niño o una niña con discapacidad ingrese a una escuela o a un programa, tiene que tener una carta del doctor que certifique su estado y si existe algún riesgo para los demás estudiantes, aún en un entorno de educación especial. La mayoría de las veces, el médico recomienda que el niño o la niña permanezca en casa, porque no vale la pena enviarlo a un lugar que no tiene nada que ofrecerle. En la mayoría de los casos, el médico ni siquiera cree que pueda servir un dispositivo auditivo para un niño sordo porque la formación es demasiado difícil y el único lugar en donde se encuentra es en los institutos de rehabilitación de sordos. (Informes de países de Líbano, Jordania y Siria).

Servicios, Coherencia y Responsabilidad Deficiente

Aunque los gobiernos hacen algunos esfuerzos por alcanzar la meta de la EPT, la Protección e Instrucción en la Primera Infancia ha recibido atención insuficiente en los planes de educación nacionales.

- Las políticas y los planes para la Protección e Instrucción en la Primera Infancia no están integrados con el plan de educación para el país y, con frecuencia, los Ministerios de Educación no son responsables de los niños menores de 5 años.
- Se pueden encontrar algunos ejemplos a este respecto en la información recogida de los perfiles de los países. En los Estados Unidos, sólo el 57% de los niños entre los 3 y los 5

El pasado mes de abril, la ambiciosa iniciativa de Madrasati (mi escuela) pretende hacer de la educación una responsabilidad social. La idea es constituir una sociedad entre las ONGs, que son las principales entidades responsables de la educación preescolar, y el Ministerio de Educación. Aunque la iniciativa se compromete a la inclusión, no se hace mención de alumnos con discapacidades intelectuales. El programa propuesto se enfoca en mejorar la calidad de la educación y actualizar el entorno de aprendizaje. Sin embargo, el desempeño académico y las pruebas/evaluaciones, siguen siendo el factor determinante que los niños deben cumplir para poder tener acceso a las nuevas instituciones preescolares y a la transición al grado uno en el sistema corriente.

Informe de País, Jordania

años asisten a un centro de educación infantil temprana, mientras que, en Colombia, sólo el 35% de los niños menores de 5 años reciben servicios, y de éstos, menos del 40% reciben programas con un componente educativo. Información adicional de Colombia indica que el 2,5% de los niños menores de 5 años tienen una discapacidad pero no hay datos que indiquen cuántos tienen acceso a programas de educación. Nuestra encuesta de familias muestra que estos niños tienen muchos problemas para tener acceso a programas regulares de educación temprana manejados por el gobierno.

- Los miembros de II informan que los objetivos centrales de los programas de Protección e Instrucción en la Primera Infancia suelen parecer poco claros en sus países y que hay confusión acerca de la forma como deben prestarse. En el Medio Oriente y en el Norte de África, por ejemplo, encontramos que la responsabilidad de la

Protección e Instrucción en la Primera Infancia depende de distintos ministerios. En el Líbano, es responsabilidad del Ministerio de Salud, en Yemen, Argelia y Sudán, el responsable es el Ministerio de Trabajo y en Bahrain, Kuwait y Jordania la responsabilidad es del Ministerio de Asuntos Sociales. El resultado es que la Protección e Instrucción en la Primera Infancia se ofrece de manera esporádica, con poca coherencia de parte de las entidades gubernamentales y, por lo general, a través de organizaciones privadas, con poca o ninguna conexión con el sistema de educación primaria.

Según los informes que hemos recibido, la mala calidad y el suministro insuficiente del programa de Protección e Instrucción en la Primera Infancia, así como la falta de acceso al mismo significa que:

- Los niños con discapacidad no tienen acceso a la atención

de salud, la vacunación, programas preventivos de los problemas auditivos y visuales, ni a los programas de alimentación y nutrición, dado que estos se practican durante los programas de educación temprana. Esto queda confirmado por un importante estudio realizado en India sobre el acceso a los programas de la educación temprana que determinó que los niños con discapacidad eran 'invisibles' para los principales programas de Protección e Instrucción en la Primera Infancia del país (Alur 2003).

- Los padres de niños con discapacidad no tienen la oportunidad de acceder a servicios de información, educación y apoyo para ellos.
- Los niños con discapacidad suelen ubicarse en entornos no seguros, cuando sus padres trabajan y se les niega la oportunidad de jugar y socializar con otros niños de su edad.
- Sin acceso al programa de Protección e Instrucción en la Primera Infancia, los niños con discapacidad carecen del apoyo que requieren a una edad crítica para mitigar sus desventajas y ayudarles a promover su capacidad de hacer frente a su situación.
- Se les niega a los niños con discapacidad la oportunidad de recibir apoyo para 'prepararse a ingresar a la escuela primaria'.

Además de los beneficios directos del programa de Protección e Instrucción en la Primera Infancia para los niños con discapacidad, su impacto en las familias y las comunidades es de importancia fundamental para desarrollar comunidades inclusivas:

- Los padres de niños con discapacidad tienen menos posibilidades de participar en el mercado laboral debido a que no encuentran quien cuide a su niño, lo que contribuye aún más a incrementar su posición de desventaja y su situación de pobreza;
- El programa de Protección e Instrucción en la Primera Infancia ayuda a fortalecer a las comunidades y a desarrollar cohesión social.

El aprendizaje y la atención temprana son fundamentales para los niños como parte de la economía y la infraestructura social de todos los países. Los encargados de diseñar las políticas y los gobiernos reconocen cada vez más los beneficios de invertir no solamente en la atención y la educación de los niños pequeños sino también en el apoyo que brinda a las familias.

Objetivo 2: Educación Primaria Universal

“Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen”

La mayoría de la información recogida a través de nuestro estudio tuvo que ver con el acceso a la educación primaria. La imagen resultante es que se ha progresado mucho en las reformas de la legislación y las políticas para apoyar la Educación Inclusiva y ha habido cierta formación de docentes, la implementación real a nivel escolar y de aula avanza muy lentamente, si es que lo hace, y aún queda mucho por hacer.

Política y Legislación – Limitación en los Compromisos y/o la Implementación

A pesar de la evaluación realizada por los participantes en este estudio en el sentido de que la mayoría de los perfiles de los países muestran que han adoptado compromisos con la Educación Inclusiva, las familias y autogestores nos dicen que aún en los países con buena legislación y buenas políticas, la inclusión aún no es una realidad.

- En América Central, casi todos los países han adoptado una legislación o unas políticas que afirman la Educación Inclusiva. Sin embargo, la práctica está aún muy lejos de la meta.



- En Canadá, Nueva Zelanda, los Estados Unidos y algunos países europeos, están sobrecargando las leyes nacionales y subnacionales/provinciales/estatales de derechos humanos que protegen los derechos de las personas con discapacidades, y las leyes educativas que se comprometen a la Educación Inclusiva. Sin embargo, los miembros de II informan que, en la práctica, la implementación de estas leyes y compromisos no tiene un enfoque basado en los derechos humanos en cuanto al servicio de la educación.
- En África hay pocos países que hayan adoptado declaraciones o políticas referentes específicamente a los niños con discapacidad.
- En algunos lugares la legislación y la política se refieren a la inclusión de grupos marginados pero no tienen en cuenta los niños con discapacidad.
- En otros casos, la legislación que se centra en las necesidades de los niños con discapacidad tiene como resultado el desarrollo de prácticas segregadas o aisladas.

Por ejemplo, en Colombia, la ley dispone que cuando un niño tiene una discapacidad intelectual, con altos requerimientos en cuanto a sus necesidades, recibirá atención en instituciones seleccionadas por las autoridades (la mayoría de ellas ajenas al sistema educativo).

Sigue habiendo una amplia brecha entre las políticas y la legislación y la realidad de cómo se atiende a los estudiantes con discapacidad intelectual a nivel de comunidades, escuelas y aulas.

Responsabilidad Separada de la Educación

Con frecuencia, el Ministerio de Educación no es el responsable de la educación de los niños con discapacidad, si no que esto corresponde

La Declaración de Intención del Ministro de Educación 2007-2012 reconoce que la Estrategia para la Discapacidad de Nueva Zelanda debe convertirse en parte de nuestra política de educación para que los estudiantes con discapacidades reciban la mejor formación...

Reporte del IHC, Nueva Zelanda

Cerca del 90% de los estudiantes con discapacidades asisten a escuelas normales. Cerca de la mitad de todos los estudiantes con discapacidades están el 80% de su tiempo en clases regulares.

Educación e Inclusión en los Estados Unidos: Una Revisión, Septiembre 2008.

El Programa de Educación Primaria Universal ofrecía educación primaria gratuita para cuatro hijos por familia. El hijo con una discapacidad tenía prioridad en primer lugar a la educación después le seguía en orden la hija.

Informe del Gobierno de Uganda, 1998

al Ministerio Social. (Véase, por ejemplo, *El derecho a la educación de personas con discapacidades, Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Febrero de 2007*). En muchos de los países que participaron en la encuesta, un departamento gubernamental no responsable del total de la educación tenía, sin embargo, la responsabilidad de la educación de niños con discapacidad.

Cerca del 80% de los encuestados dijeron que algunos niños en edad escolar no asisten a programas educativos corrientes sino que están cubiertos a través de lo que suele ser una escasa provisión de servicios gubernamentales a través de los ministerios de bienestar social y salud.

El resultado es que, con frecuencia, los niños con discapacidad no tienen acceso a la educación y, en el mejor de los casos, son segregados en programas de salud y seguridad social y por lo general permanecen aislados en sus casas.

MENSAJES CLAVE DE LAS ENCUESTAS DE FAMILIA

- ✓ La mayoría de las familias dicen que el miembro de su familia está asistiendo a una institución educativa en la actualidad; sin embargo, la mayoría sólo había asistido a dicha institución por períodos cortos (de 2 a 4 años).
- ✓ Muy pocos niños con discapacidades se gradúan de la secundaria.
- ✓ El soporte de las escuelas es limitado; las familias deben pagar casi todos los soportes de aula para sus niños.
- ✓ Las limitaciones financieras los obligan a sacar a su hijo de la escuela antes de tiempo porque no pueden cubrir el costo de los apoyos (ayudas, asistentes) necesarios para sus hijos en la escuela.
- ✓ Las familias de niños con discapacidades que no asisten a la escuela dicen que las bajas expectativas en cuanto a la capacidad del niño y las actitudes negativas de la misma escuela fueron las principales razones para su exclusión del plantel educativo.
- ✓ La mayoría de las familias consideran que la falta de conocimiento de los docentes en relación con la forma de impartir educación especial, es una de las principales barreras que impide que su hijo avance en el proceso educativo.
- ✓ Las familias nos dijeron que prefieren enviar a sus hijos a una escuela ordinaria y no a una especial aunque la ventaja de las escuelas de educación especial es que su niño está en un ambiente donde tiene menos probabilidad de sentirse 'rechazado'.

En términos generales, las familias nos dijeron que creen que desarrollar comunidades inclusivas sigue siendo una buena meta que hay que lograr y que la Educación Inclusiva es una forma de lograrla.



La Exclusión de las Escuelas y Aulas Regulares

Nuestras encuestas, entrevistas y consultas confirmaron que la mayoría de los niños con discapacidad, tanto en los países en desarrollo como en los países desarrollados, no asisten a escuelas regulares con el apoyo que requieren. Muchos de los autogestores y muchas familias, nos contaron cómo han sido rechazados por administradores, directores y docentes de las escuelas. Esto es común en los países en desarrollo pero también es bastante frecuente en países ricos, donde prevalecen los programas segregados. De todos los factores que se han identificado como causantes de la vulnerabilidad de los niños a la exclusión (ser niñas, VIH/SIDA, pobreza, etnicidad, etc.), la discapacidad suele ser la principal razón para la exclusión.

Como nos lo indicada una madre boliviana en relación con su hija,

Cuando era pequeña solía llevarla a varias escuelas, pero las maestras no sabían cuál era el problema y me decían que mi niña no debía estar en la escuela, que no aprendería como los demás, que debería llevarla a casa.

Uno de los grupos de consulta de la India informó que aunque hay algunas instancias

Al comienzo, la dirección de la escuela se negaba a recibirme porque no había maestros capacitados para enseñarme y nadie que pudiera comunicarse conmigo.

Khenyi, Sudán

de inclusión, son anecdóticas, se presentan gracias al valor de algunos individuos; el 'sistema' no fomenta el acceso.

El sueño de todos los padres es asegurarse de que sus hijos sean independientes, que alcancen su mejor y pleno potencial y que sean seres humano útiles a la sociedad. Los sueños de un padre con un hijo que tenga necesidades especiales son muy similares. Sin embargo, dado que [los niños con necesidades especiales] suelen ser excluidos de la comunidad, la lucha ha sido lograr que se incluyan y que funcionen dentro de la comunidad en general y que sean aceptados y tratados con el respeto y la dignidad que merecen como seres humanos iguales a los demás. Dicho esto, la inclusión/integración es algo que no parece que se esté dando en nuestro país, excepto en pequeños focos dispersos. Inclusive esto ha sido algo que se ha logrado principalmente por la apertura y el valor de unos pocos individuos más que por iniciativas del sistema en sí.

- Como se indicó en la sección sobre Protección e Instrucción en la Primera Infancia, muchos niños con discapacidad no son registrados al nacer y, por lo tanto, no aparecen en las estadísticas y no tienen derecho a la educación, por lo que no son elegibles para matricularse en la escuela.
- Algunas familias se ven obligadas a mudarse a otras ciudades o a otros países para poder tener acceso a cualquier tipo de educación porque se les cierran en la cara todas las puertas, o inclusive se divide la familia para que esto sea posible. Como lo informó una madre de Jordania

“Éramos conscientes de las necesidades de nuestro hijo en cuanto a continuar su educación por lo que tuvimos que hacer algunos cambios importantes en nuestra vida. Mi esposo aceptó un contrato en otro país para poder sostener a nuestro hijo. La ruptura de la familia ha sido dura, pero ha sido la única forma de poder cubrir los gastos de una escuela que lo aceptara.”

- El no poder cubrir los costos fue mencionado una y otra vez en los países en desarrollo de América Latina, el Medio Oriente y el Norte de África, Asia y África. Al no encontrar ninguna escuela que aceptara a su hijo, un padre del Líbano nos contó:

“La familia optó por ingresarlo en una institución. El costo de la matrícula en una escuela de Educación Inclusiva es inalcanzable.”

- Muchos informaron actitudes negativas de los docentes y administradores. Más adelante en esta sección, bajo 'Calidad' presentamos un informe.

Falta de Apoyos en la Escuela, Privatización de los Costos

Si bien la mayoría de los países que respondieron nuestra encuesta indicaron que los niños con discapacidad en ese determinado país tienen el derecho de asistir a una escuela regular junto con sus hermanos, hermanas y que deben recibir cierto apoyo, la mayoría dijeron que los apoyos necesarios, son, por lo general, inadecuados e ineficientes; o los padres tienen que pagar ellos mismos los costos. Es frecuente que los niños se matriculen en la escuela pero que no asistan por falta de recursos y falta de apoyos.

Reporte de País de Sri Lanka – destacó este aspecto:

La tasa de deserción ha disminuido en general... sin embargo, la tasa de deserción de niños con discapacidad sigue siendo un factor evidente. Esto puede deberse a la mala calidad de la ayuda educativa que se les da en las escuelas y a la falta de recursos, incluyendo la disponibilidad de docentes debidamente capacitados o métodos adecuados de enseñanza.

Las respuestas a nuestros perfiles de país indican que si bien algunos niños con discapacidad son aceptados en aulas regulares, en la mayoría de los casos no tienen los apoyos que requieren. Encuestados de más del 60% de los países estudiados indicaron que al menos algunos niños con discapacidad en sus respectivos países lograron tener acceso a la

Las familias no tienen los recursos necesarios para proveer el apoyo. Tampoco el gobierno lo provee. Claro está que hay buenas experiencias con docentes que se interesan en el estudiante y lo valoran, pero hay aún mucha resistencia. No hay forma de que acepten que una persona con una discapacidad pueda aprender con otros que no tienen ninguna discapacidad... Las escuelas especiales no quieren hacer las adaptaciones necesarias para brindar apoyos a los estudiantes con discapacidades en el sistema de inclusión.

Grupo de Consulta de Docentes, Argentina

Mi hijo asistía a una escuela regular pero no le estaban dando el material correcto. Pasaba todo el tiempo jugando. Cambiarlo a una escuela privada que cree en la inclusión me ha cambiado la vida. Ahora sé que he desperdiciado tres años de la vida de mi hijo. Las maestras de la escuela donde está mi hijo ahora son muy comprensivas, progresistas y se toman el tiempo de elaborar P.E.I.s [Planes Educativos Individuales], según sus necesidades. Los docentes cooperan entre sí y también con los padres y los niños.

Una madre del Líbano

Mi hija está en una escuela pero cada año tememos que sea el último. La escuela nos hace enormes exigencias financieras y emocionales. No es sólo el caso de nuestra hija, en la escuela hay otros niños por los que cada familia tiene que pagar y suministrar la maestra en la sombra para su hijo. La mayoría de los alumnos temen acercarse a mi hija. Piensan que puede ser agresiva y la maestra no se toma el tiempo de explicarles que tiene autismo y que por eso actúa diferente.

Una madre, Bahrain

educación regular con niños de su edad. Sin embargo, los encuestados en un poco más del 40% de los países estudiados consideraron que los niños con discapacidad tenían acceso al menos al 75% de los apoyos que requerían.

El Fracaso de la Educación Especial

En la mayoría de los países, surgió un sistema segregado de educación especial como respuesta al hecho de que las escuelas corrientes no incluían niños con discapacidad. El resultado es que los recursos que se utilizan para financiar el sistema segregado ofrecen servicio únicamente a una proporción muy pequeña de la

población de niños con discapacidad.

Por ejemplo, del total de niños con discapacidad calculado para Etiopía en 1,6 millones, sólo 35.000 niños reciben educación (según informe de los funcionarios del Ministerio de Educación durante un taller de Educación Inclusiva en abril de 2009). Con unos pocos proyectos piloto, la mayoría de las escuelas son manejadas por lo general por organizaciones privadas u ONGs. Simplemente no hay recursos suficientes, en un país como Etiopía, para poner en práctica iniciativas suficientes que cubran las necesidades de 1,6 millones de niños con discapacidad que no asisten a la escuela.





EL FRACASO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN ESCUELAS SEPARADAS

En los países de América Latina, el sistema educativo para estudiantes con discapacidades se ha basado principalmente en un número limitado de escuelas especiales. Esto ha sido así en los países más pequeños, menos desarrollados y también en los más grandes, más desarrollados, como lo indican los siguientes ejemplos:

- ✓ Nicaragua tiene aproximadamente 150.000 niños con necesidades de educación especial. De éstos, el sistema nacional puede aceptar sólo el 2,4% (3.600 niños), lo que significa que las necesidades de 97,6% de los niños con discapacidades quedan insatisfechas.
- ✓ En Chile, las escuelas tradicionales orientan sus esfuerzos en educación especial hacia niños con discapacidades leves, e ignoran aquellos con problemas más severos (Milicic and Sius 1995). Además, la mayoría de las escuelas de educación especial se especializan sólo en un tipo de discapacidad, lo que significa que los niños que tienen múltiples discapacidades suelen ser olvidados. Las 300 escuelas de educación especial con que cuenta el país pueden recibir únicamente 30.000 estudiantes, una tercera parte de los que requieren el servicio.
- ✓ El Salvador tiene aproximadamente 222.000 niños y jóvenes con discapacidades en edad escolar (Inclusion InterAmericana 2000). Aproximadamente 2.000 de ellos asisten a cursos en una de las 30 escuelas de educación especial del país, lo que significa que menos del 1% asiste a algún tipo de escuela.

Objetivo 3: Satisfacer las Necesidades de Aprendizaje de los Jóvenes y Adultos de por Vida

“Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y programas de preparación para la vida activa”

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

Declaración Universal de los Derechos Humanos, Artículo 26

Para todas las personas, y sin duda para aquellas con discapacidades intelectuales, el aprendizaje no comienza y termina en el aula de instrucción primaria formal. Las familias, y autogestores, informaron sobre el impacto que la inclusión en la educación o la exclusión de ella ha tenido en su sentido de inclusión en la comunidad. Las destrezas para la vida logradas mediante la Educación Inclusiva y en las relaciones establecidas con los compañeros de estudio permiten que las personas con discapacidad intelectual contribuyan y participen en su comunidad. La exclusión de la educación básica



tiende a excluir aún más a las personas con discapacidades y a ponerlas en mayor desventaja en lo que se refiere al acceso a la formación postsecundaria y vocacional.

Acceso Limitado y Flexibilidad en la Educación Postsecundaria

En años recientes, ha habido una financiación creciente de educación postsecundaria de parte de las organizaciones de desarrollo y las organizaciones internacionales. Sin embargo, las inversiones correspondientes han sido escasas o nulas cuando se trata de programar o de contar con accesibilidad a los planteles educativos para personas que fueron excluidas de la educación primaria y que no cumplen los requerimientos de elegibilidad de la educación postsecundaria formal.

Por lo general, los miembros de II informan que hay mucha menos experiencia en Educación Inclusiva a nivel de secundaria en comparación con el nivel primario. En muchos países, el acceso a la educación secundaria está muy restringido y sólo está disponible a los estudiantes que aprueben exámenes estandarizados que no se modifican para los estudiantes con discapacidades. En otras situaciones, el costo de la educación secundaria es prohibitivo para las familias. Como lo dijera una madre de Colombia a un grupo de consulta para el estudio:

La mayoría de nuestros niños están en la escuela primaria, esto nos indica que fue imposible progresar en el currículo y transformar el sistema educativo para que fuera flexible con una población diversa en educación secundaria y educación superior.

Se pueden encontrar varios ejemplos de buenas prácticas de inclusión en educación postsecundaria en los países donde ya se practica desde hace algún tiempo la Educación Inclusiva. En Nueva Zelanda, hay tres universidades que ofrecen Educación Inclusiva a los estudiantes y una universidad ha establecido un Centro de Excelencia en Educación Inclusiva. Otros ejemplos

El comienzo y el final de los horarios de clases son complicados porque todos mis hijos no son aceptados en la misma universidad. Mi hijo, que tiene una discapacidad, asiste a una universidad diferente, esto hace que los otros estudiantes no lo entiendan/no lo acepten.

Una madre, México, Distrito Federal

A nivel universitario el Ministerio de Educación negó las adaptaciones del currículo debido a la falta de políticas a este nivel.... eso hizo que mi hija se sintiera muy frustrada y abandonó la universidad. Hemos enviado notas judiciales al Ministerio pero es justamente la persona que trabaja allí la que negó la flexibilidad del currículo...

Una madre, Argentina

incluyen programas universitarios y preuniversitarios canadienses, estadounidenses y europeos en los que se incluyen estudiantes con discapacidades (inclusive con discapacidades intelectuales).

Estos modelos ofrecen una base para el futuro desarrollo de opciones postsecundaria pero, ante todo, para estudiantes que tengan alguna discapacidad intelectual, seguirán siendo un ejemplo anecdótico dentro del contexto global, más bien que las señales de un cambio sistémico.

Formación y Educación que Terminan en un ‘Callejón Sin Salida’ – Las Transiciones a la Vida Adulta y la Vida Laboral

Otro tema común planteado por ambos, autogestores y familias y por sus organizaciones es que la educación de adultos o la formación vocacional no están preparando a la juventud con discapacidades para trabajos decentes ni les está ayudando a ingresar al mercado laboral. Los costos de una formación corriente son demasiado altos.

Mi hija asistió a varias escuelas regulares, nunca terminó la educación primaria, luego fue a un centro de rehabilitación y ahora está en un taller.

Una madre, México

El Informe del País de Sri Lanka nos indica:

Aunque el Gobierno de Sri Lanka hace cuanto puede por lograr que la educación sea inclusiva, los centros de educación vocacional siguen siendo, en su mayoría, aislados y segregados para personas con discapacidades. La mayoría de los estudiantes, al terminar su educación formal, son enviados a instituciones de formación vocacional y

técnica/vocacional, establecidas para personas con discapacidad.

La oportunidad de reunirse con jóvenes no discapacitados durante la formación vocacional resulta prácticamente imposible por dos razones: estas instituciones patrocinadas/financiadas por el gobierno ofrecen formación gratuita exclusivamente para personas con discapacidades, mientras que las instituciones privadas ofrecen servicios de formación para todos, pero a un alto costo por curso. Por lo tanto, las personas con discapacidad que vienen de niveles de bajos ingresos no pueden tener acceso a dichas instituciones.

Los jóvenes allí capacitados se enfrentan a dificultades no sólo de buscar y encontrar oportunidades de empleo sino de recibir un pago justo por su trabajo. Según los

instructores, estos jóvenes quedan muy desanimados y consideran que están siendo explotados. Reciben una remuneración más baja por sus servicios; sus ingresos no son sustanciales al compararlos con el costo que tienen que cubrir para llegar al lugar donde desempeñan esos trabajos. Los docentes culpan al estudiante por el problema.

En Brasil, nuestra asociación miembro nos contó que hay más de 2000 escuelas especiales en el país y muchas de las historias que recogieron provienen de autogestores que asistieron a esas escuelas y a programas vocacionales manejados desde escuelas especiales. Nos dijeron que para ellos era importante ir a la escuela porque, "Si no lo hacemos ¿adónde iríamos?" "Ir a programas vocacionales en una escuela especial es la única actividad que tengo fuera de mi casa".



Objetivo 4: Alfabetismo en Adultos

“Aumentar en 50%, de aquí al año 2015, el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos el acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente”

Altas Tasas de Analfabetismo

Las tasas de analfabetismo entre las personas con discapacidades y, en especial, en las personas con discapacidades intelectuales, son desproporcionadamente mayores que en la población en general. Un trabajo reciente que analiza el problema de la alfabetización para personas con discapacidades, calcula que de los 650 millones de personas en el mundo que tienen una discapacidad, sólo 20 millones están alfabetizadas (Groce and Bakhshi 2009).

El analfabetismo es tanto el resultado de la exclusión, como un factor que contribuye a la condición de pobreza y exclusión. La capacidad de tener una educación tiene un impacto en la posibilidad de conseguir un trabajo; de participar en procesos políticos; de acceder a servicios y a apoyos.



Acceso y Calidad Deficientes

Las bajas tasas de alfabetismo entre personas con discapacidades pueden atribuirse a varios factores: Acceso deficiente a la educación formal; calidad deficiente de la educación y bajo acceso a los programas de alfabetización y educación informal.

En lo que se refiere a quienes tienen discapacidades intelectuales, los docentes, los que trabajan en la comunidad y quienes se encargan de diseñar las políticas, al igual que, en algunas ocasiones, los padres, suelen suponer que estas personas no pueden aprender destrezas básicas y de alfabetización. Estos conceptos erróneos dan como resultado la negación del acceso a la educación primaria, donde precisamente la mayoría obtiene las destrezas de lectoescritura. Cuando los niños con discapacidad intelectual tienen acceso a alguna forma de educación (por lo general en ambientes segregados), suelen recibir apoyos e instrucción de baja calidad. Muchos niños reciben apoyos de educación informal en el hogar o en la comunidad, pero los padres de niños con discapacidad no tienen apoyos ni nadie que los anime a promover la alfabetización. Por lo general, los padres creen que requieren formación especializada para ayudar a su hijo o a su hija a aprender a leer, a escribir y a tener conocimientos básicos de aritmética.

Programación de Alfabetización Insuficiente

Los compromisos internacionales y la atención a la EPT se han centrado en gran medida en el mejoramiento del sistema de educación primaria formal.

Tanto los gobiernos nacionales como la comunidad internacional han tendido a suponer que los retornos políticos y económicos de invertir en niños pequeños, jóvenes y adultos son más bajos que los que provienen de invertir en niños de edad escolar. El descuido resultante se ha complicado por la inclusión de sólo dos metas de EPT en Metas de Desarrollo Para el Milenio y por la decisión de limitar la Iniciativa Fast Track de la EPT, el único vehículo significativo de ayuda multilateral para el estudio completo de la primaria a nivel universal. (UNESCO, 2006).

Los programas de alfabetización fuera del sistema de educación formal orientados a las necesidades de quienes se encuentran marginados, suelen ser inaccesibles a personas con discapacidades intelectuales. Por ejemplo, los programas de

alfabetización para nuevos inmigrantes o para estudiantes adultos no están diseñados para las necesidades de las personas con discapacidades intelectuales.

Inclusive en países en donde la mayoría de los niños con discapacidad asisten a la escuela, son pocos los programas diseñados para ayudar a las personas a mantener o mejorar sus destrezas de alfabetismo que incluyen personas con discapacidades. Los que lo hacen, son, con frecuencia, iniciativas de una sola vez sin evaluación ni monitoría (Groce, 2009).

Como nos lo contara una autogestora de Malasia:

“No recordaba nada de lo que había aprendido. Aún no puedo leer ni escribir. Dependo en gran medida de los demás.”



Objetivo 5: Género

“Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes de 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento”

Género y Discapacidad – ‘Doble Desventaja’ para Niñas y Mujeres

Las niñas con discapacidades han sido ampliamente ignoradas por los esfuerzos para promover igualdad de género como por quienes promueven la equidad para personas con discapacidades. Las barreras culturales, sociales y de actitud, basadas en la discapacidad y el género limitan las oportunidades de educación para las niñas con discapacidades. El acceso a la educación para las niñas con discapacidades se afecta por un rango de factores que incluye: el tipo de discapacidad que tienen; el nivel económico de su familia; el lugar donde viven; y su etnicidad.

Hay muy pocos datos sobre el nivel económico de las niñas con discapacidades en educación, pero hay alguna evidencia de las familias encuestadas de que las niñas con discapacidades tienen menos probabilidad de estar en la escuela y menos probabilidad de recibir apoyo para tener éxito.



A pesar de los significativos números de mujeres y niñas con discapacidades, en especial en países en desarrollo (en la región de Asia y el Pacífico) continúan escondidas y silenciosas, no se conocen sus preocupaciones y se pasan por alto sus derechos. En toda la región, tanto en comunidades urbanas como en comunidades rurales, se ven obligadas a enfrentarse a significativos problemas de

triple discriminación por parte de la sociedad: no sólo debido a sus discapacidades, sino porque además de mujeres son pobres. (UNESCAP 1995)

Aunque los datos disponibles son limitados, indican que las mujeres y niñas con discapacidades corren con menos suerte en el campo educativo que sus contrapartes masculinas con o sin discapacidades. Por ejemplo, UNESCO, la Unión Mundial de Ciegos y otros calculan la tasa de alfabetismo de mujeres en apenas 1% comparada con un cálculo de cerca de 3% para personas con discapacidades, en total (Groce, 1997). Las estadísticas por país y por región, aunque con frecuencia más altas, confirman sin embargo las desigualdades por género (Nagata, 2003).

Falta de Enfoque Sensible al Género/la Discapacidad a Nivel Escolar, en los Planes de Educación y en la Monitoría

Nuestra investigación encontró poca evidencia de políticas o programas diseñados para satisfacer las necesidades y la

inclusión de niñas con discapacidades. Algunos de los proyectos de donantes para Educación Inclusiva que los miembros de II señalaron sí requerían una estrategia de género. Sin embargo, no encontramos evidencia de que la 'doble desventaja' a la que se enfrentan las niñas y las mujeres en la educación esté siendo resuelta en los planes nacionales o estatales de educación. Aunque el género es uno de los principales enfoques tanto de la EPT como de las Metas de Desarrollo para el Milenio, las exclusiones que enfrentan las niñas y las mujeres con discapacidades no son objeto de monitoría en las agendas de educación nacional o global ni objetivos que se estén fijando para su inclusión en la Protección e Instrucción en la Primera Infancia, la primaria, los estudios superiores y la educación de adultos.



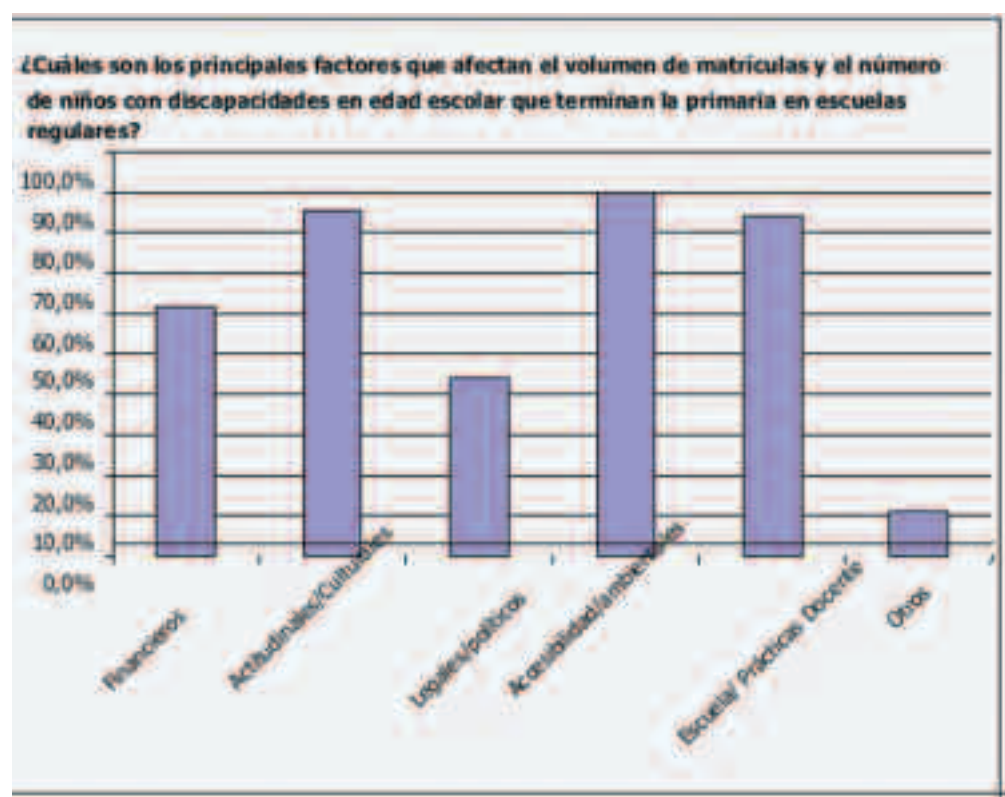
Objetivo 6: Calidad

“Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales”

La educación inclusiva, cuando es efectiva, contribuye a la educación de calidad para niños con discapacidad y para sistemas escolares en general. Vista de otra forma, la Educación Inclusiva no puede dar resultado si lo único que hacemos es poner a los niños con discapacidad en sistemas ya existentes que no logren calidad y excelencia para todos los alumnos.

Nuestro estudio indica cuatro elementos principales de educación de calidad que resultan en inclusión – las actitudes inclusivas y las culturas escolares de inclusión; los docentes capacitados con el debido apoyos; el currículo y la evaluación adaptados; y una escuela que ofrezca un ambiente de apoyos y sea accesible. Los análisis de las respuestas de los perfiles de país indican que estos fueron los principales factores que afectaron el volumen de matrículas y el número de niños y jóvenes con discapacidades que tuvieron acceso a la educación regular y terminaron la primaria (ver Figura 1).

FIGURA 1
FACTORES DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN QUE AFECTAN EL NÚMERO DE MATRÍCULAS Y EL NÚMERO DE ALUMNOS QUE COMPLETA EL PERÍODO DE ESTUDIOS



Actitudes Negativas

La inclusión es sólo de apariencia. Te reciben pero no te aceptan.

Opinión en grupo de consulta, Nicaragua

LOS PADRES REACCIONAN A LAS ACTITUDES NEGATIVAS – EN Y FUERA DEL AULA – DE MÉXICO, ARGENTINA, BOLIVIA, CANADÁ, YEMEN, KUWAIT, TANZANIA

“La maestra lo sacó de la clase porque no estaba aprendiendo, a otro maestro no le gustó la forma como él lo miraba. Federico insistió y dijo ‘Quiero ir al colegio’.”

“Es fácil tener la impresión de que algunos docentes/algunas escuelas no respetan los derechos humanos de las personas con discapacidades. Varios docentes tenían un concepto negativo o estaban mal informados sobre la discapacidad, lo que los llevaba a excluirlo o a no tomar en serio sus necesidades de aprendizaje”.

“Todos los maestros quieren a mi hijo, pero su inclusión en actividades regulares es muy poca; tiene muy poca interacción con los demás niños”.

“A veces es algo muy estresante. Hay que conocer a todos los actores y todos deben estar en la misma página. No siempre se cumplen los compromisos (de lado y lado – por parte de la familia y por parte del sistema escolar). Tenemos que insistir en obtener historias positivas del asistente de educación porque de lo contrario nos preocupamos demasiado”.

“Mi hijo fue primero a una escuela especial, luego a una regular, luego de nuevo a una especial y ahora va a una escuela especial pero con un sistema individualizado, de uno a uno, en el hogar. Tiene muchos problemas de conducta, sobre todo debido a las actitudes negativas que encuentra en los docentes y en los demás estudiantes”.

“Es difícil para la autoestima de los padres. No siento que sea lo suficientemente bueno y no sé por qué es por lo que debo luchar”.

“No había problemas con las necesidades especiales en la escuela, pero sólo los docentes lo aceptaban. Los demás niños lo discriminaban y no le prestaban atención. Ahora, debido a la situación económica, no está yendo a la escuela”.

“La pusieron con los niños más afectados, a la maestra le faltaba compromiso. Nos sentimos discriminados... la sacamos de la escuela y buscamos a alguien que la cuidara en la casa. Ahora tiene 30 años, lo que ha aprendido es lo que le hemos enseñado como familia”.

“Verla ahora en una escuela regular me hace sentir que es lo mejor que nos hubiera podido pasar tanto a ella como a nosotros, como sus padres, está viviendo las mismas experiencias que vivió su hermano... va a la escuela secundaria. Los maestros y los otros estudiantes comprenden la inclusión”.

- Autogestores, los padres y los docentes señalaron la importancia de valores positivos sobre la inclusión y la discapacidad para que la educación de calidad sea posible. La realidad es que, para la mayoría de los que participaron en grupos de consulta y de quienes respondieron las encuestas,



- persisten las actitudes negativas. Su evaluación queda confirmada por encuestas de población más amplias.
- El Informe de País de Canadá indica que una amplia encuesta de opinión encontró que sólo el 33% de los canadienses apoyan la Educación Inclusiva.
- En una encuesta en Brasil, más del 95% de 18.500 docentes, directores y estudiantes dijeron tener un prejuicio negativo acerca de las personas con discapacidades, y sobre todo acerca de personas con discapacidades intelectuales. Noventa y nueve por ciento indicaron que no deseaban que hubiera personas con discapacidades en su escuela.
- El Informe de País de la India indicó actitudes negativas en los colegios con base en el mito de que la discapacidad es el resultado de los 'pecados' de las personas con discapacidad o de sus padres.
- Una encuesta del Reino Unido en jóvenes de 14 a 16 años indicó que más del 50% no habían sabido de ninguna persona con discapacidad en el último año (The Children's Society, 2005).
- En encuestas y grupos de consulta de todo el mundo, los padres se refirieron a los altos costos de las actitudes negativas para sus niños y sus familias.

LOS DOCENTES DIJERON QUE:

- No están satisfechos con los programas que estaban recibiendo en sus escuelas los niños con discapacidades.
- Consideraron que hay un apoyo limitado de parte de los administradores escolares.
- Los docentes dijeron que requieren más apoyo de parte de quienes ayudan en el aula.
- Consideran que ellos y otros docentes no tienen la capacitación adecuada; por lo tanto, muchos no están preparados para tener estudiantes con discapacidades en sus clases, aunque aceptarían si les dieran la oportunidad y el apoyo.
- La falta de capacitación, las barreras administrativas para asistir a la escuela y los estereotipos negativos de los niños con discapacidades son las principales razones por las cuales se impide que estos niños asistan a la escuela.
- Más del 70% de los docentes dicen que **RECOMENDARÍAN** a los padres y a los estudiantes la Educación Inclusiva.
- Están convencidos de que la Educación Inclusiva promueve relaciones con niños de la misma edad y fomenta un sentido de comunidad.

Falta de Formación Anterior al Servicio y en Servicio para los Docentes

Los docentes capacitados, con las debidas destrezas y con el conocimiento necesario acerca de la Educación Inclusiva, que están de acuerdo con esta forma de enseñanza, siguen siendo una minoría en el sistema de educación del mundo entero. En nuestra encuesta, 2/3 de los padres con niños en educación regular consideraban que los maestros entendían sus necesidades, sólo 1/3 pensaba que los maestros tenían la capacidad y el conocimiento suficientes para la inclusión de los niños y para su proceso de aprendizaje. Entre los mismos docentes, el 70% pensaba que otros docentes en la escuela no estaban preparados para tener estudiantes con discapacidad en sus clases.

Más de 750 docentes de todo el mundo respondieron nuestra encuesta. Algunos de los aspectos claves identificados a través de esta encuesta incluyen:

- El principal resultado de la encuesta es que los docentes que han recibido formación en educación de niños con discapacidad tienden a enseñar a niños con discapacidad ya sea en educación segregada o en aulas regulares. Quienes no recibieron esta formación es mucho menos probable que acepten niños con discapacidad en sus clases. La formación de docentes para la inclusión sigue estando al margen de la educación de los docentes.
- Para quienes reciben formación, ésta generalmente se imparte con base en un modelo médico de discapacidad en vez de centrarse en los estilos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza para la inclusión. Muchas ONGs en el campo de la rehabilitación son las encargadas de capacitar a los docentes y existe la tendencia de adoptar la perspectiva médica y los paradigmas de la educación especial.

- Gran parte de la formación tiene que ver con la concienciación y la sensibilización pero hay pocos aspectos que se refieran a los retos a nivel del aula y a las estrategias que los docentes deben aplicar.
- La formación que reciben los docentes regulares no incluye las herramientas necesarias para manejar la amplia diversidad de estudiantes que encontrarán después en sus aulas. La consecuencia es que los niños con discapacidad pueden estar en un aula regular pero no están recibiendo educación. Como lo indica el Informe de País de Zambia:

“Las prácticas escolares en Zambia son que todos los niños pueden asistir a la misma escuela y estar en la misma clase con otros de su misma edad. Sin embargo, estar en clase es una cosa y otra cosa es aprender”.

- Hay unas pocas universidades que participan en la formación previa al servicio y la formación en servicio de los docentes para responder a las necesidades de las clases inclusivas. Donde se ofrece este tipo de educación, generalmente no es obligatorio que el docente cuente con dicha formación.
- Aún existe la percepción, por parte de muchos docentes de que los estudiantes con discapacidades son la responsabilidad exclusiva de maestros de educación especial.
- Los docentes que asisten a la formación, son, por lo general, maestros de educación especial, maestros de apoyo que enseñan en escuelas especiales únicamente para alumnos con discapacidades y/o algunos maestros que ya han tenido experiencia con la Educación Inclusiva.
- La encuesta demostró que los docentes que enseñan en escuelas segregadas tienen niveles de formación más altos en las estrategias para Educación Inclusiva que los que enseñan a estudiantes con discapacidades en escuelas regulares y en aulas regulares.
- Recibimos muchos informes de docentes de educación especial que no quieren cambiar su práctica y aún fomentan la segregación como la mejor opción para los estudiantes con discapacidades.

COMENTARIOS DE LA ENCUESTA DE DOCENTES:

“Como recién egresados de la facultad de educación, no estamos plenamente capacitados para trabajar con el tipo de población que vemos ahora”

“La formación como maestro de educación especial es bastante incompleta. Es indispensable la educación continua”.

Para un niño con discapacidad que vive en el área rural de India, el ir a la escuela local puede ser una tarea difícil. Las escuelas quedan muy lejos o no hay servicio de transporte. Las escuelas tampoco tienen rampas ni baños adaptados para las necesidades de un niño discapacitado.

Reporte de País de la India

En Polonia tenemos muchas barreras arquitectónicas. Mi hijo fue a la escuela sin ascensor. Cuando era pequeño, sus amigos le ayudaban a llevar su maleta y a subir las escaleras. Pero ahora que ha crecido – es demasiado pesado para ellos. Debo recurrir a un asistente que le ayude a mi hijo en sus actividades diarias. La mayoría de las escuelas tienen barreras arquitectónicas, lo que las hace inaccesibles para personas con discapacidades físicas.

Una madre, Polonia

Aulas y Escuelas Inaccesibles

Los aspectos de accesibilidad comunitaria, transporte y accesibilidad dentro de la escuela son los principales factores que determinan si el niño con discapacidad puede o no asistir a la escuela.

- El 75% de los encuestados dijeron que las escuelas no eran físicamente accesibles.
- El 77% dijo que la accesibilidad era el principal factor que afectaba la inscripción de niños con discapacidad y el que terminarían el período escolar regular.

Currículo y Evaluación Inflexibles

Además de los recursos físicos y humanos necesarios para soportar la inclusión, las familias y autogestores nos dijeron que una serie de aspectos relacionados con el



currículo y la evaluación crean barreras para los niños con discapacidad y en especial para quienes tienen discapacidades intelectuales.

- Hay una adaptación limitada del currículo y del sistema de instrucción con base en un diseño universal, la instrucción diferenciada, la instrucción multinivel y el reconocimiento de una multiplicidad de inteligencias.
- Los resultados de nuestra encuesta sugieren que la mayoría de los niños no asisten a las escuelas locales de sus vecindarios con los apoyos individuales que requieren.
- Más del 50% de los encuestados indicaron que los sistemas escolares no ofrecen adaptaciones para niños con discapacidad intelectual.
- Las pruebas estandarizadas pueden promover la tendencia de las escuelas a excluir a los estudiantes con mayor probabilidad de sacar bajas puntuaciones.
- La falta de adaptaciones al evaluar los estudiantes (como el requerimiento de que los estudiantes ciegos presenten exámenes escritos) impide que los estudiantes pasen a la educación secundaria.
- La medición estandarizada de los resultados del aprendizaje como el único indicador de la calidad de la educación significa que a muchos niños se les niega el acceso; la

COMENTARIOS SOBRE LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS DEL REPORTE DE PAÍS DE MÉXICO

Hace poco, se ha implementado en México la prueba LINK. El propósito de esta prueba es evaluar a las escuelas con base en el conocimiento curricular de sus estudiantes. Esto ha creado gran competencia entre las instituciones educativas dado que lograr “un buen puntaje” en esta prueba, mejora el prestigio nacional de la institución educativa.

La evaluación no toma en cuenta los valores de la inclusión, las condiciones de accesibilidad general ni la diversidad de poblaciones matriculadas, todo lo cual lleva al desarrollo de entornos inclusivos. Esta situación ha dado lugar a una competencia entre las escuelas que incrementan la exclusión y la discriminación de los estudiantes con discapacidades [que se consideran como riesgos que impedirán lograr puntuaciones escolares más altas].

“Deberían prohibir las pruebas para la matrícula de niños en la escuela porque sólo los más calificados pueden ingresar”.

Una madre, México

“Se les olvida que no todos los niños aprenden al mismo ritmo, o que hay niños que siguen el mismo proceso... es una escuela que siempre quiere sacar una puntuación de 10 para parecer una escuela exitosa”.successful school.”

Una madre, México

Falta de flexibilidad – pudimos constatar que tanto las escuelas como los docentes (sobre todo a nivel de secundaria) por lo general no están dispuestos a examinar a o cambiar sus prácticas para adaptarse a las necesidades de los estudiantes con discapacidades. Por ejemplo, no pudimos obtener un determinado tiempo para un examen de lectoescritura porque el niño no cumplía los criterios. Con frecuencia el mensaje que recibimos es que ‘así hacemos las cosas aquí – si esto no se adapta a su niño – de malas’.

Informe de País de Nueva Zelanda

evaluación, según sus metas de aprendizaje individuales no se considera como un factor integral de la evaluación de la calidad de la educación.

Un estudio reciente (Spect et al. 2006) sobre Educación Inclusiva en Austria ofrece una medida de calidad distinta de las puntuaciones de la prueba estandarizada:

“En vez de concentrarse en la formulación de estándares de resultados, que sólo lleva a resultados problemáticos, difíciles de interpretar y contradictorios, sería más adecuado definir estándares más claros para el apoyo de necesidades especiales en la escuela que midan hasta qué grado los alumnos:

(a) reciben el máximo apoyos posible para desarrollar sus habilidades y destrezas individuales, y

(b) reciben el máximo de oportunidades para su inclusión en su entorno social y en la sociedad”.





No se están Adaptando para Inclusión los factores de Éxito Reconocidos

Desde Salamanca, ha habido muchos esfuerzos para ubicar a los niños con discapacidad en escuelas regulares. La suposición fundamental es que *“lo que se ofrece en la escuela regular sea, con modificaciones menores, y con una moderada redistribución de recursos, un medio para garantizar la excelencia y la equidad educativas”* (Lloyd 2002)

Este es también el mensaje que recibimos tanto de los docentes como de las familias en este estudio. Si fuera posible superar las actitudes negativas, las barreras físicas, la falta de apoyos dentro del aula y adaptar el currículo y los métodos de evaluación, podría haber una educación de calidad disponible para todos los niños.

La siguiente tabla se ha tomado de un informe de trabajo preparado para la UNESCO (Richler, 2005) y sugiere las principales modificaciones y transiciones que deben realizarse en los sistemas educativos. Se centran en dirección, formación y apoyo de los docentes y en apoyos dentro de la escuela. La columna 1 muestra los factores asociados con una agenda para educación de calidad y escuelas exitosas. La columna 2 muestra cómo se pueden adaptar estos factores para solucionar las distintas barreras que los autogestores, y los padres y los maestros nos han indicado que mantienen a los estudiantes con discapacidades fuera de las aulas regulares.

TABLA 4
CÓMO MEJORAR EL ÉXITO DE LAS ESCUELAS – MEJORANDO LA INCLUSIÓN

Factores Que Mejoran el Éxito de la Escuela	Factores Que Mejoran la Inclusión
Docentes bien capacitados y bien valorados ¹	Docentes de escuelas regulares apacitados para enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales ²
Sin agrupaciones por habilidad ³	Diferenciación de currículo dentro de la clase ⁴
Docentes trabajando en equipo ⁵	La escuela se basa en equipos de maestros para servir a los estudiantes ⁶
Apoyos para los maestros ⁷	Nueva función para el educador especial como apoyos de los docentes regulares ⁸
Equilibrio de dirección dentro de una línea discrecional a nivel escolar y local ⁹	Transferencia de la inclusión a nivel nacional, regional y local ¹⁰



Resumen

Comenzamos este capítulo con el interrogante de si la agenda global para la educación está 'centrándose' en las vidas de los niños y niñas, jóvenes y adultos con discapacidades intelectuales. Nuestro análisis deja en claro que la EPT aún no ha producido la diferencia que debe lograr para personas con discapacidades intelectuales.

De hecho, la *Educación para Todos* nos está fallando.

La Protección e Instrucción en la Primera Infancia, el Objetivo 1 de la EPT, es bien reconocido como esencial para el desarrollo de una niñez sana con buenas 'bases iniciales' para la escuela primaria, sobre todo para niños con discapacidad. Sin embargo, los datos recogidos para este estudio sugieren que los programas son inaccesibles, los niños pequeños con discapacidad intelectual no son aceptados y los que logran acceder a algunos programas no están obteniendo lo que necesitan para prepararse para la escuela primaria. Predomina un 'modelo médico' que con frecuencia etiqueta a los niños con discapacidad intelectuales, constituyendo una barrera más a una expectativa de que podrían beneficiarse de una educación adicional. La falta de programas, y las políticas y programas incoherentes contribuyen todos a un sistema de Protección e Instrucción de la Primera Infancia que deja a los niños y a sus familias sin los apoyos e intervenciones que les permitirían prepararse para el ingreso a la escuela.

Son varias las barreras que impiden que los niños con discapacidad intelectuales tengan acceso a la educación primaria, el Objetivo 2 de la EPT. La responsabilidad separada para niños con discapacidad ya sea en departamentos de bienestar social o en departamentos gubernamentales de educación especial en escuelas y distritos especiales es una de las principales barreras que impiden que los niños con discapacidad tengan acceso a una escuela primaria regular. Se suman a esto el hecho de que muchos niños con discapacidad intelectuales no son registrados al nacer y por lo tanto no pueden ser matriculados en la escuela, la falta de apoyos dentro de la escuela, los costos financieros de acceso que se imponen a los padres. El derecho a la educación está siendo negado sistemáticamente a este grupo en la mayoría de los casos.

Las barreras a la Protección e Instrucción en la Primera Infancia y las barreras para el ingreso a la escuela primaria significan que los niños con discapacidad intelectuales que sí se matriculan, con frecuencia no completan los programas

educativos. Esto significa que se reduce aún más la tasa de matrículas en la educación secundaria y que prácticamente no hay matrículas a nivel de educación postsecundaria o formación vocacional que puedan ofrecer destrezas esenciales para la vida y destrezas vocacionales – el Objetivo 3 de la EPT. Quienes tienen la suficiente suerte de llegar a una institución de educación postsecundaria, generalmente encuentran un currículo inflexible y ausencia de apoyos para resultados exitosos que les permitan completar su proceso educativo. Muchos de los autogestores nos compartieron historias de cómo se habían dado finalmente por vencidos, o como se habían encontrado en talleres protegidos, que se les presentaban como lugares de ‘formación vocacional’. O si no, quedaban totalmente aislados dentro de su comunidad.

La educación para adultos – el Objetivo 4 de la EPT – es igualmente esquiva para quienes tienen discapacidades intelectuales. Con tasas desproporcionadamente altas de analfabetismo, quienes hablan por sí mismos se enfrentan al acceso limitado a los pocos programas disponibles en la mayoría de las comunidades y las expectativas son que probablemente no puedan beneficiarse de ellos.

Para las niñas y las mujeres con discapacidades intelectuales, las barreras a la Protección e Instrucción en la Primera Infancia, al ingreso a la primaria, a la secundaria y a la educación de adultos, son aún mayores. Su exclusión de la educación a todos los niveles es uno de los principales factores que las hace especialmente vulnerables a la pobreza, la mala salud y el abuso. El Objetivo 5 de la EPT – equidad de género en la educación – sigue siendo una esperanza distante para las niñas y mujeres con discapacidades intelectuales.

Con unas pocas excepciones, la educación de calidad, el Objetivo 6 de la EPT, simplemente no está disponible para los niños, jóvenes y adultos con discapacidades intelectuales. En este estudio, definimos la calidad como compuesta por cuatro dimensiones principales – actitudes positivas y facilitadoras para la inclusión, docentes dispuestos a brindar apoyos y bien capacitados, currículo y evaluación adaptables y escuelas accesibles que brinden apoyos. El ‘suministro’ de todos estos componentes educativos es básico para una buena educación. Nuestro estudio sugiere que no existe ninguno de estos factores en la medida y el grado en que se requiere y la consecuencia es una exclusión educativa muy arraigada.

Con un conjunto de barreras tan diversas para la igualdad y la inclusión en la educación ¿Cómo podemos desarrollar y poner en práctica una agenda global en la que la *Educación para*

‘*Todos*’ signifique todos los niños, todos los jóvenes y todos los adultos con discapacidades intelectuales? En primer término, necesitamos una orientación conjunta. Basada en los resultados de nuestro estudio global, la **Tabla 5** ofrece esta orientación. Muestra cómo los objetivos de Dakar para la EPT tendrían que ser definidos y medidos para ser inclusivos en relación con todos los niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual y de otra índole.

Para alcanzar los objetivos de Dakar de forma inclusiva, consideramos también que es esencial comenzar con el creciente número de ejemplos de programas de Educación Inclusiva que se están desarrollando a todos los niveles – en aulas, escuelas y distritos escolares y en sistemas a nivel estatal y nacional. Recogimos algunos de estos ejemplos en el curso de este estudio y los presentamos en el próximo capítulo. Empiezan a constituir un ‘mapa guía’ para confrontar las barreras a la calidad de la Educación Inclusiva para todos.

Sabemos, por la experiencia de personas con discapacidad intelectual y la de sus familias, que la inclusión es posible. Y que representa una gran diferencia para individuos, familias, escuelas y comunidades. En las palabras de un padre de Nueva Zelanda durante un grupo de consulta para este estudio:

La oportunidad de una Educación Inclusiva basada en la comunidad ha significado que mi hijo ha podido crecer y aprender junto con su hermana, sus amigos y sus compañeros en esta comunidad. Ha aprendido valiosas destrezas sociales prácticas que le ayudarán a establecer relaciones y redes y de equiparar bien para un empleo futuro y para su participación en la comunidad. Es igualmente importante que más de 1.500 estudiantes y personal escolar han aprendido a incluir a personas con discapacidad dentro de sus comunidades.

El siguiente paso es hacer que esto sea posible para todos.

TABLA 5
CÓMO LOS OBJETIVOS DE DAKAR PUEDEN PROMOVER LA
EDUCACIÓN INCLUSIVA

Educación para Todos: Objetivos de Dakar	Un Enfoque Inclusivo para Alcanzar los Objetivos
1. Ampliar y mejorar la Protección e Instrucción en la Primera Infancia, en especial para los niños más vulnerables y en mayor desventaja.	La Protección e Instrucción de la Primera Infancia es inclusiva y accesible para niños con discapacidad y ofrece transición a la educación primaria inclusiva.
2. Asegurar que para 2015, todos los niños, en especial las niñas, los niños en circunstancias difíciles y los niños de minorías étnicas tengan acceso a una educación primaria completa, gratuita y obligatoria, de buena calidad.	Los niños con discapacidad son bienvenidos en las escuelas y aulas regulares del sistema de educación pública, y cuentan con los apoyos necesarios para completar una educación primaria gratuita y obligatoria.
3. Garantizar que se cubran las necesidades de todos los jóvenes y adultos a través de un acceso equitativo a programas apropiados de aprendizaje y destrezas para la vida.	Jóvenes y adultos con discapacidades tienen los apoyos necesarios relacionados con sus discapacidades para participar en una gama completa de programas educativos e inclusivos de secundaria, postsecundaria, educación para adultos, alfabetización, formación vocacional y educación continua.
4. Alcanzar una mejoría del 50 por ciento en niveles de alfabetización de adultos para 2015, en especial para las mujeres y acceso equitativo a la educación básica y continua para todos los adultos.	Los adultos con discapacidades tienen pleno acceso y todos los apoyos necesarios para que los programas de alfabetización logren un nivel de alfabetización sobre bases de igualdad con los demás.
5. Eliminar disparidades de género en la educación primaria y secundaria para el 2005 y lograr igualdad de género en educación para el 2015, con un enfoque que garantice que las niñas tengan acceso pleno e igualitario, con el debido desempeño a educación básica de buena calidad.	Las niñas y mujeres con discapacidad tienen igualdad de acceso a Educación Inclusiva adecuada para su edad desde la Protección e Instrucción de la Primera Infancia hasta la educación primaria, secundaria, postsecundaria y para adultos.
6. Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y garantizar la excelencia de todos ellos para que sean reconocidos y mensurables a fin de que lleven a resultados alcanzables por parte de todos, en especial en lectoescritura y aritmética y las destrezas esenciales para la vida.	<p>La Educación Inclusiva de calidad forma parte integral de la Protección e Instrucción en la Primera Infancia, y de la educación de primaria, secundaria, postsecundaria y adulta a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actitudes positivas de los educadores y de la comunidad • Docentes capacitados y con el apoyos necesario • Escuelas accesibles e infraestructura para Educación Inclusiva • Currículo individualizado, diferenciado y positivo para las discapacidades, para todos los estudiantes • Estrategias de evaluación centradas en el alumno valoradas igual a las evaluaciones estandarizadas.

CAPÍTULO 5

El Camino a la Educación Inclusiva: Buenos Ejemplos sobre los Cuales Seguir Construyendo



Capítulo 5

El Camino a la Educación Inclusiva: Buenos Ejemplos sobre los Cuales Seguir Construyendo

Hemos recibido recientemente historias positivas de personas que hablan en nombre propio, padres, docentes y defensores de la comunidad acerca de experiencias exitosas en Educación Inclusiva de todas partes del mundo. En países con abundancia de recursos, y en países con escasos recursos, la inclusión está dando resultado. Hemos recibido ejemplos de personas, aulas, escuelas y comunidades en todas las regiones que realizan verdaderos esfuerzos para incluir a los niños con discapacidad en las escuelas regulares con los apoyos que necesitan. También hemos sabido de la experiencia y conocimientos considerables y exitosos de prácticas inclusivas y cómo aplicarlas en la escuela y en el aula. Los ejemplos que hemos recibido son amplios e inspiradores. Dado que no podemos incluirlos todos en este informe, están disponibles en nuestro sitio Web de educación.¹

Algunas historias se relacionan con la inclusión de uno o dos estudiantes en una escuela local. Otras tratan de un cambio en todo el enfoque de la escuela. Otras más indican que se ha producido un cambio para que la inclusión forme parte de la política gubernamental a nivel regional, estatal o nacional. Las historias presentadas en este capítulo ofrecen ejemplos de cambio a cada uno de estos niveles.

Clasificamos los ejemplos del desarrollo de la Educación Inclusiva con base en el siguiente marco de referencia:

- Nivel micro (niveles individual, de aula);
- Nivel meso (sistemas de educación escolares - comunitarios); y

- Nivel macro (legislación, política y cultura).

Estas tres categorías complementan los ejemplos identificados en los Informes de Seguimiento Global de UNESCO y otros estudios de investigación. Como lo sugiere Peters (2004), la investigación sobre Educación Inclusiva deja en claro que se requiere un cambio a todos estos niveles para resolver el problema de las barreras sistémicas que siguen reteniendo el progreso. Una serie de 'Diálogos Norte – Sur sobre Educación Inclusiva' convocado en la India por el Centro Nacional de Recursos para Inclusión – India, entre 2001 y 2005, utilizó también estos tres niveles para reflexionar en el proceso del cambio sistémico hacia la Educación Inclusiva – con personas a favor, educadores, investigadores y diseñadores de políticas de países del norte y del sur. Se han producido tres volúmenes de documentos provenientes de estos Diálogos que constituyen una rica colección de ejemplos.² A estos ejemplos y a otros que se han documentado en el creciente volumen de investigación sobre Educación Inclusiva, agregamos algunos de los ejemplos que nos han sido suministrados y referenciados por participantes en este estudio. En conjunto, demuestran que el cambio hacia la Educación Inclusiva está en proceso a todos los niveles y en todas las regiones.

Cambios a Nivel Micro: Individuales y de Aula

La inclusión suele producirse estudiante por estudiante. Esto es por lo general resultado de las campañas de defensa emprendidas por los padres individuales. En la mayoría de las familias, y en particular, los padres, se mantienen en primera línea insistiendo en la educación de sus hijos dentro de un entorno "inclusivo" como una realidad global. Podemos decir con seguridad que el cambio positivo en la práctica inclusiva depende de la demanda de los padres. Son su misión, sus metas y sus sueños por sus hijos lo que los lleva a impulsar hacia adelante la agenda de la Educación Inclusiva.

El Salvador:

Una historia conmovedora nos llega de El Salvador. Un número pequeño de padres de niños sordos constituyeron un grupo para apoyar la inclusión de sus hijos e hijas en la educación regular.

Recaudaron fondos para contratar intérpretes que pudieran enseñarles a sus hijos el lenguaje de signos. Enseñaron



lenguaje de signo a algunos de los compañeros de sus hijos sin problemas auditivos para que pudieran dominar con facilidad el lenguaje de los signos. Respaldaron este esfuerzo en las escuelas de la comunidad. Como consecuencia, crearon un grupo de jóvenes de la comunidad con quienes sus hijos podían comunicarse y así experimentar los efectos positivos de la influencia de grupo. Esto a su vez les permitió ser incluidos en un aula regular y participar en el currículo regular.

Como resultado de este programa, uno de los estudiantes sordos, Pablo David Durán Villatoro, se graduó en la universidad en 2009 como ingeniero en sistemas de computación, convirtiéndose en el primer ingeniero sordo en El Salvador. Su padre, Edgar, nos dijo:

Quiero compartir ... la experiencia ... de que la Educación Inclusiva es una forma efectiva de garantizar el éxito de las personas con discapacidades. Pero no nos engañemos; requiere sacrificio manejar todos los aspectos. Pero se puede – es muy posible.

Suráfrica:

Cayley describe cómo su escuela se comprometió en inscribirla,

Siempre me ha encantado la Hillcrest Christian Academy, porque los niños y los docentes son muy amables y cooperadores, pero cuando estuve en la escuela a veces tuve unos cuantos problemas. Mis padres siempre se reunían con los profesores para trabajar juntos y encontrar la mejor forma de ayudarme. Encontraron que la mejor manera era dejarme avanzar con un trabajo menos exigente. Cuando los demás estudiantes hacían matemática, yo hacía mi matemática “fácil”. Cuando los demás tenían ortografía en inglés, yo hacía mi ortografía “sencilla”. Nunca tuve un asistente en clase porque había aprendido a concentrarme muy bien y cada día tenía uno o dos compañeros de clase que eran mis “amigos” durante ese día. No me importaba que mi trabajo fuera más fácil. Era bueno. Me gustaba también el hecho de que nunca tuve que presentar exámenes. Para mí, eso fue lo mejor.

Aprendí tanto de mis amigos en la escuela y creo que ahora puedo hablar un poco mejor gracias a eso.

Yemen:

Yemen nos ofreció un buen ejemplo del impacto del cambio de actitud. Un funcionario del Ministerio de Educación explicó que aunque la inclusión de estudiantes con discapacidades no es aún una prioridad de política, no hay resistencia a que los estudiantes con una discapacidad intelectual asistan a la educación regular. "Si aprenden al estar con otras personas de su misma edad, son bienvenidos al aula".

Un grupo de consulta de padres en la India hizo la siguiente sugerencia acerca de cómo lograr que la inclusión funcionara a nivel escolar:

1. Los padres tienen que tomar una decisión consciente de que están dispuestos a luchar, porque la inclusión no va a ser una tarea fácil para la escuela ni para ustedes ni para su hijo.
2. Siempre es más fácil si están en primera línea en lo que se refiere a los retos que su hijo debe enfrentar, para que tanto los docentes como la escuela sepan lo que deben esperar.
3. Si la escuela tiene un aula como recurso para sus necesidades especiales, verifiquen para comprobar que los servicios sean realmente inclusivos no que el niño sólo se lleve a un aula de educación regular durante ciertos períodos o para ciertas actividades (¡Como el almuerzo o la clase de arte!!).
4. Al menos un padre debe trabajar al lado de los profesionales en el programa del niño y obtener una formación formal, de ser posible. Así, podrán apoyar con seguridad a su hijo en la escuela o en el entorno comunitario. Dar a los padres este poder es muy importante.
5. Unos cuantos padres que viven en la misma localidad, pueden constituir un grupo y utilizar los servicios de una terapeuta (o turnarse entre ellos) para ir a la escuela con sus hijos y respaldar a la terapeuta cuando sea necesario. Esto puede dar resultado para niños que necesitan un mínimo de apoyos. Si los niños necesitan más apoyos, tal vez el padre tenga que asistir personalmente en dichos días o períodos determinados o para un niño que tenga aún más dificultades, tal vez lo tengan que acompañar durante períodos más largos.
6. Algunas escuelas sí se oponen a que vengan los padres; tal vez haya que convencerlas de que al caso lo merece.
7. Si el niño no es recibido en la escuela, hay que asegurarse de que él/o ella reciba mucha exposición a la comunidad para que le resulte más fácil participar en las actividades corrientes en el futuro.

8. Si el niño está en una escuela especial, hay que procurar superar la escuela especial y matricularlo en una escuela regular con apoyos, inicialmente por unas pocas horas para que la transición sea más fácil para el niño.
9. Hay que asegurarse de que el niño tenga las destrezas adecuadas y el apoyo necesario para funcionar dentro del grupo/el aula. Estas destrezas incluyen poder comunicar sus necesidades, sentarse, asistir a clases como conviene. El apoyo específico necesario influye en la estructura de su espacio físico y su tiempo y las rutinas de transición. Estos podrían ser apoyos vitales promovidos e indicados en los momentos adecuados, o una persona de apoyo/una ayudante en la sombra, o por el docente del aula debidamente capacitado (si lo hubiere).
10. Para quienes ya están en un sistema escolar, es necesario asegurarse de que cuenten con el pleno apoyo del docente/de las personas que ayuda a manejar al niño; se debe mantener estrecho contacto con la escuela a fin de prevenir problemas antes de que se presenten; hay que educar a la escuela, a los docentes y a los niños acerca de las dificultades del niño con necesidades especiales que incrementen la interacción con el resto de la escuela; y procurar encontrar un niño o un grupo de niños sensibles que puedan actuar como mentores/amigos de su hijo.

Cambios a Nivel Meso: El Sistema de Educación de la Comunidad Escolar

Cuando toda una escuela se compromete con la inclusión, hay un impacto positivo en todos los estudiantes.

México:

‘Tendiendo Puentes: La Transición a una Vida Adulta Independiente para Jóvenes con Discapacidades Intelectuales’, es un proyecto de la Universidad Iberoamericana y del CAPYS (un centro para el desarrollo y la formación personal y social). El proyecto comenzó en el 2006 en el campus de la Universidad Iberoamericana en Ciudad de México, y es la primera vez que una universidad mexicana abre sus puertas a jóvenes de edad universitaria con discapacidad intelectual para que se inscriban en cursos y programas a nivel de postsecundaria. El proyecto promueve el desarrollo de las destrezas personales y profesionales de los estudiantes. Se basa también en un compromiso de la universidad de promover valores de respeto por las diferencias, la no discriminación y la diversidad. Los estudiantes con discapacidad intelectual son animados y apoyados para que tomen parte en la vida del campus y desarrollen competencias para llevar una vida independiente y conseguir un empleo. Además, el proyecto está orientado a desarrollar conciencia en los estudiantes y profesores acerca de las personas con discapacidad intelectual y acerca del valor de una cultura inclusiva.

India:

El 'Club de Niños' diseñado por Leonard Cheshire Disability, asegura que los niños con discapacidad tengan acceso a la educación implementando programas de Educación Inclusiva en algunos lugares de la India. El club de niños es un grupo informal, de carácter recreativo, en el que participan niños tanto con discapacidad como sin discapacidad. El principal propósito es participar en deportes, artes, teatro, drama, música y campamentos de verano locales, en compañía de otros niños y demostrar sus talentos.

El club también inició un programa de educación de igual a igual. Como parte de este programa, un niño sin discapacidad visita los hogares de dos niños con discapacidad y les ayuda con su educación básica. Desde que comenzaron, en 2006, se han constituido más de 20 clubes con un total de más de 191 niños de los cuales al menos 113 tienen una discapacidad. Los clubes han tenido éxito. No sólo han ayudado a ofrecer la educación básica a los niños con discapacidad sino que han ayudado también a desarrollar su confianza y a mejorar su interacción social. Los eventos organizados por el club también han ayudado a crear conciencia en la comunidad y han comenzado a construir una comunidad inclusiva para todos.



Bahrain:

En Bahrain, los estudiantes con discapacidad intelectual recibieron apoyo de sus hermanos – de los miembros de II de su familia sin discapacidades – y de amigos, para que pudieran asistir a clases regulares. Se unieron con estudiantes con discapacidad intelectual para parte del tiempo de la instrucción a fin de promover la inclusión.

Camerún:

Un buen ejemplo de cambio a nivel comunitario fue el que informó Camerún. ITCIG-SENTTI que comenzó en enero de 2007, como un instituto de enseñanza de necesidades especiales de educación para formación de los docentes en la provincia noroccidental de Camerún, el primero de su clase en el país. Comenzó con la asociación de defensores locales y de la ONG Spire International, el principal objetivo de SENTTI es educar a docentes calificados y en necesidades especiales, capaces de regresar a sus lugares de origen y a sus pueblos a educar el alto número de niños con discapacidad y necesidades especiales. La gran mayoría de niños con discapacidad no pueden asistir a la escuela debido a la mala accesibilidad, a la falta de recursos, a la estigmatización social y a la falta de docentes debidamente capacitados. Los pocos niños con discapacidad que pueden asistir a una escuela 'especial' tienen que viajar largas distancias y separarse de sus familias.

A través de promociones escolares y campañas de sensibilización organizadas por los egresados del programa, SENTTI está despertando conciencia en la comunidad sobre los aspectos asociados con la discapacidad. Los negocios locales han adoptado una actitud más abierta hacia las personas con discapacidades, recibéndolas como aprendices, costureras, ayudantes de peluquería, mecánicos y carpinteros, todas estas formas diferentes de ser incluido en la comunidad. El éxito inicial y el interés en el programa ha recibido también la atención del gobierno. En agosto de 2009 se anunció que el gobierno contratará a 200 egresados de SENTTI para trabajar en el sistema de escuelas públicas y garantizar así que los niños con discapacidad puedan ser incluidos en el sistema educativo.

Hungría:

Kó kay Lányi Marietta, Directora del Programa de Hogar Alternativo de Niños en Budapest, Hungría³ compartió la historia de su iniciativa de inclusión escolar fundada en 1991.

En nuestra escuela la educación gira en torno a los estudiantes, no al currículo. Eso hace inclusiva a nuestra escuela. Por lo tanto, los distintos tipos de estudiantes y sus capacidades determinan el trabajo que se realiza en nuestra escuela no el currículo estándar.

Hemos creado un entorno de aprendizaje diferencial. Nuestros métodos docentes no son estandarizados por lo que garantizan diversas formas de aprender. Nuestros estudiantes pueden avanzar lenta o rápidamente en la adquisición de conocimientos y destrezas clave. Además, dividimos el currículo en tres niveles de complejidad. Trabajamos con tarjetas y cuadernos de trabajo que contienen el conocimiento en tres niveles. La evaluación dentro de nuestra escuela es un sistema personalizado que contiene los tres niveles distintos.

Al comienzo, es posible que los padres tuvieran miedo de la inclusión. Eso se debía a que hasta 1993 los niños con discapacidad se separaban en escuelas especiales en Hungría. Por lo tanto, la inclusión era algo desconocido para muchos padres. Los invitamos a la escuela para mostrarles cómo todos los niños pueden aprender juntos.

Creo que una escuela inclusiva es una “buena” escuela. Prestar atención a la diversidad de niños y ofrecerles un entorno adecuado para todos es beneficioso tanto para los estudiantes como para los docentes. Usar este método hace que la enseñanza se convierta en una especie de arte. ¡Es maravilloso dirigir una escuela como esta!

Uruguay:

En el 2003, se creó en Uruguay un ‘Fondo de Escuelas Inclusivas’ con el apoyo del Banco Mundial para apoyar las iniciativas de Educación Inclusiva en ese país. Se pusieron en práctica 134 proyectos de inclusión escolar en 125 escuelas. Las iniciativas abarcan desde mejoras para la accesibilidad física hasta formación de docentes, materiales curriculares, aumento de la conciencia pública y comunitaria, desarrollo de culturas inclusivas en las escuelas, desarrollo de una ‘Red de Escuelas Inclusivas’. Un estudio de la iniciativa señala varios retos que deben enfrentarse para la adopción sistémica de la Educación Inclusiva.⁴

Cambios a Nivel Macro: Legales, Políticos y Culturales

Si bien aprendemos mucho de buenas prácticas a nivel individual o escolar, los ejemplos de cambios en todos los sistemas son más prometedores para que puedan ser repetidos en otros lugares. Se está llevando a cabo cierto cambio sistémico debido a una campaña efectiva, especialmente por parte de los padres y sus organizaciones. En otros lugares, ha sido el resultado de un cambio de actitud y de la disponibilidad de simplemente ver qué pasa para saber si puede funcionar. Estas dos actitudes representan pasos iniciales muy importantes hacia un cambio global, pero los lugares donde el cambio sistémico es global son aquellos en los que hay profundos compromisos con los derechos de los estudiantes con discapacidades y el convencimiento de que la Educación Inclusiva contribuirá a mejorar la educación para todos los niños.

Italia:

Desde hace mucho tiempo Italia se ha reconocido como líder en la creación de un sistema nacional de Educación Inclusiva. Después del cierre de sus grandes instituciones para personas con discapacidades, en los años 60 surgió un fuerte movimiento 'antisegregacionista' y esta nueva cultura arraigó. A principios de los años 70 se aprobó una ley nacional para la educación obligatoria de estudiantes con discapacidades en aulas regulares en escuelas de financiación pública. Se capacitaron docentes especializados para prestar apoyo a los maestros en el aula. Un informe reciente del Ministerio de Educación de Italia⁵ enfatiza que la mayoría de niños con discapacidad se matriculan en clases regulares y que el número de niños con discapacidad ha ido aumentando constantemente durante la última década. Los 'Planes Escolares', los equipos escolares que preparan y ponen en práctica los planes educativos individuales y los apoyos necesarios en el aula de clase, las iniciativas de apoyos locales y nacionales y una sólida legislación, son todos factores clave para la creación de un sistema inclusivo.

Nueva Zelanda:

El IHC informó para Nueva Zelanda que, junto con otras ONGs, han ejercido presión constante en el gobierno acerca de la necesidad de contar con políticas y prácticas de Educación Inclusiva. Sus esfuerzos incluyeron una queja a la Comisión de Derechos Humanos acerca de la discriminación contra los



niños en su escuela local, en términos de acceso al currículo y a la participación en la vida escolar.

Zanzíbar:

La Educación Inclusiva se dio en Zanzíbar después de que una visita de funcionarios del gobierno a Lesotho los inspirara al observar los cambios demostrados en el sistema educativo de Lesotho. La Asociación de Zanzíbar para las Personas con Discapacidades del Desarrollo (ZAPDD) se asociaría con NFU (Asociación Noruega para las personas con Discapacidades del Desarrollo) y el Ministerio de Educación y de Formación Vocacional (MoEVT), con la financiación de la organización juvenil Noruega "Operation Day's Work".

El Ministerio de Educación y de Formación Vocacional (MoEVT) ha adoptado una política inclusiva de la educación y en el momento está desarrollando las pautas para la puesta en práctica de la política. Este trabajo esta apoya por CREATE.

El MoEVT también ha cambiado el nombre de la Unidad de Educación de las Necesidades Especiales a la de Unidad de la Educación Inclusiva.

El MoEVT en su nueva Declaración de Política (2006) y planea ampliar el programa a 20 escuelas más en el 2008 y esto continuará aumentándose en los años futuros. La capacidad de la formación del profesorado será aumentada al igual que la Unidad de la Educación Inclusiva.

Perú:

En los últimos años se ha alcanzado en Perú un progreso significativo hacia la Educación Inclusiva. Inclusion Inter-Americana, el miembro regional de *Inclusion International* para las Américas, ayudó a plantar las semillas allí, a través del trabajo con nuestro miembro nacional – *El Patronato Peruano de Rehabilitación y Educación Especial*. El activismo de los padres dirigido por el Ministerio de Educación para el desarrollo de una iniciativa llevó al establecimiento de una Oficina del Director Nacional de Educación Inclusiva. Durante cerca de 5 años, el ministerio ha venido trabajando con las regiones, con los líderes escolares y con los docentes para desarrollar y promover la idea de la Educación Inclusiva. Han invertido en formación de docentes y directores y han trabajado para desarrollar el concepto de inclusión en las comunidades. Durante los últimos años, miles de familias, padres y maestros han participado en una Celebración de Inclusión en el estadio de Lima. El enfoque ha sido en el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas regulares y en el cambio de la misión de las escuelas especiales que deben convertirse en Centros de Recurso, donde el personal y las iniciativas de programas ofrecen respaldo y formación para los docentes en escuelas regulares. Perú ha establecido una sólida base para promover el desarrollo de la Educación Inclusiva en todo el sistema educativo del país.



Finlandia:

En Finlandia, la creación de escuelas bilingües, en donde el idioma de signos es uno de los idiomas reconocidos, ha sido la base de prácticas inclusivas, innovadoras y sistémicas. El Idioma de Signos finlandés se reconoce como la lengua madre y los estudiantes lo pueden estudiar en ese idioma como su lengua materna desde preescolar hasta la escuela general. Un número cada vez mayor de padres de niños sordos desean que sus hijos sin problemas auditivos aprendan el idioma de signos, lo que ha hecho que surjan escuelas bilingües a las que asisten tanto niños sin problemas de audición como niños sordos.

Malawi:

En Malawi, la organización global FEDOMA tiene una estrategia que permite que las comunidades locales identifiquen y satisfagan las necesidades de los miembros de la comunidad con discapacidades de su comunidad. Desde el 2004, la Asociación Noruega para las Personas con Discapacidades, en colaboración con el Ministerio de Desarrollo Social y Personas con Discapacidades y con el MACOHA, manejan tres distritos piloto que trabajan por sectores para promover la inclusión.

FEDOMA colabora con varios organismos internacionales como la UNICEF, organizaciones de beneficencia europeas, la NAD, NORAD, Fundación Firelight, CIDA, la OIT, la DFID, USAID, AUSAID y la DCI Danesa. Esta efectiva sociedad dio lugar al lanzamiento del programa RBC a finales de los años 80, por parte del gobierno, a través de MACOHA, con el apoyo financiero y técnico del PNUD y de la OIT.

Desde los años 70 hasta mediados de los 80 el sector de la atención a la discapacidad en Malawi se basaba en instituciones de caridad. Las actividades y quienes cuidaban de las personas con discapacidad provenían principalmente de las iglesias y las misiones. Los aspectos de discapacidad eran la responsabilidad del Ministerio de Salud, el Ministerio de Servicios Comunitarios y otros ministerios de carácter social. Sin embargo, en diciembre de 1998, se creó el Ministerio Responsable de las Personas con Discapacidad. Se conoce ahora como el Ministerio de Desarrollo Social y Personas con Discapacidad (MSDPWD).

En noviembre de 2005, se aprobó un documento de política nacional sobre Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad. El objetivo de esta política es "la integración plena de personas con discapacidad en todos los aspectos de

la vida”, y “la promoción de igualdad de acceso e inclusión de personas con discapacidad en los programas de educación y formación”.

Austria:

En Austria, el mayor número de estudiantes en el programa de inclusión se encuentran en la provincia de Styria. En 1993, después de una tradición de más de 200 años de educación especial en programas segregados en Austria, una nueva ley nacional – basada en los resultados positivos de varios programas piloto de inclusión en años anteriores – cambió de pronto la situación. Los padres podían elegir entre ubicar a su hijo con discapacidad en un aula regular o en una escuela especial. Desde entonces, se ha desarrollado una dramática transferencia de los recursos y la experiencia de educación especial al sistema regular. Muchas escuelas especiales han cerrado y otras más cerrarán.

Más de la mitad de los niños en edad escolar que se considera que tienen discapacidad severas, y cerca del 80% de todos los estudiantes con necesidades especiales, están ya listos para ser incluidos en el sistema regular. Se dice que este éxito se debe a:

- Una política claramente definida



- Un currículo flexible y adaptable
- Formación en el servicio para docentes especiales y regulares
- Presión política por parte de los padres de niños con discapacidad

Panamá:

Panamá es otra jurisdicción que intenta lograr la plena inclusión. Los padres de niños con discapacidad comenzaron a luchar por la Educación Inclusiva en 1995. Aunque la constitución de 1972 garantiza el derecho a la educación, dispone también que los casos excepcionales sean manejados por entidades de educación especial con base en investigación científica y orientación educativa. La presión de los padres significó que en 1995, la reforma educativa asignó la responsabilidad de coordinar la educación de niños con necesidades educativas especiales al Ministerio de Educación, bajo una Dirección de Educación Especial.

La elección del Presidente Martín Torrijos en 2004 constituyó un impulso a los derechos de las personas con discapacidad.



Como padres de una hija con discapacidad, él y la Primera Dama Vivian Fernández de Torrijos promovieron activamente los derechos de inclusión de personas con discapacidad. En el año 2004, un decreto ejecutivo estableció la Norma para la Educación Inclusiva de la Educación con Necesidades Educativas Especiales. Con la colaboración del Instituto Panameño para Habilitación Especial y otros socios, el Ministerio desarrolló entonces un Plan Nacional para Educación Inclusiva, dentro del marco conceptual de la política de modernización de la educación.

- El Plan Nacional incluye disposiciones para:
- Formación de docentes en servicio,
- Transformación del currículo,
- Un nuevo enfoque sobre las estrategias docentes,
- Formación de docentes en una metodología dinámica y participativa,
- Formación de docentes continuada con incentivos y remuneración adecuada,
- Apoyo para las escuelas que incluyan condiciones físicas adecuadas, textos básicos, tecnología y otros recursos para facilitar el aprendizaje, y
- Cada escuela tendrá un plan de operaciones anual y una evaluación regular consistente con las normas de calidad internacionales.

Se identificaron varias de las barreras en un informe de país que recibimos de Panamá, entre las que se contaban:

- Las barreras financieras, porque aunque la educación es gratuita, esta gratuidad se refiere únicamente a la matrícula y las familias tienen que cubrir otros costos,
- Existe aún la barrera actitudinal,
- Existen barreras ambientales, sobre todo porque las escuelas suelen estar ubicadas a grandes distancias de donde viven los estudiantes, sobre todo en las áreas rurales o indígenas, y
- El trabajo infantil sigue siendo un factor importante.

Para mejorar la calidad de la Educación Inclusiva, se está invirtiendo en infraestructura física – se están construyendo rampas y se están instalando baños y fuentes de agua

accesibles; se está proveyendo transporte accesible; se están transformando las escuelas secundarias especiales en sistemas capaces de soportar maestros en escuelas regulares; se está reduciendo el número de alumnos en cada aula; se está enfatizando el desarrollo de los docentes; y se están modificando el currículo y las prácticas de evaluación de los estudiantes.

En 2009 se eligió un nuevo gobierno y el Presidente Ricardo Martinelli ha determinado que la reforma educativa es prioritaria. Es demasiado pronto para saber qué impacto tendrá esta reforma en la inclusión.

India:

El 'Centro Nacional de Recursos para Inclusión' (NRCI) fue un proyecto de iniciativa Indo-Canadiense patrocinado por la Sociedad de Espásticos de la India en Mumbai ahora conocida como Able Disabled All People Together (Capacitados y Discapacitados Todos Unidos), con un socio canadiense no gubernamental, el Instituto Roeher de la Asociación Canadiense para la Vida Comunitaria, y con financiación de la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional. El proyecto permitió que más de 2.200 niños fueran ubicados en escuelas regulares en Dharavi, el tugurio más grande en Asia, en Mumbai, y en escuelas públicas y privadas después. La iniciativa cambió las escuelas y la pedagogía; capacitó a cientos de docentes; amplió la base de conocimientos sobre la



Educación Inclusiva; cambió la política pública – a nivel local, estatal y nacional; desarrolló ‘códigos culturalmente adecuados de prácticas’ para cambios micro, medianos y macro y demostró un impacto positivo en las actitudes públicas. El NRCI encabezó el esfuerzo para el desarrollo y la reciente adopción por parte del gobierno nacional de un plan de acción nacional para la Educación Inclusiva.

A través de esta estrategia de establecimiento de red, el NRCI se enlazó con más de 40 ONGs, 140 colegios y universidades, 167 empresas del sector corporativo, 27 medios de comunicación impresa, 16 medios de comunicación radial y televisiva, 32 departamentos gubernamentales y más de 25 agencias internacionales.⁶ Estas diversas intervenciones permitieron que el proyecto iniciara un cambio a todos los niveles desde el nivel micro, pasando por el nivel meso, hasta el nivel macro.

Canadá:

La Educación Inclusiva es un mandato de la legislación provincial de New Brunswick, una provincia del oriente de Canadá desde 1986. Esta provincia ha ido aceptando gradualmente cada vez más la responsabilidad por la educación de estudiantes con discapacidad, durante las últimas décadas. Pero con anterioridad a esto, a principios de los 80, las clases especiales, las escuelas especiales y las instituciones para niños seguían siendo partes clave de un sistema que no logró garantizar la igualdad ni el servicio para muchos niños.



Una de las fuerzas que impulsó el cambio fue la Carta Canadiense de Derechos y Libertades adoptada en 1982, que entró en vigencia en 1985. Hubo además una significativa exigencia por parte de los padres, de grupos de padres y educadores en New Brunswick para programas escolares más integrados e inclusivos para estudiantes con discapacidad. Como consecuencia de esto, la Asamblea Legislativa aprobó unánimemente el proyecto de ley 85 en 1986. Este proyecto de ley, convertido en ley de la república consideraba problemas como la igualdad y los aspectos de procedimiento para la práctica educativa con base en la Carta de Derechos. El cierre de la Escuela Hospital W. F. Roberts, una institución infantil, en 1985, y el desmantelamiento del Sistema Escolar Auxiliar fueron dos acontecimientos que se produjeron como resultado de esa ley. Todo esto llevó a un fuerte apoyo legislativo y político de la Educación Inclusiva en una de las provincias más pequeñas de Canadá.

Debe recalcar además el hecho de que varios distritos escolares de New Brunswick adoptaron la inclusión como su política varios años antes de los cambios legislativos de 1986. Estos distritos, en especial el que ahora se conoce como Distrito 14, basado en Woodstock, comenzaron a desarrollar enfoques y prácticas que hicieron que la visión de la inclusión fuera una realidad en escuelas y aulas. Ayudaron a que la inclusión pasara de ser un concepto y una teoría a convertirse en una práctica real.

¿Cuánto de radical es este enfoque? En pocas palabras, no es muy radical en absoluto. Se desarrollaron apoyos para estudiantes y docentes. La formación se centró en las prácticas escolares y de aula. Se contrataron maestros de apoyo y se capacitaron para ayudar a los docentes con los planes y la implementación de programas. Se crearon equipos de apoyos basados en la escuela y los directores de las escuelas se capacitaron en los aspectos esenciales de dirigir una escuela inclusiva. Se desarrollaron estrategias de instrucción que enfatizan la instrucción multinivel y se hicieron adaptaciones al currículo. La solución de problemas basadas en la escuela se convirtió en una de las características de la cultura escolar.

El enfoque soportó un exhaustivo y muy político examen en 1989, otra revisión a mediados de los años 90 y un examen a fondo que se terminó en el 2006.⁷

El programa de la inclusión en las escuelas continúa hasta la fecha, supuestamente exitoso, aunque aún con margen para mejorar. Todos los informes sugieren formas de fortalecer y mejorar la inclusión en las escuelas de New Brunswick.

En el 2007 la Comisión de Derechos Humanos de New Brunswick desarrolló y publicó una 'Guía sobre la Acomodación de Estudiantes con Discapacidad' en las escuelas públicas. Esta "Guía" presenta un marco conceptual legal y de derechos humanos para asegurar la igualdad y la inclusión en los servicios educativos.⁸

Si bien New Brunswick es una provincia pequeña, rural y diversa que enfrenta retos económicos, ha presentado un modelo positivo de implementación de todo el sistema de la Educación Inclusiva en Canadá y, por qué no, en otros países, durante más de 20 años. El éxito del esfuerzo ha sido reconocido por funcionarios en la OCED así como en la UNESCO.

Llevando el Cambio a un Nivel más Alto

Hemos visto en los hallazgos de este estudio que un enfoque coordinado a la planificación, investigación y monitoría del progreso de la Educación Inclusiva es esencial para lograr un cambio de los sistemas para la Educación Inclusiva del nivel micro al nivel macro. Sin eso, no será posible seguir construyendo y llevar a un nivel más 'elevado' lo que hemos visto en los buenos ejemplos de lo que ya está en funcionamiento, para asegurarnos de que la mayoría de niños con discapacidad que están totalmente por fuera de la escuela o que se encuentran aún en sistemas segregados tengan acceso a la Educación Inclusiva.

¿Qué se requiere para llevar ejemplos como estos a niveles más altos?

Cada vez más encontramos en la literatura sobre cómo elevar el nivel de un proyecto una clara indicación del carácter crucial de desarrollar redes locales a regionales a globales. Así, los interesados podrán compartir información, tecnología y financiación. Podrán encontrar formas de demostrar la utilidad de las innovaciones y luego lograr incluirlas en sistemas y políticas para una más amplia diseminación y un mayor impacto. Como lo escribiera Jeffrey Sachs (2005) por explorar los mecanismos para escalar las innovaciones a fin de resolver la pobreza,

El fin de la pobreza debe comenzar en los pueblos de Sauri y los tugurios de Mumbai, y millones de lugares como esos. La clave para poner fin a la pobreza es crear una red global de conexiones que lleguen desde las comunidades empobrecidas a los mismos centros del

poder mundial y la riqueza y de vuelta a las comunidades pobres (Sachs 2005, 242).

Sachs (2005) y el Proyecto del Milenio de las Naciones Unidas han analizado varios de los estudios de casos en innovación que, según sugieren ellos, aprovechan estas 'redes de conexiones' para elevar la escala de su impacto. Identifican los 'factores de éxito' clave asociados con el nivel más alto de innovaciones a nivel nacional, incluyendo:

- Liderazgo político;
- Recursos humanos y estrategias de administración pública efectivos y coordinados desde el nivel local al nivel nacional;
- Mecanismos de entrega locales que involucren organizaciones de comunidades locales y la sociedad civil;
- Movilización del compromiso, el apoyo y la inversión del sector privado;
- Monitoría efectiva del progreso comparándolo con las metas y cotas nacionales; y
- Compromisos de financiación y asistencia técnica predecibles de las agencias donantes a largo plazo.



Este marco conceptual es una herramienta útil para evaluar los esfuerzos actuales sobre una base de país por país para llevar la Educación Inclusiva a un nivel más 'elevado'.⁹

- ¿Se cuenta con liderazgo político para esta causa?
- ¿Se tiene un plan de acción nacional en operación con un enfoque claro en la Educación Inclusiva?
- ¿Se pueden medir los objetivos y los resultados del plan?
- ¿Se requerirá liderazgo del plan para implementar los muchos compromisos de política ya existentes?
- ¿Se cuenta con sistemas de información y redes de conocimiento para soportar estos planes y monitorear su progreso?
- ¿Tienen los planes el enfoque suficiente, las estrategias de inversión y los marcos de referencia de monitoría para una estrategia de recursos humanos para los docentes, administradores, profesionales y diseñadores de las políticas de Educación Inclusiva?
- ¿Se cuenta con los compromisos globales de financiación de parte de los gobiernos y las agencias donantes como para poder cumplir los planes?
- ¿Se cuenta con las ONGs, las entidades gubernamentales, la sociedad civil, los donantes y las sociedades de organismos internacionales necesarios para soportar la implementación a largo plazo?

En el Capítulo 8 presentamos algunas recomendaciones de cómo se puede avanzar basándose en las lecciones aprendidas de estos cambios de estrategias de micro a media y a macro para lograr los amplios cambios de sistemas que permitirán alcanzar la Educación Inclusiva.

CAPÍTULO 6

Hallazgos Claves del Estudio Mundial



Capítulo 6

Hallazgos Claves del Estudio Mundial

Ningún estudio mundial anterior sobre la Educación Inclusiva extrae datos de una gama tan amplia de países como los incluidos en este estudio – además de los perfiles de legislación y políticas, las encuestas de padres de familia y maestros y los grupos de consulta, en los cuales los participantes compartieron muchos ejemplos. Hemos examinado este conjunto de información de alto contenido y gran escala desde el punto de vista de los seis objetivos del Marco de Dakar y de Educación para Todos. Como demuestra el análisis anterior, encontramos tanto éxitos como limitaciones en el logro de cada uno de los seis objetivos en cuanto a la inclusión de los niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual.

Nuestro análisis de la información que hemos recogido señala tres conclusiones principales:

1. La Educación Inclusiva funciona, pero el éxito está por verse

La evidencia recogida a través de este estudio confirma las conclusiones de otros estudios mundiales y los análisis de la investigación sobre Educación Inclusiva. La Educación Inclusiva funciona, aún para los niños y niñas con discapacidad más significativas o ‘severas’. Cuando los padres con grandes expectativas para sus niños o niñas se acercan a los programas de Protección e Instrucción en la Primera Infancia o a las escuelas primarias donde se acoge la diversidad; cuando se apoya a los niños y niñas en las escuelas de acuerdo con sus necesidades y puntos fuertes; y cuando se apoya a los maestros para que enseñen a un cuerpo estudiantil diverso – sólo entonces todos los niños y niñas estarán en condiciones de aprender y desarrollar su potencial.

Las consultas realizadas con autogestores, familias y maestros advirtieron una serie de barreras y desafíos. Sin embargo, junto con estas inquietudes hubo muchos ejemplos que demostraron el éxito de la Educación Inclusiva. Nuestro análisis de las encuestas de padres es un excelente indicador del buen funcionamiento de la Educación Inclusiva: cuando su niño con discapacidad es incluido en la educación general es mucho más probable que los padres, que normalmente son los defensores de la educación de los niños o niñas, recomienden este beneficio a otros, que los padres cuyos niños no sean incluidos. La inclusión genera éxito, expectativas más altas y apoyo sostenido.

En las investigaciones previas se concluyó que el éxito de la Educación Inclusiva exige aportaciones y labores en tres niveles – micronivel (aula, escuela y comunidad local), mesonivel (sistema de educación) y macronivel (políticas, legislación). En nuestro estudio se encontraron varios ejemplos de éxito en cada uno de estos niveles. No obstante, solo existen unos cuantos ejemplos, donde las aulas y las escuelas, las comunidades, los sistemas educativos y la planificación y las políticas a nivel macro aúnen sus esfuerzos para lograr que la Educación Inclusiva funcione para todos sin distinción.

En la gran mayoría de los sistemas educativos del mundo, el éxito sigue siendo muy limitado, o no existente. Donde se ha observado algún éxito, éste normalmente es *'ad hoc'*, y a menudo se ha logrado gracias a la gran determinación y dedicación de un maestro o director de escuela a fin de facilitar la inclusión, sin los recursos ni el apoyo del sistema educativo. El resultado es que solamente una minoría de niños con discapacidad intelectual está incluida en el sistema general de educación con el apoyo que ellos necesitan. Este fallo sistémico está relegando a las personas con discapacidad a toda una vida de pobreza y exclusión.

2. Existe un compromiso cada vez mayor de luchar por la inclusión

Las diversas fuentes de datos en que nos basamos y analizamos para este estudio indican que existe un compromiso creciente en todos los niveles para conseguir la Educación Inclusiva. Los resultados de las encuestas de padres de familia y maestros, aunque no representan una muestra exhaustiva, indican una base sólida de compromiso para la inclusión de los niños y niñas con discapacidad junto a sus



compañeros en las aulas ordinarias. Los 'Perfiles por país' elaborados por los miembros de II en 75 países sugieren que en más del 60% de los países analizados existe un compromiso de los legisladores o de los encargados de elaborar políticas a favor de la educación de los niños y niñas con discapacidad en el sistema general de educación.

En el 50% de los países analizados, la Educación Inclusiva está definida claramente en las políticas de educación a nivel nacional o estatal. Entre las personas que contestaron nuestra encuesta a las familias, el 95% recomendaría la Educación Inclusiva.

Nuestro examen de las fuentes secundarias, ya sea de los organismos internacionales, los organismos donantes o los propios maestros, confirma nuestras conclusiones. El examen de los informes de seguimiento mundial de la UNESCO señala un creciente enfoque y reconocimiento del valor de la Educación Inclusiva y de los compromisos adquiridos para lograrla. El estudio de World Vision '*Missing Millions (Los Millones que Faltan)*' de los organismos donantes que contribuyen a la 'Iniciativa Vía Rápida' indica el creciente compromiso de establecer políticas a favor de la Educación Inclusiva, si bien la asistencia y la inversión reales no están en armonía con los compromisos. Los resultados de las encuestas sobre la actitud de los maestros también indican una tendencia creciente en apoyo de la Educación Inclusiva.¹

3. Barreras sistémicas – Porqué los compromisos no transforman las políticas y la práctica

Con el éxito *ad hoc*, el compromiso creciente y la base extensa de conocimientos, ¿cuáles son las consecuencias de efectuar el cambio gradual para lograr que la Educación Inclusiva sea una realidad para todos los niños y jóvenes con discapacidad intelectual, y no solamente para la minoría? Nuestro estudio sugiere que hasta que algunas barreras sistémicas clave no sean abordadas, los éxitos permanecerán limitados. Nuestro análisis de los resultados señala ocho fallos principales de los sistemas:

El vacío político – de liderazgo y responsabilidad

No encontramos muchos ejemplos, a excepción de algunas jurisdicciones, de planes y estrategias coordinadas a nivel nacional o estatal. Creemos que esto se debe a que existe poca o ninguna dirección política en la mayoría de los países para convertir la Educación Inclusiva en una respuesta sistémica a las necesidades educativas de todos los niños. Se necesita urgentemente liderazgo político en esta labor dado el número de niños y niñas con discapacidad intelectual y otras discapacidad que actualmente se encuentran excluidos totalmente de la educación, y la opción insostenible de sistemas paralelos – uno para los niños con discapacidad, otro para todos los demás niños. Nuestras conclusiones coinciden con las de Peters (2004) en el examen exhaustivo que ella realizó sobre la investigación internacional, en el sentido de que lograr la Educación Inclusiva es una ‘lucha’ que se lleva a cabo en ‘relaciones de poder’ debido a todos los intereses que encierra. Donde el liderazgo político ha tenido lugar, se han creado sistemas para la Educación Inclusiva. A pesar de que existe un número creciente de compromisos de legislación y políticas hacia la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en la educación, los mecanismos para ejercer el liderazgo político necesario para que en efecto se pongan en práctica estos compromisos no es evidente en la gran mayoría de los países analizados.

Niños invisibles – no inscritos, no identificados, no incluidos

Nuestro examen de las fuentes demográficas sugiere estimaciones conflictivas y las investigaciones más recientes basadas en encuestas de hogares denotan una subestimación

manifiesta de los niños con discapacidad en muchos países en desarrollo. Esto tiene el efecto, como se indicó anteriormente, de aumentar notablemente las estimaciones del número de niños con discapacidad intelectual y otras discapacidades en la escuela. Los perfiles por país y los grupos de consulta realizados para este estudio ponen de manifiesto una de las brechas clave en los datos demográficos – muchos niños con discapacidad no se están inscribiendo en el registro de nacimientos y no aparecen en las encuestas de hogares. En muchos países el estigma y las actitudes negativas respecto a dar a luz a un niño con discapacidad continúan afectando la condición social y cultural de los niños y sus padres. Las herramientas y sistemas para identificar a los niños y niñas con discapacidad a una temprana edad para que puedan tener acceso a los programas preescolares y de educación y obtener un ‘buen comienzo’ en la Educación Inclusiva son factores esenciales para el desarrollo de sistemas de educación primaria que sean, en efecto, universales.

Familias sin apoyo – el ciclo de discapacidad, pobreza y exclusión de la educación

El estudio mundial de *Inclusion International* (2006) sobre la pobreza y las personas con discapacidad intelectual y sus familias concluyó que la falta de acceso a la educación es uno



de los factores clave que redundan en que más tarde en su vida se les niegue a las personas con discapacidad oportunidades de educación, formación, empleo e ingresos decentes. Uno de los principales factores que perpetúa este 'círculo vicioso' de discapacidad, exclusión y pobreza es que los padres habitualmente carecen del estímulo, la información y el apoyo para matricular a sus niños en los programas de Protección e Instrucción en la Primera Infancia y de la escuela primaria. Los niños con discapacidad intelectual y otras discapacidades cuyos padres están al tanto de los derechos de sus niños o niñas a la Educación Inclusiva, y que encuentran una cultura acogedora de los educadores en los programas de Protección e Instrucción en la Primera Infancia y en las escuelas, tienen mayor probabilidad de que logren el acceso. Aún así, existe una escasez aguda de programas sistemáticos de divulgación y de sensibilización que identifiquen a los niños con discapacidad y que vinculen a los padres con los programas de Protección e Instrucción en la Primera Infancia y otras oportunidades de aprendizaje.

Maestros sin apoyo – cuando se carece de formación, liderazgo, conocimiento y mecanismos de apoyo

Hemos tenido muchos informes en nuestros grupos de consulta sobre el rechazo que los niños con discapacidad sufren cuando sus padres los llevan a las escuelas regulares. Junto con los datos demográficos, de los padres cuentan una historia escalofriante de exclusión. Sin embargo, nuestros datos también ponen de relieve que no es 'culpa' de los maestros. Como se mencionó antes, existe evidencia del creciente compromiso con la Educación Inclusiva de los maestros tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados. No obstante, ellos no disponen de la formación técnica, las destrezas, el apoyo en el aula, los materiales didácticos, el liderazgo y las oportunidades de aprendizaje práctico de maestro a maestro que conducen al buen funcionamiento de las aulas inclusivas. Aquellos profesores que han recibido formación en la Educación Inclusiva y han tomado la iniciativa para convertir sus aulas en entornos de aprendizaje que acogen a todos los niños, vislumbran posibilidades inspiradoras. Nuestro estudio confirma que debemos desarrollar formación y mecanismos de apoyo para equipar a los maestros con las destrezas y las oportunidades de educar un cuerpo estudiantil cuya diversidad va en aumento. Las esperanzas de reforzar la Educación Inclusiva se cifran fundamentalmente en tal inversión.

Abundancia de conocimientos – pero poca ‘difusión de conocimientos’ y ‘movilización de conocimientos’

Un tema central de nuestro análisis de las encuestas y grupos de consulta realizados para este estudio fue la importancia del fácil acceso a la información y conocimientos adaptados culturalmente sobre cómo:

- Hacer que las aulas inclusivas funcionen,
- Adaptar el plan de estudios a las diversas necesidades y objetivos de aprendizaje, y proveer planes de estudio positivos acerca de la discapacidad para todos los estudiantes
- Apoyar la diversidad en los estilos de aprendizaje y las habilidades de los alumnos,
- Ofrecer en las escuelas mecanismos de apoyo social y de salud para acomodar una gama de discapacidad,
- Formular buenas políticas de Educación Inclusiva, y
- Fomentar la Educación Inclusiva a los padres de familia, maestros, administradores y al público en general.

En su mayoría, los participantes sugirieron que las personas que más necesitaban los conocimientos sobre cómo hacer que la inclusión funcione no contaban con el acceso necesario.

Sin embargo, el hecho de que los padres, maestros y directores no tengan acceso a los conocimientos que ellos necesitan no implica que los conocimientos no existan. Además del éxito manifiesto y del compromiso en favor de la Educación Inclusiva, nuestro estudio también concluyó lo que denominamos una naciente ‘red de conocimientos para la Educación Inclusiva’. Las redes de conocimientos son los vínculos establecidos entre las personas que producen los conocimientos (ya sea en un entorno académico, en una ‘práctica comunitaria’ como la escuela, o mediante la experiencia personal de los autogestores y padres) y las personas que necesitan los conocimientos a fin de cambiar sus prácticas (Scarf y Hutchinson, 2003).

Las redes de conocimientos que podemos detectar por medio de nuestra investigación sugieren que hay abundantes conocimientos sobre cómo hacer que la Educación Inclusiva funcione. Lo que parece faltar son redes de conocimientos en línea, ‘impresas’ y ‘orales’ para la Educación Inclusiva; la última red es especialmente importante para las zonas pobres, rurales y remotas que todavía están en el bando perdedor de la



‘brecha digital.’ Tampoco encontramos evidencia de que exista una ‘movilización de conocimientos’ suficiente y proactiva – la formación, diseminación e inversión en tecnologías de información y comunicación que se necesita para garantizar que la información y los conocimientos sobre cómo funciona la Educación Inclusiva lleguen a las manos de las personas que más la necesitan: los padres de familia, maestros, administradores y encargados de formular políticas.

Un público no sensibilizado – la solidaridad de la negación

A pesar del aparente aumento en el apoyo a las personas más directamente involucradas y afectadas por la Educación Inclusiva – padres, maestros, gobiernos, organismos internacionales y donantes – parece existir una preocupante y persistente falta de apoyo del público en general. Los participantes en los grupos de consulta compartieron muchos relatos sobre la actitud de los miembros de la comunidad que sostenían que los niños con discapacidad no pertenecían a las escuelas regulares; que su presencia malograría las oportunidades de aprendizaje de los demás. Aún así, la investigación ha confirmado que todos los alumnos se benefician en las aulas donde se ayuda a un alumnado más diverso a desarrollar al máximo su potencial (Willms, 2006).

Sin embargo, la creencia de que los niños con discapacidad constituyen una amenaza a la educación de los demás, o que conviene más a sus intereses que se les segregue, parece estar tan arraigada como siempre. La actitud negativa del público sobre los niños con discapacidad se identificó como uno de los mayores obstáculos a la Educación Inclusiva en los perfiles por país elaborados para este estudio de todas las regiones del mundo. No hay duda que existe un vínculo entre el apoyo limitado del público y el débil liderazgo político a favor de la Educación Inclusiva. Se necesita una inversión significativa para reforzar la toma de conciencia del público en general sobre el valor de la Educación Inclusiva para ayudar a generar respaldo político; y para ayudar a crear comunidades donde todos los niños sean valorados por su potencial y los padres de familia sean estimulados para que tengan grandes expectativas para sus niños con discapacidad.

Exclusión del lado de la oferta – barreras físicas, falta de transporte y apoyos con base en las escuelas

Además de las actitudes negativas del público y de la comunidad, nuestro estudio concluyó que las escuelas inaccesibles (tanto las instalaciones mismas como la falta de transporte a la escuela), y la falta de prácticas y mecanismos de apoyo a la inclusión localizadas en las escuelas representan los mayores obstáculos a la inclusión de los niños con discapacidad intelectual y otras discapacidad. Esta conclusión es común para todas las regiones – Las Américas, Europa,



Asia-Pacífico, Oriente Medio y África del Norte. Es evidente, como se indicó anteriormente, que la inversión 'del lado de la demanda' para la Educación Inclusiva es muy escasa (p.ej. identificación de los niños, divulgación a los padres y refuerzo de la sensibilización entre los padres). Sin embargo, aun cuando haya demanda 'efectiva' de los padres ellos casi siempre encuentran una 'oferta' de servicios educacionales sin ajustes razonables que no es bien recibida ni adaptada.

El acceso básico en términos de transporte accesible de ida y vuelta a la escuela e instalaciones de los programas de Protección e Instrucción en la Primera Infancia y de la escuela que puedan acomodar a los niños con discapacidad física es un punto de partida para el lado de la ecuación relacionado con la oferta. Otra escasez crítica, según se indica en nuestras conclusiones, es el número de maestros con las destrezas, conocimientos, métodos pedagógicos y materiales didácticos para llegar y enseñar a la diversidad de niños con discapacidad.

Otro problema relacionado con la oferta, que fue identificado por nuestros grupos de consulta, es la necesidad de cuidados de la salud y mecanismos de apoyo localizados en las escuelas, tales como fisioterapia y terapias del habla y ocupacionales para ayudar a los niños y niñas a desarrollar al máximo su potencial de desarrollo. Aunque a menudo estos servicios han sido desarrollados para las escuelas privadas y escuelas especiales de organizaciones no gubernamentales, nuestro estudio encontró ejemplos donde el redespliegue de los servicios para apoyar la Educación Inclusiva, aun en las comunidades de 'barriadas' en la India ha tenido un éxito rotundo.

Falla sistémica – el eslabón perdido de asociaciones, políticas de responsabilidad prescrita, planificación, financiamiento, aplicación y supervisión

¿Por qué persisten los obstáculos antes descritos? Uno de los factores más importantes es que los obstáculos se tratan como problemas aislados. Existen algunas estrategias para la formación de maestros, algunas inversiones para la adaptación de algunas escuelas, algunas labores de Educación Inclusiva por todo el distrito escolar. Pero sólo en muy pocos casos se considera la Educación Inclusiva como el foco de atención y la responsabilidad en las políticas, planificación e inversión – ya sea por los gobiernos o los organismos donantes.

Cuando los niños y niñas con discapacidad permanecen 'invisibles' en las encuestas demográficas y los sistemas educativos; cuando no se asume liderazgo político; cuando la

educación de los niños y niñas con discapacidad no se incluye en el mandato de los departamentos o ministerios responsables por la educación sino que es vista como una cuestión de 'bienestar social'; cuando no se cuenta con asociaciones nacionales o estatales para la Educación Inclusiva que enlacen a la familia/las organizaciones sobre discapacidad-departamentos gubernamentales-asociaciones de maestros/educadores; cuando la Educación Inclusiva se entiende como un resultado ad hoc de los padres y los maestros que toman individualmente la iniciativa – entonces las instituciones y los sistemas necesarios para abordar el problema en forma sistemática simplemente aún no han sido establecidas. La Educación Inclusiva permanece al margen de la agenda nacional y mundial para la educación.

Encontramos muy poca evidencia en nuestra investigación, o en las investigaciones que se examinaron para este estudio, de asociaciones a nivel de sistemas, políticas, planes nacionales, instrumentos financieros o estrategias de aplicación y supervisión – y los enlaces imperiosos entre ellos – que se aproximen a la escala que se necesita para enfrentar la exclusión masiva de la que se cuenta en este estudio. Sin esta 'maquinaria' institucional, la Educación Inclusiva permanecerá al margen de los sistemas de educación y los programas mundiales respecto a la educación. Esto repercutirá en que las personas con discapacidad seguirán siendo marginadas de la sociedad en que viven.

En resumen, existen las bases para crear una respuesta sistémica a la exclusión de los niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual y otras discapacidad de la Educación Inclusiva y de las oportunidades de aprendizaje. Existen ejemplos, conocimientos y un compromiso cada vez mayor. Pero las instituciones y respuestas a nivel de sistemas que puedan afrontar el alcance y la magnitud de las barreras que repercuten en la exclusión endémica y pertinaz, aún no han sido establecidas. ¿En que se basarán los gobiernos, los organismos donantes y las instituciones internacionales para construir esta infraestructura? En el próximo capítulo se observará el papel que podría desempeñar la recién adoptada *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* de las Naciones Unidas para ofrecer orientación a estos líderes para sentar las bases sistémicas de la Educación Inclusiva; como parte integral de la agenda mundial para la educación.

PARTE III:

Cerrando la Brecha para Alcanzar la Educación



CAPÍTULO 7

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como vehículo para lograr la Educación para Todos



Capítulo 7

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como vehículo para lograr la Educación para Todos

Nuestra investigación para este estudio proporciona evidencia manifiesta y ejemplos claros de que la Educación Inclusiva puede funcionar, y en efecto funciona, tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados. Sin embargo, también nos dimos cuenta, que a excepción de Italia incluido en este estudio – o según informes de terceros – los buenos ejemplos y los sólidos compromisos en cuanto a las políticas han resultado aún en la adopción sistémica de la Educación Inclusiva como un medio de lograr la *Educación para Todos (EPT)* a nivel nacional.

Basándonos en nuestro análisis del progreso hacia los Objetivos de Dakar y de las labores realizadas para incluir a las personas con discapacidad, es evidente que los gobiernos y las instituciones internacionales han fallado en adoptar planteamientos para la gestión de la educación, las políticas, la planificación, la financiación, la aplicación y la supervisión que se traduzca en resultados de inclusión. Dicho esto, por todo el mundo los países han adoptado y están ratificando la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), un documento jurídico vinculante que tiene implicaciones directas en las labores futuras por lograr la Educación para Todos.

Además de las obligaciones de los gobiernos a nivel nacional y en el contexto de sus actividades de cooperación internacional,

la UNESCO, el Banco Mundial, el UNICEF y otras agencias internacionales tienen también la obligación de aplicar la Convención dentro del alcance de sus propios mandatos. Las agencias especializadas de las Naciones Unidas son instrumentos de sus miembros y como tales tienen el mandato de promover e implementar las convenciones sobre derechos humanos y otros documentos. Lo anterior significa que en sus esfuerzos por lograr la *Educación para Todos* y los Objetivos de Dakar, los gobiernos y las instituciones internacionales deben tener en cuenta la Convención.

En este capítulo se examina lo que la Convención significa para la *Educación para Todos*, las bases sentadas por ella a fin de abordar el 'déficit de inclusión' en los objetivos de Dakar y en las labores de *Educación para Todos* realizadas hasta la fecha.

Artículo 24 de la Convención de las Naciones Unidas y el Derecho a la Educación

El Artículo 24 de la Convención se refiere específicamente a la educación, y crea la obligación para los gobiernos de hacer dos cosas:

- Proporcionar educación a los niños, jóvenes y adultos con discapacidad en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas; y
- Proporcionar esa educación dentro de un sistema educativo inclusivo.

El significado del Artículo 24 es irrefutable. Reconociendo que los derechos a la educación de las personas con discapacidad exigen establecer "un sistema de educación inclusivo a todos los niveles..." Nuestro análisis de las implicaciones de la Convención en la reforma del sistema educativo empieza en la **Tabla 6**. Hemos identificado los resultados esenciales señalados por los participantes en las investigaciones y en los grupos de consulta para este estudio a fin de que el derecho a la Educación Inclusiva reconocido en el Artículo 24 de la Convención se vuelva una realidad en la vida de las personas con discapacidad intelectual.

El Artículo 24 de la Convención obliga a los Estados Partes a "reconocer el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de toda la vida..."

TABLA 6
IMPLICACIONES DEL ARTÍCULO 24 DE LA CONVENCIÓN PARA LOS
RESULTADOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Artículo 24.1 Los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de toda la vida, con miras a:	Resultados de la Educación Inclusiva en educación preescolar, primaria, secundaria, postsecundaria y educación de adultos
<p>(a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los propios alumnos, las familias y los maestros Informan de un mayor grado de autoestima de los niños, jóvenes y adultos con discapacidad. • Igualdad de acceso y participación en las actividades sociales y extracurriculares; • Las personas con discapacidad son valoradas, respetadas, aceptadas y acogidas por otros alumnos, educadores, administradores y encargados de elaborar las políticas; • Toma de conciencia por las personas con discapacidad, sus compañeros, educadores, administradores y encargados de elaborar las políticas sobre la discapacidad como elemento de los derechos humanos; • Los alumnos con discapacidad experimentan un sentido de pertenencia e incorporación.
<p>(b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mejores resultados académicos y de aprendizaje para los estudiantes con discapacidad; • Mayor grado de aceptación y reconocimiento del éxito educativo más allá de las medidas calificaciones académicas tradicionales (valores culturales; ciudadanía; creatividad y talentos); • Procesos de evaluación adaptados para medir eficazmente tanto los logros académicos como los de otra índole.
<p>(c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La igualdad de acceso y la participación de las personas con discapacidad en todos los sistemas educativos (educación preescolar, primaria, secundaria, postsecundaria y educación de adultos); el mercado laboral; los procesos políticos; y las actividades sociales, culturales, religiosas y económicas.

Las expectativas de que se lograrán estos resultados en los sistemas educativos son compartidas por los alumnos, padres de familia, educadores y encargados de elaborar las políticas. Estas se aplican a la diversidad de alumnos con y sin discapacidad. Estos resultados forman la base de los Objetivos de Dakar y de la visión de *Educación para Todos*. Sin embargo, el desafío para la *Educación para Todos* radica en que no obstante los Objetivos de Dakar son inclusivos teóricamente para todos los alumnos, los indicadores para el diseño y el éxito de los sistemas de educación

inclusivos aún no han sido enunciados, mucho menos desglosados en detalle. La Convención resuelve ese desequilibrio.



El Artículo 24, junto con las demás disposiciones de la Convención, establece una orientación exhaustiva para abordar los fallos de los sistemas y las barreras al acceso identificados en el Capítulo 6. Entre otras disposiciones importantes de la Convención se incluyen el reconocimiento de la necesidad de apoyar a las familias para que éstas puedan contribuir al pleno goce de los derechos de las personas con discapacidad (Preámbulo de la Convención), los 'Principios generales' de la Convención (Artículo 3), Igualdad y no discriminación (Artículo 5), Niños y niñas con discapacidad (Artículo 7), Toma de conciencia (Artículo 8), Accesibilidad (Artículo 9), Respeto del hogar y de la familia (Artículo 23), Trabajo y empleo (Artículo 27), Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte (Artículo 30), Cooperación internacional (Artículo 32), y Aplicación y seguimiento nacionales (Artículo 33).

En la **Tabla 7** más adelante, nos basamos en algunos de estos Artículos y los presentamos como 'puntos de referencia de inclusión' que la Convención establece para el diseño y el rendimiento de los sistemas educativos. En la columna 1 de la tabla a continuación se cita el texto del Preámbulo y de los Artículos de la Convención. Estas son las normas de inclusión que se deben satisfacer a fin de que los sistemas de educación estén en cumplimiento de la Convención. Basándonos en estos puntos de referencia, en la columna 2 identificamos los 'Indicadores de éxito' con los cuales se pueden medir las políticas, los planes, las inversiones, los mecanismos de aplicación y seguimiento para demostrar el cumplimiento con los puntos de referencia/normas de la Convención en materia de inclusión.

TABLA 7
PUNTOS DE REFERENCIA DE INCLUSIÓN DE LA CONVENCIÓN PARA
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INDICADORES DE ÉXITO EN LA
EDUCACIÓN PARA TODOS

1. Punto de referencia de inclusión de la Convención para Sistemas Educativos	2. Indicadores de éxito en la <i>Educación para Todos</i>
<p>Artículo 24.2: Educación (a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Eliminación de las barreras en la legislación y en las políticas educativas a la inclusión de los niños, jóvenes y adultos en la educación preescolar, primaria, secundaria, postsecundaria y educación de adultos; • El Ministerio/Departamento de Educación tiene un mandato claro respecto a la educación primaria y secundaria de todos los niños y los jóvenes (incluidos los niños con discapacidad) en un sistema único; • Las leyes sobre derechos humanos reconocen el derecho de los niños y niñas con discapacidad a obtener educación en el sistema general de educación; • Las leyes y las políticas aseguran que los niños y niñas con discapacidad no solamente tengan acceso a la educación sino también a los apoyos, ajustes razonables y adaptaciones necesarias para asegurar el éxito; • Un compromiso explícito en apoyo de las políticas, recursos, instalaciones y programas de formación necesarios para permitir que los niños y niñas con discapacidad obtengan una educación eficaz en las escuelas.
<p>(b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Garantía constitucional de educación básica gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas, sin discriminación por motivos de discapacidad; • Revocación de toda legislación vigente que defina a cualquier grupo de niños y niñas con discapacidad como ‘ineducable’; • Reconocimiento del derecho a la pronta detección y evaluación para asegurar que los niños y niñas con discapacidad sean capaces de adquirir el apoyo y los servicios educacionales que ellos necesitan desde la edad más temprana posible; • Implantación de mecanismos para rendir cuentas y supervisar el registro de nacimientos, la matrícula escolar y la conclusión de los estudios por los niños y niñas con discapacidad; • Recogida de datos y mecanismos de declaración sobre el acceso a las escuelas y la conclusión de los estudios desglosado por tipo de discapacidad.
<p>(c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Una directriz de ‘ajustes razonables’ en la educación debe fijarse como base para las reclamaciones de infracción a los derechos humanos relativas a la discriminación en educación por motivos de discapacidad; • Edificios escolares y materiales accesibles a los niños y niñas con discapacidad; • Suministro de transporte accesible para los alumnos con discapacidad; • El “Diseño universal” guiará la prestación de servicios educacionales, incluidos el plan de estudios y las técnicas pedagógicas/ didácticas.

TABLA 7 (continuación)
PUNTOS DE REFERENCIA DE INCLUSIÓN DE LA CONVENCIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INDICADORES DE ÉXITO EN LA EDUCACIÓN PARA TODOS

1. Punto de referencia de inclusión de la Convención para Sistemas Educativos	2. Indicadores de éxito en la <i>Educación para Todos</i>
<p>(d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su educación efectiva;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formación teórica y práctica a los maestros a fin de que puedan responder con eficiencia a la diversidad en el aula; • Adaptación de los programas de enseñanza de los maestros a modo de incluir estrategias pedagógicas en aulas inclusivas con una población estudiantil diversa; • Revisión del plan de estudios nacional para que sea accesible a todos los alumnos; • Revisión de los métodos de prueba y evaluación a fin de asegurar que se hagan los ajustes razonables para los alumnos con discapacidad; • Incorporar la enseñanza de los principios sobre “derechos humanos” tanto en el plan de estudios escolares como en la cultura general de la escuela a fin de promover el respeto a los derechos de cada uno de los alumnos, incluidos los alumnos con discapacidad.
<p>(e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de plena inclusión;</p>	<p>Medidas de apoyo personalizadas según sea necesario, entre ellas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajustes razonables para asegurar el acceso físico a la escuela y al aula – rampas, elevadores, otros apoyos técnicos; • Tecnología apropiada de asistencia en la comunicación y para efectos pedagógicos de otra índole; • Apoyo individual, en función de las necesidades, de un auxiliar docente o tutoría entre compañeros de clase; • Suministro apropiado de medidas de apoyo como interpretación de la lengua de señas, aprendizaje del sistema Braille además de equipos y materiales relacionados y otras medidas de apoyo personalizadas; • Acceso de los maestros y los alumnos a la colaboración de expertos profesionales para asistir en las necesidades médicas, desafíos del comportamiento y otras circunstancias.
<p>Preámbulo... sección sobre las familias Convencidos de que la familia es la unidad colectiva natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a recibir protección de ésta y del Estado, y de que las personas con discapacidad y sus familias deben recibir la protección y la asistencia necesarias para que las familias puedan contribuir a que las personas con discapacidad gocen de sus derechos plenamente y en igualdad de condiciones;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exige que los Estados Partes consulten con las familias, las organizaciones orientadas a la familia y las organizaciones de personas con discapacidad en la elaboración de los Planes de Educación Nacional; • Exige que los Estados Partes se aseguren de que las familias sean consultadas y participen en el desarrollo y la adaptación de los planes de educación para su niño o niña con discapacidad; • Se brinde apoyo a las familias a fin de comprender y satisfacer las necesidades educativas de su niño o niña con discapacidad por medio de la educación, la formación y el acceso a los servicios.

TABLA 7 (continuación)
PUNTOS DE REFERENCIA DE INCLUSIÓN DE LA CONVENCION PARA
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INDICADORES DE ÉXITO EN LA
EDUCACIÓN PARA TODOS

1. Punto de referencia de inclusión de la Convención para Sistemas Educativos	2. Indicadores de éxito en la <i>Educación para Todos</i>
<p>Artículo 3: Principios generales Los principios de la presente Convención serán... La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los objetivos de Educación para Todos deben incluir las medidas pertinentes para que los alumnos con discapacidad tengan acceso a todas las oportunidades de estudio; • En los esfuerzos por lograr la Educación para Todos se debe adoptar un método de educación inclusivo para todos los niños y niñas.
<p>Artículo 5: Igualdad y no discriminación Los Estados Partes prohibirán toda discriminación por motivos de discapacidad y garantizarán a todas las personas con discapacidad protección legal igual y efectiva contra la discriminación por cualquier motivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adicionalmente a las garantías de acceso a la Educación Inclusiva, sin discriminación por motivos de discapacidad, están en vigor procedimientos y mecanismos bien definidos que estipulan cómo presentar, investigar y dictaminar sobre reclamaciones individuales de discriminación en la educación, y también están en vigor los mecanismos de apoyo jurídico necesarios para ayudar a que las personas con discapacidad y sus familias presenten estas reclamaciones; • Están en vigor mecanismos independientes para investigar y dictaminar sobre la discriminación sistémica y la exclusión en la Educación Inclusiva, por motivos de discapacidad.
<p>Artículo 7: Niños y niñas con discapacidad Los Estados Partes tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños y niñas con discapacidad tienen derecho a recibir educación en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas.
<p>Artículo 8: Toma de conciencia Los Estados Partes se comprometen a adoptar medidas inmediatas, efectivas y pertinentes para:</p> <p>(a) Sensibilizar a la sociedad, incluso a nivel familiar, para que tome mayor conciencia respecto a las personas con discapacidad y fomentar el respeto de los derechos y la dignidad de estas personas;</p> <p>(b) Luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto a las personas con discapacidad, incluidos los que se basan en el género o la edad, en todos los ámbitos de la vida;</p> <p>(c) Promover la toma de conciencia respecto a las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad.</p>	<p>Las medidas deberían incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poner en marcha y mantener campañas eficaces de sensibilización pública; • Fomentar en todos los niveles del sistema educativo, incluso entre los niños y niñas desde una edad temprana, una actitud de respeto a los derechos de las personas con discapacidad; • Alentar a todos los órganos de los medios de comunicación a que difundan una imagen de las personas con discapacidad que sea compatible con el propósito de esta Convención; • Promover programas de formación sobre sensibilización que tengan en cuenta a las personas con discapacidad y los derechos de estas personas; • Incorporar planes de estudio positivos sobre la discapacidad en los sistemas educativos

**TABLA 7 ((continuación)
PUNTOS DE REFERENCIA DE INCLUSIÓN DE LA CONVENCIÓN PARA
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INDICADORES DE ÉXITO EN LA
EDUCACIÓN PARA TODOS**

1. Punto de referencia de inclusión de la Convención para Sistemas Educativos	2. Indicadores de éxito en la <i>Educación para Todos</i>
<p>Artículo 9: Accesibilidad Estas medidas, que incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso, se aplicarán, entre otras cosas, a: Los edificios, las vías públicas, el transporte y otras instalaciones exteriores e interiores como escuelas, viviendas, instalaciones médicas y lugares de trabajo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los Planes de Educación a nivel nacional/estatal sobre inversiones en las escuelas y en la infraestructura deben incluir presupuestos y planificación para transporte accesible de ida y vuelta a los programas de educación preescolar y a las escuelas, y un programa de accesibilidad en las instalaciones de los programas y de las escuelas.
<p>Artículo 23: Respeto del hogar y de la familia Los Estados Partes asegurarán que los niños y las niñas con discapacidad tengan los mismos derechos con respecto a la vida en familia. Para hacer efectivos estos derechos, y a fin de prevenir la ocultación, el abandono, la negligencia y la segregación de los niños y las niñas con discapacidad, los Estados Partes velarán por que se les proporcione con anticipación información, servicios y apoyo generales a los menores con discapacidad y a sus familias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los Planes de Educación a nivel nacional/estatal deben incluir estipulaciones para garantizar que los niños y niñas con discapacidad no sean separados del seno familiar por motivos de segregación escolar; • Están en vigor programas de pronta detección y de extensión para los padres de niños y niñas con discapacidad a fin de permitir la pronta identificación, el acceso a la educación preescolar y primaria, la matrícula de los niños y niñas, y el apoyo a las familias para inculcarles altas expectativas sobre la Educación Inclusiva.
<p>Artículo 24: Educación Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles. Así como la enseñanza a lo largo de la vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las inversiones en <i>Educación para Todos</i> y los Planes de Educación a nivel nacional/estatal deben ser desarrollados a modo de reflejar el método inclusivo descrito en el Artículo 24.
<p>Artículo 27: Trabajo y Empleo Permitir que las personas con discapacidad tengan acceso efectivo a programas generales de orientación técnica y vocacional, servicios de colocación y formación profesional y continua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los Estados Partes deben incluir a las personas con discapacidad en los programas técnicos y vocacionales y en la educación continua.
<p>Artículo 30: Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a participar, en igualdad de condiciones con las demás...[y] adoptarán las medidas pertinentes... Para asegurar que los niños y las niñas con discapacidad tengan igual acceso con los demás niños y niñas a la participación en actividades lúdicas, recreativas, de esparcimiento y deportivas, incluidas las que se realicen dentro del sistema escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las escuelas se asegurarán de que los niños y niñas con discapacidad tengan acceso a las actividades recreativas y deportivas en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y cuenten con el apoyo necesario para participar en tales actividades.

TABLA 7 (continuación)
PUNTOS DE REFERENCIA DE INCLUSIÓN DE LA CONVENCIÓN PARA
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INDICADORES DE ÉXITO EN LA
EDUCACIÓN PARA TODOS

1. Punto de referencia de inclusión de la Convención para Sistemas Educativos	2. Indicadores de éxito en la <i>Educación para Todos</i>
<p>Artículo 32: Cooperación internacional Los Estados Partes reconocen la importancia de la cooperación internacional y su promoción, en apoyo de los esfuerzos nacionales para hacer efectivos el propósito y los objetivos de la presente Convención, y tomarán las medidas pertinentes y efectivas a este respecto, entre los Estados y, cuando corresponda en asociación con las organizaciones internacionales y regionales pertinentes y la sociedad civil...</p>	<p>Basándose en las medidas sugeridas en el Artículo 32, los Estados Partes en cooperación con las agencias internacionales adoptarán medidas para promover la educación exclusiva, a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No escatimar esfuerzos de apoyo y promoción para que las políticas y prácticas de la educación preescolar, primaria, secundaria, postsecundaria y educación de adultos sean inclusivas y accesibles para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad; • Facilitar y apoyar la creación de capacidad para la Educación Inclusiva a través del intercambio y la distribución de información, experiencias, programas de formación y prácticas recomendadas; • Facilitar la cooperación en la investigación y el acceso a conocimientos científicos y técnicos; • Proporcionar, según corresponda, asistencia apropiada, técnica y económica, para desarrollar y mantener los sistemas de educación inclusivos.
<p>Artículo 33: Aplicación y seguimiento nacionales Los Estados Partes... designarán uno o más organismos gubernamentales encargados de las cuestiones relativas a la aplicación de la presente Convención... [y] mantendrán, reforzarán, designarán o establecerán, a nivel nacional, un marco, que constará de uno o varios mecanismos independientes, para promover, proteger y supervisar la aplicación de la presente Convención... La sociedad civil, y en particular las personas con discapacidad y las organizaciones que las representan, estarán integradas y participarán plenamente en todos los niveles del proceso de seguimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los gobiernos deben establecer los mecanismos apropiados de gestión pública y rendición de cuentas para asegurar que el marco conceptual para la Educación Inclusiva sea desarrollado, financiado, implementado y supervisado; • La UNESCO y otras agencias internacionales deberán asistir en el desarrollo de los términos para un marco mundial de supervisión; • La UNESCO y otras agencias internacionales enfrentarán y resolverán los problemas de recogida de datos demográficos confiables sobre las poblaciones nacionales de personas con discapacidad a fin de determinar estimaciones razonables de niños, jóvenes y adultos con discapacidad que ingresan y egresan de los programas educativos y del mercado laboral; • La UNESCO establecerá los indicadores de 'calidad' en la educación para efectos de Supervisión Mundial, y éstos tratarán los temas clave que afectan a los alumnos con discapacidad respecto a la calidad – transporte accesible de ida y vuelta a la escuela, instalaciones accesibles, apoyo y servicios relacionados con la discapacidad en los planteles educativos, maestros formados para la Educación Inclusiva, plan de estudios adaptado y recursos de aprendizaje; • Seguimiento sistemático y presentación de informes sobre el acceso, la participación, la conclusión de los estudios y la calidad de la educación para los niños, jóvenes y adultos con discapacidad – como parte de los Informes de seguimiento Mundial de la UNESCO sobre <i>Educación para Todos</i>; • Los mecanismos de planificación y seguimiento deben involucrar a las organizaciones de la sociedad civil que representan a los niños, jóvenes y adultos con discapacidad y a sus familias.

Este es un conjunto extenso de puntos de referencia/normas para los sistemas de educación inclusivos y de indicadores para guiar el diseño y la evaluación de los planes e inversiones relativos a la *Educación para Todos*. Constituye la norma rectora a que deben ceñirse los gobiernos en el proceso de planificación e inversión para los planes educativos a nivel nacional y estatal. Para las familias, los autogestores y las organizaciones de la sociedad civil, este conjunto de puntos de referencia e indicadores sirve como herramienta para atraer la participación de los gobiernos y otras partes interesadas en la planificación, el seguimiento y la presentación de informes sobre el progreso en la aplicación de la *Educación para Todos*.

Para los Gobiernos este marco ofrece:

- Una base contra la cual los Planes de Educación a nivel nacional/estatal o los planes legislativos y programáticos a nivel nacional/estatal puedan ser analizados;
- Un marco para recoger información sobre la aplicación del Artículo 24 para informes periódicos y seguimiento según sea requerido por la Convención;
- Criterios para identificar y recoger ejemplos de buenas prácticas de Educación Inclusiva; y



- Directrices para el desarrollo de conocimientos y creación de capacidad a fin de ampliar las buenas prácticas a cambio estructural.

Para las familias, los autogestores, las organizaciones para personas con discapacidad y las organizaciones de la sociedad civil el marco proporciona:

- Una base para recoger información sobre la aplicación del Artículo 24 para los informes paralelos;
- Criterios para identificar y recoger ejemplos de buenas prácticas de Educación Inclusiva;
- Orientación para atraer la participación de los gobiernos, agencias donantes e instituciones internacionales en la planificación y el seguimiento de *Educación para Todos*; y
- Un mecanismo para identificar reclamaciones potenciales al amparo de los sistemas de reclamación sobre derechos humanos a nivel nacional/estatal y del Protocolo Facultativo de la Convención.

El Artículo 24 y demás Artículos que apoyan el derecho a la educación sientan las bases para promover los intereses prioritarios de la Educación Inclusiva convirtiéndola en una parte esencial para lograr *Educación para Todos*. Como punto de partida para su aplicación, los gobiernos deben examinar tanto la legislación sobre derechos humanos como la legislación y las políticas sobre educación para garantizar que sean eliminadas todas las disposiciones discriminatorias y las barreras a la inclusión plena de los niños y niñas con discapacidad en la educación.

La Ley de Educación de un país o estado debe también establecer el derecho de todos los niños y niñas a recibir educación en el sistema general de educación, sin discriminación por motivos de discapacidad. La legislación y las políticas que promueven favorablemente la Educación Inclusiva deben incluir tanto un compromiso general de educar a todos los niños y niñas y un método inclusivo, así como también compromisos específicos de inclusión de niños y niñas con discapacidad junto los mecanismos de apoyo que ellos necesiten.

En el próximo capítulo nos basaremos en este marco de puntos de referencia/normas para los sistemas de educación inclusivos y los indicadores de éxito para la *Educación para Todos* para definir los próximos pasos en el cumplimiento de la Convención por parte de *Educación para Todos*.

CAPÍTULO 8

Recomendaciones: Hacia una Educación para Todos que se ajuste a la CDPD



Capítulo 8

Recomendaciones: Hacia una Educación para Todos que se ajuste a la CDPD

La recomendación primordial de este estudio es que los gobiernos, los organismos internacionales y donantes deben crear una EPT inclusiva: en su gestión, política, planificación, financiamiento, entrega, aplicación y marco de supervisión. La CDPD proporciona el conjunto de resultados, los parámetros, los indicadores y *las obligaciones* para hacerlo.

Hacemos cuatro recomendaciones principales para orientar esta labor:

- Planificación, política y gestión sólida y eficaz para la Educación Inclusiva
- Inversiones selectivas para la reforma del sistema educativo – por los gobiernos, los donantes y los organismos internacionales,
- Sistemas de aplicación y de entrega eficaces a nivel de distrito escolar y
- Marco de presentación de informes y supervisión que incluya la discapacidad.

Nuestras conclusiones y recomendaciones se alinean fielmente con las conclusiones y recomendaciones que el relator especial de la ONU sobre el derecho a la educación hiciera en un informe especial sobre 'El derecho a la educación de las personas con discapacidad' (Muñoz, 2007).

La planificación, la política y la gestión sólida y eficaz para la Educación Inclusiva

Planificación, política y gestión sólida y eficaz

1. Establecer el liderazgo político y la responsabilidad del gobierno hacia la Educación Inclusiva.
 2. Establecer una 'Asociación para la Educación Inclusiva' a nivel nacional y estatal con representantes del gobierno, pedagogos y la sociedad civil.
 3. Desarrollar y aplicar planes para la Educación Inclusiva a nivel nacional y estatal centrados en:
 - Legislación para la inclusión y la no discriminación así como también directrices para la provisión de ajustes razonables
 - Garantizar que el departamento de educación del gobierno sea responsable de la educación de todos los niños
 - Identificar a los niños con discapacidad así como el acceso, la calidad y los resultados de la educación
 - Actividades de divulgación para padres
 - Formación de maestros
 - Suministro de apoyos
 - Instalaciones accesibles
 - Transporte a/de la escuela
 - Transiciones
 - Sensibilización pública
 - Sistema de quejas sobre derechos humanos
 - Una red de conocimientos para la Educación Inclusiva
-
1. Crear un mecanismo de gestión con un liderazgo político de alto nivel y la representación del gobierno que incluya los ministerios/departamentos responsables de la Protección e Instrucción en la Primera Infancia, la educación, los apoyos sociales y de salud, el transporte, las finanzas y cualquier otro departamento pertinente para el establecimiento de una EPT inclusiva.

2. Establecer 'Asociaciones para la Educación Inclusiva' a nivel nacional y/o estatal y) con la finalidad de identificar cuestiones clave y desarrollar planes de nivel nacional, estatal y local, con:

- Organizaciones de autogestores y de familias;
- Departamentos del gobierno, incluidos los responsables por la Protección e Instrucción en la Primera Infancia, la educación, la salud, las finanzas, etc.; y
- Proveedores de educación (proveedores de Protección e Instrucción en la Primera Infancia, maestros, administradores, proveedores de apoyos sociales y de salud.

Estas asociaciones son esenciales para que la sociedad civil, el gobierno y los grupos interesados en la educación puedan identificar la gama de problemas y desarrollar planes eficaces.

3. Desarrollar los planes de nivel nacional y estatal para la Educación Inclusiva en colaboración con estos socios. Los planes deberán centrarse en las medidas necesarias para:

- Reforma del derecho con el objetivo de garantizar la inclusión y la no discriminación en la educación;



- Identificar a los niños con discapacidad dentro y fuera de la escuela y la recogida de datos sobre el acceso, la calidad y los resultados,
 - Programas de divulgación para padres así como también la participación y el liderazgo de autogestores y padres para la Educación Inclusiva,
 - Formación de maestros y proveedores de programas de Protección e Instrucción en la Primera Infancia,
 - Apoyos sociales y de salud basados en el programa de Protección e Instrucción en la Primera Infancia y en la escuela (ayudas y aparatos auxiliares, terapias) que se ofrezcan de tal manera que permitan la inclusión
 - Escuelas e instalaciones de los programas de Protección e Instrucción en la Primera Infancia accesibles,
 - Transporte a y de los programas de Protección e Instrucción en la Primera Infancia y la escuela,
 - Administrar las transiciones del alumno entre: La Protección e Instrucción en la Primera Infancia, la escuela primaria, la escuela intermedia y secundaria, la educación postsecundaria, la educación de adultos, el mercado laboral y la vida adulta,
 - Una red de conocimientos para obtener acceso a la información sobre las mejores prácticas y la programación inclusiva,
 - Programas de sensibilización pública para afianzar el apoyo para la Educación Inclusiva,
 - Sistema independiente de derechos humanos para las quejas individuales, el apoyo de defensa jurídica y la investigación de la discriminación sistémica, y
 - La supervisión y presentación de informes sobre el acceso, la calidad y los resultados.
4. Garantizar que toda la legislación relacionada con la Protección e Instrucción en la Primera Infancia, la educación primaria, secundaria, postsecundaria y de adultos asigne como mandato la Educación Inclusiva, sin discriminación por motivos de discapacidad.
 5. Garantizar que la legislación en materia de educación para la enseñanza primaria y secundaria sea inclusiva para los niños con discapacidad, y que el ministerio/departamento de

educación responsable tenga el mandato, la autoridad, la obligación de rendir cuentas y las herramientas para estructurar sistemas de Educación Inclusiva.

6. Garantizar que las instituciones independientes de derechos humanos dispongan tanto en lo que concierne a las quejas individuales sobre discriminación en la educación por motivos de discapacidad, así como también las facultades para investigar la discriminación sistémica por esta razón.
7. Establecer una norma legal de inclusión y ajustes razonables para acomodar a los alumnos con discapacidad en todos los programas educativos - desde la primera infancia hasta la educación postsecundaria y de adultos.
8. Garantizar un sistema de formación de maestros para la Educación Inclusiva – formación preparatoria y práctica.
9. Asignar como mandato una ‘lente de la Educación Inclusiva’ para todo el desarrollo de políticas educativas, la planificación, la financiación, la aplicación y la supervisión.
10. Establecer sistemas de identificación y recogida de datos para identificar a los niños, jóvenes y adultos con discapacidad - con referencia al género, tipo de discapacidad y necesidades de apoyos.
11. Establecer mecanismos de apoyo a nivel de distrito para el suministro de formación y apoyos de programas para la inclusión (desarrollo profesional, apoyos y dispositivos auxiliares necesarios para los niños, suministro basado en el programa de apoyos individuales, terapias y transiciones – desde la formación en la Protección e Instrucción en la Primera Infancia hasta la escuela primaria, de la primaria a la intermedia y secundaria, y de la secundaria a la postsecundaria al igual que la participación de la fuerza laboral).
12. Crear una red de conocimientos para la Educación Inclusiva de Protección e Instrucción en la Primera Infancia a través de la primaria hasta la postsecundaria y de adultos – con la finalidad de proporcionar fácil acceso a la información sobre las mejores prácticas para los programas inclusivos así como los materiales del programa de estudios.
13. Montar un programa sostenido de sensibilización pública para despertar la conciencia del público general, los educadores y las personas con discapacidad y sus familias acerca de la Educación Inclusiva – sus promesas, posibilidades y su estado como derecho humano.

Inversiones seleccionadas para la reforma del sistema educativo – por los gobiernos, los donantes y los organismos internacionales

Invertir en la transformación de los sistemas de educación para la inclusión – Gobiernos, donantes y organismos internacionales.

1. Proporcionar la financiación pública para hacer inclusivos los sistemas de educación (las asociaciones, la planificación, las inversiones en un sistema público para todos, la transición de los sistemas de educación especial basados en la discapacidad, la provisión de la Educación Inclusiva en la escuela y al nivel del distrito escolar, así como la supervisión y la presentación de informes sobre el acceso, la calidad y los resultados).
2. Los organismos donantes deberán invertir en asociaciones para la planificación de la Educación Inclusiva y proporcionar ayuda solo para los planes educativos que sean inclusivos.
3. La OECD y el Banco Mundial deberían elaborar directrices de manera que la ayuda para la educación se dirija a los sistemas inclusivos.
4. El UNICEF y la UNESCO deberán ayudar a los países en el desarrollo de planes y estrategias nacionales y estatales para la Educación Inclusiva, y ayudar a crear una red de conocimientos para la Educación Inclusiva.

La experiencia de la EPT hasta la fecha demuestra que los mecanismos de financiación existentes de parte de los gobiernos, los donantes bilaterales y los organismos internacionales no están propiciando la igualdad de acceso ni la educación de calidad para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad intelectual y otras discapacidades. Los análisis de los programas de política y financiación tanto de donantes y agencias internacionales (como el Banco Mundial) muestran el compromiso creciente hacia la Educación Inclusiva. Sin embargo, estos compromisos aún no se han traducido en una planificación y financiación eficaz. Aunque estaba fuera del alcance de nuestro estudio examinar los mecanismos de financiación específicos, nuestras conclusiones sugieren la



necesidad de una reforma de financiación a nivel nacional y estatal, de los donantes y los organismos internacionales.

1. El gobierno, los donantes y la financiación de la educación para los niños, los jóvenes y adultos con discapacidad deben enfocarse en un sistema público para todos, y poner fin a la inversión para los sistemas de educación especial separados basados en la discapacidad. La financiación a corto plazo será necesario para llevar a cabo la transición a partir de los sistemas existentes separados de educación especial. La financiación de un sistema separado para satisfacer las necesidades de todos los niños y jóvenes con discapacidad que están fuera de la escuela, infringe la CDPD y no es fiscalmente viable. Esto no significa que no deben hacerse inversiones que permitan una alternativa para algunos niños y jóvenes sordos, ciegos y sordo ciegos, quienes pueden beneficiarse con las oportunidades de aprender juntos. Sin embargo, esto puede lograrse dentro de las instalaciones y el marco del sistema público ordinario.
2. La financiación pública para la educación, incluido la financiación por medio de donantes e instituciones financieras internacionales debe incluir recursos para:

- Establecer y mantener las asociaciones para la Educación Inclusiva, como se indicó anteriormente.
 - Todos los elementos de un plan de nivel nacional y estatal para la Educación Inclusiva, tal como se identificaran anteriormente.
 - Aplicación y entrega eficaz.
 - Un marco de supervisión y de presentación de informes.
3. Los donantes y los organismos internacionales deben disponer más inversiones a nivel de sistemas para transformar los sistemas de educación. Los donantes están desarrollando cada vez más políticas sobre la discapacidad, pero éstas aún no se han traducido en la planificación o la financiación adecuada a nivel nacional y estatal para la reforma de la Educación Inclusiva. La mayor parte de la financiación se ha centrado en programas específicos para grupos determinados, que normalmente tiene el efecto de sistemas segregados de financiación— ya sea a través de las ONG o del sistema de educación pública. Las recomendaciones específicas incluyen:
- Los donantes y los organismos internacionales deberán desarrollar una ‘lente de discapacidad y de inclusión’ que sirva para orientar toda la ayuda de desarrollo para las inversiones en materia de educación en los países en desarrollo.
 - Los donantes y organismos internacionales deberán invertir en la capacidad de todos los socios a fin de que puedan llevar a cabo el desarrollo de la planificación, la financiación, la implantación, la supervisión y la presentación de informes para la Educación Inclusiva a escala nacional y estatal.
 - La financiación selectiva para la discapacidad y la educación debería ser orientada por los planes para la Educación Inclusiva a escala nacional y estatal.
4. Las instituciones internacionales como las organizaciones de las NU, de la OCED y el Banco Mundial deberían adoptar funciones de liderazgo en el desarrollo de directrices claras para una Ayuda oficial para el desarrollo destinado a la planificación y la financiación de los sistemas educativos inclusivos tanto para los gobiernos al igual que para los organismos de ayuda bilateral y multilateral.

5. Los organismos de la ONU, de manera específica el UNICEF y la UNESCO, pueden contribuir con las inversiones eficaces al desarrollar herramientas y orientación para la planificación, la financiación y la aplicación de la educación a nivel nacional y estatal; y colaborar en el desarrollo de una red de conocimientos mundial para la Educación Inclusiva.

Sistemas de aplicación y de provisión eficaces a nivel de distrito escolar

Instituir la Educación Inclusiva en los Distritos Escolares

1. Identificar a los niños con discapacidad y llegar a los padres.
2. Proporcionar recursos a los grupos de padre y familias, destinados a desarrollar su liderazgo en la Educación Inclusiva.
3. Proporcionar formación sobre la inclusión en los programas de Protección e Instrucción en la Primera Infancia y de maestros.
4. Crear programas y escuelas de Protección e Instrucción en la Primera Infancia accesibles.
5. Crear programas que ayuden a los niños y los jóvenes a efectuar las transiciones a través del sistema educativo.
6. Proporcionar a los maestros el acceso a la información y los conocimientos sobre el método para hacer funcionar la inclusión.

En la aplicación de los planes a nivel nacional y estatal, nuestro estudio sugiere las siguientes prioridades a nivel de distrito escolar:

1. Aplicar estrategias para identificar y alcanzar a los niños en el grupo etario de 0-6.
2. Ofrecer el desarrollo de liderazgo y la participación de padres.

3. Proporcionar la formación y el desarrollo de liderazgo a los proveedores de programas de Protección e Instrucción en la Primera Infancia así como para los maestros de primaria y secundaria.
4. Llevar a cabo la adaptación y la modernización de las instalaciones escolares, incluyendo la provisión de apoyos y dispositivos auxiliares necesarios.
5. Designar los mecanismos y la autoridad para gestionar las transiciones – de la formación de Protección e Instrucción en la Primera Infancia a la escuela primaria, de la primaria a la intermedia y secundaria y de la secundaria a la postsecundaria así como la fuerza laboral.
6. Proporcionar acceso a nivel de la escuela y del distrito escolar a las redes de conocimientos sobre las mejores prácticas en la pedagogía, el plan de estudios y el desarrollo de la escuela inclusiva.
7. Ofrecer programas de sensibilización pública dirigidos a los maestros, los administradores y el público en general con información y mensajes positivos acerca de la discapacidad, la inclusión y la importancia de la Protección e Instrucción en la Primera Infancia y la enseñanza.



Un marco de presentación de informes y de supervisión

La supervisión y la presentación de información sobre la EPT

1. Los gobiernos deberán informar sobre la EPT – utilizando los puntos de referencia y los indicadores de la Convención de la ONU para la Educación Inclusiva – con un enfoque sobre el acceso a la educación, la calidad y los resultados para los niños, los jóvenes y los adultos.
2. La ONU deberá trabajar con los gobiernos para crear una definición común de la discapacidad que pueda utilizarse en las encuestas nacionales.
3. UNESCO deberá desplegar mayores esfuerzos para informar sobre la discapacidad y la educación en sus informes de seguimiento mundiales sobre los niños y la educación.

Una de las principales observaciones en nuestro estudio ha sido la ausencia de supervisión y presentación de informes sistémica sobre el acceso a la educación, la calidad y los resultados para los niños con discapacidad en los programas de Protección e Instrucción en la Primera Infancia y la educación primaria – objetivos de prioridad de la EPT y los ODM. Como hemos señalado, se ha registrado una creciente atención a los perfiles de los niños con discapacidad pero esto no es suficiente. Tampoco, en los informes de seguimiento mundiales de la UNESCO es un sustituto de, o equivalente a la presentación sistemática de informes sobre los niños (en su mayoría sin discapacidad) y la niñas en la educación. La sociedad civil, los gobiernos, los donantes y los organismos internacionales no pueden dialogar con eficacia sobre, planificar y financiar la Educación Inclusiva sin un marco de supervisión y de presentación de informes coherente.

La CDPD ahora hace obligatoria para los gobiernos, la presentación de informes sobre la realización de los derechos humanos que reconoce. Los organismos de la ONU como la UNESCO y el UNICEF tienen un mandato correspondiente. Dado que la CDPD reconoce un sistema de Educación Inclusiva como factor esencial para hacer realidad el derecho a la educación para las personas con discapacidad, esta laguna de

información y de presentación de informes sobre el acceso a, la calidad y los resultados de los aprendices y alumnos con discapacidad debe eliminarse. Recomendamos lo siguiente:

1. Los gobiernos deberán establecer un sistema de recogida de datos y de presentación de informes sobre los resultados, los parámetros y los indicadores para los sistemas de la Educación Inclusiva presentados en el capítulo 7.
2. Estadísticas internacionales comparativas – en las definiciones y las medidas de la discapacidad, el acceso, la calidad y los resultados – son esenciales. Con este fin, se recomienda que la Comisión de Estadística de las Naciones Unidas identifique y aborde el problema de los datos demográficos de las personas con discapacidad como uno de sus temas prioritarios de ‘especial interés.’ Se deben tomar las medidas necesarias con el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, los Estados Partes y los organismos de la ONU, en particular la UNESCO y el UNICEF, para el desarrollo, el perfeccionamiento y la capacidad de comparación de las estadísticas nacionales sobre la discapacidad. Al hacerlo, recomendamos que la comisión determine con carácter prioritario, la identificación de los niños con discapacidad y el acceso, la calidad y los resultados de los programas de Protección e Instrucción en la Primera Infancia al igual que la educación primaria. Hacemos esta recomendación para la atención prioritaria con la finalidad de que el ODM para la educación primaria universal reciba de manera inclusiva la supervisión y la presentación de informes debida. La otra razón es que la Protección e Instrucción en la Primera Infancia y la educación primaria tienen una repercusión a largo plazo en la educación superior, el acceso al mercado laboral, la inclusión social así como la salud y el bienestar.
3. La UNESCO deberá adoptar medidas inmediatas para mejorar el perfil y la presentación de información para los informes de seguimiento mundiales sobre la EPT – con un enfoque prioritario sobre el acceso a, la calidad y los resultados para los niños con discapacidad en la Protección e Instrucción en la Primera Infancia y la educación primaria. En el plano internacional, las medidas comparativas y los conjuntos de datos tomarán algún tiempo para desarrollarse. Entre tanto, existe un número creciente de datos nacionales fiables sobre la discapacidad y la educación que pueden ser explotados para fines de presentación de informes, aún cuando la presentación de

informes exhaustivos de país por país deba esperar un desarrollo adicional de parte de la Comisión Estadística de la ONU.

En resumen, los derechos, la perspectiva, la experiencia, las necesidades y el potencial de las personas con discapacidad han sido por muchísimo tiempo omitidos de la estructuración de los sistemas educativos y la rendición de cuentas sobre su desempeño. La CDPD proporciona un nuevo fundamento para la EPT y llena el vacío para las personas con discapacidad. Proporciona a los Estados Miembros, los organismos donantes y las instituciones internacionales un conjunto completo de resultados, parámetros e indicadores para dirigir, estructurar, financiar, aplicar y supervisar los sistemas de Educación Inclusiva. Además, la CDPD determina su ejecución con carácter obligatorio. Ofrecemos las recomendaciones precedentes con la finalidad de ayudar a estos actores en la creación de un esquema de orientación para la reforma, que sea pragmático y compatible con la CDPD.

Conclusión



Conclusión

En el año en que se hizo la declaración de Salamanca, millones de niños con discapacidad intelectual y otras discapacidad estaban en la primera infancia. Lo que haya ocurrido con ellos en los últimos quince años ha dejado una marca indeleble en sus vidas.

En 1994, este grupo estaba en la edad de comenzar el cuidado de primera infancia si sus padres tenían la oportunidad de inscribirlos en un programa. Unos años más tarde, ellos habrían estado en un aula ordinaria en una escuela primaria y desde ese punto habrían avanzado a la escuela intermedia y secundaria con sus compañeros de aulas. Sabemos que hace solo unos meses, un número muy pequeño se graduó con su diploma de educación secundaria. Puede que ya tengan un empleo pagado o que estén comenzando su formación postsecundaria, cultivando amistades que les van a durar la vida entera.

Lamentablemente, éste no es el escenario para la gran mayoría de jóvenes con discapacidad intelectual que cumplieron los diecisiete o dieciocho años en 2009. De hecho, es muy probable que el 95% ni siquiera haya logrado entrar en un programa de Protección e Instrucción en la Primera Infancia en 1994, ni mucho menos a la escuela primaria unos años más tarde. Ni tampoco se graduaron este año. Las perspectivas para su inclusión social y económica, salud y bienestar son funestas.

Inclusion International emprendió este estudio puesto que como personas con discapacidad intelectual y como familias, es nuestra vida, nuestras perspectivas, nuestro bienestar individual y familiar que están en juego cuando se trata de la educación. Para nosotros, la educación no es una política, ni un sistema ni tampoco una carrera. Tal como lo es para las demás personas, la educación básica es una de las únicas oportunidades que tenemos para llegar a labrar una buena vida en las comunidades donde todos pertenecemos y donde se nos acoge como ciudadanos. A la gran mayoría de nosotros, simplemente no se nos da esta oportunidad.

Es por ello que la Declaración de Salamanca fue muy prometedora para nosotros. Proporcionó una plataforma internacional y las normas mundiales para hacer de la Educación Inclusiva una posibilidad universal. Este estudio nos

ayudó a hacer una retrospectiva sobre los desarrollos logrados desde la Declaración de Salamanca, desde el punto de vista de los objetivos de la EPT y el derecho a la educación en los sistemas inclusivos que la CDPD reconoce.

De la investigación que examinamos, las encuestas y los perfiles de países que llevamos a cabo, las entrevistas y los grupos de consulta que realizamos, queda una verdad innegable. Los gobiernos, los donantes y los organismos internacionales simplemente no han establecido los instrumentos necesarios de cambio – en la gestión, la estructuración, la financiación, la aplicación y la supervisión de los sistemas educativos. Esto no quiere decir que no se hayan registrado avances desde Salamanca. De hecho se han producido, y sin la visión establecida por esa Declaración no tendríamos una base para examinar críticamente lo que ha ocurrido desde entonces.

¿Qué es lo que nuestro estudio indagó sobre el porqué estos instrumentos de cambio no han sido instituidos? La explicación no es que nos falte ejemplos o conocimientos. Nuestro estudio pone de manifiesto que en los últimos quince años, los niños y los jóvenes con discapacidad intelectual y otras discapacidades, los padres, los educadores y los encargados de formular políticas han demostrado que la inclusión funciona. Tenemos numerosos ejemplos de personas con discapacidad muy significativas que han sido incluidas y apoyadas en las aulas ordinarias con sus compañeros de aulas. Y tenemos una base de conocimientos cada vez mayor de mejores prácticas en la ley, la política y la aplicación que se puede aprovechar.

La explicación tampoco está en que existe una falta de compromiso de políticas. Notamos que la mayoría de países tienen algún tipo de política o compromiso con la Educación Inclusiva.

Lo que hace falta desde Salamanca son dos cosas.

En primer lugar, no hemos tenido un análisis compartido de las barreras sistémicas que mantienen a la inclusión en, lo que solo puede denominarse, una escala catastrófica. Hemos elegido ese vocablo con cuidado. A generaciones de personas con discapacidad intelectual se les ha negado los derechos a la educación y la oportunidad, con consecuencias de por vida. Nuestro estudio confirma y añade a las conclusiones derivadas de otros estudios mundiales recientes acerca de las barreras sistémicas a la Educación Inclusiva.



- Existe un vacío político de liderazgo y responsabilidad para la Educación Inclusiva, en cuya carencia no se reformarán los sistemas educativos.
- Los niños con discapacidad en muchos países en desarrollo permanecen invisibles al sistema educativo – no se inscriben al nacer, no se identifican para la Protección e Instrucción en la Primera Infancia y la educación primaria, etc., no están incluidos.
- Las familias no reciben apoyo para tener altas expectativas para sus hijos con discapacidad, y la Educación Inclusiva para la mayoría de ellos permanece fuera de la imaginación. En consecuencia, la demanda efectiva es mínima.
- En su mayor parte, los maestros carecen de la formación, el liderazgo, los conocimientos y los apoyos para adaptar el plan de estudios y hacer que las aulas inclusivas funcionen.
- En la gran mayoría de casos, ellos trabajan en un ambiente que en gran escala pone en peligro la calidad de la educación para los alumnos con discapacidad: La falta de transporte para los aprendices y alumnos a y de la escuela, las instalaciones inaccesibles y la falta de apoyos sociales y de salud, apoyos y dispositivos auxiliares para la discapacidad en el programa de Protección e Instrucción en la Primera Infancia y en la escuela.

- Las personas que necesitan los conocimientos sobre la política inclusiva y la práctica para trabajar - los padres, los maestros, los administradores y los encargados de formular políticas no están eficazmente enlazados desde el plano local con las redes de conocimientos mundiales para la Educación Inclusiva.
- La 'maquinaria' de un sistema de Educación Inclusiva no ha sido establecida en la mayoría de los casos; es decir, la gestión, la política, la planificación, la financiación, la aplicación y la supervisión necesarias.
- Finalmente, el público en general parece estar atrapado en una 'solidaridad de negación' sobre la realidad de la exclusión y el derecho de los niños con discapacidad a ser educados junto con sus compañeros de aulas. La falta de apoyo público para la inclusión es una de las mayores barreras a enfrentar. Perpetúa los estereotipos negativos y socava el liderazgo político.

En segundo lugar, lo que falta desde Salamanca son los parámetros de rendimiento y los indicadores de éxito que dirigen la gestión, la estructuración, la financiación, la aplicación y la supervisión bajo la EPT. Por otra parte, hasta la fecha, la obligación y la responsabilidad de parte de los gobiernos, los donantes y los organismos internacionales para una entrega de conformidad con este marco ha sido insuficiente.

No obstante, como observamos en este estudio, la CDPD ahora proporciona tanto el marco como las obligaciones. Por fin, tenemos el esquema de orientación para concluir lo que Salamanca comenzó.

¿Cómo podemos utilizar este esquema de orientación para lograr lo que Salamanca, la EPT y la CDPD han previsto? Creemos que existen cuatro cosas principales que se deben hacer.

- Establecer la política, la planificación y la gestión sólida y eficaz para la Educación Inclusiva. Esto debe incluir el liderazgo político de alto nivel y las asociaciones para la Educación Inclusiva, que con eficacia capten la participación de la sociedad civil.
- Los gobiernos, los donantes y los organismos internacionales deben crear los mecanismos de financiación selectivos para las diversas dimensiones de los planes de Educación Inclusiva, tal como los esbozamos en este estudio.

- Se deben establecer sistemas de suministro eficaces a nivel del distrito escolar para coordinar los esfuerzos.
- Finalmente, los gobiernos, los donantes y los organismos internacionales deben desarrollar un marco de supervisión y presentación de informes para la EPT, que sea inclusivo de la discapacidad y sea compatible con la CDPD.

Hoy en día, existe toda una nueva generación de niños con discapacidad intelectual, que están en la edad en que podrían comenzar la educación de primera infancia. Ellos tienen padres que anhelan poderlos ver en escuela primaria en un par de años.

Instamos a los gobiernos, a los donantes y los organismos internacionales a que no nos fallen esta vez.

Apéndices

APÉNDICE 1 LISTA DE PAÍSES Y PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO MUNDIAL

País y Organización		Nombre del Colaborador
EUROPA		Coordinador Regional: Ingrid Köerner
Austria	Lebenshilfe Wein, Austria	Bernhard Schmid
Bulgaria	BAPID Bulgarian Association for Persons with Intellectual Disabilities	Mariyana Vasileva
República Checa	SPMPCR Společnost pro podporu lidí s mentálním postižením v České republice	Camille Latimier, Jan Siska, Marta Tepla, Petra Novakova
Finlandia	FDUV Förbundet De Utvecklingsstördas Vål	Helena Hallstrom
Alemania	Lebenshilfe	Ulrich Niehoff, Theo Frühauf
Grecia	POSGAmeA Panhellenic Federation of Parents and Guardians of Disabled People	Thomai Mavraki
Hungría	EFOESZ Ertelmi Fogyatekosok Országos Erdekvedelmi Szvotsege	Éva Jaksa, Nóra Fehér
Irlanda	Inclusion Ireland	Fiona Duignan, Deirdre Carroll
Italia	ANFFAS Associazione Nazionale Famiglie di Persone con Disabilità Intellettiva e/o Relazionale	Roberto Speciale
Latvia	Latvian association Rupju berns	Irina Rulle
Lituania	VILTIS Lithuanian Welfare Society for Persons with Mental Disability	Vaida Arbociene, Dana Migaliova, Natalija Olésova
Luxemburgo	APEMH Association des Parents d'Enfants Mentalement Handicapés	Raymond Ceccotto, Roland Anen
Malta	Movement in Favour of Rights for Persons with a Disability	Marthese Mugliette, George Borg
Holanda	Personal story	
Noruega	NFU Norsk Forbund for Utviklingshemmede	Ivar Stokkerei, Vibeke Seim-Haugen, Helene Holand
Polonia	Polish Association for Persons with Mental Handicap	Anna Firkowska-Mankiewicz
Portugal	FENACERCI Federação Nacional das Cooperativas de Solidariedade Social	Sonia Fontes, Sandra Marques, Ana Rita Peralta y todo el personal de FENACERCI
Rumania	The Rehabilitation Fondation "Speranta"	Letitia Baba
Rusia	Perspektiva	Denise Roza
Escocia	Teacher	Kay Tisdall
Eslovaquia	ZPMPvSR Združenie na pomoc ľuďom s mentálnym postihnutím v SR	Miroslava Petrovičová, Iveta Mišová, Ľubica Vyberalová, Erik Žovinec
Eslovenia	SOZITJE National Association for Mentally Handicapped Persons	Samira Varmaz, Tomaž Jereb
España	FEAPS Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual	Azahara Bustos
Suecia	FUB The Swedish National Association for Persons with Intellectual Disability	Pie Blume, Judith Timoney
Suiza	insieme Schweiz	Heidi Lauper

APÉNDICE 1 (continuación)
LISTA DE PAÍSES Y PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO MUNDIAL

País y Organización		Nombre del Colaborador
ASIA-PACIFICO		Coordinador Regional: Osamu Nagase
Bangla Desh	CSID, and the Leonard Cheshire Disability, South Asian Regional Office	Rabiul Hasan and Vardhani Ratnala
Bhután	Published report	
Malasia	United Voice – a self-advocacy society of people with learning disabilities	
Sri Lanka	Leonard Cheshire Disability Resource Centre, Galle	
Filipinas	Victorias Foundation Inc, Visayas Ear Care Centre	Melanie A. Barcelona, Mavis Campos, Dinah L. Dano, Joanna Leane
India	Parivaar, TNSCCP and the Ministry of Human Resource Development	JP Gadkari
Nueva Zelanda	IHC New Zealand INC	Trish Grant
MENA ORIENTE MEDIO / AFRICA DEL NORTE		Coordinadores Regionales: Fadia Farah and Rima Al-Salah
Algeria		Aisha
Bahrein	Bahrain Association for Behavior & Communication, Bahrain Al Amal Center – Mother & Child Welfare Association, and Bahrain Parents Association for people with Disability	Sumaia Hussain, Badria Slease, Farida AlMoayed, Jassim Syadi, Mohammed Al Manaie, Zahra AlZira, Imad Attar, Christine Gordon
Egipto	NAS Disability Alliance, and SETI: Naguib Khuzam	Ashraf Marie, Naguib Khuzam, Gihan Abu Zaid
Irak	Hiba Center for Down Syndrome	Sahira Moustafa
Jordán	Family Disability Alliance	Reham Umaish and Alia Zrikatt
Kuwait	Kuwaiti Parents Association for Handicapped	Hashem Taqi, Rehab Boresli
Líbano	City International School, the Heritage College, Youth Association for the blind, Lebanese Association for Self Advocacy, Lebanese Physical Handicap Union, and Association des Parents d'Enfants Mal Entendants au Liban	Reem Salem, Ghinwa Hamadeh, Souha Fleifel, Rina Corbani, Amer Makarem, Roudayna Accad, Chafica Gharbiyeh
Libia	Down's Syndrome Asociación of Libya, and Altahadi Asociación for Diablead	Fatma Bin Amer, Basam Moustafa, AishaBaseer Elfaitouori
Marruecos	Partner organization	
Omán	Handicapped Association of Oman	Samira AlQashimi
Qatar	Partner organization	
Arabia Saudita	Sultan Center of Autism	Samira Bint AlFaysal
Sudán	Partner organization	
Siria	Partner organization	
Tunisia	UTAIM Union Tunisienne d'Aide aux Insuffisants Mentaux	Hisham Ben Nasr and Salwa Mellef
Yemen	Yemen Handicapped care and training center	Youssef Ismail Haj Ali

APÉNDICE 1 (continuación)

LISTA DE PAÍSES Y PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO MUNDIAL

País y Organización		Nombre del Colaborador
AMERICAS		Coordinador Regional: Inés E. de Escallón
Argentina	FUSDAI Fundación Síndrome de Down – Córdoba Edudown.Mendoza Fundación Incluir. Gualeguaychú. Entre Ríos. Asidolar: La Rioja. Panda – San Juan Nacer – Corrientes Asoc. Esperanza – Misiones Apatri 21 – San Luis ASDRA – Buenos Aires ADEEI – Buenos Aires FUNDAL – Buenos Aires Instituto Superior de Formación Docente n°9 La Plata – ASOCIACION AMAR- Buenos Aires PUENTES DE LUZ – San Martín de los Andes Sec. Desarrollo Social Junin de los Andes. Fundación Tea – Río Gallegos Fundación Steps Buenos Aires Escuela Especial N° 10 de Río Gallegos ADEEI – Filial Chaco Dirección de Educación Especial de Formosa Asociación Colibrí Directora Salta	Luis Rodríguez María Rosa Chaquírez María Alejandra Arcardini Verónica Galetto Yadarola María Eugenia
Bolivia	CEINDES ASOCIACION REHABILITACIÓN INTEGRAL EN LA COMUNIDAD – RIC BOLIVIA Centro Arnoldo Schwimmer (Cochabamba-Bolivia) Asociación de padres con hijos con Discapacidad ASPACHIDEM (Cochabamba-Bolivia)	Marcela Morales Eduardo Viscarra Ruth Magne López Jannet Santa Cruz Yañez Cecilia Laime Filemón Arano
Brasil	FEDAPAES APAES Associacao do Pais e Amigos dos Exceptionais de Sao Paulo FEDAPAES Autodefensores FEDAPAES Network of schools Secretaría de Educação Especial do Ministério da Educação do Brasil Escola Gilberto Jorge	
Canadá	CACL Canadian Association for Community Living Community Living Manitoba Community Living Ontario Community Living Northwest Territories Community Living Saskatchewan Community Living Yukon Territory	Michael Bach Anna MacQuarrie Anne Kresta Gordon Porter Cameron Crawford
Colombia	Asdown Colombia Fundown Caribe Fundación Familias Down de Cali Nordown Cúcuta Fundown Duitama INSOR Instituto Nacional para Sordos	Claudia de Ávila Martha Sepúlveda Claudia Pérez María Edith Sierra Brenda Hernández Mónica Alexandra Cortés
Chile	UNPADE	Felicia González Familias: Isabel Lorena Chacana, Adriana Zúñiga, Palmira Eugenia Arenas, Hirelia Tobar Pino, Irma Araneda Pérez, Patricia Gallardo Méndez, Carolina Acosta Salinas, Lilian Sánchez Pizarro Personas con Discapacidad: Christopher Fuentes, Carolina Peñalosa Arenas, Natalia Carvajal Tobar, Juan Francisco Cid

APÉNDICE 1 (continuación)

LISTA DE PAÍSES Y PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO MUNDIAL

País y Organización		Nombre del Colaborador
Chile		<p>Alejandro Jofrè Gallardo, Carolina Alarcón, Rodrigo Esparza, Ana María González</p> <p>Profesores de Inclusión que trabajan en Escuelas y Jardines con Inclusión:</p> <p>Patricia Araneda, Daniella Quiroga Pave, Mónica Butamanco, Mabel González, Elena Ramírez Ávila</p> <p>Estudiantes de Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile:</p> <p>Mónica Campos, Jennifer Rojas Cornejo, Cecilia Cortés Muñoz</p>
Ecuador	FEPAPDEM Fundación FINE	<p>Ana Lucía Arellano Pilar Samaniego Liliana de Rudich Edith Patiño Patricia Hernández Maricel Dávila Tamara Toledo</p>
México	<p>CONFEDERACION MEXICANA DE ORGANIZACIONES EN FAVOR DE LA PERSONA CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL</p> <p>Comunidad Hagáis, Aguascalientes</p> <p>Creo Campeche, Campeche</p> <p>Unidos Pro Down, Chiapas</p> <p>Asociación de Padres de Personas con Necesidades Especiales, Chihuahua</p> <p>Kadima, todos por la inclusión, Estado de México</p> <p>Centro de Atención Múltiple No. 10, Estado de México</p> <p>Educación Personalizada año 2000, Estado de México</p> <p>Apoyando a Angelitos con Autismo, Distrito Federal</p> <p>Centro de Adiestramiento Personal y Social, Distrito Federal</p> <p>Centro de Apoyo Psicopedagógico Aragón, Distrito Federal</p> <p>Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal y la Dirección de Educación Especial</p> <p>Centro de Atención al Autismo, Distrito Federal</p> <p>Centro de Capacitación CONFEDERACION MEXICANA DE ORGANIZACIONES EN FAVOR DE LA PERSONA CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL, Distrito Federal</p> <p>Centro de Educación y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle de México, Campus Tlalpan, Distrito Federal</p> <p>Centro de Rehabilitación e Integración para Invidentes, Distrito Federal</p> <p>Centro de Investigación y Servicios en Educación Especial, Distrito Federal</p> <p>Clínica Mexicana de Autismo, Distrito Federal</p> <p>Comunidad Crecer, Distrito Federal</p> <p>Fundación Pasos, Distrito Federal</p> <p>Integración Down, Distrito Federal</p> <p>La Casita de San Ángel, Distrito Federal</p> <p>Por la Inclusión, Distrito Federal</p> <p>Servicios de Atención y Evaluación a Niños y Niñas Especiales, Distrito Federal</p> <p>Asociación de Familias en Pro del Discapacitado Intelectual, Guerrero</p> <p>Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa, Guerrero</p> <p>Equipo Técnico de Educación Especial, Guerrero</p> <p>Andares, Nuevo León</p> <p>Instituto Guadalupe, Nuevo León</p> <p>Centro de Educación Integral Avanzada, Nuevo León</p> <p>Asociación Pro Deficiente Mental de Oaxaca, Oaxaca</p> <p>Centro de Atención Múltiple Jean Piaget, Turno Matutino, Puebla</p> <p>Centro de Atención Psicológica y Tutelar Especializada, Puebla</p> <p>Integra, Puebla</p> <p>Valora, Puebla</p> <p>Asociación de Padres de Familia de Hijos con Discapacidad Intelectual "Benito Juárez", Quintana Roo</p> <p>Asociación Pro Niños Especiales, Quintana Roo</p>	<p>Raquel Jelinek Sheila Aquique Parada Silvia Castillo Polanco Guadalupe Chávez García Blanca Espinosa Peregrino Patricia García Abigail Hernández Mejía Gabriela Lazo Helguera Galit Margolis Krantz Gabriela Martínez Olivares Gloria Olivera Villaseñor Claudia Peña Testa Patricia Ramírez Flores</p>

APÉNDICE 1 (continuación)

LISTA DE PAÍSES Y PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO MUNDIAL

País y Organización		Nombre del Colaborador
México	Federación Sinaloense de Asociaciones a favor de Personas con Discapacidad Intelectual, Sinaloa Centro Atención Múltiple Rosario Reynosa, Tamaulipas Instituto Down de Xalapa, Veracruz Aprendamos Juntos, Yucatán Asociación Yucateca de Padres de Familia en Pro Deficiente Mental, Yucatán Integración Zacatecana, Zacatecas La Subsecretaría de Educación Básica, y la Dirección General de Desarrollo Curricular	
Perú	Patronato Peruano de Rehabilitación Ministerio de Educación	Clemencia Elisa Vallejos Sánchez, Pedro Angulo Pinto, Lidia Mantilla Mendoza, Nora Vera Huanqui
St. Lucia	Reporte preparado para el Banco Mundial sobre " Diagnóstico de la Educación inclusiva en el Caribe" ¹	
Surinam	Reporte preparado para el Banco Mundial sobre " Diagnóstico de la Educación inclusiva en el Caribe" ²	
USA	Reportes Publicados	
CENTRAL AMERICA		Coordinador Regional: Gabriela de Búrbano
Costa Rica	Ministerio de Educación Pública de Costa Rica: Departamento de III Ciclo y Educación Diversificada Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica Padres, Rectores y docentes: Escuela José Figueres Ferrer, Escuela Granadilla Norte Escuela República de México Kinder Maternal Montessoriano	Yarith Rivera, Directora de la Dirección de Desarrollo Curricular Gioconda Mora Monge, Dirección de Desarrollo Curricular (Coordinadora de la Comisión Nacional de Educación Inclusiva) Ruth Vega Villalobos, Departamento de Educación Religiosa Milagro Mora Zúñiga, Departamento de Promoción del Desarrollo Humano Evelyn Alfaro Alvarez, Departamento de Promoción del Desarrollo Humano Lorena Orozco Alvarado. Departamento de Salud y Ambiente Mayra Jiménez Méndez, Departamento de Bibliotecas Escolares Josefina Bonilla Rivera, Departamento de Educación Especial Yeimy Quesada Campos Lady Meléndez Rodríguez, Encargada del Programa Educación Especial María Gabriela Marín Arias. Encargada de Cátedra de Educación Especial Carolina Velásquez, Asistente de Investigación del Programa Educación Especial Manuel Antonio Arce Bonilla, Profesor CPI San Rafael Francisco Hernández Salazar, Estudiante del servicio educativo del CPI San Rafael Carlos Fernando Bermúdez Vives, Asesor Nacional de Artes Plásticas, MEP Wilfer Villalta Guillén, Asesor Nacional de III ciclo y ciclo diversificado, MEP

APÉNDICE 1 (continuación)
LISTA DE PAÍSES Y PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO MUNDIAL

País y Organización		Nombre del Colaborador
El Salvador		Ada Montano and Edgar Durán
Guatemala	ASCATED	Gabriela de Burbano, Carmen Vásquez Rodríguez, Roel Aceituno, Milton Moscoso, Jóvenes Voluntarios Discovery, Argentina de Sojuel, Abdy de Villatoro, Marlyn Girón de Gil, Reyna Pacheco, Damaris Vásquez, Virginia Galindo, Melania de Leal, Elmo Rogelio, Olga Vergara, Patricia May, Mariela Fernández, Elizabeth Castro
Honduras	Federación Nacional de Padres de Personas con Discapacidad de Honduras	Suyapa Padilla
Nicaragua	ASNIC La Red de jóvenes de Promoción y Defensa de los Derechos Humanos Los Pipitos ADIFIM Asociación de Discapacitados Físico - Motores ASOPHEB Asociación de Madres y Padres de Niños y Niñas con Espina Bífida ANSNIC Asociación Nacional de Sordos Organización de Ciegos Maricela Toledo OCN	Indiana María Fonseca, Rosario García, Gabriel Rivera, Yamileth Mayorga, Jhony Hodgson Ministerio de Educación
Panamá	Secretaria Nacional de Discapacidad Fundación Caminemos Juntos	Manuel de J Campos L Rosario Natters de Córdova
AFRICA AND THE INDIAN OCEAN		Coordinadores Regionales: James Mung'omba and Vanessa Dos Santos
Camerún	Spire International Inc.	Larissa Jones
Etiopía	ENAID	Tsige Amberbir
Malawi	FEDOMA Federation of Disability Organizations in Malawi MACOHA Malawi Council for the Handicapped	
Islas Mauricio	APEIM	Ferozia Hosanee
Sierra Leona		Donna Lene
Sur África		Vanessa Dos Santos
Tanzania	Erikshjälpen, Sweden Partner organisation TRACED	Anna Rostedt Mr Mbonia
Zambia	ZANFOB Zambia National Federation of the Blind Zambia Agency for Persons with Disabilities ZANAF CPFD ZAB Zambia Association for the Blind Ministry of Education, Provincial Offices, Central Province, Kabwe Zambia Association for Children and Adults with Learning Disabilities	Mulenga Jane, Chanda Clement Musonda, Obina Mweawa, Henry Kabwe, Annie Betty Muzumara, Barbra Phiri, James Mung'omba
Zanzíbar	ZAPDD	
Otros Contribuyentes	Philippa Lei, Senior Child Rights Policy Adviser World Vision UK Catherine Naughton, Director CBM EU Liaison Office Brussels, Belgium Garren Lumpkin Markku Jokinen, President of the World Federation of the Deaf Anna Rostedt, Development Coordinator, Erikshjälpen Sunanda Mavillapalli Leonard Cheshire Disability Amina Osman UNESCO Susan Treverton-Bird	

APÉNDICE 2
REFERENCIAS A LA DISCAPACIDAD EN LOS INFORMES DE SEGUIMIENTO
GLOBAL DE *EDUCACIÓN PARA TODOS* DE UNESCO

Informe de Monitoría Global de UNESCO sobre <i>Educación Para Todos</i>	La Inclusión de Niños con Discapacidad
2009 “Superación de la inequidad: por qué es importante la gobernabilidad”	<ul style="list-style-type: none"> • La discapacidad es una de las tres principales barreras para lograr una educación primaria universal, junto con el trabajo infantil y la mala salud. • Lograr las metas de la EPT para niños/jóvenes con discapacidad requiere un abordaje de cruce de sectores a políticas e inversiones para resolver las barreras estructurales a las que se enfrenta este grupo (por ejemplo, falta de transporte, escuelas inaccesibles, escasez de docentes capacitados, actitudes negativas de la sociedad en cuanto a la discapacidad). • Los gobiernos han fracasado en responsabilizarse plenamente por las barreras a las que se enfrentan los grupos marginados como los niños con discapacidad.
2008 “Educación Para Todos para el año 2015: ¿Lo lograremos?”	<ul style="list-style-type: none"> • El CDPD se reconoce como el instrumento de derechos humanos más importante para los objetivos de la EPT, sin embargo, los gobiernos deben promover políticas inclusivas. • A pesar de que un mayor número de niños con discapacidad se está incluyendo en la educación, la calidad de su educación es mínima debido a la falta de docentes capacitados.
2007 “Bases sólidas: Protección e Instrucción en la Primera Infancia”	<ul style="list-style-type: none"> • Los objetivos de la EPT fueron creados para todos los niños pero los niños con discapacidad siguen siendo un grupo marginado con muchos de ellos fuera de la escuela. • Se calcula que más de una tercera parte de los 77 millones de ciudadanos que aún están sin escolaridad son niños discapacitados. Se calcula que en África, menos del 10% de los niños discapacitados asisten a la escuela. • El informe reconoce el debate entre educación ‘regular’ y educación ‘especial’, pero no ofrece un análisis completo de las barreras.

APÉNDICE 2 (continuación)
REFERENCIAS A LA DISCAPACIDAD EN LOS INFORMES DE SEGUIMIENTO
GLOBAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS DE UNESCO

Informe de Monitoría Global de UNESCO sobre Educación Para Todos	La Inclusión de Niños con Discapacidad
2006 “Alfabetismo para la Vida”	<ul style="list-style-type: none"> • El informe se refiere a los altos porcentajes de niños con discapacidad que se excluyen de la escuela como principal causa del alfabetismo deficiente. Se requiere un currículo más apropiado, pero hay directrices limitadas para combatir la exclusión. • Se menciona la discapacidad en los 9 programas bandera de la EPT y de la OCED ha establecido 3 categorías de discapacidad.
2005 “Educación Para Todos: La Calidad es Imperativa”	<ul style="list-style-type: none"> • La Educación Inclusiva es un medio de alcanzar una ‘Mejor Educación Para Todos’ al centrarse en el mejor entorno para el estudiante. Una mayor implementación requerirá aprender acerca de los mejores abordajes y de las inequidades existentes. • Reconoce que, para alcanzar los objetivos de la EPT se requiere prestar mayor atención a los esfuerzos de efectuar reformas para beneficiar a los niños con múltiples desventajas, incluyendo los niños con discapacidad.
2003/2004 “El Género y la Educación Para Todos: El salto hacia la igualdad”	<ul style="list-style-type: none"> • Las niñas con discapacidad enfrentan tasas de exclusión de la educación más altas. • Las familias son el principal apoyo pero tienen limitada asistencia externa y enfrentan la estigmatización sobre la base de la discapacidad de un hijo. • Hay un ciclo interconectado de discapacidad y pobreza que debe tenerse en cuenta al elaborar planes para la inclusión de niños con discapacidad en la educación. • EL Derecho a la Educación para Personas con Discapacidad: Hacia la Inclusión – programa lanzado en el 2002 como una Iniciativa Bandera de la EPT.

APÉNDICE 2 (continuación)
REFERENCIAS A LA DISCAPACIDAD EN LOS INFORMES DE SEGUIMIENTO
GLOBAL DE *EDUCACIÓN PARA TODOS* DE UNESCO

Informe de Monitoría Global de UNESCO sobre <i>Educación Para Todos</i>	La Inclusión de Niños con Discapacidad
<p>2002 “Educación Para Todos – ¿Va el mundo por el camino correcto?”</p>	<p>Iniciativa Bandera de la EPT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los niños con discapacidad “fueron parte de los problemas analizados” en referencia con lograr los objetivos de Dakar. • La discapacidad incorporada en uno de los nueve Programas Bandera de la EPT “EPT y el Derecho de las Personas con Discapacidad: Hacia la Inclusión” para enfocarse en la discapacidad. • Reconoce el valor de las ‘capacidades’ del enfoque de Amartya Sen al desarrollo como base para expandir la libertad. Este abordaje reconoce que las inversiones en educación deben diseñarse para desarrollar las capacidades de las personas, incluyendo las capacidades únicas afectadas por la discapacidad de una determinada persona. Esto significa asignar recursos y lo que se requiere para maximizar su potencial de desarrollo.

Notas Finales

Introducción

- 1 Ver http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF en inglés
En otros idiomas http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=98427&set=4AA5300D_1_401&gp=1&lin=1&ll=1
- 2 Ver Dakar Framework for Action <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147E.pdf>
- 3 Ver <http://www.un.org/millenniumgoals/bkgd.shtml>
In Education <http://www.un.org/millenniumgoals/education.shtml>
- 4 Ver <http://www.un.org/disabilities/>
- 5 Ver <http://www.ii.inclusioneducativa.org>

Capítulo 1

- 1 Ver http://www.ii.inclusioneducativa.org/Inclusion_International.php?region=Inclusion_International&country=Inclusion_International&experience=15_Years_After_Salamanca
- 2 Ver www.ii.inclusioneducativa.org
- 3 Ver <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-ice-2008.html>

Capítulo 2

- 1 Ver http://www.inclusion-europe.org/documents/Education_Position_Paper_final.pdf

Capítulo 3

- 1 World Vision, *Education's missing millions: including disabled children in education EFA FTI processes and national sector plans* (London: World Vision, 2007).
- 2 Cited in Philippa Lei, "Making the Grade? Donors, disabled children and education." (Presentation. London: World Vision UK, September 2009).
- 3 Por ejemplo, los datos de referencia del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009 de un análisis del Banco Mundial sobre los niños con discapacidad y la educación, extraído de encuestas realizadas en 14 países en desarrollo. Sin embargo, estas encuestas estiman que solo de 1 a 2 por ciento de la población tiene discapacidad en muchos países en desarrollo en África, Asia y América Latina. Estos estimados están muy por debajo de los estimados mundiales reconocidos de por lo menos 10% de la población con discapacidad aún en los países industrializados. Véase UNESCO, *EFA Global Monitoring Report 2009 Overcoming inequality: why governance matters* (Paris: UNESCO, 2008, pp. 82-83); Deon Filmer "Disability, Poverty, and Schooling in Developing Countries: Results from 14 Household Surveys," *The World Bank Economic Review* (Vol 22, Number 1, 2008: 141-163); and Daniel Mont, *Measuring Disability Prevalence*, SP Discussion Paper No. 0706 (Washington: The World Bank, 2007).
- 4 La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCED) es una organización que congrega 30 países de ingresos altos en su mayoría - www.oecd.org
- 5 Véase por ejemplo, UNICEF, *A Human Rights-Based Approach to Education for All* (New York: UNICEF, 2007); and, *Children with Disabilities: Ending Discrimination and Promoting Participation, Development, and Inclusion* (New York: UNICEF, 2007).

Capítulo 4

- 1 J. D. Willms, "Standards of Care: Investments to Improve Childrens' Educational Outcomes in Latin America." Paper presented at Year 2000 Conference on Early Childhood Development, April 2000. (Washington: World Bank, 2000).
- 2 Don Labon and Peter Evans *Recent developments in OECD Member countries, in OECD Proceedings: Implementing Inclusive Education* (OECD, Paris, 1997).
- 3 Willms op. cit.
- 4 Labon and Evans, op. cit.
- 5 Michael Fullan, *The New Meaning of Educational Change* (New York: Teachers College Press, 2001).
- 6 Gordon Porter, "Disability and Education: Toward an Inclusive Approach" (Washington: Inter-American Development Bank, 2001)
- 7 Fullan, op. cit.

- 8 Porter, op. cit.
- 9 Fullan, op. cit
- 10 Labon and Evans, op. cit.

Capítulo 5

- 1 Ver www.ii.inclusioneducativa.org.
- 2 Ver Mithu Alur and Tony Booth (eds.), *Inclusive Education: The Proceedings of North South Dialogue I* (Delhi: UBS Publishers Distributers, 2005); Mithu Alur and Michael Bach (eds.), *From Rhetoric to Reality: The North South Dialogue II* (Delhi: Viva, 2005); In Mithu Alur and Vianne Timmons (eds.), *Crossing Boundaries and Sharing Ideas: Inclusive Education* (Delhi: Sage, 2009).
- 3 Ver www.gyermekekhaza.hu.
- 4 Ver World Bank, *Inclusive Education Fund: The Uruguayan Experience* Ir a <http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/Regions/LAC/InclusiveEduUrugEng.pdf>.
- 5 Ver Ministry of Education and Research, "The Development of Education 2004-2008, National Report of Italy." Prepared for UNESCO International Conference on Education 2008 (Rome: Author, 2008). Ir a http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/italy_NR08.pdf.
- 6 A comprehensive study of this initiative has recently been published. See Mithu Alur and Michael Bach, *The Journey to Inclusive Education in the Indian Sub-Continent* (New York: Routledge, 2010).
- 7 Ver <http://www.gnb.ca/0000/publications/mackay/mackay-e.asp>.
- 8 The Guideline can be found at <http://www.gnb.ca/hrc-cdp/PDF/Guideline-Accommodating-Students-Disability-New-Brunswick.pdf>.
- 9 Applying theories of 'scaling up' to inclusive education systems change is explored in more detail in Michael Bach, "Scaling up inclusive education: steps towards a macro-level theory of development." In Mithu Alur and Vianne Timmons (eds.), *Crossing Boundaries and Sharing Ideas: Inclusive Education* (Delhi: Sage, 2009).

Capítulo 6

- 1 Las investigaciones realizadas en las décadas de 1980 y 1990 mostraron una "evidencia abrumadora" de actitudes negativas de los maestros ante la Educación Inclusiva. Véase la ponencia "Values Teachers Find in Inclusive Education (Beneficios que los maestros encuentran en la Educación Inclusiva)" presentada por Gary Bunch y Kevin Finnegan, en el año 2000 en el Congreso Internacional para la Educación, Manchester, Reino Unido. Las investigaciones comparativas más recientes sugieren que la actitud de los maestros con capacitación preparatoria y práctica se está volviendo más positiva y que esto puede reflejar tendencias positivas en algunos países relativas al valor de la inclusión en general. Sin embargo, el desarrollo de actitudes positivas no es uniforme y los investigadores sugieren que es necesario poner más atención a este asunto en la educación de los maestros. Véase el artículo de Umesh Sharma, Chris Forlin, Tim Loreman y Chris Earle, "Pre-Service Teachers' Attitudes, Concerns and Sentiments about Inclusive Education: An International Comparison of the Novice Pre-Service Teachers, (Actitudes, Preocupaciones y Opiniones de los Maestros en Capacitación Preparatoria sobre la Educación Inclusiva: Una comparación internacional de maestros novatos antes de ejercer su profesión)", *International Journal of Inclusive of Special Education* (Vol. 21, 2, 2006).

Apéndice 1

- 1 Ver Asociación Canadiense para la Vida en la Comunidad, "Diagnostico de la Educación Inclusiva en el Caribe," Reporte preparado para el Banco Mundial (2005).
- 2 Ver Asociación Canadiense para la Vida en la Comunidad, "Diagnostico de la Educación Inclusiva en el Caribe," Reporte preparado para el Banco Mundial (2005).

Bibliografía

- Alur, Mithu. 2003. *Invisible Children: A Study of Policy Exclusion*. New Delhi: Viva Books.
- Alur, Mithu and Michael Bach. 2005 (eds.) *From Rhetoric to Reality: The North South Dialogue II*. New Delhi: Viva Books.
- Alur, Mithu and Michael Bach. 2010. *The Journey to Inclusive Education in the Indian Sub-Continent*. New York: Routledge.
- Alur, Mithu and Tony Booth. 2005 (eds.) *Inclusive Education: The Proceedings of North South Dialogue I*. Delhi: UBS Publishers Distributers.jyujyuj
- Alur, Mithu and Vianne Timmons. 2009 (eds.) *Crossing Boundaries and Sharing Ideas: Inclusive Education*. Delhi: Sage.
- AusAID. 2008. *Development for All: Towards a disability-inclusive Australian aid program 2009-2014*. Retrieved at: www.ausaid.gov.au/publications.
- Bach, Michael. 2009. "Scaling up inclusive education: steps towards a macro-level theory of development." In Mithu Alur and Vianne Timmons (eds.), *Crossing Boundaries and Sharing Ideas: Inclusive Education*. Delhi: Sage.
- Banco Mundial. *Reportes de Inclusion Internacional para los países Centroamericanos Panamá, Guatemala, Nicaragua, El Salvador*. Retrieved at: <http://www.inclusioneducativa.org/eelpdl.php?id=2>.
- Booth, Tony and Mel Ainscow. 2002. *CSIE Index for Inclusion: Developing Learning and participation in schools*.
- Bunch, Gary and Kevin Finnegan. 2000. "Values Teachers Find in Inclusive Education." Presented at International Special Education Congress 2000. Manchester, UK.
- de García, Pilar Samaniego. 2009. *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica: Breve análisis de situación*. Retrieved at: <http://www.cermi.es/NR/rdonlyres/3CA9043F-5DE7-46D8-B717-DDA3E2C0C196/23496/cermies391vol.pdf>.
- DFID. 2007. *A DFID Practice Paper: Working on Disability in Country Programmes*. Retrieved at: <http://www.dfid.gov.uk/Documents/publications/DisguideDFID.pdf>.
- Eeson, Anne I. September 11, 2009. *Outcomes Research that Support Inclusion*. Retrieved at: http://www.spedlawyers.com/outcomes_research.htm.
- Eleweke, C. J. and M. Rodda. 2002. *The challenge of enhancing inclusive education in developing countries*. International Journal of Inclusive Education, 6,2: 113-126.
- Filmer, D. 2005. *Disability, Poverty and Schooling in Developing Countries: Results from 11 Household Surveys*. World Bank Policy Research Working Paper 3794. Washington, D. C. Retrieved at: www.worldbank.org.
- Fullan, Michael G. 2001. *The New Meaning of Educational Change*, Teachers College Press.

- Gardner, H. 1983. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Groce, N. 1997. *Girls and Women with Disability: A Global Challenge*. One-in-Ten 14, 2: 2-5
- Groce, N. and P. Bakhshi. 2009. "Literacy among Adults with Disability in the Developing Countries: An unexplored area of concern." Leonard Cheshire Centre for Disability and Inclusive Development. Working Paper 9: University College London.
- New Brunswick Human Rights Commission. *Guideline-Accommodating-Students-Disability-New-Brunswick*. Retrieved at: <http://www.gnb.ca/hrc-cdp/PDF/Guideline-Accommodating-Students-Disability-New-Brunswick.pdf>.
- Inclusion Europe. 2009. *Included in Society*. Retrieved at: <http://www.inclusion-europe.org/main.php?lang=EN&level=1&s=83&mode=nav1&n1=163>.
- Inclusion International. 2006. *Hear Our Voices: A Global Report – People with an Intellectual Disability and their Families Speak Out on Poverty and Exclusion*. Toronto: Inclusion International. Retrieved at: www.inclusion-international.org.
- L'Institut Roehrer Institute. 2005. *Indicators of Inclusive Education: From Legislative and Policy Commitments to Outcomes for Pupils with Intellectual and Other Disabilities*. Retrieved at: www.cacl.ca.
- Lei, Philippa. 2009. "Making the Grade? Donors, disabled children and education." Presentation. London: World Vision UK (September) .
- Lei, Phillipa. September 2007. *Education's Missing Millions: including disabled children in education through EFA FTI processes and national sector plans*. UK: World Vision. Retrieved at: http://www.worldvision.org.uk/upload/pdf/Education%27s_Missing_Millions_-_Main_Report.pdf.
- Lloyd. 2002. *Excellence for all children – false promises! The failure of current policy for inclusive education and implications for schooling in the 21st century*. International Journal of Inclusive Education Vol. 4, 2: 133-151.
- Labon, Don and Peter Evans. 1997. Recent developments in OECD member countries. OECD Proceedings: *Implementing Inclusive Education*. Paris: OECD.
- Marchen, J. 2004. "Otonabee Valley near bottom of provincial rankings: Results skewed by special needs students." *Peterborough Examiner* (May 22), p. B8.
- Miles, Susie. 2007. "Inclusive Education." In Tanya Barron and Penny Amerena (eds.). *Disability and Inclusive Development*. London: Leonard Cheshire International.
- Ministry of Education and Research (Italy). 2008. "The Development of Education 2004-2008 National Report of Italy"; Rome: UNESCO International Conference on Education 2008. Retrieved at: http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/italy_NR08.pdf.
- Mont, Daniel. 2007. *Measuring Disability Prevalence, SP Discussion Paper No. 0706*, Washington: The World Bank.

- Munoz, V. 2007. *Report of the Special Rapporteur on the Right to Education*. Report to Human Rights Council. New York: United Nations. Retrieved at: <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/G07/108/92/PDF/G0710892.pdf?OpenElement>.
- Nagata, Kozue Kay. 2003. "Gender and disability in the Arab region: The challenges in the new millennium." *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal* Vol. 14,1: 10-17.
- OECD. 2009. *Kazakhstan, Kyrgyz Republic and Tajikistan: Students with Special Needs and those with Disabilities*. Paris: OECD.
- _____. 2007. *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: Statistics and indicators for the countries of the OAS*. Mexico: Edebé Ediciones Internacionales.
- _____. 1999. *Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Paris: OECD.
- Peters, Susan J. November 2004. *Inclusive Education: An EFA Strategy for All Children*. Washington: World Bank.
- Porter, G. L. 2001. *Disability and Education: Towards an Inclusive Approach*. Inter-American Development Bank. Retrieved at: www.iadb.org.
- Richler, D. 2005. 'Quality education for persons with Disabilities', paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005: The Quality Imperative. Paris: UNESCO. Retrieved at: www.unesco.org.
- Robson, C. and P. Evans. 2003. *Education Children with Disabilities in Developing Countries: The Role of Data Sets*. Retrieved at: www.worldbank.org.
- Rousso, H. 2003. *Education for All: A Gender and Disability Perspective*. Washington D.C.: The World Bank. Retrieved at: www.worldbank.org/disability.
- Sachs, J. 2005. *The End of Poverty: Economic Possibilities of Our Time*. New York: Penguin Press.
- Save the Children UK. 2002. *Schools for All: Including Disabled Children in Education*. London: Save the Children. Retrieved at: www.savethechildren.org.uk.
- Scarf, Charlotte and Kelly Hutchinson. 2003. *Knowledge Networks for Development: A Participatory Design Approach*. December 2-6, Alexandria, Egypt: International Conference on the Convergence of Knowledge, Culture, Language and Information Technologies.
- Sharma, Umesh and Chris Forlin, Tim Loreman and Chris Earle. 2006. "Pre-Service Teachers' Attitudes, Concerns and Sentiments about Inclusive Education: An International Comparison of the Novice Pre-Service Teachers." *International Journal of Inclusive of Special Education* Vol. 21, 2, 2006.
- Spect, Werner *et al.* 2006. *Quality in Special Needs Education: A Project of Research and Development*. Austria: Centre for School Development.

- Stubbs, Sue. September 2008. *Inclusive Education: Where there are few resources*. Retrieved at:
http://www.eenet.org.uk/theory_practice/IE%20few%20resources%202008.pdf.
- Swanson, Christopher B. November 3, 2008. *Special Education in America: The state of students with disabilities in the nation's high schools*. Retrieved at:
http://www.edweek.org/media/eperc_specialeducationinamerica.pdf.
- The Children's Society. 2005. *Disability Equality: Promoting positive attitudes through the teaching of the National Curriculum*. Leeds: Author.
- UN, 2007. *From Exclusion to Equality: Realizing the rights of persons with disabilities*. Handbook for Parliamentarians on the Convention of the Rights of Persons with Disabilities. Retrieved at:
<http://www.un.org/disabilities/documents/toolaction/ipuhb.pdf>.
- UNESCAP. 1995. *Hidden Sisters: Women and Girls with Disabilities in the Asian and Pacific Region*. Retrieved at:
<http://www.unescap.org/publications/detail.asp?id=641>.
- UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Retrieved at:
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.
- UNESCO. 1999. *Welcoming schools – students with disabilities in regular schools*. Retrieved at:
http://www.westpac.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/appeal/IE/Publications_and_reports/Welcoming_schools.pdf.
- UNESCO. 2001. *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms: A guide for teachers*. Retrieved at:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001243/124394E.pdf>.
- UNESCO. 2002. *Global Monitoring Report: Education for All is the World on Track?* Retrieved at: <http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2002-efareport-track/>.
- UNESCO. 2003/2004. *Global Monitoring Report: Gender and Education for All - The leap to equality*. Retrieved at:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132513e.pdf>.
- UNESCO. 2005. *Global Monitoring Report: Education for All - The Quality Imperative*. Retrieved at: <http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2005-quality/>.
- UNESCO. 2006. *Global Monitoring Report: Literacy for Life*. Retrieved at:
<http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2006-literacy/>.
- UNESCO. 2007. *Global Monitoring Report: Strong Foundations – Early Childhood Care and Education*. Retrieved at:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147794e.pdf>.
- UNESCO. 2008. *Global Monitoring Report: Education for All by 2015 – Will we make it?* Retrieved at: <http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2008-mid-term-review/>.

- UNESCO. April 2008. *Equity and Inclusion in Education: Tools to support education sector planning and evaluation; Annex 2 Tool C Progress Towards Equity and Inclusion*. Retrieved at: http://www.unesco.org/bpi/pdf/iatt_equity_inclusion_tools_042008_en.pdf.
- UNESCO. 2008. *48th session of the International Conference on Education, Geneva*. National Reports on the Development of Education. Retrieved at: <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-session-2008/national-reports.html>.
- UNESCO. 2008. *48th session of the International Conference on Education, Geneva: Working Documents*. Retrieved at: <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-session-2008/working-documents/working-documents.html>.
- UNESCO. 2008. *48th session of the International Conference on Education, Geneva: Information Documents*. Retrieved at: <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-session-2008/working-documents/information-documents.html>.
- UNESCO. 2009. *Global Monitoring Report: Overcoming Inequality – Why Governance Matters*. <http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2009-governance/>
- UNESCO. 2009. *The Six Dakar Goals*. Retrieved at: http://www.unesco.org/education/efa/six_goals.shtml.
- UNESCO. Institute for Statistics 2005. *Children out of school: Measuring exclusion from Primary Education*. Paris: Author.
- UNICEF. 2009. "Meeting the needs of children and young people in implementing the Convention on Rights of Persons with Disabilities;" Remarks by Hilde F. Johnson, UNICEF Deputy Executive Director, 3 September 2009.
- UNICEF. 2007. *A Human Rights-Based Approach to Education for All*. New York: UNICEF.
- UNICEF. 2007. *Children with Disabilities: Ending Discrimination and Promoting Participation, Development, and Inclusion*. New York: UNICEF, 2007.
- Whitbread, Kathleen. September 11, 2009. *What does the research say about inclusive education?* Retrieved at: <http://www.wrightslaw.com/info/lre.incls.rsrch.whitbread.htm>.
- Willms, J. Douglas. 2006. *Learning Divides: Ten Policy Questions About the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- _____. 2000. "Standards of Care: Investments to Improve Childrens' Educational Outcomes in Latin America." Paper presented at Year 2000 Conference on Early Childhood Development, April 2000. Washington: World Bank.
- World Bank. April 2000. *Education for All: From Jomtien to Dakar to Beyond*. Retrieved at: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2001/10/19/000094946_01100404003611/Rendered/PDF/multi0page.pdf.

World Bank. August 2003. *Education for All: Including Children with Disabilities*.

Retrieved at:

<http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/280658-1172610312075/EFAIncluding.pdf>.

World Bank. 2008. *The Road to 2015: Reaching the Education Goals. The*

Education for All – Fast Track Initiative. Retrieved at: http://www.education-fast-track.org/library/Annual_Report_2008_EFA_FTI.pdf.

World Vision UK. September 2007. *Education's Mission Millions: including*

disabled children in education through the EFA FTI processes and national sector plans. Retrieved at:

<http://www.worldvision.org.uk/server.php?show=nav.1780>.



Inclusion International
KD.2.03, University of East London, Docklands Campus,
4-6 University Way, London E16 2RD, United Kingdom
Tel: (+ 44) 208 223 7709
Fax: (+ 44) 208 223 6081
Email: info@inclusion-international.org

Registered Charity No. 1106715

Producido en colaboración con:



Inclusion
Asia Pacific

Inclusión
Interamericana



Inclusion
Europe



Inclusion
Africa

Inclusion
Oriente Medio-África del Norte