



NUESTRA OPINIÓN VALE

La perspectiva de niños, niñas y adolescentes sobre la discriminación y las barreras para la Educación Inclusiva



CATALIZADORES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA



Estudio cualitativo de múltiples países sobre las barreras que impiden el acceso a la educación inclusiva en América Latina y el Caribe (ALC) desde la perspectiva de niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad y sus familias.

UNICEF ✓

Vincenzo Placco
Mi Ri Seo

Inclusion International ✓

Connie Laurin-Bowie, Directora Ejecutiva
Sue Swenson, Presidente

Catalizadores para la Educación Inclusiva Inclusion International ✓

Diane Richler, Presidente

Equipo Global

Paula Frederica Hunt
Inés Elvira B. de Escallón

Equipo Regional

Indiana María Fonseca
María Covadonga Fentanes

Equipo de Expertos

Gordon Porter

ASDOWN Colombia ✓

Mónica Cortés, Directora
Consuelo Pachón
Freddy Ortega
Astrid Eliana Cáceres
Brenda Hernández

Fundación Saraki (Paraguay) ✓

María José Cabezudo, Directora Ejecutiva
Diana Elizeche
Montserrat Ortiz

Sociedad Peruana de Síndrome de Down (Perú) (SPSD) ✓

Daniela Gamboa Zapatel
Katherine Britto Gonzales
Yanella Patricia Tello Ponce
Carmen Albines

Diseño Gráfico ✓

Lulo Films

Sara López
Álvaro Salazar
María Alejandra Díaz

“Los contenidos de este documento son las opiniones de Inclusion International y no reflejan necesariamente las políticas o los puntos de vista de UNICEF”

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN EJECUTIVO.....	13
INTRODUCCIÓN: Propósito del Estudio.....	20
CAPÍTULO I. Marco de Referencia, Antecedentes y Contextos en la Región.....	22
¿Qué Significa el Derecho a la Educación? ¿A la Educación Inclusiva?.....	23
- El Derecho a la Educación.....	23
- ¿Cómo se Define y qué Implica la Educación Inclusiva?.....	31
- ¿Por qué es Importante para las Personas con Discapacidad?.....	37
- ¿Qué Dice la Legislación?.....	39
Debates y Estudios en la Región.....	41
- Informe de la Red Regional de Educación Inclusiva RREI.....	43
- Consulta Pública - Unidad sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad – CIDH.....	44
- Organismos Internacionales: Un Ejemplo - Banco Interamericano de Desarrollo.....	46
- Catalizadores por la Educación Inclusiva.....	46
Indicadores, Barreras y Avances hacia una Educación Inclusiva.....	49
- Situación y Barreras para la Educación Inclusiva en el Sistema Educativo Peruano.....	49
- Situación y Barreras para la Educación Inclusiva en el Sistema Educativo Colombiano.....	55
- Situación y Barreras para la Educación Inclusiva en el Sistema Educativo Paraguayo.....	63
CAPÍTULO 2. Una Mirada a la Educación Inclusiva desde la Perspectiva de Niños, Niñas y Adolescentes con y sin Discapacidad y las Familias (Metodología del Estudio).....	70
FASE I Los Socios y el Desarrollo de Alianzas.....	73
FASE II Fortalecimiento de los Socios.....	74
FASE III Diseño del Marco de la Consulta.....	78
FASE IV Construcción de Protocolos y Estrategias de Consulta.....	79
FASE V Realización de las Consulta a través de Grupos Focales.....	80
FASE VI Entrega de los Resultados de los GFD por parte de los Socios y Testimonios.....	85
FASE VII Procesamiento y Análisis de la Información - Identificación de los Obstáculos desde las Perspectivas de los Actores.....	86
FASE VIII Evaluación del Proceso.....	86
- Recomendaciones y Conclusiones.....	86
- Proyecciones a Futuro.....	87
FASE IX Elaboración del Informe Final.....	87

CAPÍTULO 3. Barreras a la Educación Inclusiva en Latinoamérica desde la Perspectiva de los Niños, Niñas y Adolescentes con y sin Discapacidad y sus Familias.....90

Barreras de Accesibilidad.....	93
- Exclusión de la Escuela.....	94
- Barreras para el Ingreso.....	96
- Acceso Condicionado.....	98
- Barreras Físicas y de Desplazamiento.....	98
- Barreras Financieras y Costos de la Educación (Escuelas Públicas vs. Escuelas Privadas).....	101
- Barreras desde la Información y Procedimientos.....	101
- Barreras Provenientes del Sistema de Salud y de los Diagnósticos.....	103
- Barreras Actitudinales.....	104
Barreras para la Participación.....	106
- Pertenencia.....	107
- Presencia.....	107
- Valoración.....	108
Barreras para la Permanencia.....	108
- Repitencia.....	109
- Extra-edad/Sobre Edad.....	109
- Nivelación.....	109
- Finalización Temprana.....	110
- Integración vs Inclusión.....	110
- Los Apoyos.....	112
Barreras para el Progreso/Aprendizaje.....	112
- Formación de los Docentes.....	114
- Prácticas de los Docentes.....	115
- La Promoción.....	116
- Bajas Expectativas.....	116
- Subestimación.....	117
- Lo que les Enseñan no les Sirve.....	117
- Soportes y Ajustes.....	117
- Accesibilidad a la Información y al Aprendizaje.....	118
- Las Evaluaciones.....	119
Barreras para el Bienestar.....	120
- Convivencia Escolar.....	120
- Discriminación.....	125

CAPÍTULO 4. Hallazgos Derivados del Análisis de la Información Recolectada.....	128
- Niños, Niñas y Adolescentes Con y Sin Discapacidad y Las Familias Dicen.....	129
- La Iniciativa Descubre.....	130
- La Iniciativa Confirma.....	132
CAPÍTULO 5. Recomendaciones.....	133
Generar Coherencia Entre los Diversos Actores Sobre la Educación Inclusiva.....	135
- Recomendaciones para los Gobiernos.....	135
Liderazgo y Colaboración.....	137
- Recomendaciones para UNICEF.....	138
La Calidad de la Educación Acompañada de Inclusión y Equidad.....	139
Las Familias.....	140
CONCLUSIONES.....	142
NOTAS.....	146
BIBLIOGRAFÍA.....	149
ANEXO 1 – Colaboradores.....	154
ANEXO 2 – Formulario Encuesta de Perfil del País en Educación.....	155



Indice de Cuadros

- Cuadro 1. Marco de Referencia de la Educación Inclusiva
- Cuadro 2. Artículo 24 CDPD
- Cuadro 3. La Observación General 4 del 2016
- Cuadro 4. Características Principales de la Educación Inclusiva
- Cuadro 5. Diferencia entre Exclusión, Segregación, Integración e Inclusión
- Cuadro 6. Las Cifras son Importantes
- Cuadro 7. Legislaciones Progresivas en Material de Educación Inclusiva en América Latina
- Cuadro 8. Demanda ante la Corte Constitucional Colombiana – Derecho a la Educación Inclusiva
- Cuadro 9. Fases de la Metodología de la Iniciativa
- Cuadro 10. Escalera de Participación Infantil

Indice de Tablas

- Tabla 1. Cumplimiento del Artículo 24 – CDPCD por 18 países de América.
- Tabla 2. Barreras a la E. Inclusiva en 8 países de América Latina
- Tabla 3. Barreras a la E. Inclusiva en A. Latina y Caribe - Consulta Pública
- Tabla 4. Retos y Dilemas para Implementar la E. Inclusiva en las Américas
- Tabla 5. Distribución de Grupos Focales en Cada País
- Tabla 6. Guías Metodológicas- Detalle de Actividades por tipo de GFD

GLOSARIO

Accesibilidad

Describe el grado en que un entorno, servicio o producto permite el acceso de tantas personas como sea posible, en particular, las personas con discapacidad.

La accesibilidad beneficia a grupos de la población y se basa en un conjunto de normas que se aplican gradualmente.

Acomodación Razonable

Modificaciones y ajustes necesarios y apropiados que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando sea necesario en un caso particular, para garantizar que las personas con discapacidad disfruten o ejerzan, en igualdad de condiciones con los demás, todos los derechos humanos y libertades fundamentales. Es complementario a la obligación de accesibilidad. Los modos y medios de enseñanza deben ser accesibles y la enseñanza debe llevarse a cabo en entornos accesibles.

Alfabetismo

Población de un país que lee y escribe con cierto nivel de comprensión y a veces solo funcionalmente.

Diseño Universal

El diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin la necesidad de adaptación o diseño especializado.

Educación - Inclusiva

Educación que se basa en el derecho de todos los y las estudiantes a una educación de calidad que satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca las vidas. Enfocándose particularmente en grupos vulnerables y marginados, busca desarrollar el máximo potencial de cada individuo.

Escuelas - Especiales

Las escuelas que proporcionan servicios separados para niños y niñas con discapacidad y se mantienen separadas de las instituciones educativas del sistema general; también llamadas escuelas especiales.

Escuelas - Inclusivas

Los niños y niñas con discapacidad asisten a clases regulares con compañeros de su edad, aprenden el plan de estudios en la medida de lo posible y reciben recursos y apoyo adicionales dependiendo de las necesidades.

Exclusión

Se produce cuando a los y las estudiantes se les impida o deniegue directa o indirectamente el acceso a la educación en cualquier forma.

Inclusión

Implica un proceso de reforma sistémica que conlleva cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la educación para superar los obstáculos con la visión de que todos los y las estudiantes de los grupos de edad pertinentes tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa, y un entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias. La inclusión de los y las estudiantes con discapacidad en las clases convencionales sin los consiguientes cambios estructurales, por ejemplo, en la organización, los planes de estudios y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, no constituye inclusión. Además, la integración no garantiza automáticamente la transición de la segregación a la inclusión.

Integración

Es el proceso por el que las personas con discapacidad asisten a las instituciones de educación general, con el convencimiento de que pueden adaptarse a los requisitos normalizados de esas instituciones y no se les provee ningún tipo de ajuste o acomodación.

Modelo Médico

Ve la discapacidad como un atributo de una persona, que surge como resultado de una condición de salud o lesión. Por lo tanto, la gestión de la discapacidad es principalmente una cuestión de atención médica profesional, con tratamientos y servicios para ayudar al individuo a adaptarse a las circunstancias dadas.

Participación

La acción y efecto de tomar o recibir parte de algo, compartir, posibilidad de involucrarse en cualquier tipo de actividad de forma intuitiva o cognitiva

Presencia

En este documento hace referencia al hecho de un estudiante con discapacidad estar o encontrarse en el mismo lugar que otros estudiantes.

Segregación

Tiene lugar cuando la educación de los y las estudiantes con discapacidad se imparte en entornos separados diseñados o utilizados para responder a una deficiencia concreta o a varias deficiencias, apartándolos de los y las estudiantes sin discapacidad.

Servicios Generales

Servicios disponibles para cualquier miembro de una población, independientemente de si tienen una discapacidad, por ejemplo, transporte público, educación y capacitación, servicios laborales y de empleo, vivienda, salud y sistemas de apoyo a los ingresos.

Valoración

Valoración como la importancia que se le concede a una persona. La presencia no es suficiente, los y las estudiantes con discapacidad piden ser valorados como individuos con sus logros y contribuciones.

LISTA DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS UTILIZADOS

ALC	América Latina y el Caribe
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CBM	Christian Blind Mission
CDNN	Convención de los Derechos de los Niños y las Niñas
CDPD	Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad
CDPCD	Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad
CEBE	Centros de Educación Especial
DDHH	Derechos Humanos
ENEDIS	Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad
GEM	Global Education Monitoring (Informe Mundial de Monitoreo en Educación)
GFD	Grupos Focales de Discusión
GPE	Global Partnership for Education/ Alianza Mundial por la Educación
HI	Humanity and Inclusion
HLPF	High-level Political Forum on Sustainable Development (Foro Político de Alto Nivel sobre Desarrollo Sostenible)
HRW	Human Rights Watch /Observatorio de Derechos Humanos
II	Inclusion International

INEI	Instituto Nacional de Estadística e Informática
NNUU	Naciones Unidas
OEA	Organización de Estados Americanos
ODS	Objetivo de Desarrollo Sostenible
OG4	Observación General n°4 al Artículo 24 de la CDPD - El Derecho a la Educación Inclusiva
OSEE	Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica
PISA	Programme for International Student Assessment/ Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes
PRITE	Programas de Intervención Temprana
RREI	Red Regional de Educación Inclusiva
SAANEE	Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención a las Necesidades Educativas
SIMAT	Sistema Integrado de Matrícula
SIRIED	Sistema Regional de Información Educativa
SND	Sistema Nacional de Discapacidad
SPSD	Sociedad Peruana de Síndrome de Down
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund/ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNICEF LACRO	Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe
USAID	United States Agency for International Development / Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional

RESUMEN EJECUTIVO



RESUMEN EJECUTIVO

Reconociendo los múltiples obstáculos a la Educación Inclusiva en América Latina identificados desde diversos estudios – la Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe (UNICEF LACRO) e Inclusion International (II) desarrollan un proceso novedoso de investigación participativa, que recopila y analiza información cualitativa desde la perspectiva de niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad y sus familias sobre las barreras que enfrentan los y las estudiantes con discapacidad en el marco de una educación inclusiva. El estudio fue conceptualizado desde la Educación Inclusiva como la mejor manera de proveer educación a todos los ciudadanos de un país, incluidos aquellos que tienen una discapacidad¹

Reconociendo que este derecho es afirmado desde: La Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Declaración de Salamanca, el Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, Transformar nuestro mundo y la Observación General 4 de la CDPD.

En la introducción se identifican y analizan los elementos de una educación inclusiva resaltando su valor para los grupos que han sido sistémica y sistemáticamente excluidos con énfasis en aquellos estudiantes con discapacidad, buscando responder al cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 "garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos".

Inclusion International es una red internacional de personas con discapacidad intelectual y sus familias que defienden los derechos humanos de las personas con discapacidad intelectual en todo el mundo, su equipo de Catalizadores para la Educación Inclusiva lideró, coordinó y apoyo a los socios de la iniciativa, a través de múltiples webinarios y reuniones virtuales; diseño de herramientas y estrategias que se describen en la metodología, para garantizar que tanto en la consulta como en los resultados del trabajo se tuvieran en cuenta diversas perspectivas y su análisis permitiese organizar la información de los Grupos Focales de Discusión (GFD) desde los obstáculos de la educación inclusiva identificados desde la perspectiva de niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad y sus familias. El análisis reporta hallazgos novedosos y confirma muchos de los identificados desde otros reportes y se presentan en el Capítulo 4, seguido de recomendaciones hacia el futuro en la implementación de la educación inclusiva en el Capítulo 5.

El diseño de las consultas genera además de los resultados de los grupos focales de discusión un aprendizaje entre los socios y garantizar el cumplimiento de lo convenido entre UNICEF LACRO e II en lo concerniente a la participación de niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad y las familias que incluyesen a todas las discapacidades; se analizaran grupos desde diversos contextos de la educación: urbano-rural; condición socio económica; excluidos de la educación, en educación especial, integración o inclusión; en la educación pública y la privada; y se fortalecieron alianzas ya existentes y generaran nuevas buscando sinergias con otras organizaciones que trabajan con niños, niñas y adolescentes; con diferentes discapacidades; desde los derechos e incidencia y desde prestadores de servicios educativos o similares fuesen Organizaciones No Gubernamentales (ONG), instituciones educativas públicas y privadas. Esta riqueza de información se visualiza a través de este informe.

La metodología para la iniciativa tuvo 9 Fases para responder a la consulta, y sus actividades principales se describen a continuación:

FASE I Los Socios y las Alianzas

Se seleccionaron comunidades de tres países de América Latina -Paraguay, Perú y Colombia-, a través de la Fundación Saraki, Sociedad Peruana de Síndrome de Down y ASDOWN Colombia – miembros de II- para extraer del vasto conocimiento que como organizaciones tienen sobre las prácticas del sistema educativo en su país, identificando políticas, prácticas, creencias y actitudes que actúan como obstáculos para "garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos". Ellas cuentan con alianzas establecidas con variadas organizaciones y pertenecen a coaliciones en referencia a la educación inclusiva, además de tener una infraestructura a nivel del país que facilitaba la consulta.

FASE II Fortalecimiento de los Socios

El equipo de II clarificó y acordó la conceptualización y las implicaciones de una educación inclusiva utilizando la descripción y los elementos de una educación inclusiva identificados en la OG 4 como marco del trabajo. Proveyó el marco para construir las premisas de las implicaciones y estrategias de consulta con niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad por parte de los socios y definir los protocolos de consulta, la estructura de los informes y de los resultados a presentar.

FASE III Diseño del Marco de la Consulta

El equipo de Catalizadores para la Educación Inclusiva generó 3 herramientas para la consulta: nota informativa en educación, encuesta de perfil del país en educación y la metodología a utilizar en la iniciativa.

Estas fueron utilizadas por las 3 organizaciones aliadas permitiéndoles establecer con mayor claridad el contexto de la educación, las cifras, las barreras para una educación inclusiva y las recomendaciones en cada uno de los países.

FASE IV Construcción de Protocolos y Estrategias de Consulta

En un modelo de investigación participativa reconociendo la experiencia que tienen las organizaciones socias desde su trabajo y dinámica institucional, bajo la premisa que entregar el control de los procesos de transformación a los sujetos de los mismos es vital para construir sentido de pertenencia y garantizar sostenibilidad a largo plazo; cada socio estableció la estructura del protocolo de consulta, los criterios para la selección de los participantes y las estrategias para la Consulta a niños, niñas y adolescentes y a familias, incluidas las Guías metodológicas de los Grupos Focales de Discusión (GFD).

Los GFD utilizaron un protocolo validado por el equipo regional de Catalizadores para la Educación Inclusiva y los socios, con material desarrollado para la iniciativa, que incluye presentaciones, videos y viñetas para obtener las reacciones y respuestas de los participantes. El “Consentimiento Informado” fue parte importante de estos protocolos.

FASE V Realización de las Consultas

Se realizaron 22 consultas en los 3 países con un promedio de 10 participantes por grupo teniendo cuyo objetivo principal identificar las percepciones desde niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad y familias, acerca de los obstáculos que enfrentan las niñas, niños y adolescentes con discapacidad y sus familias, en acceder, participar, permanecer, progresar y aprender en una escuela regular que promueve la inclusión.

Se utilizaron estrategias que garantizaran la participación como intérpretes de lenguaje de señas, traducción para el bilingüismo en Paraguay con la lengua Guaraní, facilitadores con experticia en la consulta de niños y niñas, con niveles de accesibilidad y estrategias pertinentes para la edad y la situación de los participantes en los diversos grupos.

Las estrategias consideradas en las guías con estudiantes fueron adaptadas a las necesidades que presentó cada grupo, incentivando el uso de imágenes, pictogramas o dibujos para garantizar la participación de todos los presentes.

FASE VI Entrega de los Resultados y Testimonios

Los GFD identificaron así las barreras desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad y sus familias que son los insumos para el análisis posterior que proporciona dos conjuntos de resultados: 1) sugerencias específicas con respecto a la situación observada y las acciones recomendadas, desde la perspectiva de niños, niñas y adolescentes con discapacidad y sus familias, para cada uno de los tres países; 2) un conjunto de observaciones y recomendaciones generales que pueden tomarse en consideración en el amplio contexto latinoamericano.

Los informes describieron las estrategias utilizadas en los diversos grupos Focales de Discusión por parte de los socios y transcriben minuciosamente las barreras para la Educación Inclusiva en América Latina – desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad y sus familias. Ofrecen historias y testimonios de la realidad que enfrentan las familias y sus hijos e hijas en acceder, participar, permanecer, progresar y aprender en el sistema educativo actual en cada uno de los 3 países participantes.

FASE VII Procesamiento y Análisis de la Información

La información de los GFD se analizó y organizó bajo los siguientes parámetros, que a su vez se identifican con las propuestas en el Marco de la Educación 2030:

- a. Barreras de Accesibilidad
- b. Barreras para la Participación
- c. Barreras para la Permanencia
- d. Barreras para el Progreso/Aprendizaje
- e. Barreras para el Bienestar

Desde la información se identificaron **hallazgos** que actúan como obstáculos a la educación inclusiva con énfasis en los estudiantes con discapacidad y se presentan en el Capítulo 4 resaltando algunos novedosos como son:

- La discriminación por discapacidad no se reclama.
- La calidad de la educación de estudiantes con discapacidad no es prioritaria para los gobiernos, los docentes y las familias.
- Existe una carencia de conocimientos y liderazgo sobre las implicaciones y las prácticas de una educación inclusiva.
- Los estudiantes con discapacidad no aprenden porque lo que les enseñan no les sirve.
- Hay pocas familias que elijan y/o luchen por la inclusión.
- La educación inclusiva no es sistémica en ninguno de los países consultados.
- Familias están sobrecargadas, con pocos apoyos.

Y confirman otros:

- La discriminación por discapacidad es alta.
- Actitudes, creencias y sentimientos hacia las personas con discapacidad generan bajas expectativas, poco bienestar y una percepción de inseguridad para los niños y niñas en la educación inclusiva.
- La inequidad está verdaderamente subestimada.
- La educación de las personas con discapacidad no es prioritaria en la mayoría de las agendas de los gobiernos.
- En muchos persiste la idea errónea de que la educación inclusiva es la manera de brindar educación a estudiantes con discapacidad.
- Niños, niñas y adolescentes con discapacidad se encuentran desproporcionadamente fuera de las escuelas, como parte de los prejuicios.

FASE VIII Evaluación del Proceso

Recomendaciones y Conclusiones

Desde los hallazgos más significativos y novedosos se hacen en el Capítulo 5 unas recomendaciones para los gobiernos, para UNICEF LACRO y para todos los actores de la educación buscando generar la movilización de una educación inclusiva de calidad y con equidad en la región de las Américas.

Proponemos recomendaciones para el fortalecimiento de las organizaciones de familias y de personas con discapacidad y sus miembros para que puedan reconocer y exigir una educación de calidad, con inclusión y equidad, desde tres aspectos:

- generando coherencia en los diversos actores sobre la educación inclusiva;
- construyendo liderazgo y colaboración,
- garantizando que la calidad de la educación está acompañada de inclusión y equidad.

Sostenemos que es una disrupción positiva lo que se necesita en los sistemas educativos actuales, o sea un cambio que en vez de ser gradual, cambia un paradigma.

Invitamos para que a través de un desarrollo de actores críticos se incluyan niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad a través de estrategias para **su fortalecimiento al interior de las aulas** para que puedan ser vigilantes y monitorear mejores prácticas hacia los y las estudiantes con discapacidad. Niños, niñas y adolescentes sin discapacidad pueden ser guardianes y reclamar en la cotidianidad ante las injusticias y la discriminación que experimentan los estudiantes con discapacidad en las aulas.

Consideramos importante el repensar las estrategias de abordaje hacia una educación inclusiva con una mirada crítica a la preocupación mundial sobre la calidad de la educación, la "crisis en la educación", cuyas discusiones no **han identificado** la necesidad de establecer que la **calidad** no puede darse sin **equidad e inclusión**.

En las conclusiones en el Capítulo 6 se identifican aquellos aspectos ligados al conocimiento, a las relaciones con y entre las organizaciones en su dinámica, al desarrollo de nuevos desafíos y sus implicaciones técnicas, a las relacionadas con la participación de los actores en el desarrollo de los Grupos Focales, así como las vinculadas a la investigación en la que hay un nuevo actor como lo son las niñas, niños y adolescentes durante el proceso investigativo.

Proyecciones a Futuro

A partir del análisis de los obstáculos identificados por niñas, niños y adolescentes y las familias, y toda la información generada en la investigación, conjugados con la experiencia de II y el equipo de Catalizadores para la Educación Inclusiva, es importante identificar algunos planteamientos de posibles estrategias de trabajo, que permitan dar continuidad al fortalecimiento de la Educación Inclusiva en el corto y mediano plazo, de tal forma que los cambios al sistema educativo, tengan un impacto real en la educación de las niñas, niños y adolescentes con y sin discapacidad. Estos se presentan a través de los últimos capítulos de este informe.

FASE IX Elaboración del Informe Final

El documento de Informe Final fue elaborado a partir del uso de diversos métodos de investigación;

- Revisión y Análisis de Documento de Perfil e Informes de país por parte de los socios
- Realización de Grupos Focales con niñas, niños y adolescentes, familias y el correspondiente procesamiento y análisis de la información
- Análisis de los Testimonios.

La información permitió un análisis exploratorio desde la descripción de la situación de la Educación Inclusiva en la actualidad desde los socios participantes como una panorámica en cada uno de los países en la investigación desde los obstáculos identificados por las niñas, niños, adolescentes con y sin discapacidad y familias para la Educación Inclusiva.

A través de la iniciativa se realizaron estrategias que propiciaban el intercambio de conocimiento y sinergias entre las organizaciones participantes bajo una mentoría del equipo regional de Catalizadores para la Educación Inclusiva lo que redundó en el fortalecimiento de la capacidad de los equipos de Catalizadores para la Educación Inclusiva y de los socios, miembros de II, Asdown, Fundación Saraki y la Sociedad Peruana de Síndrome de Down.

El mayor valor de la iniciativa fue que permitió además, aprender desde las perspectivas de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad sobre lo que ellos viven en la cotidianidad e identifican como barreras de los y las estudiantes con discapacidad en sus países para acceder, participar, permanecer, ser reconocidos y aprender en las escuelas y aulas regulares.²

Este estudio permite mirar el interior de las escuelas y las aulas con la mirada de quienes allí participan y aprenden -- niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad. Servirá como herramienta de promoción y asistencia técnica tanto a nivel regional como nacional para el diseño de programas y políticas sobre educación inclusiva e incorpora un análisis desde la experticia de las organizaciones participantes y el equipo de Catalizadores para la Educación Inclusiva³ de II.

INTRODUCCIÓN: Propósito del Estudio


Reconociendo los múltiples obstáculos a la Educación Inclusiva en América Latina identificados desde diversos estudios - UNICEF LACRO e Inclusion International (II) desarrollan un proceso novedoso de investigación participativa, que recopila y analiza información cualitativa desde la perspectiva de niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad y sus familias.

Se seleccionaron comunidades de tres países de América Latina (Paraguay , Perú y Colombia), a través de la Fundación Saraki, Sociedad Peruana de Síndrome de Down (SPSD) y ASDOWN Colombia – miembros de II- para extraer del vasto conocimiento que como organizaciones tienen sobre las prácticas del sistema educativo en su país, información que les permite identificar políticas, prácticas, creencias y actitudes que actúan como obstáculos además, más importante, aprender desde las perspectivas de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en sus países para acceder, participar, permanecer, ser reconocidos y aprender en las escuelas y aulas regulares.¹

Este estudio permite mirar el interior de las escuelas y las aulas con la mirada de quienes allí participan y aprenden niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad. Servirá como herramienta de promoción y asistencia técnica tanto a nivel regional como nacional para el diseño de programas y políticas sobre educación inclusiva e incorpora un análisis desde la experticia de las organizaciones participantes y el equipo de Catalizadores para la Educación Inclusiva² de II.

El desarrollo de este estudio busca:

- Diseñar herramientas para recopilar información sobre las barreras a la educación inclusiva utilizando la Observación General 4 (OG4) como el marco de referencia.
- Utilizar las herramientas para recopilar y analizar información cualitativa sobre las barreras a las prácticas de educación inclusiva dentro del contexto diverso, la historia y las estructuras educativas de comunidades seleccionadas en los 3 países, con un enfoque en niños, niñas y adolescentes con discapacidad, desde la perspectiva y las voces de niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad y sus familias.
- Analizar la información recopilada desde las voces de niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad y sus familias, de manera que permita que en los conversatorios se identifique la exclusión, los obstáculos y los desafíos para que los niños, niñas y adolescentes con discapacidad puedan recibir una educación de calidad inclusiva y equitativa.
- Utilizar la información recopilada desde las voces de niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad y sus familias, para identificar estrategias, posibilidades y oportunidades en el país para avanzar en el sistema educativo, de modo que sea inclusivo para niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

- 
- Utilizar el conocimiento acumulado de los socios en su nivel de base en el desarrollo de un sistema educativo que sea inclusivo para niños, niñas y adolescentes con discapacidad.
 - Identificar estrategias y recomendaciones de los socios en sus países dirigidas a eliminar los obstáculos y las barreras que pueden apoyar un proceso para "ampliar" los esfuerzos para la educación inclusiva en la región.
 - Producir, publicar y distribuir por parte de UNICEF LACRO e II un informe sobre los hallazgos de este estudio.
 - Utilizar el informe de la iniciativa en los 3 países por UNICEF LACRO e II para vincular las voces y el conocimiento locales con un proceso regional para lograr la educación inclusiva con calidad y equidad como lo propone la Agenda 2030 y el marco de la OG4 en la región.

CAPÍTULO 1

**Marco de Referencia,
Antecedentes y Contextos
en la Región**



¿Qué Significa el Derecho a la Educación? ¿A la Educación Inclusiva?

El Derecho a la Educación

La educación se ha proclamado como un derecho fundamental al que deben tener acceso todos los niños, niñas y adolescentes de un país. Se habla de universalidad de la educación primaria mínimo (educación secundaria en la Agenda 2030), gratuidad, sin discriminación y respetuosa de la dignidad humana y el valor de todos los individuos de un país, promoviendo la libre auto determinación de los y las estudiantes.

Desde el año 2000 se ha registrado un enorme progreso en la meta relativa a la educación primaria universal. La tasa total de matrícula alcanzó el 91% en las regiones en desarrollo en 2015 y la cantidad de niños y niñas que no asisten a la escuela disminuyó casi a la mitad a nivel mundial. También ha habido aumentos significativos en las tasas de alfabetización y más niñas que nunca antes asisten hoy a la escuela.

Sin embargo, las cifras más recientes de la UNESCO indican que unos 263 millones de niños, niñas y adolescentes de entre 6 y 17 años, no asisten hoy a la escuela (Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2016¹). Las proyecciones indican que 25 millones de estos niños y niñas nunca pondrán un pie en el aula. Existen importantes disparidades de género, y las niñas representan dos tercios del total de niños que no asisten a la escuela.

En comparación con los niños y niñas más ricos, los niños y niñas más pobres tienen cuatro veces más probabilidades de no asistir a la escuela y cinco veces más de probabilidades de no completar la educación primaria (Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2016²). Si bien la situación es más aguda en el mundo en desarrollo, las crecientes desigualdades también están presentes en muchos países más ricos, agravados principalmente por la creciente globalización y la migración internacional.

Los reportes identifican que de los niños, niñas y adolescentes fuera del sistema educativo una tercera parte de ellos tienen una discapacidad³, siendo el grupo minoritario con mayor nivel de exclusión de la educación, donde aquellos con discapacidad intelectual se encuentran desproporcionadamente representados; adicionalmente muchos de los que asisten a la escuela lo hacen en escuelas segregadas, a las que solo asisten estudiantes con discapacidad, llamadas escuelas especiales; muchos de ellos al finalizar la educación sea en escuelas especiales o regulares no saben leer y/o escribir y no tienen las habilidades necesarias para poder continuar sus estudios o aspirar a un trabajo remunerado.

Si bien el principio de no discriminación se establece desde el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y la Convención sobre los Derechos del Niño garantiza el derecho a la educación para todos, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) del 2006 especifica con más detalle el derecho a la educación para las personas con discapacidad "sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades" para "garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles" (CDPD Art.24).

Las investigaciones y las experiencias muestran que la única manera de abordar esta inequidad y garantizar que todos los niños, niñas y adolescentes reciben una educación de calidad incluyendo a los estudiantes con discapacidad requiere repensarse la educación desde la inclusión no solo como derecho sino desde la perspectiva financiera ya que económicamente para un país no es posible incluir a todos aquellos estudiantes excluidos de la educación, cuando existen dos vertientes , la educación regular y una educación especial.

La educación inclusiva ha sido reconocida como la meta aspiracional para una mejor educación para Todos desde la Declaración de Salamanca en 1994; reiterado en el Marco de una Educación Para Todos de Dakar en el 2000; la CDPD en el 2006 y más recientemente en la Agenda 2030 en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) (Cuadro 1). Aún cuando todos estos documentos hablan de garantizar la educación a todos aquellos que por diversas situaciones son excluidos de la educación refiriéndose "a los más vulnerables que incluyen a los pobres y los más desfavorecidos, niños que trabajan, los habitantes rurales remotos y los nómadas, las minorías étnicas y lingüísticas, los niños, jóvenes y adultos afectados por los conflictos, aquellos con VIH / SIDA, con hambre y mala salud; y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje", es esta una mirada amplia que continuamente en las prácticas ha dejado por fuera a aquellos con discapacidad y primordialmente aquellos con discapacidad intelectual, es por ello que este estudio se enfoca en niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

Cuadro 1. Marco de Referencia de la Educación Inclusiva

"La educación inclusiva es indispensable para que todos los alumnos reciban una educación de gran calidad, incluidas las personas con discapacidad, y para el desarrollo de sociedades inclusivas, pacíficas y justas"⁵

Este derecho es afirmado desde

1. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948
2. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1976
3. Convención sobre los Derechos del Niño, 1990
4. La Declaración de Salamanca, 1994
5. Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos, 2000
6. La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006
7. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, 2015
8. La Observación General 4 de la CDPD, 2016

La CDPD en el Artículo 24 establece el derecho a la educación de las personas con discapacidad, pero además dice esta debe darse "sin discriminación, en igualdad de oportunidades y asegurando un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida"(Cuadro 2).

Posterior a la CDPD en el 2016 el Comité emite la OG4⁶ (Cuadro 3) que busca aclarar las implicaciones de un sistema de educación inclusiva desde la conceptualización y el análisis de las barreras identificadas en los diversos reportes de países y de la sociedad civil (reportes alternativos) para hacer realidad este derecho en la práctica a todos los estudiantes con discapacidad.

La Agenda 2030 (2015) en el ODS 4 es específica sobre el tipo de educación que es necesaria en el mundo de hoy - "garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos". Además de figurar en la formulación del objetivo, el concepto de inclusión aparece en otras metas, especialmente en la meta 4.5, que tiene como objetivo eliminar "las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso a todos los niveles de educación y formación profesional para las personas vulnerables" y en el objetivo 4.a, cuyo objetivo es proporcionar "entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos".

La Agenda 2030 hace énfasis en el objetivo de lograr una educación inclusiva y de calidad para todos basada en la firme convicción de que la educación es uno de los motores más poderosos y probados para garantizar el desarrollo sostenible. Con este fin, el ODS 4 busca asegurar que todas las niñas y niños completen su educación primaria y secundaria gratuita para 2030⁷. También aspira a proporcionar acceso igualitario a formación técnica asequible y eliminar las disparidades de género e ingresos, además de lograr el acceso universal a educación superior de calidad.

El Marco de Acción de Educación 2030⁸ ha sido adoptado por la comunidad mundial para avanzar hacia el ODS 4 y sus metas. El Marco subraya la necesidad de abordar todas las formas de exclusión y marginación. Hace un llamado específico para abordar las desigualdades relacionadas con el **acceso**, la **participación**, los **procesos** y **resultados de aprendizaje**, prestando especial atención a la igualdad de género. Esto incluye esfuerzos para permitir que los sistemas educativos sirvan a todos los y las estudiantes, con un enfoque particular en aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas.

Cuadro 2. Artículo 24 CDPD

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

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

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

- 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 y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;
- 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;
- c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
- d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
- 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 la plena inclusión.

3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

- a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;
- b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;
- c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.



En el Informe Mundial de Monitoreo en Educación (GEM) del 2020 se seguirán evaluando los avances realizados en la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible relativo a la educación (ODS 4) y sus diez metas, así como de otras metas relacionadas con la educación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en relación a la Inclusión y la Educación. Las preguntas⁹ en el informe se orientan a responder a:

I. ¿Cuáles son las barreras para implementar la educación inclusiva?


- ¿Qué factores bloquean o promueven el progreso en la educación inclusiva? ¿Qué pueden hacer los líderes escolares, docentes, padres y madres y la sociedad civil para ayudar a superar las barreras?
- ¿Cómo afectan las leyes, las políticas y las normas comunitarias a la educación inclusiva?
- ¿Hasta qué punto los países mantienen instalaciones educativas separadas para grupos distintos, y la clasificación es voluntaria u obligatoria?

II. ¿Cómo se miden la prestación y los resultados de la educación inclusiva?

- ¿Cómo medimos quién está incluido y quién está excluido?
- ¿Cuáles son las buenas fuentes de datos nacionales e internacionales sobre educación inclusiva?
- ¿Cuáles son los principales desafíos en la recolección de datos?


III. ¿Cuáles son las principales brechas en la investigación sobre educación inclusiva y cuáles deberían ser las prioridades del Informe GEM al encargar trabajo gratuito?

Cuadro 3. La Observación General 4 del 2016



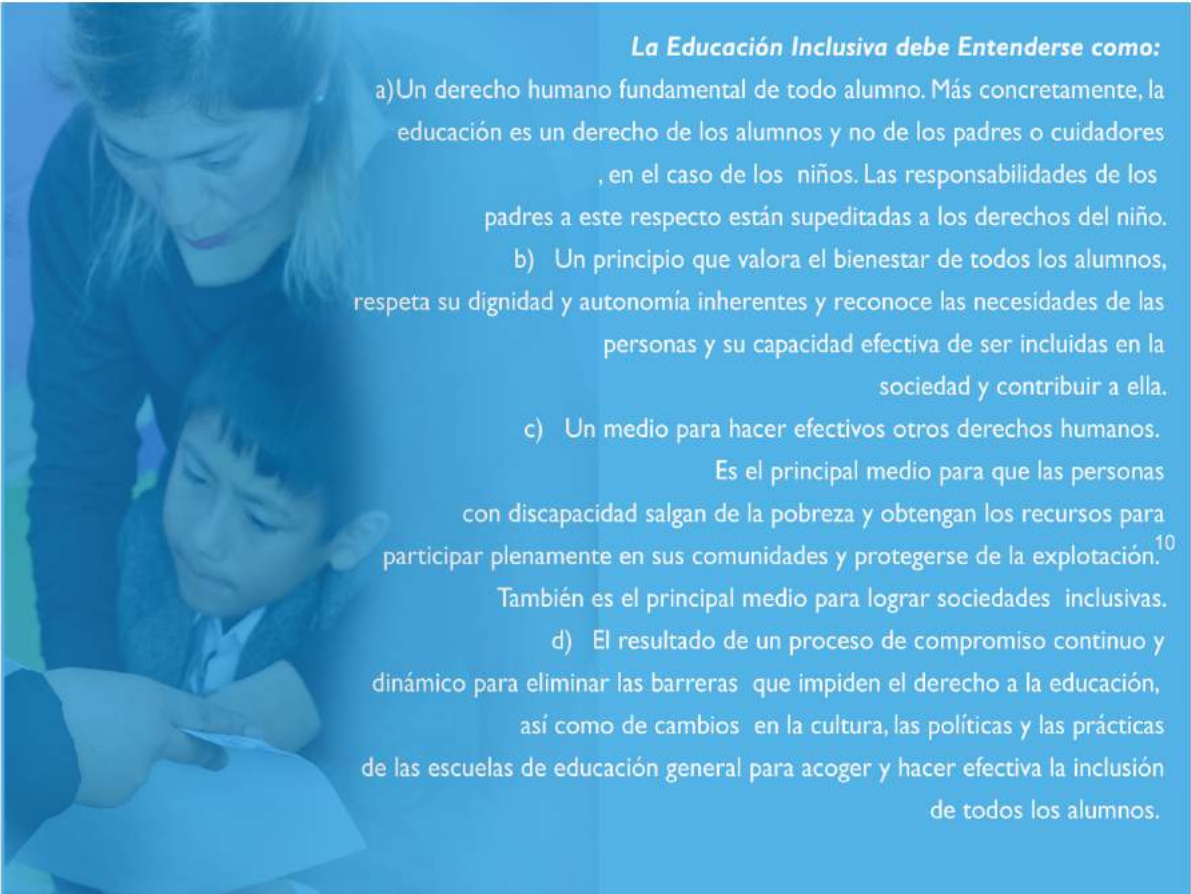
De conformidad con el artículo 24, párrafo I, los Estados partes deben velar por que las personas con discapacidad puedan ejercer su derecho a la educación mediante un sistema de educación inclusiva a todos los niveles, que incluya los ciclos educativos de preescolar, primaria, secundaria y superior; la formación profesional y la enseñanza a lo largo de la vida, y las actividades extraescolares y sociales, y para todos los alumnos, incluidas las personas con discapacidad, sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás.

Garantizar el derecho a la educación inclusiva conlleva una transformación de la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos formales e informales para dar cabida a las diferentes necesidades e identidades de cada alumno, así como el compromiso de eliminar los obstáculos que impiden esa posibilidad.



También entraña el fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los alumnos. Además, la participación plena y efectiva, la accesibilidad, la asistencia y el buen rendimiento académico de todos los alumnos, en particular de aquellos que, por diferentes razones, están en situación de exclusión o pueden ser objeto de marginación, ocupan un lugar central a la hora de garantizar el derecho a la educación inclusiva.

La inclusión comprende el acceso a una educación formal e informal de gran calidad no discriminatoria y los progresos logrados en este sentido. Tiene por objeto permitir a las comunidades, los sistemas y las estructuras luchar contra la discriminación, incluidos los estereotipos nocivos, reconocer la diversidad, promover la participación y superar los obstáculos que dificultan el aprendizaje y la participación de todos centrándose en el bienestar y el éxito de los alumnos con discapacidad. Requiere además una profunda transformación de los sistemas educativos en las esferas de la legislación, las políticas y los mecanismos para financiar, administrar, diseñar, impartir y supervisar la educación.



La Educación Inclusiva debe Entenderse como:

- a) Un derecho humano fundamental de todo alumno. Más concretamente, la educación es un derecho de los alumnos y no de los padres o cuidadores, en el caso de los niños. Las responsabilidades de los padres a este respecto están supeditadas a los derechos del niño.
- b) Un principio que valora el bienestar de todos los alumnos, respeta su dignidad y autonomía inherentes y reconoce las necesidades de las personas y su capacidad efectiva de ser incluidas en la sociedad y contribuir a ella.
- c) Un medio para hacer efectivos otros derechos humanos.
Es el principal medio para que las personas con discapacidad salgan de la pobreza y obtengan los recursos para participar plenamente en sus comunidades y protegerse de la explotación.¹⁰
También es el principal medio para lograr sociedades inclusivas.
- d) El resultado de un proceso de compromiso continuo y dinámico para eliminar las barreras que impiden el derecho a la educación, así como de cambios en la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas de educación general para acoger y hacer efectiva la inclusión de todos los alumnos.

¿Cómo se Define y qué Implica la Educación Inclusiva?

“No hay nada más difícil de emprender, ni más dudoso de hacer triunfar, ni más peligroso de administrar que un nuevo sistema. Pues el iniciador tiene la enemistad de todos los que se beneficiarían de la preservación de la antigua institución y apenas unos defensores tibios en aquellos que tendrían ganancia con lo nuevo.” Nicolás Maquiavelo

Ya desde 1994 la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales¹¹ aprobada por la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, la UNESCO reconoció la educación inclusiva como una mejor manera de brindar educación a aquellos estudiantes identificados en su momento con necesidades educativas especiales y no tardó en la realización de que proponía un mejor modelo de educación para todos los y las estudiantes y se encontraba intrínsecamente relacionada con la calidad de la educación.

Aún cuando se han dado avances en los países de América Latina en las intenciones de transformar sistemas educativos hacia una educación inclusiva (Cuadro 4), experiencias exitosas continúan siendo puntuales a nivel micro de una escuela, una secretaria de educación y en algunos casos un municipio, muchas difíciles de mantener en el tiempo, dependientes de unos pocos actores y difíciles de escalar a nivel macro. Pocos países en el mundo tienen un sistema educativo inclusivo en el cuál no existen escuelas especiales o aulas especiales como opciones para la educación de los y las estudiantes con discapacidad.

Cuadro 4. Características Principales de la Educación Inclusiva¹⁹ :

1. Un enfoque de **"todo el Sistema"**: todos los recursos se invierten en promoción y avance de la educación inclusiva.
2. Un **"ambiente educativo integral"** incorpora la cultura, las políticas y las prácticas.
3. Un enfoque **"integral de persona"**: se da reconocimiento a la capacidad de cada persona para aprender; y se establecen altas expectativas para todos los estudiantes. La Educación inclusiva ofrece planes de estudio flexibles, enseñanza y aprendizaje con métodos adaptados a las diferentes fortalezas, necesidades y estilos de aprendizaje. El foco está en las capacidades y aspiraciones de los niños y niñas, más que en el contenido cuando se planifican actividades de enseñanza.
4. **Profesores apoyados**: todos los docentes y otros miembros del personal reciben la educación y la formación que necesitan para tener los valores y competencias para acomodar ambientes de aprendizaje inclusivos.



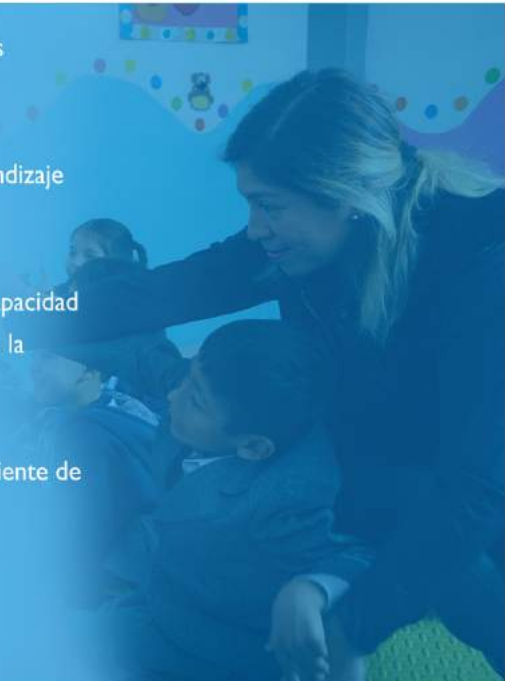
5. **Respeto para todos y valor de la diversidad:** todos los miembros de la comunidad de aprendizaje son igualmente bienvenidos y se muestra respeto a la diversidad.

6. **Ambientes de aprendizaje amigables:** los ambientes de aprendizaje inclusivos son entornos accesibles donde todos se sienten seguros, apoyados, estimulados y capaces de expresarse.

7. **Transiciones efectivas:** los niños, niñas y adolescentes con discapacidad reciben apoyo para asegurar la transición efectiva del aprendizaje en la escuela a la educación vocacional y superior y, finalmente, a trabajar (enfoque a lo largo de la vida).

8. **Reconocimiento de las asociaciones:** la relación entre el ambiente de aprendizaje y la comunidad en general debe ser reconocida como una ruta hacia sociedades inclusivas.

9. **Supervisión:** involucra a las personas con discapacidad.



La educación inclusiva reconoce que todas las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a crecer, aprender y desarrollarse junto con sus pares, en espacios seguros y en igualdad de oportunidades. Responde además al diseño de un sistema común de educación, que a la vez es una respuesta a los requerimientos de todos y cada uno de los y las estudiantes, con estrategias que atienden las diferencias no como un problema sino como oportunidades para democratizar y enriquecer el aprendizaje de toda la población escolar (UNESCO, 2008).¹²

En definitiva, la educación inclusiva surge del convencimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que está en la base de una sociedad más justa.

En ese sentido, se hace visible la necesidad de que el sistema educativo esté conformado por instituciones educativas que reciban a todas y todos los y las estudiantes para brindar una atención de calidad, sin segregarlos de acuerdo a su condición y brindándoles los apoyos que requieran para garantizar sus aprendizajes. Para ello es necesario desarrollar culturas, políticas y prácticas inclusivas que acepten, acojan, respeten y celebren la diversidad y el trabajo cooperativo, movilizándolo a todo el sistema educativo para que pueda responder a las necesidades, características, potencial e intereses de todas y todos los estudiantes. Adicionalmente, es clave asumir un compromiso con la eliminación de barreras que podrían impedir el ejercicio del derecho a la educación de todos los y las estudiantes, garantizando que los apoyos y ajustes razonables requeridos para un adecuado acceso, participación y aprendizaje sean provistos, respetando en todo momento las diversas maneras de ser y aprender de cada estudiante.¹³

La educación inclusiva "ha sido descrita en su esencia como una declaración de aspiración política, un ingrediente esencial en la creación de sociedades inclusivas y un compromiso con un marco democrático para la acción. En consecuencia, la educación inclusiva no se limita a las preguntas sobre dónde se lleva a cabo la educación (por ejemplo, en escuelas especiales segregadas o escuelas regulares), sino que también incluye una variedad de elementos que forman experiencias y resultados educativos. Estos elementos pueden incluir el contenido de los materiales de educación y aprendizaje, la enseñanza y la preparación de los maestros, la infraestructura y el entorno de aprendizaje, las normas de la comunidad y la disponibilidad de espacio para el diálogo y la crítica que involucre a todas las partes interesadas. Como ejemplo, la educación no puede considerarse inclusiva si los libros de texto promueven un grupo étnico por encima de otros, no presentan imágenes de personas con discapacidad (añadido por los autores) y/o contienen contenido discriminatorio. La educación inclusiva surge de una visión del mundo basada en la equidad, la justicia y dar a cada cual lo que necesita".¹⁴

Tomando como punto de partida la OG4, que buscó clarificar las implicaciones de un sistema inclusivo reafirmando que "los Estados Partes deben garantizar la realización del derecho de las personas con discapacidad a la educación mediante un sistema de educación inclusivo en todos los niveles, incluidos la educación preescolar, primaria secundaria y terciaria, la formación profesional y el aprendizaje permanente, extracurricular y actividades sociales, y para todos los estudiantes, incluidas las personas con discapacidad, sin discriminación y en igualdad de condiciones con los demás",¹⁵ especificó que la educación inclusiva "se centra en la participación plena y efectiva, la accesibilidad, la asistencia y el rendimiento de todos los estudiantes, especialmente aquellos que, por diferentes motivos, están excluidos o en riesgo de ser marginados".

Aún cuando la OG4 describe extensamente los elementos de la educación inclusiva de calidad, su desconocimiento por parte de los actores, especialmente en aquellos que toman decisiones en el sistema educativo, ha dado como resultado diferencias en la interpretación que a su vez han llevado a diferencias en la implementación, es por ello que definir la educación inclusiva y establecer sus implicaciones continúa siendo uno de los retos más importantes en la mayoría de los países de la región.

A continuación, se provee un resumen¹⁶ donde se destacan los aspectos prioritarios de la OG4 en lo referente a la definición de la educación inclusiva y la identificación de los aspectos que hay que tener en cuenta:

"La educación inclusiva es fundamental para lograr una educación de calidad para todos los estudiantes, debe realizarse en **todos los niveles educativos** (educación preescolar, primaria, secundaria y terciaria, formación vocacional y aprendizajes para la vida, educación formal, actividades extracurriculares y sociales), **para todos los estudiantes**, incluyendo a las personas con discapacidad, sin discriminación y en igualdad de condiciones que los demás. Educación inclusiva implica una **transformación** en la cultura, la política y la práctica, un **compromiso** para eliminar las barreras y el **fortalecimiento** de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes. Se centra en la **participación plena y efectiva**, accesibilidad, asistencia y realización de logros de todos los estudiantes sin discriminación. Es un proceso de reforma sistémica encarnando **cambios y modificaciones en contenidos, métodos, enfoques, estructuras y estrategias de enseñanza**. Los Estados partes deben comprometer recursos financieros y humanos suficientes.

El derecho a la educación inclusiva se garantiza sin discriminación y con equidad de oportunidades. (**Cuadro 5. Diferencia entre exclusión, segregación, integración e inclusión**). Discriminación incluye, el derecho a no ser segregado y debe entenderse en el contexto de la obligación de proporcionar ambientes de **aprendizaje accesible y acomodaciones razonables**.¹⁷

Debería prohibirse la exclusión de las personas con discapacidad del sistema de educación general, incluso a través de disposiciones legislativas o reglamentarias que limitan su inclusión sobre la base de su discapacidad o el grado de esta. Debe apoyarse la creación de oportunidades para construir a partir de las **fortalezas únicas y talentos** de cada individuo con una discapacidad.

Cuadro 5. Diferencia entre Exclusión, Segregación, Integración e Inclusión

En la OG4 el Comité CDPD destaca la importancia de reconocer las diferencias entre exclusión, segregación, integración e inclusión.

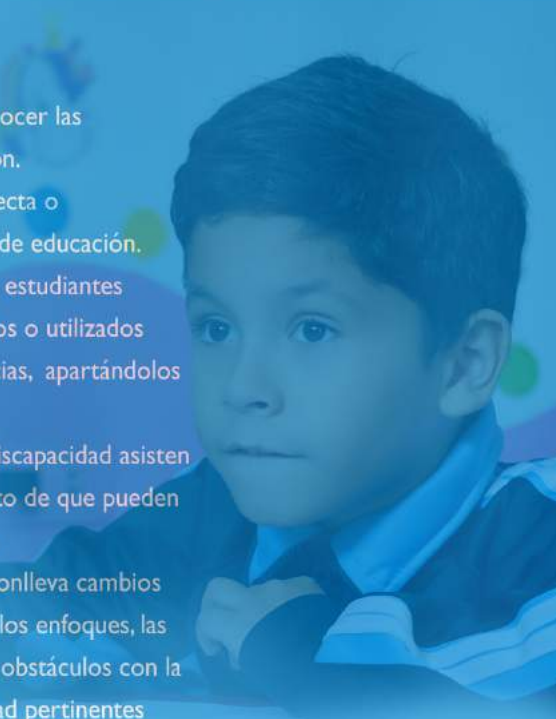
La exclusión se produce cuando se impide o se deniega directa o indirectamente el acceso de los y las estudiantes a todo tipo de educación.

La segregación tiene lugar cuando la educación de los y las estudiantes con discapacidad se imparte en entornos separados diseñados o utilizados para responder a una deficiencia concreta o a varias deficiencias, apartándolos de los y las estudiantes sin discapacidad.

La integración es el proceso por el que las personas con discapacidad asisten a las instituciones de educación general, con el convencimiento de que pueden adaptarse a los requisitos normalizados de esas instituciones.

La inclusión implica un proceso de reforma sistémica que conlleva cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la educación para superar los obstáculos con la visión de que todos los y las estudiantes de los grupos de edad pertinentes tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias. La inclusión de los y las estudiantes con discapacidad en las clases convencionales sin los consiguientes cambios estructurales, por ejemplo, en la organización, los planes de estudios y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, no constituye inclusión.

Además, la integración no garantiza automáticamente la transición de la segregación a la inclusión.



El sistema educativo debe incluir cuatro características interrelacionadas: **la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad**. Educación primaria obligatoria, de calidad, gratuita y accesible es una obligación inmediata. Los Estados partes tienen una obligación específica y continua para **mover de forma expedita y eficazmente**, como sea posible, hacia la plena realización del artículo 24. Esto **no es compatible con el mantenimiento de dos sistemas de educación**. Debe tomar en cuenta las **opiniones del niño, niña y adolescente**, su **identidad individual**, la preservación de la familia, cuidado, protección y seguridad, cualquier vulnerabilidad particular, el derecho a la salud y la educación del niño, niña y adolescente. Los Servicios de **habilitación y rehabilitación** se deben proveer dentro del sistema educativo, desarrollados en la etapa más temprana posible, a partir de un proceso de evaluación **multidisciplinario**, partiendo de identificar las fortalezas de los y las estudiantes, apoyando la máxima independencia, autonomía, respeto de la dignidad, las habilidades físicas completas, mentales, sociales y vocacionales, la inserción y la inclusión en todos los aspectos de la vida".¹⁸

Como se dijo anteriormente se han realizado progresos, sin embargo, existe preocupación porque siguen existiendo problemas profundos. Muchos millones de niños, niñas y adolescentes con discapacidad se ven privados del derecho a la educación y muchos más solo disponen de ella en entornos en los que están aislados de sus compañeros y donde reciben una educación de una calidad inferior (Cuadro 6).

La inclusión implica un proceso de reforma sistémica que conlleva cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la educación para superar los obstáculos con la visión de que todos los niños, niñas y adolescentes de los grupos de edad pertinentes tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa en entornos comunes que corresponda a sus diversas necesidades y preferencias. Requiere además una profunda transformación de los sistemas educativos en las esferas de la legislación, las políticas y los mecanismos para financiar, administrar, diseñar, impartir y supervisar la educación.²⁰

Desde el estudio en las recomendaciones se brinda una reflexión sobre el término "proceso de reforma sistémica" que puede ser responsable de la lentitud de la implementación de una educación inclusiva y de la inmensa brecha entre los discursos, la teoría y las prácticas actuales.

La educación inclusiva para los y las estudiantes con discapacidad significa:

1. Asistir a las escuelas regulares, en las aulas regulares donde asistirían si no tuviese una discapacidad (escuelas públicas de su barrio/localidad o aquellas a las que sus hermanos que no tienen una discapacidad asisten).
2. Estar con compañeros de su misma edad.
3. Recibir los apoyos que requieren para su participación, pertenencia, permanencia, promoción y aprendizajes.
4. Tener docentes que cuentan con los apoyos que requieren para brindar estrategias de enseñanza y evaluaciones relevantes.
5. Realizar cambios estructurales, en las clases convencionales, por ejemplo, en la organización, los planes de estudios y las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Algunos ejemplos prácticos podrían ser prácticas didácticas basadas en la diversidad, expectativas de éxito de estudiantes con discapacidad, diseños curriculares flexibles, indicadores de logros flexibles, relaciones basadas en el trabajo colaborativo, espacios de trabajo y acompañamiento a las familias en la educación de sus hijos e hijas.

¿Por qué es Importante para las Personas con Discapacidad? ²¹

"Todavía escuchamos el término educación especial. Yo digo que no hay nada especial en ser especial. Cuando se usa especial en el mundo cotidiano es un término de cariño, cuando se usa en el mundo de la discapacidad intelectual significa segregación y es una falta de respeto y nos hace sentir inferiores a otras personas". ¿Qué pasa cuando sales de la escuela? Bueno, no hay trabajos especiales y no hay comunidades o sociedades especiales. Digo que eliminemos lo especial de una vez por todas"
(Robert Martin, miembro del Comité de la CDPD, en su discurso en la Conferencia de Inclusion International, en Birmingham 2018)

Los y las estudiantes con discapacidades enfrentan muchos desafíos en la vida. La escolarización efectiva es una de ellas. La tercera parte de los niños, niñas y adolescentes en edad escolar que se encuentran fuera de la escuela tienen una discapacidad;²² el mantenimiento de dos sistemas de educación es incompatible con lo expuesto en la OG4, los costos de sostenimiento de los dos sistemas son económicamente insostenible en países en desarrollo.

Cuadro 6. Las Cifras son Importantes^{33 34}

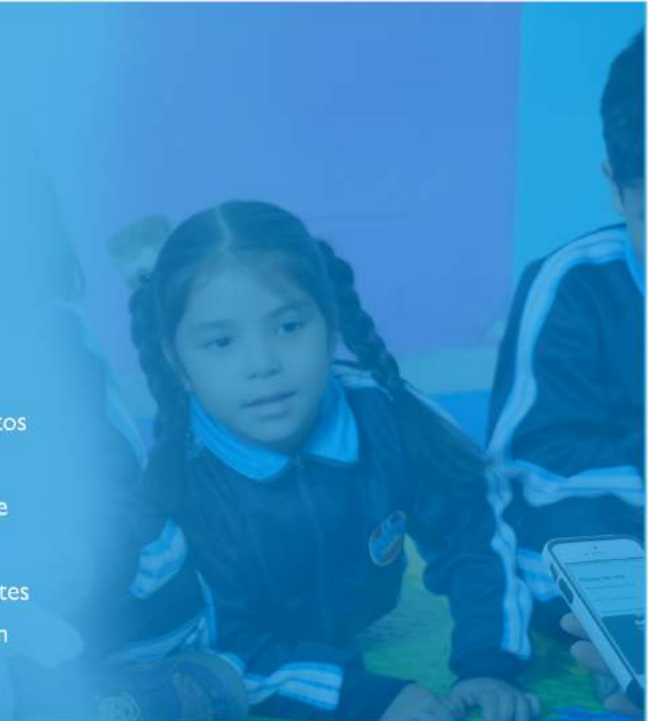
La matriculación en educación primaria en los países en desarrollo ha alcanzado el 91%

Aún así, 57 millones de niños/niñas de edad primaria permanecen fuera de la escuela.

En los países en desarrollo, una de cada cuatro niñas no asiste a la escuela.

Aproximadamente la mitad, el 50% de todos los niños/niñas no escolarizados en edad de asistir a la escuela primaria viven en zonas afectadas por conflictos. 103 millones de jóvenes en el mundo carecen de habilidades básicas de alfabetización, y más del 60% de ellos son mujeres.

A nivel mundial, 6 de cada 10 niños/niñas y adolescentes no están logrando un nivel de competencia mínima en lectura y matemáticas.



Hoy en día se acepta ampliamente que la educación más adecuada para estudiantes con discapacidad se encuentra en un entorno de aprendizaje común en la escuela comunitaria²³. En resumen, se atienden mejor en escuelas inclusivas²⁴. La base de esta afirmación es una cuestión de equidad y derechos humanos, así como de una práctica pedagógica y una política pública sólida.²⁵

La relevancia de la equidad y los derechos humanos para la educación inclusiva es clara. La CDPD de las Naciones Unidas (Artículo 24)²⁶ es el caso más convincente y conocido para la educación inclusiva. Adicionalmente, hay muchas leyes nacionales de derechos humanos y políticas educativas que lo respaldan.²⁷ Algunos han sido reconocidos internacionalmente como modelos para promover la inclusión.²⁸

Lo más importante para los y las estudiantes son los beneficios pedagógicos de las prácticas de educación inclusiva. Cuando los niños y niñas con discapacidad van a la escuela con sus hermanos y hermanas en la escuela comunitaria y participan plenamente en el aprendizaje y las actividades sociales con sus compañeros y compañeras, los resultados son positivos.

El objetivo de la "inclusión" es que los niños, niñas y adolescentes sean parte de la red social de compañeros y compañeras. Esto solo se puede lograr en la escuela comunitaria.²⁹ Los y las estudiantes con discapacidad intelectual se benefician de la inclusión de maneras muy prácticas.³⁰ Las investigaciones han demostrado que los y las estudiantes que aprenden en entornos escolares inclusivos logran un mayor progreso académico, adquieren habilidades sociales y de comunicación más adecuadas y, lo que es más importante, tienen la oportunidad de desarrollar el "capital social" que necesitarán con sus compañeros y compañeras. Este "capital social" solo se puede asegurar si la inclusión ocurre de manera consistente durante muchos años en entornos donde un niño o niña puede formar parte de una comunidad de pares.

Finalmente, la inclusión es una política pública sólida. Permite a las autoridades públicas desarrollar políticas coherentes que se centran en atender a los niños y niñas en la escuela a la que asisten sus hermanos y hermanas de la misma edad. El enfoque de la política es fortalecer esas escuelas, no establecer alternativas muy elaboradas que con demasiada frecuencia no cuentan con fondos suficientes y son ineficaces.³¹ Se ha podido hacer que cada inversión que fortalezca la inclusión en una escuela tenga el potencial de fortalecer la escuela para todos los niños y niñas.³² Los recursos ingresan en la escuela para apoyar a los y las estudiantes y sus docentes, en lugar de orientarse a una alternativa independiente. Este enfoque tiene sentido como política pública.

¿Qué Dice la Legislación?

Desde los informes de los socios para la iniciativa, los reportes en la región y del trabajo de Catalizadores para la Educación Inclusiva se reconoce que algunos países de América Latina han realizado esfuerzos importantes por revisar las políticas y la legislación educativa para que estas manifiesten una concordancia con lo expresado en la CDPD art. 24 (Cuadro 7) pero existen inmensos vacíos en la comprensión de la OG4 que habla sobre las implicaciones que ella tiene en las prácticas.

Un análisis más detenido de políticas identificadas como más progresivas en la región tienen elementos alejados del concepto de educación inclusiva desarrollado anteriormente. Algunas se formulan desde y para la población con discapacidad, no desde la Ley General de Educación; en otros países se generan direcciones diferentes para la educación general, la educación inclusiva y la educación especial; se hace formación a los docentes por discapacidad; lo que muestra brechas importantes entre la conceptualización y las prácticas.

Cuadro 7. Legislaciones Progresivas en Materia de Educación Inclusiva en Latinoamérica³⁵

- Colombia Decreto 1421 del 2017
- Paraguay Ley de Educación Inclusiva del 2013
- Uruguay Protocolo de Inclusión para las personas con discapacidad en los centros educativos del 2017
- Brasil Ley Brasileña de Inclusión del 2015
- Perú Ley 30797, Junio 19, 2018

Contar con una política educativa y unas leyes que promueven la educación inclusiva como respuesta a todos sus estudiantes incluidos aquellos que tienen una discapacidad no logra transformar la realidad que viven las personas con discapacidad y sus familias. Existen inmensas barreras para que ellos puedan acceder, participar, permanecer, promocionarse y aprender en las escuelas ordinarias.

El lenguaje en las políticas no garantiza la comprensión de sus implicaciones por parte de los diversos actores responsables del sistema educativo que deben implementar buenas prácticas. Falta entendimiento y visualización de lo que sucede en una escuela y un aula inclusiva con docentes calificados cuyas prácticas promueven la inclusión, esto fue reportado en el Informe Mundial de Inclusion International Mejor Educación Para Todos Cuando se nos Incluya También,³⁶ donde los participantes de grupos focales y discusiones mostraron poca resistencia al lenguaje que promueve la Convención y la Educación Para Todos, sus preguntas fueron dirigidas más a cómo se ve una escuela y un aula inclusiva y unos docentes con prácticas que promueven la inclusión.

Como se identificó anteriormente existen inmensas brechas entre lo que dice la ley y lo que al analizar las prácticas se observa:

- Un marco legal donde subsisten disposiciones antiguas que van en contra de los avances conceptuales y se convierten en obstáculos.
- Educación inclusiva establecida dentro de una legislación para las personas con discapacidad.
- Carencia de procedimientos y procesos que garanticen la implementación de buenas prácticas.
- Sin planes de implementación.

Discrepancias que parecen ser promovidas no por malas intenciones sino por el desconocimiento que se manifiesta³⁷ desde los gobiernos, los profesionales, las organizaciones de familia, las personas con discapacidad y las familias sobre los elementos que deben estar presentes en las escuelas y las aulas que se consideran promueven la inclusión y más aún en, un sistema educativo inclusivo. Es por ello que más allá de una política/legislación existen necesidades inmensas en las prácticas para hacerla una realidad. Existe una necesidad de armonizar la legislación desde todos los sistemas - incluidos salud, educación, protección social, empleo - y ajustar protocolos y procedimientos dentro del sistema educativo para lograr una educación de calidad, inclusiva y con equidad para todos en la región.

Como ejemplo en las Américas *Una Escuela para Todos*,³⁸ iniciativa de Desclab propone a partir de la identificación de las barreras legales estrategias de litigación que puede servir de modelo para otros países.

Debates y Estudios en la Región

En la región existe un sobrediagnóstico de los obstáculos y retos para una educación inclusiva desde diversas instancias y grupos por lo general acompañadas de recomendaciones que en muy pocas ocasiones han llegado a implementarse de manera sistémica y sistemática. Se puede afirmar que las organizaciones civiles representantes de la población con discapacidad han sido poco efectivas en transformar la exclusión y los modelos educativos que segregan o integran. Se reconoce la necesidad de un cambio radical hacia la educación que quisiéramos, pero no existe en estas organizaciones una claridad conceptual acerca de lo que es y los beneficios de una educación inclusiva, a lo que se une una falta de liderazgo y organización para incidir en la calidad de la educación que responda a las necesidades de estudiantes diversos. Esto a su vez genera ganancias para aquellos que prefieren el status Quo, tienen creencias y actitudes basados en viejos paradigmas y creencias y se encuentran en posiciones de toma de decisiones y otros que por su trabajo tienen intereses y se ven beneficiados por los modelos educativos actuales.

A continuación, se identifican algunos de los debates en la región. El Comité de Naciones Unidas al analizar los informes frente al cumplimiento del Artículo 24 de la CDPCD presentados por 18 países de las Américas entre los años 2012 y 2018, enumera el conjunto de preocupaciones y recomendaciones comunes que presentan estos países así:³⁹

Tabla 1. Cumplimiento del Artículo 24 – CDPCD por 18 países de América

PREOCUPACIONES	RECOMENDACIONES
<ol style="list-style-type: none"> 1. Persistencia de modelos de educación segregada hacia las personas con discapacidad. 2. Predominio de la educación especial con evaluaciones basadas en la discapacidad de las personas. 3. Elevado número de estudiantes con discapacidad en la educación especial 4. Postergación de una política integral hacia la educación inclusiva. 5. Ausencia de esfuerzos de las autoridades para promover la educación inclusiva. 6. Falta de o insuficiente inversión. 7. Ausencia de planes de transición desde un sistema segregador a un sistema inclusivo. 8. Utilización de terminología que refleja el modelo médico de la discapacidad para la clasificación de los niveles de la educación. 9. Bajos niveles de matriculación de estudiantes con discapacidad de zonas rurales, poblaciones indígenas, con discapacidad psicosocial, intelectual, sordociegos y multidiscapacidad. 10. Ausencia de un Plan de Desarrollo Profesional docente y/o Formación. 11. Mantenimiento de formación docentes inicial desde la perspectiva de la educación especial segregada, fomentando la continuidad de la segregación, contraria a la educación inclusiva. 12. Persistencia de conductas discriminatorias: no admisión, pagos adicionales. 13. Falta de ajustes razonables, incluidos materiales en formatos accesible. 14. Carencia de entornos escolares accesibles. 15. Insuficiencia de datos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificar la transición hacia la educación inclusiva de calidad a todos los niveles incluida la educación superior; capacitando a docentes y disponiendo de los apoyos y recursos necesarios. 2. Diseñar e implementar un plan con metas y plazos definidos para que los estudiantes de las escuelas especiales se incorporen a las escuelas inclusivas y se brinde los ajustes razonables en el sistema educativo regular aun cuando se requiera un alto nivel de apoyo. 3. Asignar presupuesto suficiente. 4. Realizar campañas para la toma de conciencia y fomento de la cultura de la diversidad. 5. Poner en marcha mecanismos administrativos y judiciales encargados de prohibir, supervisar y sancionar la discriminación por motivo de discapacidad en los sistemas públicos y privados. 6. Garantizar la inclusión con ley y se incluya una cláusula de no rechazo. 7. Implementar políticas de formación docente de educación inclusiva y derechos de las personas con discapacidad. 8. Garantizar la accesibilidad, los ajustes razonables y los apoyos. 9. Implementar los modelos de educación inclusiva para la población con discapacidad en el nivel universitario. 10. Utilizar como guía la OG4 y las metas de desarrollo sostenible 4.1, 4.5 y 4.8 de los ODS. 11. Modificar la terminología educativa y clasificación que refleja el modelo médico.

Informe de la Red Regional de Educación Inclusiva RREI⁴⁰

La Red Regional por la Educación Inclusiva—Latinoamérica,⁴¹ RREI, es una coalición de organizaciones de y para personas con discapacidad, familiares, y de derechos humanos de Argentina, Brasil, Colombia, Paraguay, Perú y Uruguay. La RREI trabaja por el derecho de las personas con discapacidad a recibir educación inclusiva en una escuela para todos. Su objetivo es incidir políticamente a nivel nacional, regional e internacional para que los Estados garanticen el derecho de todas las personas a una educación inclusiva. Esta Red realizó un análisis de las barreras a la educación inclusiva en 8 países con los siguientes resultados⁴²:

Tabla 2. Barreras a la E. Inclusiva en 8 países de Latinoamérica

AVANCES
<ul style="list-style-type: none">• Hay marcos normativos en Paraguay, Brasil, Colombia, Uruguay.• Mayor movilización de personas con discapacidad y sus familias para exigir el cumplimiento de la educación.• Instalado el tema en la agenda pública y mayor visualización de las situaciones de discriminación por los medios de comunicación.
BARRERAS COMO DESAFÍOS
<ul style="list-style-type: none">• Marcos normativos contrarios a la educación inclusiva• El sistema reproduce un modelo que separa y excluye• Negativas de matrículas• Vinculados a instituciones de rehabilitación- modelo médico• Derivaciones compulsivas a la escuela especial u organizaciones privadas muchas veces en contra de la voluntad de las personas• Falta de apoyos y ajustes razonables, dependen de cada escuela, insuficiente recurso humano para dar apoyo, burocratización de los trámites para obtenerlos y apoyos externos pagados por las familias.• Recursos humanos no preparados.• Se hace integración y no inclusión.• Currículos paralelos de menor calidad, bajas expectativas y pobres resultados académicos.• Aulas exclusivas dentro de la escuela regular.• Falta de responsabilidad por los estudiantes con discapacidad por parte de los docentes del aula.• Sin ajustes en estrategias de enseñanza y evaluación.• No hay aprendizajes y participación.• Mayores índices de repitencia, deserción y sobre edad.• Falta de certificación igualitaria reciben títulos diferenciados que no acreditan terminación del nivel.• Falta de formación en educación inclusiva del personal de las escuelas regulares.• Inexistencia de mecanismos de control y reclamo.• Falta de entendimiento de lo que es la educación inclusiva en funcionarios públicos.• Carencia de datos sobre la educación de personas con discapacidad.

VULNERACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA REGIÓN

- Es de carácter sistémico y estructural.
- Impide el goce de otros derechos.
- Obstaculiza la inclusión en otros entornos y en futuros entornos.

Otras fuentes de información regional son el debate que se hizo recientemente con respecto a la educación inclusiva en la *Consulta Pública - Unidad sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos* Lima, 22 de junio 2018⁴³ y los retos identificados por Catalizadores para la Educación Inclusiva en el trabajo en la región en los últimos años

Consulta Pública - Unidad sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad – CIDH

El grupo de trabajo en la Consulta Pública reiteró una vez más que en América Latina y el Caribe, las personas con discapacidad ven sistemáticamente vulnerado su derecho a la educación; identificando las siguientes barreras actitudinales, culturales, políticas, económicas y físicas que impiden que ellas pueden acceder a una educación de calidad, aprendiendo y participando en igualdad de condiciones junto a personas sin discapacidad:⁴⁴

Tabla 3. Barreras a la E. Inclusiva en A. Latina y Caribe- Consulta Pública

BARRERAS ACTITUDINALES, CULTURALES, POLÍTICAS, ECONÓMICAS Y FÍSICAS

1. Prevalencia de normas concebidas bajo el enfoque médico-rehabilitador que no se han adecuado a las obligaciones impuestas por el derecho internacional.
2. A las personas con discapacidad se les impide el ingreso a escuelas generales: las escuelas seleccionan niños, niñas y adolescentes y niegan matrículas por motivos de discapacidad. La exclusión se incrementa a medida que se elevan los niveles educativos. Por eso, muy pocas personas con discapacidad logran finalizar la escuela secundaria y llegar a la universidad.
3. Falta de ajustes, apoyos, accesibilidad física y comunicacional,
4. En particular en el uso de las Tecnología de la Información y las Comunicaciones (TICS) para garantizar a las personas con discapacidad un aprendizaje en igualdad de condiciones, se agranda la brecha.
5. Los niños, niñas y adolescentes están sujetos a la discrecionalidad de las escuelas y al grado de perseverancia de sus familias.
6. Los diferentes sectores con injerencia en la educación de las personas con discapacidad están desarticulados y suelen desentenderse de su rol. Esto resulta en derivaciones a escuelas especiales, elevados índices de deserción y de repitencia.
7. Falta de certificación igualitaria: las personas que cursan sus estudios con apoyos y ajustes razonables no reciben títulos o reciben títulos de menor valor que no les permiten continuar estudiando o ingresar al mundo del trabajo
8. Falta de capacitación docente en educación en la diversidad, tanto en su formación inicial y como durante su labor: los docentes se resisten a implementar herramientas para educar en la diversidad, argumentando que no han sido capacitados para ello. Además, el hecho de que su desempeño esté amarrado a que los estudiantes aprendan contenidos estandarizados profundiza esa resistencia.
9. Prevalencia del modelo médico-rehabilitador y focalización en características percibidas como deficiencias. El modelo médico y la mirada de déficit está en la mentalidad de familias, docentes y funcionarios públicos y guía la actuación de todas las personas con injerencia en los procesos educativos. Existen muchos prejuicios, y aun hoy se las ve como objetos de caridad y no como sujetos de derecho. La perspectiva de la discapacidad debe ser transversal a todas las políticas públicas.
10. Falta de mecanismos de reclamo independientes, accesibles, transparentes, seguros, rápidos y efectivos para problematizar estas situaciones y revertir las discriminaciones por motivos de discapacidad en el ámbito educativo.
11. Falta de participación de las personas con discapacidad y sus familias en los procesos educativos. Sus voces hoy están invisibilizadas.
12. Falta de información estadística suficiente, adecuada y desagregada que impide diseñar políticas y medir avances en la implementación de la Convención. Esto es ilustrativo de la poca prioridad que este colectivo recibe en la política pública. También se observa que falta investigación académica en materia de educación inclusiva.
13. Asignación presupuestaria inadecuada: Los recursos se asignan para sostener entornos segregados y no para ampliar las capacidades institucionales y transformar los sistemas educativos.
14. Finalmente, cabe tener presente que América Latina y el Caribe es una región de múltiples desigualdades (personas en situación de pobreza, género, migrantes, comunidades indígenas, ámbito urbano y rural) que impactan negativamente en los derechos de las personas con discapacidad.

Organismos Internacionales: un ejemplo - Banco Interamericano de Desarrollo

Organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial, el Global Partnership for Education (GPE) se han pronunciado sobre la crisis mundial de la educación. El BID para la región Latinoamericana ha destacado la existencia de tres principales desafíos:

- *Desafío 1.* Los aprendizajes y habilidades de los estudiantes latinoamericanos son muy bajos: “El principal desafío de la educación en la región: los bajos, desiguales y poco relevantes aprendizajes que obtienen sus estudiantes”.
- *Desafío 2.* La desigualdad por nivel socioeconómico en los aprendizajes y las habilidades estudiantiles de la región es significativo: “Los estudiantes más pobres tienen un desempeño de alrededor de 2,5 años de escolaridad por debajo de sus pares más ricos en ciencias, en la prueba PISA... Los estudiantes de la región con mejor desempeño obtienen puntajes inferiores a aquellos estudiantes con peor desempeño en Singapur.”
- *Desafío 3.* Los aprendizajes y habilidades son inadecuados para las nuevas demandas sociales: “Las habilidades socioemocionales son las más valoradas por los empleadores...”

Pero no hace referencia en ningún momento a estudiantes con discapacidad y sus logros académicos y de aprendizaje. Cabe por lo tanto preguntarse ¿Qué sucedería si el BID aplicara el compromiso con el ODS4, de equidad, calidad e inclusión, a su análisis de los retos actuales y los prerrequisitos para el éxito?

Catalizadores para la Educación Inclusiva⁴⁵

Catalizadores para la Educación Inclusiva es una iniciativa de II para generar una red mundial de conocimiento para la educación inclusiva, con la capacidad de responder en tiempo real a las cuestiones y oportunidades identificadas por sus organizaciones miembros.

- *Comparte* conocimientos;
- *Moviliza* la experiencia técnica de los asociados para promover la política y la práctica de la educación inclusiva en todo el mundo;
- *Construye* el liderazgo y la capacidad de sus miembros a nivel local;
- *Apoya* el desarrollo de planes estratégicos y ofrece mentoría continua;
- *Proporciona* un estándar de materiales sobre políticas y prácticas de educación inclusiva de calidad para todos.

En el trabajo de los últimos dos años la respuesta a la iniciativa es prueba del compromiso de los miembros de II y ha permitido entender algunas de las barreras sistémicas para la transformación de los sistemas educativos hacia una educación inclusiva en concordancia con la OG4 que responde a la conceptualización e implicaciones de la educación inclusiva bajo idénticos parámetros y principios de II.

Desde las consultas, las misiones a países, documentos generados y conferencias internacionales; a partir del trabajo con organismos internacionales, con organizaciones involucradas en impactar el desarrollo sostenible y desde el diálogo y reflexiones con organizaciones locales y los miembros de II a nivel de país, primordialmente en las Américas se han identificado retos y dilemas actuales desde los gobiernos y la sociedad civil para la implementación de una educación inclusiva en la práctica en la región.

Tabla 4. Retos y Dilemas para implementar la E. Inclusiva en las Américas

RETOS	CUESTIONES A RESOLVER
<ol style="list-style-type: none"> 1. Poco entendimiento de lo que se necesita para lograr un sistema inclusivo 2. El enfoque está en el nivel escolar, no en la reforma y transformación sistémica 3. Algunos miembros enfocados en el acceso a la escuela. 4. Algunos miembros se enfocan en la transformación de sistemas segregados existentes 5. Algunos miembros se enfocan en niños, niñas y adolescentes actualmente fuera de la escuela 6. La mayor parte del trabajo se centra en la discapacidad intelectual, no en la inclusión total 7. Miembros que intentan influir en políticas cambiantes sin conocimiento completo del tema 8. Los gobiernos han adoptado la retórica de la inclusión, pero no los planes 9. La mayoría de los funcionarios ignorantes de la CDPD y la OG4 10. El trabajo en educación inclusiva está fragmentado a nivel nacional 11. Los miembros de II buscan apoyo técnico continuo 12. Los miembros de II tienen líderes dinámicos comprometidos a lograr el cambio 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las discusiones mundiales sobre la Crisis Educativa y la necesidad de mejorar la calidad de la educación no están teniendo en cuenta la inclusión y la equidad 2. La educación inclusiva debe encontrarse en la política general de la educación y no en políticas referidas a discapacidad 3. La comprensión, construcción e implementación que se hace del Currículo 4. Formación de docentes se está dando erróneamente enfocada por discapacidad 5. El debate de escuelas de educación especial y su rol en la educación inclusiva 6. Aulas específicas en centros: ¿solución o parte del problema? 7. Los especialistas y su rol en la educación inclusiva 8. Especialización de profesionales específicos para la inclusión equivocadamente ha sido ofrecida como respuesta 9. Resultados del aprendizaje de los y las estudiantes con discapacidad no se miden 10. Alfabetización es baja en los y las estudiantes con discapacidad 11. La burocracia del sistema para permitir la implementación de ajustes razonables

- | | |
|--|--|
| | <p>12. Conceptualización de Educación Inclusiva no es siempre clara en los múltiples actores de la educación. Preocupa cuando es entre los líderes y los demás miembros en los países de dichas organizaciones por ej.: los líderes y cabezas de las organizaciones internacionales y sus referentes oficiales de país por ej. UNICEF, Banco Mundial, BID y USAID; Organizaciones internacionales que trabajan desde la perspectiva de desarrollo sostenible por ej. HI, CBM, HRW, incluidas además las organizaciones civiles y las de base familiar y aquellas con características regionales</p> <p>13. Educación inclusiva y los retos para responder a la fluidez en su primera lengua de la población sorda</p> <p>14. Resultados de aprendizaje/ Pruebas estandarizadas/ PISA/ Indicadores de la educación inclusiva</p> <p>15. Los dilemas de las familias: posiciones a favor y en contra de la educación inclusiva</p> <p>16. Las familias solicitan que existan opciones (incluidas las segregadas) para ellas elegir</p> |
|--|--|

Información obtenida de: <https://www.surveymonkey.com/r/3TNC5WF>

Consultas alrededor de estos temas han puesto a prueba la estructura y el recurso humano global desde Catalizadores para la Educación Inclusiva demostrando grandes fortalezas para responder a las solicitudes de nuestros miembros en aspectos prácticos identificados desde la cotidianidad de la escuela y del docente.

Indicadores, Barreras y Avances hacia una Educación Inclusiva

En la región desde diversos estudios y perspectivas se han identificado elementos e indicadores que contribuyen a una educación inclusiva y aquellos que continúan siendo grandes barreras en la implementación. Estos indicadores forman parte de la Encuesta Perfil de País en Educación, generada para la consulta, con el objetivo de apoyar la obtención y verificación de la información de los países en relación con la educación de sus niños, niñas y adolescentes en edad escolar con discapacidad, abarcando temas como la Educación como Derecho Humano, el Derecho a la Educación Inclusiva, Estructura Política y Legislativa, Análisis de Situación Prácticas desde el Sistema, Prácticas Escolares, Calidad de la Educación y Alianzas.

Sus elementos pueden apoyar la identificación de las dificultades en el proceso de construcción de una educación inclusiva en aspectos como la eliminación de las barreras legales y políticas, desarrollo de un sistema de educación general más accesible, participación y educación de la Familia y la Comunidad en el proceso.

“El ejercicio de responder la encuesta nos tomó más tiempo del esperado, dado el grado de desagregación y dispersión y actualización de la información, en el Paraguay. Responderla nos redondo en beneficios adicionales para nosotros con el descubrimiento y ampliación de la fuente documental que hasta el momento conocíamos”
(Comentario Fundación Saraki)



Con el propósito de contextualizar la consulta a continuación se resume para cada uno de los tres países (Perú, Colombia y Paraguay) las características del sistema de educación y los avances hacia una educación inclusiva, junto con datos sobre la situación de las personas con discapacidad en el sistema escolar, información provista por cada una de las organizaciones aliadas, desde su experticia y el trabajo que vienen realizando en el tema.

Situación y Barreras para la Educación Inclusiva en el Sistema Educativo Peruano

La Ley General de Educación (Ley N° 28044, 2003) del Perú, promueve el enfoque inclusivo y procura garantizar el derecho a una educación de calidad de todos los estudiantes, señalando que cada niño y niña a nivel nacional tiene derecho a la disponibilidad, al acceso a una educación de calidad, a la permanencia en el sistema educativo y a alcanzar aprendizajes y competencias que le permitan enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida.

En correspondencia con estos derechos, el Estado tiene las siguientes obligaciones: asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad. Dentro de estas misma Ley se define la inclusión como un principio de la educación que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades. También señala que la educación especial es provista con miras a la inclusión de los estudiantes en aulas regulares, sin perjuicio de la atención complementaria y personalizada que requieran (Art. 39).

Esta Ley fue recientemente ampliada por la Ley de Educación Inclusiva (Ley N° 30797) en la cual se especifica que: la educación es inclusiva en todas sus etapas, formas, modalidades, niveles y ciclos; en segundo lugar que las instituciones educativas adoptan medidas para asegurar condiciones de accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad en la provisión de los servicios educativos; y, desarrollan planes educativos personalizados para los estudiantes con necesidades educativas especiales; tercero, que el Estado garantiza la creación e implementación de los servicios de apoyo educativo para la atención en educación inclusiva, desarrollando acciones de sensibilización, capacitación y asesoramiento a la comunidad educativa en materia de atención a la diversidad, sin perjuicio del personal especializado para la atención educativa inclusiva; y establece que la educación inclusiva no genera costos adicionales a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, en aplicación del derecho a la no discriminación y a la igualdad de oportunidades educativas.

Asimismo, la Ley General de las Personas con Discapacidad (Ley N° 29973, 2012), garantiza el derecho de las personas con discapacidad a recibir una educación de calidad, con enfoque inclusivo, que responda a sus necesidades y potencialidades, en el marco de una efectiva igualdad de oportunidades; siendo el Ministerio de Educación el responsable de regular, promover, supervisar, controlar y garantizar su matrícula en las instituciones educativas públicas y privadas de las diferentes etapas, modalidades y niveles del sistema educativo nacional.

Finalmente, en el Proyecto Educativo Nacional al 2021 (CNE, 2006), en su Objetivo Estratégico N° 01 se propone brindar oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos, y en el Resultado N° 02, trece años de buena educación sin exclusiones.

Situación de las Personas con Discapacidad en el Sistema Educativo Peruano

La Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad (ENEDIS, 2012), señala que un 5,2% de la población nacional tiene alguna discapacidad, de las cual 162,266 personas son menores de edad. Lamentablemente, un gran porcentaje de estudiantes con discapacidad no acceden a ninguna de las modalidades de Educación Básica peruana (Regular, Especial y Alternativa), y muchos de los que acceden ven impedido su derecho a una educación de calidad por un conjunto diversos de factores.

Algunos datos que permiten dimensionar esta situación se detallan a continuación:

- **Asistencia de los menores con discapacidad a la escuela:** El 54% de personas con discapacidad no accede a la escolaridad (mientras que a nivel nacional este porcentaje asciende al 94%). En detalle, el 62,8% de personas con discapacidad entre 3 y 5 años no asiste a ningún centro educativo; así como tampoco el 36,9% entre 6 y 11 años. Igualmente, el 49,2% de adolescentes de 12 a 17 años no asiste a la escuela, mientras que un alarmante 85,9% de los mayores de 18 años hasta los 24 años no asisten a ningún centro educativo. De este modo, se evidencia que el porcentaje de niños y niñas fuera del sistema educativo, se incrementa conforme aumenta la edad.

- **Nivel de educación de las personas con discapacidad:** De cada 100 personas 62 tienen un nivel de instrucción inferior al nivel secundario. De estos el 40,4% se encuentra en el nivel educativo primario y el 22,3% no tiene nivel o grado de instrucción. En los otros niveles, el 22,4% tiene instrucción secundaria, el 6,7% superior universitaria y el 4,7% superior no universitaria.

- **Índice de alfabetismo de las personas con discapacidad:** El 26,5% de las personas con discapacidad mayores de 15 años no sabe leer ni escribir, siendo el porcentaje de mujeres que no sabe leer ni escribir (33,6%), el doble que el porcentaje de varones (18,6%). El 19,8% viven en ámbito urbano y 51,3% viven en ámbito rural, en el caso de las mujeres del ámbito rural, este porcentaje se eleva al 65,6%, comparado al 6,3% de la población en general.

A pesar de que la población excluida del sistema educativo no se compone únicamente por estudiantes con discapacidad, los números del Informe N° 66918-PE del Banco Mundial y del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2012) son alarmantes: 9% de la población indígena entre 6-11 años se encuentran fuera de la escuela, mientras que el 39% de la niñez con discapacidad se encuentra en la misma situación. Por otro lado, de estudiantes entre 12 y 17 años, solo el 50% que presenta discapacidad asiste a la escuela, mientras que esta cifra asciende a 83% en la población cuya lengua materna es el quechua y el aymara y al 65% en el caso de estudiantes de la amazonía.

Uno de los datos estadísticos más recientes sobre la escolaridad de estudiantes con discapacidad se reporta en el Censo Escolar 2016, identificando que existen 93,269 estudiantes con discapacidades incluidos en el sistema educativo, de los cuales el 70,6% se encuentra matriculado en escuelas regulares, el 17,2% en escuelas especiales, y el 3,2% en Programas de Intervención Temprana -PRITE.

El Ministerio de Educación plantea que el acompañamiento y asesoría a las instituciones educativas que registran matrícula de estudiantes con discapacidad sea provisto a través del Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención a las Necesidades Educativas –SAANEE, conformado por docentes sin aula a cargo de los Centros de Educación Especial –CEBE. Sin embargo, el Ministerio de Educación realizó en 2016 un estudio del funcionamiento del SAANEE, indicando un gran número de aspectos que requieren mejora y atención, entre los cuales resaltan la falta de capacitación de los especialistas que lo conforman y su mínima cobertura en instituciones educativas de Educación Básica Regular, Alternativa y Técnico-Productiva. Es alarmante señalar que, de un total de 65,000 estudiantes con discapacidad matriculados en la Educación Básica Regular, aproximadamente 10,000 reciben el soporte del equipo SAANEE en su institución, puesto que existen únicamente 287 equipos a nivel nacional. (DEBE, 2017).

En el 2017, los Diálogos Ciudadanos por la Educación Inclusiva, proceso de consulta, desarrollado por la SPSD, que involucra a actores participantes, en distintos niveles, de procesos de inclusión en entornos escolares (afectados por la problemática; que se mueven en torno a la problemática y que pueden participar de la solución) contribuyó ofreciendo recomendaciones a la política de atención educativa a las personas con discapacidad.

Barreras Identificadas⁴⁶

Habiendo sido Perú el primer país latinoamericano en ratificar la CDPD en Diciembre del 2007 y teniendo avances legales pioneros en gran medida en su contenido y alcances en la región latinoamericana, no han podido alcanzar toda la magnitud del impacto transformador que buscaban al llevarlos a la práctica cotidiana pues subsisten las siguientes barreras que obstaculizan los cambios, dificultan su aplicación y defienden la permanencia de sistemas educativos segregados por diferentes motivos.

- **El Factor Humano**, considerado como el mayor obstáculo, involucra o compromete múltiples facetas que van desde el prejuicio, la desinformación, la estigmatización y los imaginarios erróneos sobre las capacidades de las personas con discapacidad hasta la carencia de formación académica y habilidades pedagógicas específicas que les permita enfrentar con éxitos y valorar apreciativamente la diversidad del alumnado en sus requerimientos académicos para el progreso escolar y la interrelación social.

Cuando esta barrera se hace presente a través de directivos, personal docente, estudiantes sin discapacidad o sus familias el clima institucional se vuelve adverso a la educación inclusiva, se multiplican los obstáculos y requisitos para el acceso, se propicia el aislamiento, la segregación y el bullying (matoneo) empujando a los estudiantes con discapacidad y a sus familias a desertar del sistema de educación inclusiva y buscar opciones segregadas que perciben más tolerantes y si no las encuentran abandonan totalmente el medio escolar.

- **Falta de información o concepciones erradas sobre la discapacidad a nivel comunitario o social e incluso en las propias familias de los y las estudiantes con discapacidad,** en la mayoría de los casos ligadas a diagnósticos y recomendaciones médicas o del personal terapéutico que generan bajas expectativas de mejoramiento o progreso fuera de aquel que puede derivarse de atención educativa y terapéutica individualizada de carácter especial ajustada a su patología, consecuentemente la inclusión en la escuela regular, aun contando con apoyos específicos, consideran que solo puede acarrear pérdida de tiempo, frustración, daño emocional y empeoramiento de su condición.

- **Bajo desarrollo, alcance y efectividad de los servicios de apoyo y asesoramiento para la inclusión de las personas con discapacidad en los centros educativos.** Convirtiendo su existencia en un factor limitante de las posibilidades de los y las estudiantes con discapacidad para acceder, permanecer y aprender exitosamente en el sistema de educación inclusiva.

- **Deficiente situación de la mayoría de las instituciones educativas del sector público en términos de infraestructura, mobiliario, personal de apoyo y materiales educativos diferenciados** dificultándose el desarrollo de aprendizajes de calidad, el uso de los servicios e instalaciones, la movilidad y la interrelación social de los y las estudiantes con discapacidad, impulsándose entonces la deserción escolar.

- **Oposición de los padres de familia a los cambios en el sistema educativo limitando el acceso o la permanencia de sus hijos e hijas en las instituciones educativas incluyentes** pues se sienten más seguros en instituciones con un enfoque de segregación que garanticen cuidado personal individualizado para sus hijos e hijas y entornos aparentemente más amigables, donde, consideran ellos, que pueden sentirse a salvo de ser víctimas de discriminación o maltrato.

- **Pérdida o disminución de la autopercepción sobre el derecho de las personas con discapacidad al acceso a los servicios educativos inclusivos** cuyo ejercicio debe ser exigible ante los organismos oficiales y garantizado desde las familias para su miembro familiar con discapacidad. Con el aumento de la complejidad en los niveles educativos y especialmente en el paso de la educación primaria a la secundaria esta percepción se pierde o disminuye y tanto las familias como los y las estudiantes con discapacidad abandonan las instituciones escolares incluyentes e incluso toda forma de escolarización.

Sugerencias de la SPSD

Aún cuando el objetivo del trabajo investigativo desarrollado era realizar recomendaciones para superar o eliminar los obstáculos que actualmente perciben tanto los niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad como sus familias para el acceso, permanencia y aprendizaje en el sistema de educación inclusivo, se consideró conveniente complementar los hallazgos realizados en el curso de la investigación con aquellos que se derivan de la propia experticia de la SPSD y, desde esa óptica, incluir las sugerencias de la SPSD sobre algunas acciones que ellos consideran pueden emprenderse tanto desde el actuar gubernamental como desde la sociedad civil para eliminar los obstáculos que aún se oponen a la plena implantación práctica del sistema de educación inclusiva adoptado oficialmente y definido en el Marco legal educativo peruano.

Diseñar un plan de comunicaciones e incidencia que promueva la modificación de los imaginarios y estereotipos sociales sobre la discapacidad y la aceptación de la diversidad como una característica personal que debe ser respetada y considerada como un aporte valioso a la construcción del tejido social en una sociedad democrática. Este plan de comunicaciones e incidencia debería conducir a un cambio sustancial, medible, en la forma en que se concibe la participación social y la educación de las personas con discapacidad, de acuerdo con la normativa nacional e internacional.

Evaluar el diseño, implementación y funcionamiento del SAANEE para comprobar que resulta adecuado y, en si es necesario hacer las correcciones oportunas y proceder a fortalecerlo de modo que sirva al propósito con que fue establecido que es el de optimizar las oportunidades educativas de las personas con discapacidad en la escuela regular.

Desarrollar planes de trabajo al interior de las instituciones educativas que permitan la incorporación activa de las familias en el desarrollo de los planes educativos individuales de sus hijos e hijas y en el desarrollo de los procesos formativos y de convivencia a nivel institucional.

Esto permitiría generar espacios de intercambio paritario sobre las dificultades, éxitos, fortalezas y retos derivados de la inclusión y su impacto en la vida de los estudiantes y las estudiantes y en el devenir institucional, mejorando las expectativas tanto de los docentes como de los directivos y familias en relación con el progreso y aprendizaje de los y las estudiantes y un trabajo compartido con todos los actores en la consecución de metas y la superación de retos de toda la comunidad educativa.

Contar con procesos de formación inicial y de servicio de docentes para la educación de la diversidad del alumnado, incluidos diversos estilos de aprendizaje, en todas las modalidades educativas y niveles y no solo para quienes están en interacción directa con los y las estudiantes en el aula, sino también para todos los que asuman responsabilidades en la gestión local. Esto facilitaría cumplir con las funciones de promoción y difusión de la inclusión educativa, así como desarrollar labores de supervisión y acompañamiento en los procesos.

Diseñar e implementar procesos formativos para un desempeño profesional más efectivo y eficiente de docentes y gestores educativos en actividad en el campo de la educación inclusiva, manteniéndose en una búsqueda activa de oportunidades de mejoramiento y crecimiento pedagógico, docente y personal.

Dedicar una gran parte del esfuerzo de las organizaciones de la sociedad civil al trabajo con las familias y con las personas con discapacidad de forma que se genere una percepción clara de la educación inclusiva como Derecho exigible cuyo ejercicio debe ser propiciado desde las familias y asumido por el y la estudiante aportando todas sus capacidades. Además de continuar comprometidas en el trabajo coordinado con los organismos oficiales rectores en materia de educación, orientando y apoyando los cambios de todo orden que deben llevarse a cabo para implementar de forma definitiva la educación inclusiva en el país.

Situación y Barreras para la Educación Inclusiva en el Sistema Educativo Colombiano

El informe se basa en la información brindada para la generación del Informe de País al Comité de la CDPD desde el Estado Colombiano y desde la sociedad civil en un informe alternativo en el 2016.

Coalición Colombiana para la implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

La Coalición está conformada por redes de organizaciones de personas con discapacidad, organizaciones de personas con discapacidad y de familias de personas con discapacidad, redes de organizaciones de personas transgénero, instituciones académicas, organizaciones de derechos humanos, organizaciones prestadoras de servicios y activistas independientes que se identifican como personas con discapacidad, como personas trans, como familiares de personas con discapacidad y como activistas de derechos humanos.

Su informe tuvo como objetivo ofrecer elementos de juicio para el Comité de la CDPD, a fin de que se cuente con la perspectiva de la sociedad civil alrededor del cumplimiento por parte del Estado Colombiano sobre la CDPD. Ya que el Estado Colombiano estaría presentando su informe sobre las medidas realizadas para la implementación de la CDPD.

Informe Inicial sobre la implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en Colombia

La Coalición está conformada por redes de organizaciones de personas con discapacidad, organizaciones de personas con discapacidad y de familias de personas con discapacidad, redes de organizaciones de personas transgénero, instituciones académicas, organizaciones de derechos humanos, organizaciones prestadoras de servicios y activistas independientes que se identifican como personas con discapacidad, como personas trans, como familiares de personas con discapacidad y como activistas de derechos humanos.

En su proceso de elaboración se consultaron diversos actores:

- Instituciones del Estado Colombiano.
- Organizaciones de y para Personas con Discapacidad.
- Representantes de la Sociedad Civil.
- Entidades no partícipes de forma directa del Sistema Nacional de Discapacidad (SND) de orden departamental, distrital y municipal.

La recopilación de la información se realizó a través de mecanismos que incluyeron reuniones formales, teleconferencias, procesos de consulta y formularios en línea, accesibles.

Barreras Identificadas en los Procesos de Educación Inclusiva por la Coalición⁴⁷

Colombia ha sido un país pionero en la región Latinoamericana en iniciar procesos de reglamentación y marco legal tendiente a la transformación del sistema educativo desde un modelo tradicional mayoritariamente homogeneizador y segregacionista a formas modernas de adquisición del conocimiento en ambientes integradores que ahora avanzan hacia sistemas incluyentes de forma más lenta y dubitativa de lo que sería deseable pero orientados firmemente a lograr ambientes educativos que ofrezcan en todos los momentos de la vida espacios de generación de conocimiento incluyentes y que den respuesta a los diferentes requerimientos de los niños, niñas y adolescentes potenciales.

Esta afirmación que podría parecer gratuita puede aseverarse analizando normas emanadas del Ministerio de Educación Nacional en los albores de la década de los años 90 donde mucho antes de que fuera promulgada la CDPD y mucho menos ratificada por el país, ya se hablaba de la educación inclusiva como la forma idónea que debe adoptar un sistema educativo apto para todos los niños, niñas y adolescentes.

Sin embargo la realidad dibujada desde el deseo del legislador no pudo plasmarse ni entonces ni aún ahora en la realidad del país y en la vida cotidiana de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad por múltiples motivos que se han podido identificar tras un pormenorizado estudio de los siguientes documentos:

- Informe alternativo de la coalición colombiana para la implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad⁴⁸
- Escuela para todos Panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia⁴⁹
- Recomendaciones al País contenidas en el documento de observaciones finales al Informe presentado en el 2016 por el Estado Colombiano al Comité ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad

Situación de las personas con discapacidad en el sistema educativo colombiano⁵⁰

- El Censo 2015 reporta en 6.19% la población con discapacidad.

- Cerca de 3.14% de la población en edad escolar (6-24 años) tiene una discapacidad. Es posible que haya un subregistro producto de las dificultades de diagnóstico y reconocimiento de la discapacidad dentro de la familia. El reporte de estudiantes con discapacidad en el SIMAT sigue siendo una prioridad.
- Por lo menos 135,000 personas con discapacidad en edad escolar estarían excluidas de la educación regular. La matrícula debería superar los 320,000 estudiantes con discapacidad. Los estudiantes con discapacidad intelectual lo cognitiva representan el grupo más grande de matriculados (52.8%), otras discapacidades 12.1% y discapacidad sico-social 8.8%. En muchos casos bajo este tipo de discapacidad se registran también situaciones relacionadas con el aprendizaje como la dislexia, el Trastornos de Atención e Hiperactividad, entre otros.
- Brecha de género: El 61.6% de los estudiantes con discapacidad matriculados son niños y el 38.4% son niñas y mujeres.
- Brechas geográficas en la matrícula: el éxito en la educación inclusiva de las personas con discapacidad es geográficamente diverso. Algunos de los departamentos más desarrollados socioeconómicamente tienen mejor desempeño, sin embargo, algunas ciudades capitales tienen un pobre desempeño y son superadas por algunas ciudades intermedias destacadas.
- El número de estudiantes con discapacidad en la educación ha ido en aumento en los últimos años: De 156,600 niños, niñas y adolescentes con discapacidad registrados, correspondientes al 1.21% de los estudiantes matriculados en el año 2014, se pasó a un 1.34% en el 2015 y para el año 2016 se reporta un 1.8% equivalente a 183,203 estudiantes.

Barreras Identificadas⁵¹

- **La confusión reinante en el sistema educativo sobre el concepto de Educación Inclusiva y la coexistencia con ofertas educativas segregadas.** La proliferación de instituciones que no responden al concepto de Educación Inclusiva claramente establecido en la CDPD y la OG4 se da tanto en el sector público como en el privado, pero con una mayor frecuencia en el sector privado.
- **El gobierno sigue siendo permisivo con la existencia y funcionamiento de instituciones educativas que aún bajo figuras aparentemente incluyentes ofrecen realmente servicios de educación especial.** Lo anterior a pesar de existir una evolución positiva en el marco legal colombiano.

• **Las aulas de apoyo que funcionan con presupuesto y financiación oficial en las escuelas, en teoría incluyentes, se han convertido en espacios de segregación dentro de instituciones aparentemente incluyentes.** Las aulas no responden al diseño primitivo del legislador que las definió como "conjunto de servicios, estrategias y recursos que ofrecen las instituciones educativas para brindar los soportes (...) que permitan la atención integral de los educandos con limitaciones en las capacidades o con talentos excepcionales".

• **Falta de sanción y rechazo a la discriminación por discapacidad en el medio escolar.** Colombia tiene tipificada la discriminación por discapacidad como delito sin embargo las demandas por discriminación en el medio escolar ni siquiera en los casos en que se niegan el acceso o los ajustes necesarios que en la ley también se considera discriminación, son muy escasas y siempre interpuestas por particulares cuando es un delito que puede ser perseguido de oficio –es decir por iniciativa del Estado y es ante los órganos gubernamentales que prestan los servicios de educación ante los que mayoritariamente se llevan las quejas por denegación de matrícula en centro regular y otras que constituyen discriminación siendo el sector oficial inoperante ante esto.

Esta falta de acción estatal en la represión de los delitos de discriminación cometidos en el sector público tanto como en el privado podría explicarse si tenemos en cuenta que la mayoría de los **niños, niñas y adolescentes con discapacidad que se encuentran institucionalizados bajo protección del gobierno** e incursos en procesos de restauración de derechos no están escolarizados y en la mayoría de los casos los servicios de educación a los que acceden pertenecen a la denominada Educación especial.

• **El Código de Infancia y Adolescencia que recopila toda la legislación aplicable en Colombia a los menores de edad siguen manteniendo y apoyando la existencia de Educación Especial.** Si bien en los cuerpos legales relacionados con el ejercicio del derecho a la educación en Colombia la apuesta por la educación inclusiva se ha generalizado y cada vez más se va armonizando correctamente con lo dispuesto en el artículo 24 de la CDPD y la OG4, otros cuerpos legales como el Código de Infancia y Adolescencia aún no, de forma tal que en sus disposiciones se autoriza al Gobierno Nacional, a los departamentos y a los municipios para celebrar convenios con entidades públicas y privadas para garantizar la atención en salud y el acceso a la educación especial de los niños, niñas y adolescentes con anomalías congénitas o algún tipo de discapacidad, **la existencia de normas como estas constituyen una gran barrera pues refuerza los estereotipos sobre la necesidad y conveniencia de que las personas con discapacidad ejerzan su derecho a la educación en medios segregados que responden más al enfoque médico de la discapacidad que al enfoque de Derechos.**

• **El acceso de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad se ve obstaculizado en gran manera por la carencia de información confiable y pertinente sobre el número y características de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad** que permita al Estado contar con Políticas Públicas bien diseñadas y en consecuencia planear adecuadamente la oferta de apoyos y las adecuaciones y transformaciones que sean necesarias para brindar un servicio educativo inclusivo en todo el territorio nacional.

• **El sistema integrado de matrícula. - SIMAT, produce información sobre el número de niños, niñas y adolescentes con discapacidad matriculados pero la información en el contenida está afectada por fenómenos de Subregistro y de Sobreregistro,** este último originado en la inclusión que hacen las escuelas de niños, niñas y adolescentes con dificultades de aprendizaje, conductuales o de carácter psicosocial que no están diagnosticadas como discapacidad ni realmente son personas con discapacidad aunque requieran atención personalizada y utilización de apoyos pedagógicos.

• **La desinformación de las familias y la carencia de servicios de apoyo** que les permita reconocer que la educación es un derecho que tienen sus hijos e hijas, cuya garantía es responsabilidad del Estado pero que ellas son igualmente corresponsables de que su hijo o hija pueda ejercer este derecho en los términos de la CDPD.

Incluso cuando los padres y madres son conscientes del carácter de Derecho exigible de la Educación no tienen información clara y suficiente sobre la forma en que pueden ejercerlo y las rutas a seguir para matricular a sus hijos e hijas en una institución educativa regular e incluyente donde puedan estudiar sus otros hermanos, vecinos y amigos y dispongan de los apoyos que para su ingreso, permanencia y progreso puedan ser necesarios.

• **La jurisprudencia de la Corte Constitucional y la existencia de reglas de interpretación judicial con enfoques desacertados en relación con el goce y disfrute del Derecho a la Educación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad,** ha generado un importante precedente que ha terminado por excluir a las personas con discapacidad del sistema educativo optando por ofertas especiales y segregadas y negando el derecho a la educación inclusiva. Aunque las familias cuentan con instrumentos jurídicos para exigir el goce efectivo del derecho a la educación en medio inclusivo de sus hijos e hijas mediante recursos como la Tutela.

• **Los docentes que vienen en su mayoría de planes de formación Universitaria en los que se optaba entre formarse en la denominada “educación especial” o por la formación regular se encuentran enfrentados a un reto que no habían elegido y para el cual no se sienten preparados ni motivados** y se niegan a tener a su cargo niños, niñas y adolescentes con discapacidad o, si no pueden impedirlo, los aceptan presencialmente integrándolos en el grupo pero no los incluyen en los procesos de formación del curso.

• Aún en los casos en que los docentes y el personal administrativo de las instituciones académicas están dispuestos a evolucionar hacia esquemas educativos de educación inclusiva, en la mayoría de los casos carecen de **una oferta de capacitación que los dote de herramientas pedagógicas para afrontar exitosamente esta transformación.**

• **Los equipos de apoyo pedagógico y los centros de recursos para la educación inclusiva, cuando existen y funcionan suelen hacerlo únicamente en las grandes ciudades y en modos bastante experimentales** siendo insuficientes para atender toda la demanda que requieren los niños, niñas y adolescentes con discapacidad de áreas rurales o muy apartadas del centro administrativo de toma de decisiones.

Cuadro 8. Demanda ante la Corte Constitucional Colombiana - Derecho a la Educación Inclusiva

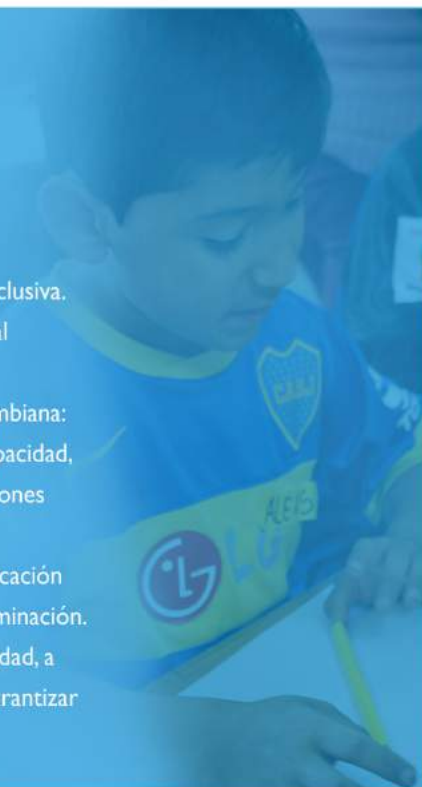
-En Colombia a pesar de una legislación progresiva en el marco de una educación inclusiva DescLAb

(<https://www.desclab.com/educacion-inclusiva>) analiza de manera crítica las normas que han regulado y regulan este derecho, para lo cual reconstruye el camino que ha seguido el derecho a la educación inclusiva.

El 16 de junio de 2017 radica una demanda ante la Corte Constitucional colombiana para proteger el derecho a la educación inclusiva de las

personas con discapacidad, buscando que la Corte Constitucional colombiana:

- Proteja el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, de acuerdo con los mandatos del artículo 24 de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Declare inconstitucional la educación especial y determine que la educación segregada es una violación de derechos humanos y una forma de discriminación.
- Establezca el derecho de todas las personas, sin importar su discapacidad, a que se brinden apoyos, ajustes razonables y acciones afirmativas para garantizar su inclusión y participación en la escuela regular.



• **Al interior de la escuela existen barreras que afectan gravemente la incorporación y permanencia de niños, niñas y adolescentes con discapacidad y que reflejan los preconceptos y prejuicios que están presentes en toda la sociedad y a los cuales no son ajenos las familias de los otros niños, niñas y adolescentes** (en ocasiones también los padres y madres de aquellos que tienen otra discapacidad), los estamentos docentes, los compañeros de clases y, en general, todos los integrantes de la comunidad educativa. Entre estos errores de apreciación que tanto daño causan e impiden a los niños, niñas y adolescentes ejercer adecuadamente su derecho a la educación se destacan:

- La discapacidad vista como enfermedad probablemente contagiosa.
- La discapacidad como factor que impide el aprendizaje por lo tanto todas o la mayoría de las personas con discapacidad serían seres ineducables.
- La diversidad que genera la discapacidad es vista como un riesgo para los procesos de homogenización que se consideran intrínsecos a la escolarización: generar iguales habilidades e iguales conocimientos para colectivos de estudiantes homogéneos, el ideal es que los contenidos, metas y ritmos de aprendizaje sean seguidos y cumplidos por todos.
- Afirmaciones de que los niños, niñas y adolescentes son seres que actúan con crueldad antes sus compañeros con discapacidad, adicional a que poco hacen los docentes y el personal de la escuela por transformar los imaginarios y actitudes negativas, lo que podría ser un elemento potencialmente agresivo para la vulnerabilidad de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Estos solo pueden sentirse confortables y felices en medios protegidos y entre sus iguales es decir con otros niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

• **Los prejuicios que en las familias existen sobre los roles masculinos y femeninos y la importancia de la instrucción o educación en las mujeres, se constituye en un reto para la educación inclusiva para todos.** Si el ingreso a la educación regular resulta difícil y en muchos casos imposible para un niño, niña o adolescente con discapacidad que vive en un área urbana esta barrera es mucho más obstaculizante para el caso de las niñas con discapacidad que tienen una presencia en la educación inclusiva notoriamente menor que los niños.

• **Bajas posibilidades de acceso a los servicios educativos y a aquellos que se presenten en forma incluyente,** para los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que viven en medio rural o en núcleos urbanos de territorios alejados del centro administrativo del país o con menor desarrollo institucional.

• Si la familia logra superar los obstáculos anteriores puede encontrarse a continuación con **barreras arquitectónicas**, es decir que la institución educativa seleccionada no es físicamente accesible porque su diseño arquitectónico lo impide, o con **barreras de información y comunicación** careciendo de materiales pedagógicos y de información y comunicación adecuados para los requerimientos de sus hijos e hijas o con **barreras administrativas y procedimentales**; como resultado de la existencia de procesos administrativos y académicos inflexibles que impidan que sus hijos e hijas puedan contar con un plan personalizado de desarrollo académico que reconozca su diversidad, o con pruebas y evaluaciones adaptadas a sus requerimientos o con la solicitud de certificados médicos de aptitud física o intelectual y cosas similares o con exigencias no establecidas en lugar alguno como contar con un acompañante permanente familiar o similares.

• Si las barreras para ingresar al sistema educativo regular siguen siendo fuertes y el acceso a recibir una real educación incluyente no se garantiza con la matriculación en medio regular, **la permanencia también en el sistema sigue estando plagada de barreras y dificultades que inciden en que los índices de deserción de los estudiantes con discapacidad sean muy altos especialmente una vez superada la primaria y se intensifique en los años finales de la secundaria**. En esta última los principales impulsos hacia la deserción están constituidos por:

- La dificultad para que los adolescentes con discapacidad participen de la vida extraescolar de sus compañeros originada en factores de sobreprotección familiar o de estereotipos y prejuicios sociales. Adicionalmente el concepto de nivelación hace que muchos docentes brinden lecciones remediales en los horarios extracurriculares y colabore con la carencia de oportunidades de participación con pares en estos espacios en actividades lúdicas, recreativas y deportivas.

- Muchos centros educativos rechazan presentar a los adolescentes y jóvenes con discapacidad a las pruebas de evaluación final del Bachillerato por temor a que su bajo rendimiento pueda incidir en una calificación desfavorable para el centro escolar.

- Hay renuencia tanto en las familias como en los representantes de los centros escolares y en los mismos realizadores de los procesos evaluadores para solicitar y conceder los ajustes requeridos para que los niños, niñas y adolescentes con discapacidad puedan presentar estas pruebas.

- La carencia de oferta educativa en Centros de educación superior o de formación Profesional avanzada que le permita al joven o a su familia proyectar un futuro laboral.

La Familia: Una Barrera a Resolver

• La actitud sobreprotectora de muchas familias que ante el panorama ofrecido por el bullying en las escuelas regulares no quieren enviar a sus hijos e hijas, o los retiran para evitar que puedan ser víctimas de estos comportamientos.

- El apego a los diagnósticos de los profesionales de la salud en relación con la capacidad de sus hijos e hijas para vivir en el medio regular comunitario, la falta de expectativas para un futuro con un mayor grado de independencia y autodeterminación para sus hijos e hijas y la falta de sentido corporativo que lleva a que solo se movilicen o integren asociaciones y otras organizaciones de representación y participación ante hechos muy puntuales que los afectan. Superado el evento dejan de participar y no hacen ningún aporte al desarrollo colectivo del sector.
- Necesidad de dar continuidad con la oferta de una educación segregada. Los representantes de algunas discapacidades consideran que en su caso se debe seguir ofertando una educación particular como lo reivindican las asociaciones de sordos y en menor intensidad las de ciegos.

Todas estas barreras de diferentes orígenes y carácter se conjugan en la realidad nacional para impedir o dificultar que los niños, niñas y adolescentes colombianos con discapacidad puedan ejercer su derecho a la educación en los términos expresados por el artículo 24 de la CDPD y reiterado en la OG4 sobre el derecho a la educación inclusiva emanado del Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad, es decir que el derecho a la educación debe ser no solo reconocido por los Estados sino que estos deben tomar las medidas tendientes a que se ejerza en medio inclusivo, con ausencia de discriminación y con atención a la diversidad y de las diferentes necesidades de todos los niños, niñas y adolescentes sean cuales sean sus características personales.

Situación y Barreras para la Educación Inclusiva en el Sistema Educativo Paraguayo

Los comentarios y observaciones brindados por la Fundación Saraki son producto de investigaciones, observaciones y múltiples documentos producidos desde el “Observatorio de Educación Inclusiva”, instancia constituida en el marco del proyecto Programa Educación y Deportes Inclusivos de USAID, SARA KI y el Ministerio de Educación; desde la sociedad civil y los organismos internacionales que participaron en la elaboración del “Plan de Acción Nacional por los Derechos de las Personas Con Discapacidad 2015-2030” y en la construcción del Manual de lineamientos para la implementación de la educación inclusiva;⁵² del documento elaborado para Inclusion International en el marco del Informe del Global Education Monitoring (GEM) donde se describen barreras para la educación inclusiva y con especial relevancia; en el Informe de la Relatora Especial sobre los Derechos de las personas con discapacidad-Misión a Paraguay 2016, que identifica la persistencia de múltiples barreras que obstaculizan y limitan el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad ejercido en las condiciones de inclusión educativa establecidas en el art 24 de la CDPD y desarrolladas en la OG4.

Paraguay, ratificó la Convención ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad y su correspondiente protocolo facultativo en el mes de Junio del año 2008 y desde ese momento ha venido ajustando progresivamente su legislación interna para dar cumplimiento a los compromisos adquiridos como consecuencia de esta firma y ratificación, así:

- En desarrollo del artículo 24 de la CDPD sobre el Derecho a la Educación impartida en medio inclusivo y en condiciones de Igualdad y no discriminación, se promulgó en diciembre de 2013 la Ley N° 5136/13 de Educación Inclusiva, con su correspondiente Decreto Reglamentario 2.837/2014, y su Resolución de Sanciones N° 1/15.
- En el año 2016 se aprobó el “Plan de Acción Nacional por los Derechos de las Personas Con Discapacidad 2015-2030”⁵³, elaborado participativamente entre el Estado y la Sociedad Civil con apoyo de USAID y del Alto Comisionado de DDHH de las NNUU oficina Paraguay. El eje número 11 de este Plan de Acción está dedicado a Educación, y establece en el lineamiento 11.1 la creación de un cronograma de implementación de la ley de educación inclusiva con la participación de las organizaciones de la sociedad civil de y para personas con discapacidad a fin de que progresivamente esta ley sea implementada.

Sin embargo, a pesar de contar con este moderno marco legal para la implementación de la Educación Inclusiva, haber iniciado la transformación de la estructura administrativa de los servicios de educación y disponer del indudable respaldo que suponen los esfuerzos aunados de la sociedad civil y de actores claves del área de Gobierno, la falta de claridad conceptual de los actores fundamentales de este procesos sobre cuáles y cómo deben hacerse las transformaciones esenciales del sistema educativo para lograr que este responda en todos sus parámetros a los patrones definidos para escuelas incluyentes, ha originado que, en la actualidad, la realidad del sistema educativo y los niveles de implementación alcanzados por la Ley muestren una divergencia de grandes proporciones entre los planteamientos teórico normativos y la práctica cotidiana.

En consecuencia, constantemente se puede detectar y observar en los centros escolares, tanto públicos como privados, la persistencia de prácticas erróneas que no se alinean a lo consagrado en el marco legal, conjugadas con vacíos enormes de información, conocimiento y comprensión de conceptos esenciales relacionados con la naturaleza y funcionamiento de los sistemas de educación inclusiva así como con la atención y respeto a la diversidad presente entre los estudiantes, y el cumplimiento y garantía de los derechos de las personas con discapacidad.

La anterior situación pone de manifiesto que, definitivamente, la existencia de una normativa progresiva y, al menos aparentemente, conceptualmente correcta, no es suficiente para garantizar el derecho a la educación inclusiva siendo necesario complementarla con procedimientos de clarificación conceptual, apropiación de recursos y, especialmente, una intensificación del trabajo conjunto de la sociedad civil comprometida con la garantía y cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en general y de los menores con discapacidad en particular desde los sectores oficiales para lograr la transformación integral del sistema educativo de forma que responda en su totalidad a los parámetros que definen y constituyen la inclusión educativa y en especial los de universalidad, calidad, reconocimiento de la diversidad y ausencia de discriminación, que la ley recoge pero la práctica no refleja.

Situación de las Personas con Discapacidad en el Sistema Educativo Paraguayo

- De acuerdo a los resultados obtenidos por el Censo Nacional del año 2012, se contabilizaron un total de 43,248 niños, niñas y adolescentes con discapacidad entre los 5 a 17 años. En el año 2013 el SIRIED reportó que el total de estudiantes con discapacidad matriculados llegó a 5,871 (datos correspondientes al año 2012). Esto significó que sólo el 12% de las personas con discapacidad en edad escolar se encontraban matriculadas durante el año 2012.
- El SIRIED indicó que la proporción de estudiantes con discapacidad es de 4 por cada 1,000 alumnos matriculados en el sistema. Paraguay obtuvo la proporción más baja en comparación a otros países de la región que se sometieron a la misma evaluación.
- Fueron solicitados al Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) el número de niños, niñas y adolescentes con discapacidad (visual, auditiva, psicosocial, intelectual, física, otro/no especificado) de los años 2014 (2,140 personas con discapacidad matriculados), 2015 (4,237 personas con discapacidad matriculados y 2016 (1,216 personas con discapacidad matriculados). Por considerarse presuntamente inconsistentes, los datos de los años 2014 y 2016 no fueron incluidos dentro del análisis.

Los datos del año 2015 reflejan que sólo el 0,33% de los niños y niñas matriculados en el sistema educativo reportaban algún tipo de discapacidad. Esto implica que desde el año 2012 al año 2015 ha disminuido la cantidad de niños y niñas con discapacidad matriculadas, obteniéndose una proporción de 3 estudiantes por cada 1,000 estudiantes matriculados.

• Los niños y niñas con discapacidad matriculados llevan adelante su formación educativa en Escuelas Especiales, en Grados Especiales o Escuelas Regulares. De acuerdo a la Ley N° 5136/13 de Educación Inclusiva y la CDPD, la escuela regular es el único espacio posible en el cual puede ser implementada el modelo de Educación Inclusiva. En el año 2013, el SIRIED indicó que sólo el 10% de los y las estudiantes con discapacidad matriculados en el sistema educativo se encontraban matriculados en centros educativos regulares. Desde los datos del año 2015, el porcentaje de estudiantes con discapacidad matriculados en escuelas regulares escaló a un 21%. Si bien se dio un avance significativo, el alto porcentaje de estudiantes con discapacidad en espacios educativos segregados es de gran preocupación.

• La Dirección General de Educación Inclusiva mantiene un registro de estudiantes con discapacidad que pasaron de las escuelas especiales a las escuelas regulares (aproximadamente 300), pero se desconoce el número total de estudiantes con discapacidad a nivel del país debido a la ausencia de datos administrativos de los establecimientos escolares. Según datos del Ministerio, se estima que solo el 36% de las personas con discapacidad de entre 6 y 18 años de edad asiste a algún establecimiento escolar, a diferencia del 82% de las personas sin discapacidad. (Informe de la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad sobre su visita al Paraguay, NNUU, 2016)

Barreras Identificadas⁵⁴

• **Confusión reinante en el sistema educativo sobre el concepto de Educación Inclusiva**, y de los requisitos que deben darse en una escuela para que pueda ser considerada como Inclusiva confundiendo la Educación Inclusiva, con una modalidad de educación, permitiendo la coexistencia de ofertas educativas segregadas, siendo potestad de los padres escoger si sus hijos e hijas acceden a una escuela inclusiva o a una especial basándose en criterios forjados desde la desinformación y el temor al cambio.

• **Falta de apropiación o empatía de los diversos integrantes de la comunidad educativa con el contenido e implementación de la Ley de Educación Inclusiva** desconociendo su valor como instrumento de transformación para garantizar el ejercicio del Derecho a la Educación de todos los niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad en ambientes inclusivos, que respeten la diferencia y no permitan la discriminación.

• **Falta de oportunidades de participación y concertación en la elaboración del proyecto legal ni en su posterior difusión** lo que dificultó y dificulta que la comunidad educativa pueda conocer su objetivo, sea consciente de las implicaciones que su implementación acarrea y haga los cambios necesarios para permitir la transición desde los sistemas y procesos educativos anteriores a las nuevas opciones y realidades que ofrece la Educación Inclusiva a todos los menores y especialmente a aquellos que requieren que su diversidad sea reconocida y valorada como parte de su proceso formativo.

• **Falta de información confiable y veraz sobre el número total de estudiantes con discapacidad que existen en el país ni de cuántos de ellos permanecen por fuera del sistema educativo o en ambientes segregados.** Esta carencia de información obstaculiza en gran manera y en diferentes vías el acceso de los menores con discapacidad al sistema educativo en general, y a la educación inclusiva en particular, pues impide al Estado planear de manera eficiente la oferta educativa, así como disponer de los apoyos, adecuaciones, materiales y tecnología que sean necesarios para generar los puestos escolares requeridos para que todo el país se beneficie de un sistema educativo inclusivo.

• **Subsistencia de diferentes modalidades educativas aceptables y disponibles como opción dentro del sistema educativo paraguayo.** Esto se da porque, de acuerdo con lo dispuesto en la Ley de Educación Inclusiva – en total concordancia con la CDDP y la OG4- la escuela regular es el único espacio posible donde puede ser implementada la Educación Inclusiva, sin embargo en Paraguay los y las estudiantes con discapacidad que ingresan al sistema educativo pueden adelantar su proceso educativo en escuelas especiales, en grados especiales o en escuelas regulares. Esto implica que a pesar de lo dispuesto en la Ley 5163/13 y según datos de 2015 solo el 21% acceden a escuelas regulares mientras que un 79% continúan formándose en espacios escolares segregados, esto implica además que los y las estudiantes que salen del sistema segregado y pasan a la educación inclusiva tienen opción a retroceder a los espacios segregados anteriores y siguen existiendo familias que elijan como opción preferente la educación especial para sus hijos e hijas.

• **Necesidad de un plan y presupuesto para la difusión y la implementación en capacitaciones a nivel nacional.** Existe una buena apropiación por parte de los estamentos responsables del servicio educativo de los Lineamientos para un sistema educativo inclusivo propuesto desde el trabajo conjunto con la sociedad civil. Hay planes de utilizarlos como elemento de guía en capacitación de los diversos estamentos educativos frente a prejuicios y actitudes de rechazo que obstaculizan en grado sumo no solo el acceso sino la permanencia y el aprendizaje de los y las estudiantes con discapacidad en el sistema de educación inclusiva y facilitar así la comprensión de sus componentes, requisitos y principios y la adopción de las estrategias oportunas para su aceptación e implantación con la menor resistencia posible.

• **Actitudes y prejuicios de los directivos y docentes de los centros escolares quienes se oponen a la implantación del sistema educativo incluyente.** Son diversas las razones que van desde el prejuicio, y los estereotipos, pasando por las dudas sobre su propia competencia y la capacidad para enfrentar la posible sobrecarga laboral hasta la falta de preparación, la carencia de apoyos de todo orden, herramientas pedagógicas y habilidades docentes que les permita afrontar con éxito las demandas que ineludiblemente supone la diversidad de los estudiantes. Refuerza el obstáculo el hecho de que en Paraguay una característica generalizada en la implementación de los programas y planes, y en el diseño de materiales de clase es su condición inflexible y estática.

Si bien los planes y programas del MEC, establecen los principios de diversidad e inclusión y determinan la posibilidad de las adaptaciones del currículo según las condiciones institucionales y de aula, en la realidad, los ajustes curriculares son una medida que se aplica, más como una formalidad de carácter administrativo que no se focaliza en las necesidades del estudiante ni se traduce en cambios significativos en las metodologías ni en la evaluación ocasionando así inevitables fracasos en el aprendizaje, frustración y deserción escolar.

- **La exigencia que desde los centros educativos se hace a las familias de contar con docentes de apoyo particularizados que no se integran en el plan educativo de aula, sino que responden al perfil de asistentes personales o sombras para poder tener acceso y permanecer en el sistema de educación inclusiva.** Estas personas son pagadas por las familias con sus propios recursos y se focalizan en atender las necesidades de todo tipo presentadas por el menor desde acompañarlo al baño hasta prestar ayuda académica en la realización de las tareas u ocupar el tiempo de recreación y esparcimiento de los niños, niñas y adolescentes en juegos o actividades individualizadas que producen segregación y alejan al estudiante con discapacidad del intercambio con sus pares. Este requisito que se impone en la escuela regular y supone una fuerte carga económica para las familias no se da en los centros de educación especial que cuentan con su propio personal de apoyo y son una razón adicional para que las familias prefieran mantener a sus hijos en las modalidades segregadas que además ofrecen servicio y atención de carácter terapéutico complementaria al trabajo de aula en muchas oportunidades sin costos adicionales.

- **Carencia de intérpretes para personas sordas en los centros y desconocimiento del lenguaje de señas paraguayo.** Los y las estudiantes construyen sus propios códigos de comunicación con su familia y el entorno social habitual lo que hace difícil su participación efectiva y el aprendizaje en los entornos escolares aun cuando existan intérpretes. La comunidad sorda identifican 4 criterios que deben darse para la educación de calidad de las personas sordas: 1. el derecho a acceder a la lengua de señas desde el nacimiento y desarrollarse en esta lengua como primera lengua. 2. la importancia de tener profesores sordos o casi nativos. 3. el derecho a crecer y compartir con sus pares sordos para garantizar su desarrollo integral. 4. derecho a acceder a un plan de educación bilingüe donde se respete la lengua de señas como primera lengua. Siendo las barreras más grandes para ello: el desconocimiento del valor del acceso a la lengua de señas desde los primeros años de vida, la falta de docentes sordos que manejen la lengua de señas en adición al poco número de intérpretes en el lenguaje de señas paraguayo.

- **Recursos insuficientes para la Dirección General de educación inclusiva.** Lo cual no le permite avanzar en el proceso de fortalecimiento de las capacidades técnicas del personal docente para el abordaje inclusivo en el aula y para dispensar el apoyo tecnológico y de otro orden que se requiere para poder avanzar hacia una educación inclusiva de calidad y disminuir la resistencia del cuerpo docente y facilitar los cambios de paradigma en relación con la discapacidad que se hacen indispensables.

• **Desinformación o falta de conciencia de las familias acerca de la Educación como un derecho que debe ser garantizado a todos los menores con discapacidad en edad escolar** A pesar de que en Paraguay las organizaciones de la sociedad civil del área de la discapacidad incluyendo las formadas por las familias de personas con discapacidad han tenido un papel muy activo como impulsoras de la transformación del sistema educativo desde las modalidades segregadoras hacia la adopción de la educación inclusiva como única posible, aún existe mucha desinformación. Incluso cuando los padres y madres son conscientes del carácter de derecho exigible de la educación, no tienen información clara y suficiente sobre la forma en que pueden ejercerlo y las rutas a seguir para matricular a sus hijos e hijas en una institución educativa regular e incluyente donde puedan estudiar sus otros hermanos, vecinos y amigos y dispongan de los apoyos que para su ingreso, permanencia y progreso puedan ser necesarios.

• **La persistencia de estereotipos errados en relación con las personas con discapacidad** que hacen que las familias mantengan bajas expectativas en relación con el desempeño escolar de sus miembros con discapacidad, alberguen temores sobre el trato que pueden recibir en las escuelas inclusivas por parte de compañeros y docentes, opten por aquellos centros segregados donde se ofrezcan procesos formativos complementados con servicios terapéuticos o de atención en salud y se opongan a que estos desaparezcan y la transformación del sistema educativo se complete.

CAPÍTULO 2

Una Mirada a la
Educación Inclusiva



CAPÍTULO 2. Una Mirada a la Educación Inclusiva desde la Perspectiva de Niños, Niñas y Adolescentes con y sin Discapacidad y las Familias (Metodología del Estudio)

Existe amplia documentación sobre los países de América Latina que evidencia las múltiples barreras para hacer realidad el derecho a la educación inclusiva para todos los niños, niñas y adolescentes en América Latina incluidos aquellos con discapacidades- sin embargo ninguno se ha enfocado en conocer y entender la problemática y experiencias vividas frente a la exclusión del sistema educativo y en particular la exclusión de la educación regular desde la propia perspectiva de los niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad.

Es en el quehacer diario de las aulas donde los docentes necesitan los soportes para poder responder a la diversidad de los estudiantes; donde el éxito de las estrategias se mide a través del éxito de todos los estudiantes; donde expresiones de solidaridad, respeto, equidad, justicia social permiten la construcción de comunidades inclusivas y comunidades más fuertes.

UNICEF LACRO e II plantearon y desarrollaron este estudio cualitativo en Paraguay, Perú y Colombia para conocer desde la perspectiva personal de los niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad y los miembros de sus familias, las situaciones que tienen que enfrentar a nivel escolar, y analizar los hallazgos en estos tres países, teniendo como marco las premisas establecidas por la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, y más específicamente, las de la OG4 en referencia al Artículo 24 de la CDPD - El Derecho a la Educación Inclusiva.

El estudio fue realizado por II, a través de la iniciativa Catalizadores para la Educación Inclusiva y tres de sus organizaciones miembros - Fundación Saraki, Sociedad Peruana de Síndrome de Down y ASDOWN Colombia-, una en cada uno de los tres países de enfoque.

Teniendo en cuenta la OG4 que reafirma "los Estados Partes deben garantizar la realización del derecho de las personas con discapacidad a la educación mediante un sistema de educación inclusivo en todos los niveles, incluidos la educación preescolar, primaria, secundaria y terciaria, la formación profesional y el aprendizaje permanente, extracurricular y actividades sociales, y para todos los estudiantes, incluidas las personas con discapacidad, sin discriminación y en igualdad de condiciones con los demás", el estudio se esfuerza por presentar la situación en cada uno de los 3 países de estudio, extrapolando en la medida de lo posible al resto de América Latina.

Las barreras informadas, desde las voces de niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad y sus familias, para la inclusión en las prácticas escolares (Sección Análisis de las Barreras desde los Grupos Focales de Discusión-GFD) que resultaron de la investigación en los 3 países se reunieron de diversas maneras y se agruparon y analizaron en una estructura que identifica "características principales de la educación inclusiva" desde los comentarios de los participantes en los grupos focales que coinciden con las propuestas en el marco de Educación 2030: acceso, participación, proceso y resultados de aprendizaje.

Los datos recopilados por las organizaciones participantes, de los tres países, complementados con datos regionales existentes, brindan la oportunidad de analizarse comparativamente teniendo en cuenta las posibles similitudes, diferencias y patrones de exclusión, segregación, integración e inclusión entre los tres países.

Siendo II una red internacional de personas con discapacidad intelectual y sus familias que defienden los derechos humanos de las personas con discapacidad intelectual en todo el mundo, UNICEF LACRO reconoció esto como una posible limitación del estudio. Para mitigar este riesgo, se garantizó que cada una de las tres organizaciones miembros de II se asociara con otras organizaciones que trabajasen con otras discapacidades en el desarrollo del estudio.

Adicionalmente el objetivo de consultar a niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad dentro de una homogeneidad conceptual de los socios hizo que el equipo de Catalizadores para la Educación Inclusiva generara una estrategia de consulta con entidades y grupos con experiencia con este tipo de participantes; construyera una encuesta perfil de país y una nota conceptual sobre educación inclusiva y generara una serie de Webinars, dirigidos a los socios de la iniciativa.

La creación de coaliciones entre organizaciones en cada país durante la duración del estudio sirvió para varios propósitos: cerrar las brechas potenciales de información al garantizar que los datos se obtuvieran de diferentes fuentes; grupos de datos con fertilización cruzada que de otro modo no se hubieran complementado y favorecer una ampliación de una red de incidencia una vez que se completase el trabajo.

El estudio resultante adicional a los resultados de la consulta sobre la identificación de las barreras percibidas por los niños, niñas y adolescentes y las familias, proporciona: 1) sugerencias específicas con respecto a la situación observada y las acciones recomendadas, desde la perspectiva de niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad y sus familias, para cada uno de los tres países; y 2) un conjunto de observaciones y recomendaciones generales que podrían tomarse en consideración en el amplio contexto latinoamericano.

La iniciativa "Nuestra opinión vale: La Perspectiva de niños y niñas sobre la Discriminación y las Barreras para la Educación Inclusiva" ofreció la oportunidad para II de utilizar la estructura y los objetivos de su iniciativa Catalizadores para la Educación Inclusiva y poner en práctica los objetivos establecidos en su plan estratégico: Incidencia, Construcción de Redes y Apoyo a los miembros. Esto se refleja a través de la metodología implementada.

La estructura de trabajo propuesta buscó ir más allá de responder a la consulta. Desde una óptica raramente tenida en cuenta como es la percepción de los niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad, se desarrolló una metodología participativa en la que se pudiese generar nuevos conocimientos en la región en un tema que cómo lo hemos dicho esta sobre diagnosticado desde diversos escenarios, pero cuya implementación en la práctica tiene inmensos retos.

Objetivos de la metodología en la consulta a niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad y a familias sobre las barreras que encuentran los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en la educación regular:

1. Identificar y analizar los obstáculos para la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad desde la perspectiva de niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad y las familias
2. Construir una estrategia de consulta con niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad para identificar los obstáculos de la educación inclusiva.
3. Trabajar con organizaciones miembro de II en los tres países y adicionalmente con otras organizaciones aliados para esta iniciativa.
4. Construir intercambio de conocimiento y sinergias entre las organizaciones participantes.
5. Fortalecer la capacidad de los equipos de Catalizadores para la Educación Inclusiva, Asdown, Fundación Saraki y la Sociedad Peruana de Síndrome de Down.
6. Generar un informe entre UNICEF LACRO e II con los hallazgos, recomendaciones y conclusiones del estudio para ser utilizada en otros países de la región, a nivel regional y en consultas internacionales sobre las barreras de la educación inclusiva.

FASE I Los Socios y el Desarrollo de Alianzas

Asdown Colombia, Fundación Saraki en Paraguay y la Sociedad Peruana de Síndrome de Down en Perú fueron invitadas a participar en la consulta por considerar que tienen la capacidad organizacional, vienen trabajando en el tema de la educación inclusiva y cuentan con aliados a nivel nacional, que les permite responder a los compromisos adquiridos por II con UNICEF LACRO dentro de los términos de la consulta: garantizar la equidad en la participación de niñas, niños y adolescentes con diversos tipos de discapacidad (física, sensorial, emocional, multi-discapacidad e Intelectual) y sus familias. Es por ello que cada una de las organizaciones participantes convocó a sus aliados y buscó nuevas alianzas para desarrollar las consultas locales para reflejar esta diversidad.

Los tres socios trabajaron con entidades con las que venían colaborando con anterioridad y que generaba vínculos de reconocimiento y confianza, y propiciaron alianzas nuevas, con organizaciones diversas, con escuelas especiales y regulares que, por sus características, permitían identificar niñas, niños y adolescentes que están dentro del grupo objetivo del estudio, lo que permitió una disminución de las brechas potenciales de información al garantizar que los datos se obtuvieran de diferentes fuentes.

Un segundo reto de este trabajo estuvo en que era la primera vez que se asumió el consultar, dentro de una investigación de fuentes primarias y participativa, a niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad, para lo cual fue fundamental desarrollar una estrategia para la estructuración de los protocolos de consulta en los Grupos Focales de Discusión (GFD) con estos actores.

FASE II Fortalecimiento de los Socios

La Metodología, fue un proceso que se construyó reconociendo la experiencia que tienen las organizaciones socias desde su trabajo y dinámica institucional, bajo la premisa que entregar el control de los procesos de transformación a los sujetos de los mismos es vital para construir sentido de pertenencia y garantizar sostenibilidad a largo plazo. En dicho proceso se dio una importante retroalimentación y aprendizaje para las organizaciones y el equipo de II.

Se realizó una identificación y revisión de experiencias de consultas a niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad y se recibió de estas consultorías bibliografía que fue revisada y compartidas por todos los socios. Al inicio del proceso se identificaron 2 experiencias en consulta a niños, niñas y adolescentes:

1. Consulta nacional a niños, niñas y adolescentes ¿Y La Niñez Qué? UNICEF COLOMBIA 2018 Resumen resultados consulta a 17,864 niños, niñas y adolescentes entre 4 y 17 años.^{1,2}

2. Participación Infantil: Consultar a los niños, niñas y adolescentes de la Secretaría Distrital de Integración Social de Bogotá.³

En adición a las 2 experiencias se realizaron otros Webinarios como estrategia para dar herramientas a los socios para:

- Construir la estructura de consulta, desde una conversación con los niños, niñas y adolescentes para recoger la información que permita identificar sus percepciones y concepciones sobre las barreras para la participación, permanencia, promoción y aprendizaje de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el marco de la educación regular.
- Compartir entre las organizaciones socios la estructura y estrategias de la consulta que generaron
- Presentar los resultados de la consulta al finalizar la iniciativa.

Crterios para la Consulta

Para consultar a los niños, niñas y adolescentes se acordó con los participantes reconocer en la estructura e implementación de los Grupos Focales de Discusión:

1. Participantes: Niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad
2. La edad de los niños, niñas y adolescentes participantes entre 8 a 18 años
3. Con representación de las diversas discapacidades
4. Reconociendo el aspecto ético de consulta a menores
5. Con garantía del consentimiento desde los padres, las madres y las escuelas
6. La consulta debería encontrarse en la escalera de la participación infantil mínimo en el ESCALÓN 5. -Te informan y consultan (Cuadro 10). En este escalón van los casos en que se proporciona información previa sobre el asunto a consultar; se recogen las opiniones fruto de la consulta y se tienen en cuenta las sugerencias recolectadas.
7. La consulta requería planearse como una estrategia de comunicación con distintas formas y niveles de comunicación dirigidos para niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad y para los adultos en forma diferenciada. En particular hacia los primeros se trabajaron aspectos como las manifestaciones corporales, gráficas y otras que permitieron entablar relación sin menospreciar su condición infantil y sin minimizar su opinión.

Cuadro 10. Escalera de Participación Infantil

Escalón 8: Proyecto iniciado por niñas y niños, con decisiones compartidas con las personas adultas

La participación no trata de que niños y niñas lo hagan todo "en solitario", como el escalón anterior. Los mejores casos son en los que chicos como chicas idean, dirigen y gestionan la iniciativa. Sin embargo, eligen colaborar con personas adultas porque piensan que, en la participación, hay que contar con todas las opiniones posibles. Ejemplo: los niños y las niñas ponen en marcha una radio local y piden a las personas adultas la gestión del espacio y del presupuesto, que supervisarán los también niños y las niñas

Escalón 7: Proyecto dirigido por niñas y niños

Los niños y las niñas toman el poder: deciden qué hacer. Las personas adultas participan solo si se necesita su apoyo. Ejemplo: Un grupo de adolescentes del barrio solicita un espacio para reunirse y patinar en un parque que está remodelando un ayuntamiento

Escalón 6: Proyecto iniciado por personas adultas, pero las decisiones también las toman niñas y niños

Las niñas, niños y personas adultas toman las decisiones en igualdad, con la información necesaria. Ejemplo: Un grupo scout planifica las actividades del curso y se reparte las tareas entre todo el mundo: chicas, chicos, monitoras y monitores

Escalón 5: Te informan y consultan

En este escalón van los casos en los que te han informado y además consultado. Y ¡encima! se han tenido en cuenta tus propuestas. Ejemplo: El instituto comparte propuestas para decorar las clases y bastantes de las ideas que anotan las chicas y chicos son llevadas a cabo. (Sin embargo, quienes seleccionan esas ideas siguen siendo personas adultas)

Escalón 4: Te informa

Aquí van los casos en los que las niñas y niños reciben información y entienden el proyecto, aunque no se implican mucho más porque los mensajes y decisiones son de las personas adultas. Ejemplo: Un consejo de niñas y niños decide la programación de actividades y reparte información a chicas y chicos para que asistan. Sin embargo, no han podido opinar y proponer otras actividades

Escalón 3: La niña o el niño “show”

Aquí clasificamos los casos en los que se utiliza alguna chica y chico como un “show”, mientras que otras niñas y niños no tienen oportunidad de participar. Ejemplo: Debates públicos o conferencias donde se selecciona a las chicas y chicos con más habilidades al hablar; o con ideas ingeniosas. Mientras el resto no tiene oportunidad de transmitir sus ideas



Escalón 2: Decoración

Ocurre cuando las personas adultas utilizamos a niñas y niños para difundir una causa sin explicársela. Las niñas y niños están ahí para decorar, ¡qué bien quedan! Ejemplo: la foto de una manifestación o un acto reivindicativo donde niñas y niños posan con pancartas y camisetas, sin comprender los mensajes que

Escalón 1: Manipulación o engaño

Es aquel en el que las personas adultas utilizamos a niñas o niños para transmitir nuestras propias ideas, en lugar de escuchar las suyas. Así que es una forma de engañar a niñas y niños...¡Y de engañarnos a nosotras/os mismas/os!
Ejemplo: Una niña o niño lee un discurso en un acto, pero el texto lo ha elaborado bajo las instrucciones de personas adultas

Fuente: HART. R.A (1993)

FASE III Diseño del Marco de la Consulta

Adicional a la estrategia para la estructuración de los Grupos Focales de Discusión se construyeron desde Catalizadores para la Educación Inclusiva, en colaboración con los socios de los países, tres herramientas:

1. **Nota Informativa sobre Educación:** presenta la conceptualización de la Educación Inclusiva que enmarcó la consulta e invitó a las tres organizaciones a generar para la iniciativa un documento con la información sobre la educación inclusiva en sus países desde las políticas, legislación, prácticas y obstáculos identificados.

2. **Encuesta de Perfil del País en Educación:** lista de verificación para construir información de los países en relación con la educación de sus niños, niñas y adolescentes en edad escolar con discapacidad. Se utilizó y adaptó la Encuesta para padres y madres/Encuesta para docentes, originalmente utilizada por II en la generación del Informe Mundial sobre Educación Inclusiva Cuando se nos Incluya También⁴ modificada para el presente estudio, incluyendo preguntas sobre experiencias vividas y prácticas que se basaran en las implicaciones de la OG4 para la Educación Inclusiva; temas identificados como obstáculos a la Educación Inclusiva y barreras identificadas por otras organizaciones regionales dentro del trabajo que vienen realizando en el tema.

Al ser una radiografía del sistema educativo permite identificar claramente alguno de los obstáculos a nivel macro y meso para el desarrollo de un sistema educativo inclusivo.

3. **Metodología a utilizar en la iniciativa:** Para cada país (Colombia, Perú y Paraguay) cada socio construyó su marco de referencia como forma de presentación de los indicadores, barreras y avances hacia una Educación Inclusiva. Adicionalmente los socios definieron la estructura de sus alianzas, procesos y procedimientos de los GFD.

La iniciativa definió que cada una de las tres organizaciones presenta su información con datos obtenidos a través de diversas fuentes de información: a) Datos oficiales, b) Información obtenida a través del trabajo que vienen realizando en el tema en cada uno de los países. La información como la fuente se provee en el Capítulo de Marco de Referencia, Antecedentes y Contextos en la Región.

FASE IV Construcción de Protocolos y Estrategias de Consulta

Con el método de investigación cualitativa, cada socio procedió a identificar a grupos de posibles participantes y diseñar desde cada organización la estructura del protocolo de consulta.

Cada socio procedió a identificar criterios que utilizó para seleccionar los grupos de participantes con los que trabajó, siguiendo los parámetros brindados desde el equipo regional de Catalizadores para la Educación Inclusiva.

La estructura de los GFD fue desarrollada a través de un proceso participativo y constructivista con la información compartida e intercambiada entre socios a través de webinarios. Los aliados de la iniciativa compartieron sus experiencias de consulta con niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad. En este proceso las organizaciones, UNICEF e Il, compartieron sus lecciones aprendidas, reflexiones, recomendaciones, sugerencias, aspectos logísticos, etc.

Los GFD utilizaron un protocolo validado por los socios, con material desarrollado para la iniciativa, que incluye presentaciones, videos y viñetas para obtener reacciones y respuestas de los participantes con sugerencias para que el facilitador lo ajustase a cada grupo, que se presentan en la metodología y en informes anexos de cada país, que pueden ser consultados en línea.

En todas las actividades realizadas en los Grupos Focales, se brindaron explicaciones pertinentes a las familias, con el fin de obtener el "Consentimiento Informado", lo que se constituye en la autorización legal de los padres, madres o tutores para que las niñas, niños y adolescentes participaran voluntariamente en los Grupos Focales, habiendo comprendido los objetivos de la investigación.

Los Grupos Focales se llevaron a cabo en escuelas pertenecientes al sistema público y privado, en los relacionados a niñas, niños y adolescentes; en el caso de las familias se desarrollaron en las sedes de las organizaciones participantes y/o de las organizaciones aliadas.

FASE V Realización de las Consultas a través de Grupos Focales

Los Grupos Focales estuvieron integrados por un promedio de 10 participantes, teniendo como objetivo principal identificar las percepciones desde estos actores, acerca de los obstáculos que enfrentan las niñas, niños y adolescentes con discapacidad y sus familias, en acceder, permanecer y aprender en una escuela regular que promueve la inclusión.

Tabla 5. Distribución de grupos focales en cada país

PERÚ				
Niñas, Niños y Adolescentes				
Ciudad/ Distrito	Institución Educativa	Participantes	Edades	Organización aliada
Villa María del Triunfo	IE 6155 José Bernardo Alcedo	10	7 a 12 años	Aynimundo
Manchay	IE Víctor Raúl Haya de la Torre	7	Adolescentes con y sin discapacidad de 13 a 18 años	Warmakuna Hope
Callao	I.E.P. Santo Domingo	6	Niños y niñas con y sin discapacidad de 4 a 6 años	Kusqa
Familias				
Callao	I.E.P. Santo Domingo	4	Madres y padres de niños y niñas con y sin discapacidad de 4 a 6 años	Kusqa
Manchay	IE Víctor Raúl Haya de la Torre	6	Madres y padres de adolescentes con y sin discapacidad de 13 a 18 años	Warmakuna Hope
Villa María del Triunfo	IE 6155 José Bernardo Alcedo	6	Madres y padres de niños y niñas con y sin discapacidad de 7 a 12 años	Aynimundo

PARAGUAY**Niñas, Niños y Adolescentes**

Ciudad	Institución	Sector	Participantes	
Asunción	Ed. Básica Ma. Felicidad González	Oficial	16	
Asunción	Centro Educativo Los Laureles	Privado	10	
Asunción	CAI Máximo Arellano	Oficial	9	
Asunción	Centro para la Discapacidad Auditiva Rosa Peñat	Oficial	11	Con intérprete de señas
Lambaré	Ed. Básica Leandro P. Prieto	Oficial	15	En Guaraní
Familias				
Asunción			11	

COLOMBIA				
Niñas, Niños y Adolescentes				
Ciudad	Institución Educativa	Participantes	Edades	
Bogotá	Liceo Val	16	6-20	
Bogotá	Nuevo Gimnasio	12	8-17	
Bucaramanga	Escuela Precoz Glen Doman	20	7-18	
Cali	Colegios Públicos y Privados	5	5-10	
Familias				
Cali	Familias Down de Cali Confandi	6		
Bucaramanga	Fundación Humanos Down	12		
Bucaramanga	Corporación Down sin Fronteras			
Bogotá	INSOR Colegio Filadelfia para Sordos	11		
Bogotá	Asdown			
Santa Marta	Fundación Caribe	7		

Las guías metodológicas estuvieron dirigidas a niños, niñas y adolescentes, y a padres y madres de familia. Aún cuando cada socio desarrolló las guías de manera diferente, se puede identificar que en todas ellas de maneras diversas se realizaron actividades con enfoques similares.

Tabla 6. Guías Metodológicas - Detalle de Actividades por Tipo de GFD

GUÍA METODOLÓGICA – GFD NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES	GUÍA METODOLÓGICA – GFD PADRES Y MADRES DE FAMILIA
Bienvenida y Presentación	
<p>Presentación de facilitadores y participantes. ¿Por qué estamos aquí?</p> <p>Objetivo de la investigación y de la actividad específica, de modo que puedan tomar libremente la decisión de su participación voluntaria en la misma y consentir en que sus identidades, opiniones e imágenes puedan hacerse públicas.</p>	<p>Presentación de facilitadores y participantes y objetivos de la investigación.</p> <p>Durante el grupo focal se volvió a asegurar que no había respuestas buenas o malas y que, por el contrario, era importante conocer su experiencia sin emitir un juicio valorativo.</p>
Actividad Rompe Hielo	
Dinámicas adaptadas a la edad del grupo.	Dinámica en la cual cada participante contaba una parte de una historia inventada y conectada entre sí.
Percepción de la Discapacidad	
<p>Análisis de imágenes de personas con discapacidad y reflexión en torno a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué saben / entienden sobre la discapacidad? • ¿Conocen personas con discapacidad? • ¿Cuál es su conocimiento y percepción sobre las personas con discapacidad? 	<p>Análisis de imágenes de personas con discapacidad y reflexión en torno a las siguientes preguntas: ¿Quiénes son?, ¿Tienen algo en común todas las personas de las imágenes? ¿Han escuchado hablar de la discapacidad?, ¿Conocen alguna persona con discapacidad? ¿Dónde se encuentran las personas con discapacidad? ¿Cómo creen que trata la sociedad a las personas con discapacidad?</p>
Comprensión de la Inclusión	
<p>Análisis de un cuento y reflexión en torno a las siguientes preguntas:</p> <p>¿Alguno de ustedes se sintió identificado con el personaje? ¿Creen que todos debemos ir a la escuela? ¿Qué debería pasar para que todos puedan ir a la escuela?</p>	<p>Análisis de un video y reflexión en torno a preguntas como: ¿Alguno se sintió identificado con los padres del video? ¿Creen que la escuela es accesible para los estudiantes? ¿Creen que todos debemos ir a la escuela?, ¿Qué debería pasar para que todos puedan ir a la escuela? ¿Cuáles creen que son las principales barreras u obstáculos de la educación inclusiva?</p>
Preguntas Centrales	Trayectorias Educativas
<p>Discusión en torno a una serie de preguntas, como: ¿Por qué creen que algunas personas no van a la escuela/ colegio? ¿Por qué les gusta ir a la escuela/ colegio? Qué es lo más importante que han aprendido? ¿Cómo participan en la escuela/colegio? ¿Alguna vez ha pasado algo muy difícil en la escuela/ colegio? ¿Qué pasó y cómo se solucionó? ¿Cómo se tratan los compañeros?, ¿Cómo son los docentes?</p>	<p>Presentación por parte de cada participante de los logros y dificultades que enfrentan sus hijos/as con o sin discapacidad durante su trayectoria educativa, así como las expectativas y metas a futuro que esperan que sus hijos/as alcancen.</p>

Representación de mi Escuela

A través de un dibujo, manifiestan lo que permite que todos puedan estar y aprender en la escuela, y lo que no lo permite. A los más pequeños se les pidió ilustrar lo que más les gusta y lo que menos les gusta de su escuela.

Los facilitadores ajustaron las actividades, las preguntas y la manera de recolectar la información de acuerdo a las habilidades de los participantes en cada grupo. Las estrategias consideradas en las guías con estudiantes fueron adaptadas a las necesidades que presentó cada grupo, incentivando el uso de imágenes, pictogramas o dibujos, lenguaje de señas y traducción en el caso de niños, niñas y adolescentes que hablaban guaraní, para garantizar la participación de todos los presentes.

Se identificaron así las barreras desde la perspectiva de niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad y sus familias que son los insumos para el análisis posterior que proporciona dos conjuntos de resultados: 1) sugerencias específicas con respecto a la situación observada y las acciones recomendadas, desde la perspectiva de niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad y sus familias, para cada uno de los tres países; 2) un conjunto de observaciones y recomendaciones generales que pueden tomarse en consideración en el amplio contexto latinoamericano.

FASE VI Entrega de los resultados de los GFD por parte de los socios y Testimonios

Los socios nacionales han venido trabajando en el tema de la educación inclusiva en los últimos años y utilizaron su conocimiento y experiencia desde trabajos previos para documentar los obstáculos para que los niños, niñas y adolescentes reciban una educación inclusiva de calidad y equidad en sus países.

Los informes presentados para la iniciativa incluyeron esta información en adición a la recogida desde los GFD con niños, niñas y adolescentes y las familias y algunos testimonios de vida y dentro de la iniciativa. Estos se presentan en este documento.

En la presentación del Informe, los obstáculos identificados por los actores fueron organizados como barreras:

- De Accesibilidad,
- En la Participación,
- En la Permanencia,
- Para el Progreso/Aprendizaje y
- Para el Bienestar.

En cada país, durante los GFD se identificaron casos de historias personales que reflejaban obstáculos de los protagonistas para recibir una educación inclusiva o testimonios desde la misma iniciativa, por parte de las organizaciones. Estas se resaltan a través del informe y buscan personalizar las barreras en aquellos que directamente las sufren.

FASE VII Procesamiento y Análisis de la Información - Identificación de los Obstáculos desde las Perspectivas de los Actores

El Equipo de Catalizadores para la Educación Inclusiva procedió a la organización de la información, la cual, como se explicó anteriormente, fue obtenida a través del uso de preguntas detonantes, desarrollo de procesos de análisis y reflexión a partir del uso del cuento, fotografías y dinámicas.

Las barreras informadas, desde las voces de niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad y sus familias, para la inclusión en las prácticas escolares (Sección Análisis de la Información de los Grupos Focales de Discusión) que resultaron de la investigación en los 3 países incluye:

1. **Análisis de los obstáculos identificados**, desde la consulta, la cual se realiza a partir de la lectura de la información respetando y citando la totalidad de los datos obtenidos, sin omisiones desde la novedosa consulta a niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad.

2. **Hallazgos**. Se analizan los obstáculos encontrados desde los GFD y ocasionalmente se identificarán aspectos que permiten evidenciar obstáculos que trascienden a la investigación y sus objetivos, pero que tienen una estrecha relación con la temática, y coinciden con lo expresado por los participantes en la consulta, la perspectiva de niñas, niños y adolescentes y la de las familias del sistema educativo.

FASE VIII Evaluación del Proceso

Recomendaciones y Conclusiones

Los obstáculos identificados por los actores consultados, la forma en que los han enfrentado en el día a día, y su correspondiente análisis, se constituyen en los insumos a través de los cuales se sugieren medidas, disposiciones y acciones concretas a fin de superarlos.

Se presentan la fortaleza de la iniciativa y los socios y las lecciones aprendidas durante la iniciativa para posteriormente identificar hallazgos novedosos y ofrecer recomendaciones para apoyar las transformaciones de los sistemas educativos en los 3 países y en la región hacia una educación inclusiva. El análisis y la formulación de recomendaciones se han planteado teniendo como referente el objetivo de la investigación, los hallazgos encontrados, y su análisis correspondiente. Es importante mencionar que en todo el proceso de investigación se tomó en cuenta la importancia que los actores participantes tuviesen VOZ.

Se identificaron aquellos aspectos ligados al conocimiento, a las relaciones con y entre las organizaciones en su dinámica, al desarrollo de nuevos desafíos y sus implicaciones técnicas, a las relacionadas con la participación de los actores en el desarrollo de los Grupos Focales, así como las vinculadas a la investigación que involucran a una población muy pocas veces tenida en cuenta con anterioridad como es la de los menores con y sin discapacidad.

Proyecciones a Futuro

A partir del análisis de los obstáculos identificados por los niños, niñas y adolescentes y las familias, y toda la información generada en la investigación, conjugados con la experiencia de II y el equipo de Catalizadores para la Educación Inclusiva, fue importante identificar algunos planteamientos de posibles estrategias de trabajo, que permitan dar continuidad al fortalecimiento de la Educación Inclusiva en el corto y mediano plazo. De tal manera que los cambios al sistema educativo tengan un impacto real en la educación de los niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad y la calidad de la educación.

FASE IX Elaboración del Informe Final

El documento de Informe Final fue elaborado a partir del uso de diversos métodos de investigación;

- Revisión y análisis de Documento de Perfil e informe de país
- Análisis de la información de los Grupos Focales con niños, niñas y adolescentes, y familias
- Análisis de los testimonios.

Esto permitió un análisis exploratorio desde la descripción de la situación de la Educación Inclusiva en la actualidad de los socios participantes como una panorámica en cada uno de los países en la investigación con énfasis en los obstáculos identificados por los niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad y familias para la Educación Inclusiva. Con una mirada a la región y al futuro de la educación inclusiva el análisis incluye hallazgos, recomendaciones y conclusiones del estudio.

La metodología para la iniciativa tuvo 9 Fases (Cuadro 9) que se describirán a continuación:

Cuadro 9. Fases de la Metodología de la Iniciativa

Fase I Los socios y desarrollo de las Alianzas
<ul style="list-style-type: none">- Identificación de los socios.- Establecimiento de alianzas.
Fase II Fortalecimiento de los Socios
<ul style="list-style-type: none">- Brindar herramientas para la construcción de la consulta a niños y niñas con y sin discapacidad:<ul style="list-style-type: none">WebinariosBibliografía en el tema- Definición de los criterios de la consulta y de las características de los GFD.- Definir la estructura de los informes.- Comunicación directa con socios para estructuración de requerimientos (individuales y grupales).
Fase III Diseño del Marco de la Consulta
<p>Nota Informativa sobre Educación. Encuesta de Perfil del País en Educación. Metodología a utilizar en la iniciativa.</p>
Fase IV Construcción de Protocolos y Estrategias de Consulta.
<ul style="list-style-type: none">- Estructura de los grupos focales de discusión por cada uno de los socios.- Intercambio de experiencias.- Protocolos, procedimientos y estrategias para los grupos focales de discusión definidos por los socios.
Fase V Realización de las Consultas a través de Grupos Focales.
<ul style="list-style-type: none">- Guías Metodológicas para GFD.- Desarrollo de 22 Grupos Focales.- Informes de cada uno de los grupos focales identificando barreras.
Fase VI Entrega de los Resultados.
<ul style="list-style-type: none">- Informe general de país.- Experiencia de los GFD.- Socios comparten sus experiencias.- Clasificación de los obstáculos desde :Accesibilidad, Participación, Permanencia, Progreso/Aprendizaje y el Bienestar.- Testimonios de Vida.
Fase VII Procesamiento y Análisis de la Información.
<ul style="list-style-type: none">- Hallazgos: análisis y organización de la información recogida en la consulta.

Fase VIII Evaluación del Proceso

- Recomendaciones.
- Conclusiones.
- Proyecciones a Futuro.

Fase IX Elaboración del Informe Final

EL FUTURO

CAPÍTULO 3

Barreras a la Educación Inclusiva en Latinoamérica



CAPÍTULO 3. Barreras a la Educación Inclusiva en Latinoamérica desde la Perspectiva de los Niños, Niñas y Adolescentes con y sin Discapacidad y sus Familias

“Los Estados Partes garantizarán que los niños y las niñas con discapacidad tengan derecho a expresar su opinión libremente sobre todas las cuestiones que les afecten, opinión que recibirá la debida consideración teniendo en cuenta su edad y madurez, en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y a recibir asistencia apropiada con arreglo a su discapacidad y edad para poder ejercer ese derecho.”
CDPD Art.7

El trabajo realizado por Asdown, SPSD y Fundación Saraki fue presentado como Informes de País y se constituyen en el insumo utilizado por el equipo de Catalizadores para la Educación Inclusiva en el análisis que se presenta a continuación.

La escuela y el aula de clase son un microsistema del sistema educativo y es allí donde los actores protagónicos de la investigación viven las situaciones que expresan en los Grupos Focales de Discusión.



En la presentación y análisis de la Información recolectada en la investigación a través de los Grupos Focales de Discusión, los tres socios coinciden en la agrupación de las barreras, que a su vez se identifican con las propuestas en el Marco de la Educación 2030 -acceso, participación, procesos y resultados de aprendizaje, así:

1. Barreras de Accesibilidad
2. Barreras para la Participación
3. Barreras para la Permanencia
4. Barreras para el Progreso/Aprendizaje
5. Barreras para el Bienestar

En cada una de estas categorías se diferenciaron las voces de los niños, niñas y adolescentes y las voces de las familias en los Grupos Focales de Discusión (GFD).

Participantes desde Diversos Contextos:

Los diversos contextos y circunstancias de los que vienen los participantes generan en cada uno de ellos percepciones diversas de la discapacidad. En Colombia todos los niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad, en los grupos focales hacen parte de instituciones educativas privadas y públicas, donde estudian personas con discapacidad, por lo cual han tenido la experiencia de convivir con ellos y los reconocen. Para ellos los rasgos físicos, el comportamiento, las dificultades para aprender, la dificultad en las habilidades físicas y de aprendizaje y las dificultades en la comunicación y en las relaciones determinan que una persona tiene discapacidad.

“Daniel tiene distintas formas de pensar y distintas habilidades, es decir porque tenga alguna discapacidad no quiere decir que no tenga habilidades, las tiene pero de otra manera”

(Colegio privado Bogotá. Edad 12 -19)

“Tienen rasgos físicos y cognitivos distintos y hábitos distintos. Se pueden comportar distinto”

(Colegio privado Bogotá. Edad 12 -19)

“Las personas con discapacidad, son personas que miran para otro lado, no como las personas normales. Se les dificulta relacionarse con otras personas”

(Colegio privado Bogotá. Edad 8-20)

“Son los niños en silla de ruedas, cuando están ciegos tienen un perrito que los acompaña o bastón. Son los niños con síndrome Down” (Colegio privado Cali. Valeria niña de 10 años)

La respuesta de algunos adolescentes con discapacidad, cuando se hace esta pregunta es nombrarse a sí mismos como persona con discapacidad pero con capacidades. Así mismo se reconocen como personas que son felices:

“Yo tengo capacidades”

(Niño de 14 años con síndrome Down. Colegio privado Bogotá)

“Las personas con discapacidad somos felices”

(Niña de 15 años con síndrome Down. Colegio privado Bogotá)

Algunos participantes sin discapacidad, si bien manifiestan que las personas con discapacidad tienen dificultades, de igual manera reconocen en ellos aspectos positivos y asimilan características y situaciones que se presentan en ellos con sus propias vivencias:

“Como toda persona, tienen discapacidad pero tienen habilidades”

(Niña de 15 años con síndrome Down. Colegio privado Bogotá)

“Tienen muchas cualidades, son tiernos, inteligentes, alegres.

Retienen muchas más cosas que nosotros que no tenemos la discapacidad.

Son personas muy parecidas a nosotros tienen incluso a veces más cualidades que nosotros”

(Colegio privado Bogotá. Edad 8 -20)

En Perú y Paraguay los grupos de niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad, no siempre habían participado de experiencias en escuelas regulares que incluían estudiantes con discapacidad en las que podríamos identificar se promovía la inclusión. Algunos de ellos con discapacidad habían estado en escuelas regulares y en el momento de la consulta se encontraban en escuelas especiales, sus experiencias son de alto valor para este tipo de consulta, sin embargo no son un número alto de los participantes. Sus comentarios reflejan los contextos educativos en los que han tenido oportunidad de participar.

“En mi caso, cuando empecé a estudiar, tenía 8 años. Estudié por un tiempo en colegio distrital y yo no sabía que tenía discapacidad. Me enteré cuando la directora le dijo a mi mamá: esa es una niña tarada que nunca va a aprender. Buscamos otro colegio. Entonces me mandaron para talleres, pero eso no sirve para nada”
(Sandra, madre con discapacidad cognitiva sobre su experiencia)

*Con mi hija Valeria, visité treinta y cinco colegios, puerta por puerta, pero no hubo soluciones. Al fin, me la recibieron en un colegio, por un tiempo, y me la dejaban sentada todo un día y se burlaban de ella los compañeros. El director me decía: si yo le enseñé a 35 ignorantes, cómo no le voy a enseñar a esa niña...
Yo le doy el título y ya”*

(Sandra, madre con discapacidad cognitiva de Valeria, niña de 14 años con discapacidad cognitiva.
Bogotá, Colombia, sobre la experiencia de su hija)

En los Grupos Focales de Discusión en Paraguay así identifican la discapacidad los niños y niñas: Ante el dibujo de una niña con bastón y lentes ellos manifestaban: “Es una persona ciega, estas personas no ven” y alguno comentó tener conocimiento a través de familiares con esta discapacidad. Lo mismo ocurrió ante las demás discapacidades, donde todos identificaron de que se trataba y “que cosas no podían hacer: hablar, escuchar, caminar, aprender como los demás (ante el síndrome de Down)”

Barreras de Accesibilidad

La educación de las personas con discapacidad debe garantizar condiciones de accesibilidad, adaptabilidad, flexibilidad y equidad con los demás estudiantes y sin **discriminación alguna**. La accesibilidad describe el grado en que un entorno, servicio o producto permite el acceso de tantas personas como sea posible, en particular, las personas con discapacidades. De tal forma, el acceso a la escuela, específicamente a la escuela regular, constituye una barrera permanente para los estudiantes con discapacidad y sus familias en los tres países.

Los participantes en los GFD identifican una exclusión de la educación de niños, niñas y adolescentes por su discapacidad de manera desproporcionada en comparación con otros grupos minoritarios que también son sistémica y sistemáticamente excluidos. Describen barreras al ingreso; desde el entorno físico y para el desplazamiento; en el transporte; en la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones y en los sistemas de salud. En el análisis se identifica que la mayoría de estas barreras están inmensamente asociadas a creencias y visiones de la discapacidad desactualizadas que generan actitudes de temor, caridad, compasión, y sentimientos de incompetencia en las partes interesadas que impactan desfavorablemente las posibilidades de escolarización y desde el análisis se identifican como “discriminación por la discapacidad”.

La mayoría de las barreras en esta categoría son identificadas en los GFD de los miembros de familias ya que suceden desde edades muy tempranas acompañadas de falta de información y negación directa al ingreso y a la matrícula.

“Desde los 5 años estoy buscando colegio y en todos lados lo rechazaban por su condición, porque estaba en silla de ruedas, porque no había un profesor que le entendiera y en un colegio me pidieron una sombra”
(Madre en Colombia)

Pero también algunos estudiantes sin discapacidad del nivel primario señalan que todos tienen derecho a ir a la escuela, pero que algunos por encontrarse enfermos no pueden ir:

“Otros no pueden ir al colegio. Los que están enfermos en el hospital no pueden ir, o los que se murieron” (Perú)

“Me sentí rechazada por varios colegios porque tenían alto nivel”
(Perú)

La información se ha agrupado bajo las siguientes perspectivas

- I. Exclusión de la Escuela
- II. Barreras para el Ingreso
- III. Barreras Físicas y de desplazamiento
- IV. Financieras costos de la educación (Pública vs. Privada)
- V. Barreras de información y procedimientos
- VI. Sistema de salud y Diagnósticos
- VII. Actitudinales

Exclusión de la Escuela

Las familias identifican la exclusión de sus hijos e hijas con discapacidad a la educación desde edades tempranas en la primera infancia y con mayor frecuencia en etapas de escolarización posteriores, pero cuando consiguen un cupo, sea desde la educación especial, expresan agradecimiento.

“Yo llevo tres años dando vueltas y vueltas buscando. Agradezco que fue aceptada en un colegio con todas sus cosas como venía, porque casi no me la reciben, porque ella venía muy desubicada, estaba muy brusca, impulsiva con sus compañeros; no quería trabajar, hacer nada, comenzó a orinarse en la ropa, mejor dicho, un descontrol total. Yo luché con ellos haciéndoles entender que había situaciones que ella podía superar y ya las ha superado. Pues entró, pero busqué mucho”

(Cecilia, madre de Carolina, niña de 9 años con discapacidad cognitiva. Bogotá, Colombia)
(Madre en Colombia)



Las familias al igual que los niños, niñas y adolescentes expresan desconocer: el derecho a la educación y sus implicaciones, como: el derecho a recibir apoyos y el deber de la escuela y de los docentes a proporcionarlos como parte de una educación inclusiva. Más aún tienen dificultad para comprender el valor de la inclusión

Las familias piden información que les permita identificar los apoyos que ellas como familia requieren; expresan temor por la seguridad de su hijo y tienen bajas expectativas sobre la capacidad de aprender de sus hijos e hijas, que se potencian desde los diagnósticos médicos, las percepciones de los docentes y las actitudes negativas por parte de la comunidad hacia sus hijos e hijas. Aceptan prácticas de integración como opción, por ejemplo, ubicación en aulas “especiales”, sacarlos de clases para “nivelarlos” y permiten que sus hijos e hijas sean vistos desde la deficiencia exclusivamente.

Adolescentes con discapacidad que se encuentran fuera de la escuela señalaron que les gustaría asistir a la misma para poder jugar con sus compañeros. Sin embargo, no manifiestan su indignación o enojo por la falta de oportunidades”
(Perú)

La exclusión de la educación, situaciones negativas y/o adversas hacia la persona son justificadas por las familias y por los mismos estudiantes como producto de su comportamiento o de su discapacidad.

“La barrera, a lo largo de su vida estudiantil, es que no ha tenido fluidez en lengua de señas, no ha tenido una constancia por parte de los profesores aptos, que sepan lengua de señas. En dos ocasiones me lo cambiaron a profesores normales, que poco entendían, o casi nada entendían de lengua de señas, entonces ahí tuvo un estanco” (José, padre de Luis, joven de 17 años con discapacidad auditiva, Santa Marta, Colombia)

“Juan tiene acompañamiento permanente. El problema es que, como Juan no tiene lenguaje verbal, ni fijación clara, ni una manera de expresarse convencional, yo lo acompañaba al colegio. Cuando hacían las preguntas y la rondas, quien respondía era yo, no Juan. Yo no sabía qué quería responder Juan. Yo decía este esquema está mal. Nuestra búsqueda no era tanto que Juan aprendiera, pero que sí interactuara con gente de distintas edades”
(Madre de persona con discapacidad múltiple. Bogotá, Colombia)

“Hubo un niño en particular que quería comentar alguna experiencia, pero el intérprete no era capaz de comprender. Al ser consultada la docente del niño respondió que él utiliza algunas señas propias y particulares que no se comprenden bien” (Paraguay)

Barreras para el Ingreso

El desconocimiento por parte de las autoridades gubernamentales, rectores y docentes sobre el concepto y las implicaciones de una educación inclusiva, al igual que el conocer lo que dicen las políticas nacionales, hacen que las familias sientan que el problema está en sus hijos e hijas. Las familias dicen los cupos son insuficientes; el ingreso de sus hijos e hijas a la escuela está condicionado desde las leyes, reglamentaciones y en muchos casos por las autoridades gubernamentales locales y si logran matricular a sus hijos e hijas muchas veces en la misma escuela los directores y los docentes no les abren las puertas.

“Cuando hubo cambio de la rectora, entró con esa mentalidad de recibir niños con discapacidad y me recibieron a la niña. En muchas ocasiones, el ingreso al colegio está condicionado a la voluntad del rector”

(Carmen, madre de Laura, adolescente de 16 años con discapacidad cognitiva. Santa Marta, Colombia)

“Fuimos a un colegio que nos recomendaron, carísimo. Mi esposo dijo: hagamos el esfuerzo. Cuando fuimos, dijo la directora: es que es un curso para 15 niños, tengo 16”

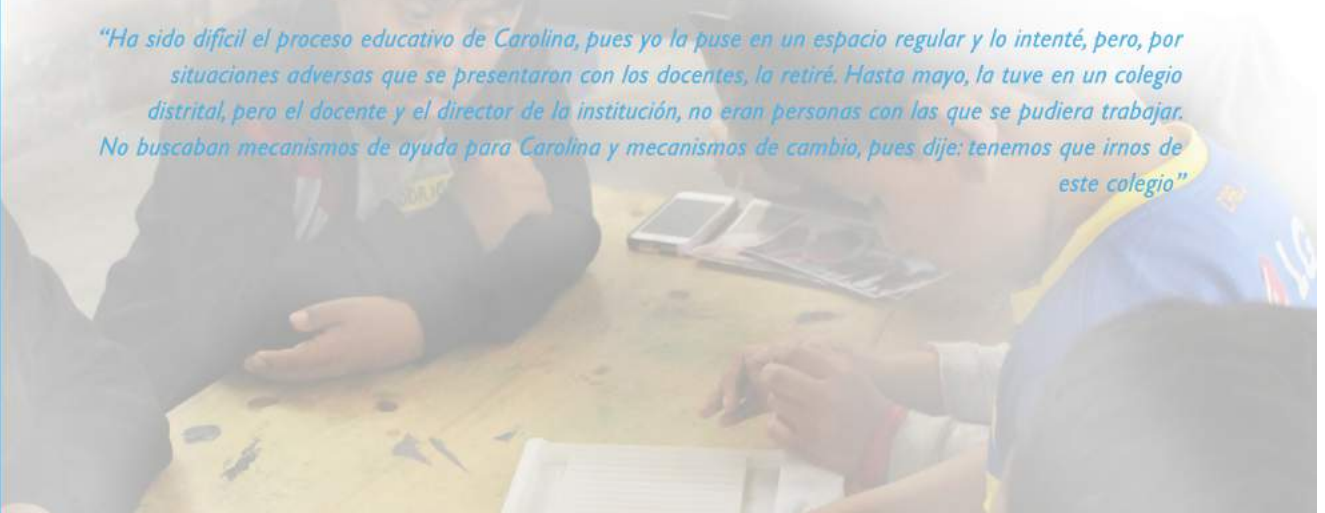
(Marina, madre de Juan, niño de 7 años con discapacidad cognitiva y auditiva. Bogotá, Colombia)

“A mi hija Laura la rechazaron muchas veces por el implante coclear. La recibieron en un jardín de Integración Social, porque la abuelita trabaja allí”
(Juana madre de Laura, niña de 15 años con discapacidad auditiva. Bogotá, Colombia)

Si bien existe una normativa emitida por los Ministerios de Educación, en los 3 países, que señala la obligatoriedad de las escuelas de recibir a estudiantes con discapacidad, los directores rechazan su matrícula, alegando que la escuela no se encuentra preparada para lidiar con los problemas de conducta y dificultades cognitivas asociadas a la discapacidad de los y las estudiantes.

“Cuando buscaba colegios regulares me decían que vaya a uno especial porque podía pegar a otros niños... piensan que un niño especial es un niño problema” (Perú)

“Ha sido difícil el proceso educativo de Carolina, pues yo la puse en un espacio regular y lo intenté, pero, por situaciones adversas que se presentaron con los docentes, la retiré. Hasta mayo, la tuve en un colegio distrital, pero el docente y el director de la institución, no eran personas con las que se pudiera trabajar. No buscaban mecanismos de ayuda para Carolina y mecanismos de cambio, pues dije: tenemos que irnos de este colegio”



La mayoría, en los 3 países, identifican una falta de disposición de las autoridades educativas para recibir a los estudiantes y las estudiantes con discapacidad. Solo algunos colegios reciben niños, niñas y adolescentes con discapacidad y la distancia al hogar muchas veces lo hace difícil para la familia. No hay intérpretes y los docentes no hablan lenguaje de señas.

*“Estuve buscando cupo desde que ella tenía 9 y entró a los 12 años.
Las directivas del colegio no tenían actitud para que pudiera ingresar.
No fue tan fácil, me decían: no hay cupo para una persona especial”*

(Carmen, madre de Laura, adolescente de 16 años con discapacidad cognitiva. Santa Marta, Colombia)

“El colegio donde sí me lo recibían no era cerca de mi casa”

(Madre, persona con discapacidad cognitiva. Bucaramanga, Colombia)

*“Vivimos muy lejos y la escuela más cercana me limita.
Que no me la recibe porque no tienen personal capacitado
para enseñarle lenguaje de señas”*

(Laura, madre de Rocío, niña de 5 años con discapacidad auditiva. Santa Marta, Colombia)

Es frecuente para las familias escuchar el mito de que los niños y las niñas “necesitan estar listos”. Lo cual también fue expresado en los webinarios del BID en cuanto a que los programas de primera infancia preparan para el ingreso a la escolaridad posterior.

“Cuando el niño camine y hable, me lo traes”

(Marina, madre de Juan, niño de 7 años con discapacidad cognitiva y auditiva, Bogotá, Colombia)

La persona con discapacidad entra al sistema educativo con el rótulo de la discapacidad. El modelo médico continúa prevaleciendo en el imaginario de los responsables de la educación.

*“Le imponen al ingreso la marca de la discapacidad, entra rotulado.
Cuando el niño tiene discapacidad, preguntan qué tiene y lo que deberían
saber es quién es, qué le gusta.”*

(Nicole, madre de Sonia, adolescente de 16 años con discapacidad auditiva. Bogotá, Colombia)

“Yo entro y lo primero que me preguntan es: ¿a qué terapias lo llevas?

¿Cuántas recibe? No lo conocen, no han intentado nada con él y piden valoraciones.”

“No sé cómo presentar a Nicolás cuando voy a buscar un jardín.

Cuando saben que tiene síndrome de Down, la cosa cambia”

(Consuelo, madre de Nicolás, niño de 5 años con discapacidad cognitiva. Bogotá, Colombia)

Acceso Condicionado

Algunas de las condiciones para el ingreso a la escolaridad se relacionan con la discapacidad por ejemplo, exigir control de esfínteres, lenguaje oral y otras, pero la que se da con mayor frecuencia es el requisito de contar con un tutor o sombra, que acompañe al estudiante.

En algunos casos un familiar en este caso la madre termina haciendo el acompañamiento, con el impacto que esto tiene en la estructura y economía familiar.

“Pasé por bastantes barreras, pasé por bastantes jardines. Juan lleva dos años en el colegio. Cuando entré, la directora me dijo: este niño no tiene por qué estar acá. Vaya a otra localidad..., a Usme.

Entonces yo le dije: no voy a ir a Usme, al otro lado de la ciudad, mi niño vive aquí a tres cuadras. Éste es el colegio al que pertenece, yo lo voy a acompañar. Entonces la profesora me dijo: ¡cómo así que yo me la tengo que aguantar a usted! Yo acá recibo niños normales como éste, no como el suyo.

Se supone que son personas que llevan mucho tiempo en el colegio, que conocen y son docentes, que lo deben entender a uno y que están en la promoción de la inclusión. No hay talento humano especializado, ni con voluntad”

(Marina madre de Juan, niño de 7 años con discapacidad cognitiva y auditiva. Bogotá, Colombia)

Barreras Físicas y de Desplazamiento

Como parte de las barreras que presentan las escuelas, sobre todo las pertenecientes al sector público, los participantes **destacan las barreras de accesibilidad física y urbanística**, que dificultan el uso de sillas de ruedas para el traslado por las calles y en el transporte público, impidiendo a los y las adolescentes con discapacidad física trasladarse hacia la escuela.

Una madre de familia asistió al grupo focal con su hija de 12 años cargada en la espalda, con la ayuda de un manto, manifestando la dependencia que esto genera hacia la madre:

“Ahora ya creció y pesa, ya tiene 12 años, para cargar pesa mucho y estoy sufriendo para cargarla... Es difícil para subir al carro, es muy difícil, yo vivo en el cerro y tengo que llevarla cargada... A veces no me quieren recoger los carros” (Perú)

Estas barreras son identificadas más claramente por los niños, niñas y adolescentes que participaron en los diversos GFD, ellos identifican la carencia de rampas, escuelas y aulas inaccesibles. En este caso, identifican que el equipamiento sería suficiente para acceder a la escuela, aunque la accesibilidad en las mismas no permitiría un libre tránsito de las personas con discapacidad física.

En Paraguay se realizó la pregunta si otros niños, niñas y adolescentes con otras discapacidades (se fue ejemplificando) quisieran ingresar a la escuela tendrían dificultad tanto para el acceso físico como para el aprendizaje. En las respuestas de los niños y niñas en ningún momento mencionaron barreras de acceso físico, sino más bien la propia discapacidad como una barrera “Les va a costar por que no va a poder ver la pizarra”. Al referirse a la discapacidad física refirieron “Vamos a tener que ayudarlo a subir las escaleras”.



Los niños y niñas manifiestan sus respuestas partiendo de sus experiencias personales con compañeros y familiares. Todos ven la dificultad o barrera en la persona con discapacidad y al mismo tiempo plantean soluciones que tienen que ver con solidarizarse y ayudar y no plantean cambios en el entorno.

“La compañera en silla de ruedas ¿no se desplazaría mejor si existiesen más rampas en la escuela?” se les pregunta a los niños y niñas. Luego se les invitó a observar el acceso que llevaba al aula donde nos encontrábamos el cual estaba formado por escaleras, para volver a consultarles, ¿Creen que esta compañera va a poder llegar hasta esta aula? La respuesta unánime fue, Si porque todos les ayudamos, siempre le alzamos algunos a ella mientras otros a la silla de ruedas. Se insistió con la existencia de rampas como facilitador del acceso al aula y la respuesta no varió.

Al referirse a la discapacidad visual, fue a raíz de que un niño tenía un familiar con esta discapacidad. Ellos comentaron que usaban bastones para desplazarse. Ante la consulta de si una persona con discapacidad visual pudiese venir y aprender en la escuela la respuesta fue positiva.

Se consulta si no tendrían alguna dificultad para aprender y como se puede superar. Los niños comentan que les va a resultar dificultoso el aprendizaje ya que NO VEN y no podrán ver lo que la docente escribe en la pizarra, pero inmediatamente otros responden que esto será subsanado ya que ellos les leerán. Otros niños comentaron que las personas que no ven leen y escriben utilizando el braille (la expresión utilizada fue a través de unos puntitos que son sus letras)





La facilitadora introduce la consulta si no sería más fácil solicitarle a la profe que explique más verbalmente sin usar solo imágenes o poder buscar otras alternativas para que estos niños ciegos puedan aprender. La respuesta de los niños fue que la profe siempre enseña escribiendo en la pizarra y con carteles” pero que estos niños van a recibir el apoyo de los demás ya que les van a explicar.

El concepto de lo que es “aprender “se centra en uso de la pizarra, copias en el cuaderno, exposiciones y carteles por tanto no se presentan opiniones en relación a barreras en las metodologías o en estrategias de aprendizaje porque para ellos aprender es poder copiar del pizarrón y hacer los ejercicios que la profe coloca ahí. Es por este motivo que la barrera principal lo ven en la discapacidad y no el ambiente.

Barreras Financieras y Costos de la Educación (Escuelas Públicas vs. Escuelas Privadas)

Las familias consideran que la educación privada tiene una mayor calidad de enseñanza en relación al sistema público y, aquellas que pueden, hacen esfuerzos económicos para que sus hijos e hijas sean aceptados en estas escuelas donde se les exigen pagos adicionales. En la educación privada también son algunos los colegios que los reciben y en muchos lo hacen con condiciones de apoyos pagados por las familias.

De manera paralela, las familias reportan que debido a sus dificultades económicas sólo pueden matricular a sus hijos e hijas en escuelas públicas, ya que las escuelas privadas tienen costos altos e inaccesibles.

Hacen referencia a la escasez de recursos económicos para acceder a los servicios de salud, dificultando posteriormente el acceso a la escuela. En uno de los testimonios, una madre señala que debió dejar su ciudad y trasladarse a Lima para que los médicos atiendan a su hijo, identificando un año después que presentaba discapacidad auditiva.

La carencia de recursos y oportunidades en las áreas rurales hacen que las familias se desplacen a las ciudades.

“Visité quince colegios privados para entrar a mi hijo a la educación regular”

(Testimonio Grupos Focales de Discusión en Paraguay)

Se habla de convertir las escuelas especiales en centros de apoyo a la inclusión lo que a veces se convierte en una barrera pues: “Es difícil porque la directora de los niños que no hablan se pelean con la directora de la escuela común”...Al referirse a la discapacidad física refirieron “Vamos a tener que ayudarlo a subir las escaleras”.

Barreras desde la Información y Procedimientos

Las familias refieren persistentemente su falta de información y apoyo alrededor de la discapacidad de sus hijos e hijas. Uno de los aspectos señalados por las familias participantes en el proceso de consulta fue la dificultad de contar con información pertinente sobre la condición de sus hijos e hijas para poder proveerles una intervención temprana que promueva su desarrollo integral.

Además, no tienen claro cómo acceder a la escuela por ejemplo desde solicitar el cupo, presentar una solicitud de ajuste o realizar reclamos cuando no se responde en la escuela y en el aula a las necesidades de apoyo de los y las estudiantes con discapacidad.

Existe una cultura de complacencia y agradecimiento por lo que se les ofrezca. No existe ni en las familias ni en los niños, niñas y adolescentes la cultura de reclamo y exigencia. La carencia de información también se ve expresada de manera diferente por los niños, niñas y adolescentes.

Las familias señalan el desconocimiento de la Lengua de Señas por parte de la comunidad educativa como una barrera para que los estudiantes y las estudiantes con discapacidad auditiva puedan comunicarse con los demás y de este modo participar plenamente de los procesos educativos. Como ejemplo de ello, la madre de un estudiante sordo manifestó que retiró a su hijo de la escuela regular para matricularlo en una escuela especial, ya que él no estaba logrando aprender:

"Lo saqué del colegio porque la inclusión no va. Todos eran oyentes y él sordo, todos avanzaban y él nada, solo recortaba y pegaba y ¿qué está aprendiendo? Nada... busqué colegios de sordos especialmente para él porque ahí va a aprender, va a educarse"
(Testimonio Grupos Focales de Discusión en Paraguay)

"Ahora uno va al colegio, todos los salones son de oyentes y solamente hay dos salones de aulas multigrado: uno para niños sordos y otro para los niños con discapacidad intelectual, con síndrome de Down"
(Testimonio Grupos Focales de Discusión en Paraguay)

Los padres con hijos e hijas con discapacidad auditiva manifiestan que ni sus hijos e hijas, ni ellos mismos saben lengua de señas y consideran importante aprender para lograr una mejor comunicación.

"Hace falta intérpretes, personas que los ayuden a ellos a desarrollar el lenguaje y a nosotros como padres, porque entendemos al modo de nosotros, al modo que hemos aprendido. Las señas como tal no las sabemos ni nuestros hijos"
(Testimonio Grupos Focales de Discusión en Paraguay)

Hasta en los GFD de los niños, niñas y adolescentes en una escuela que hace inclusión identifican prácticas en los docentes que son discriminatorias y aun cuando las comentan en estos grupos manifiestan su impotencia por cambiarlo.

"No digo que el grupo de apoyo sea malo, es que ellos (los niños con discapacidad) también quieren estar con su curso, porque Laura ya me ha dicho en muchas ocasiones que quiere estar a veces conmigo, o a veces con Juan. El apoyo los aleja, ellos no son bobos, ellos entienden las amenazas y les duele y es como yo no me quiero ir de mi curso, yo quiero estar con ellos".
(Testimonio Grupos Focales de Discusión en Paraguay)

"Las personas que a veces no pueden lograr varias cosas, no separarlas sino juntarlas y enseñarlas de diferentes maneras" (Testimonio Grupos Focales de Discusión en Paraguay)

Barreras provenientes del Sistema de Salud y de los Diagnósticos

Sin diagnósticos y sin oportunidades. El sistema de salud es identificado como una barrera importante para acceder a la educación. El modelo médico especialmente en los primeros años de vida es el referente más importante que las familias identifican en el “mejorar la discapacidad”.

“Como familia tardamos en saber del derecho a la educación. Estábamos muy metidos en la rehabilitación. Daniel ya tenía 8 años, la dificultad es que empezamos tarde la escolaridad, ya no podíamos empezar el jardín para que hubiera hecho el proceso. No habíamos caído en cuenta porque empezamos y nos concentramos en la parte médica. No teníamos información”
(Celmira, madre de Daniel, adolescente de 17 años con discapacidad múltiple. Bogotá, Colombia)

“Es tan incipiente el acompañamiento hospitalario. El niño que por su estado de salud hay que acompañarlo en casa. Sus procesos educativos se detienen por su estado de salud y los jardines no contemplan este tema... Cuando mi hijo se ha enfermado, regresa al jardín y entra de nuevo atrasado. No hay un plan de trabajo en casa”

(Madre niño con discapacidad cognitiva. Bogotá)

En otro testimonio, un padre de familia señala que supo que su hija tenía síndrome de Down recién a los 4 años de su nacimiento.

La mamá de un estudiante sordo, que tuvo que trasladarse de provincia a Lima para que atiendan a su hijo, y luego de un año después se le diagnosticó discapacidad auditiva. Con la disposición del diagnóstico recién pudo definir el tema de su educación de su hijo, la cual no se hubiera llegado a concretar si la familia se quedaba en provincia (Testimonio Pocos Servicios en Provincia)



La mayoría de las familias participantes señalan que las terapias o servicios especializados para sus hijos e hijas con discapacidad constituyen un factor relevante para su inclusión escolar. En este sentido, los recursos económicos para pagar los servicios especializados, así como la ubicación de los centros de terapia se convierten en una barrera para la permanencia de los y las estudiantes en la escuela. Señalan que los servicios especializados como terapias de lenguaje, ocupacionales, rehabilitación física, entre otros, tienen un precio elevado y en algunos casos, se encuentran a una distancia larga desde sus casas. Un participante comentó que tuvo que realizar actividades para recaudar los fondos monetarios necesarios:

“Luché por las terapias de lenguaje indagando, tocando la puerta por acá por allá y la operaron. Hice una pollada para tener 1000 soles”

Barreras Actitudinales

La frecuencia de las barreras actitudinales arraigadas en la sociedad impacta profundamente las oportunidades de educación de las personas con discapacidad. Persisten en el personal de las instituciones las conductas sociales negativas y excluyentes, basadas en prejuicios y estereotipos, que limitan la oferta y el ingreso a la vida escolar, retrasando los procesos de formación y socialización de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

Del mismo modo, los participantes encuentran una barrera en la percepción de sus familiares sobre las personas con discapacidad. Muchos de los participantes manifiestan no haber recibido soporte familiar; por el contrario, señalan que sus familiares tienen una percepción negativa y basada en bajas expectativas sobre sus hijos e hijas con discapacidad:

*“Que mi familia tenga que decir que es un enfermo, me costó y he luchado contra eso.
A veces su tía dice ‘él no te entiende porque es sordo’
(Perú)”*

Lo descrito previamente, sumado a situaciones de burla y agresiones a las que se ven expuestos los y las estudiantes, influye en el autoconcepto y autoestima de las personas con discapacidad. En ese sentido, las madres de adolescentes con discapacidad, participantes del proceso, comparten que sus hijos e hijas cuestionan su aspecto físico, su proceso de aprendizaje o tienen vergüenza de acudir a terapia.

*“Mi hijo tiene su nariz deformada y me pregunta ‘¿Por qué soy así?
¿Por qué los niños me miran mucho? Yo me quiero morir ahorita’
(Perú)”*

“Ella no escribe bien. Me dice ‘mamá, ¿por qué no aprendo como mis compañeros?’”

Adicionalmente, las familias participantes de los grupos focales reportan que en algunos casos son los padres y madres de los compañeros de sus hijos e hijas quienes propician comentarios negativos sobre los y las estudiantes con discapacidad. Esto refuerza la discriminación que, finalmente, ocurre dentro del aula.

*“Las mamás decían: la niña es media rara no se acerquen a ella”
(Perú)”*

*“Hay padres que se rien, se burlan y los niños aprenden porque no los corrigen”
(Perú)”*



Los miedos y la sobreprotección no solo hacen parte de actitudes familiares, sino también de las actitudes de los docentes, que limitan la participación e inclusión de los niños, niñas y adolescentes en actividades recreativas, deportivas y sociales en igualdad de condiciones, la opción que se toma es que no participen para protegerlos y evitar que sean lastimados.

“No baja al recreo, se queda arriba, porque la maestra siempre está pendiente para que no lo vayan a tumbar otros niños, pero a pesar de eso tienen unos compañeros, que lo defienden al máximo”

(Sonia, madre de Sergio, niño de 11 años con discapacidad física. Santa Marta, Colombia)

Cuando al grupo de niños y niñas, en una institución educativa que hace integración, se les preguntó “Qué dificultades pueden tener niños y niñas con discapacidad para ingresar a la escuela?” señalaron a la infraestructura (rampas, ascensores), la necesidad de maestras integradoras (teniendo en cuenta que esta figura es utilizada en la institución y que los niños y niñas lo ven como necesaria), el darles bastón para que se movilicen mejor, también que las maestras tengan que aprender lengua de señas. (Paraguay escuela inclusiva)

Los procesos de inclusión definitivamente presentan barreras fuertes centradas en los prejuicios e imaginarios que se mantienen sobre las posibilidades de aprender de los y las estudiantes con discapacidad y los hacen ver como un problema, que genera costos desproporcionados y que requieren apoyos especializados, por tanto, hay rechazo y resistencia para admitirlos.

“Los niños son muy naturales, pero se van permeando de nosotros como adultos, de la sociedad, de que todo el tiempo los están midiendo y calificando como especial. No es especial, es una niña”

(Nicole, madre de Sonia, joven de 16 años con discapacidad auditiva. Bogotá, Colombia)

“Visité aproximadamente doce colegios. La mayoría manifestaron que no trabajaban con niños con síndrome de Down. Hay un concepto generalizado de que nuestros hijos son agresivos, con problemas conductuales y falta de control de esfínteres, pero no se dan la oportunidad de conocerlos”

(Madre de persona con discapacidad cognitiva. Bucaramanga, Colombia).

Barreras para la Participación

Si definimos participación como la acción y efecto de tomar o recibir parte de algo, compartir, posibilidad de involucrarse en cualquier tipo de actividad de forma intuitiva o cognitiva, los participantes expresan que superado el ingreso los y las estudiantes con discapacidad enfrentan una serie de barreras que dificultan su participación en la escuela regular.

La participación va más allá de la presencia incluye valoración como contribuyente a una mejor comunidad.

En Perú los familiares identificaron factores positivos que promueven la participación de los y las estudiantes con discapacidad en la escuela como son las alianzas que se han establecido entre las instituciones educativas y organizaciones que acompañan los procesos de educación inclusiva. Las familias participantes de los grupos focales resaltan que, gracias a estas alianzas, sus hijos e hijas con discapacidad tienen la oportunidad de participar de actividades que promueven su aprendizaje y han mejorado tanto sus habilidades sociales como comunicativas.

Además, enfatizan que los especialistas que forman parte de las organizaciones les brindan orientaciones técnicas que permiten el desarrollo óptimo de sus hijos e hijas, por ejemplo, la asistencia de las familias a las sesiones de terapia para aprender los ejercicios de reforzamiento y enseñar a sus hijos e hijas en casa. Adicionalmente, las familias señalan que las organizaciones trabajan de forma colaborativa con las autoridades de las escuelas para capacitar a la comunidad en temas de educación inclusiva.

"El centro de terapia hizo un programa para que lleven a las profesoras para capacitarlas, quería que se desarrollen"
(Perú)

"Aynimundo está detrás de nosotros y sería penoso perder esta oportunidad, no hay una ONG que vaya al colegio que se dedique a esto y lleve información a los niños con discapacidad, los regulares, docentes"
(Perú)

Sin embargo, en los grupos de niños, niñas y adolescentes en colegios que tienen inclusión se escuchó: los y las estudiantes ven como positivo un facilitador de los procesos educativos, el aprendizaje colaborativo entre pares, pero los docentes no permiten realizar esta práctica en las aulas:

"A nosotros nos gusta ayudar mucho a Maira y nos sentamos al lado de ella para ayudarle a explicar y algunos profes de apoyo -no todos- nos corren del puesto y uno los ve y no están haciendo nada con Maira, uno los ve siempre distraídos en algo. A veces Maira nos entiende más a nosotros, porque el profe de apoyo no está todo el día con ella y no sabe las palabras que ella usa, no la conoce como nosotros. Deberían utilizar a los compañeros para que sean su apoyo"
(Colegio privado Bogotá. Edad 8-20)

Pertenencia

El sentido de pertenencia como agrado que tiene una persona de sentirse integrante de un grupo.

"Fuimos a unos colegios distritales de señas, pero no nos gustó porque éste era el salón de primaria y les hacían como un cerquito allá y los tienen allá a los niños sordos, como encerrados en un lugar aparte"

(Madre de niña con discapacidad auditiva. Bogotá, Colombia)

Presencia

La presencia no es suficiente, los niños, niñas y adolescentes con discapacidad piden ser valorados como individuos con sus logros y contribuciones (**valoración definida como la importancia que se le concede a una persona**).

Una de ellas se concreta en la falta de oportunidades que les brinda el docente para participar de las actividades escolares. En ese sentido, los y las estudiantes con discapacidad manifestaron su malestar ante los actos de segregación, por ejemplo, que han sido aislados de un salón común o han sido castigados.

*"Cuando los niños se portan mal la Miss les pone en burro.
De espaldas y con las manos así (en la pared)"*
(Perú)

"Hace mucho tiempo cuando era pequeño, yo estudiaba en otro colegio y me paraban castigando, quizá porque era malcriado" (Perú)

"Ya no quiero estar en mi colegio porque ya no me quieren ahí... Me cambiaron de salón porque la profesora no me quería... me pongo triste porque recuerdo cuando mi profesor me castigaba"
(Perú)

Valoración

Por otro lado, algunas familias señalaron como barrera la actitud de rechazo o discriminación hacia los y las estudiantes con discapacidad por parte de los y las docentes, especialmente si el o la estudiante presenta una condición que el docente considera que pone en riesgo el desarrollo de la clase. Como ejemplo, una madre compartió su experiencia, señalando la segregación a la que su hijo, con labio leporino y dificultades para el lenguaje, se enfrentaba constantemente, e indicando que la docente le apartaba de sus compañeros a pesar de su deseo de compartir con los demás.

“En un cumpleaños la profesora no le había dado tarjeta de cumpleaños a mi hijo, aunque la mamá sí lo había invitado. Yo le pregunté ¿por qué no a mi hijo? Yo no le dije nada (a mi hijo) pero él ya sabía. Le compré un pedazo de torta y le dije que no alcanzó el tiempo para poder llevarle”
(Perú)

Finalmente, si bien se ha mencionado que algunos familiares reconocen los logros y la capacidad de sus hijos e hijas con discapacidad para alcanzar sus metas, también se muestran inseguros sobre el futuro de sus hijos e hijas y si van a lograr desarrollar autonomía y/o independencia requerida.

“Trato que me hijo socialice, que se vaya solo al colegio, que sea independiente... si lo tenemos en una burbuja no tenemos la vida comprada y ¿qué le dejamos a nuestros hijos?”
(Perú)

“¿Cómo va a vivir? ¿Cómo va a ser su futuro? ¿Cómo se va a defender?”
(Perú)

Barreras para la Permanencia

Lograr ingresar y tener espacios de participación inclusivos dentro del sistema educativo no es suficiente, se requieren diferentes estrategias y acciones que el servicio educativo (incluidos rectores y docentes) debe realizar para fortalecer los factores asociados a la permanencia y el egreso de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad en el sistema educativo. Lo anterior exige pensar sobre estrategias relacionadas con acciones afirmativas y ajustes razonables que garanticen una educación inclusiva en términos de pertinencia, calidad, eficacia y eficiencia y la eliminación de las barreras que limitan la participación en el ámbito educativo. La finalización y graduación de las diversas etapas escolares en igualdad de condiciones a sus pares sin discapacidad ha sido identificado en muchos países como una barrera a la educación.

Repitencia

Se dan argumentos por parte de los docentes a las familias, para justificar la repitencia escolar, bajo la premisa de que su edad cronológica es distinta a su “edad mental”. Los padres no cuentan con el conocimiento para argumentar sobre la promoción de sus hijos e hijas con relación a su edad cronológica. Concepto que viene desde modelos de integración y no de inclusión de lo que se habla más adelante.

“Yo no lo veo malo, porque me digo: de pronto allá algún niño me le pega porque ella tiene la estatura, pero va a estar con niños grandes, que tienen más habilidad de cosas, entonces la pueden rechazar o me le pegan”

(Cecilia madre de Carolina, niña de 9 años con discapacidad cognitiva. Bogotá, Colombia)

Extra - edad/Sobre - edad

Simultáneamente a la repitencia el acceso de niños, niñas y adolescentes a la educación es negado por temas de extra-edad (sobre edad) de los - las estudiantes, a los que reiteradamente se les ha excluido y negado los apoyos para la promoción de grado o nivel y que la alternativa como respuesta es la repitencia.

“¿Cuál es tu afán, mamá? Él no está preparado para colegio grande, aquí lo puedes tener hasta cuando él esté preparado. Ya no lo reciben por la edad”

(Consuelo madre de Nicolás, niño de 6 años con discapacidad cognitiva. Bogotá, Colombia)

Niños, niñas y adolescentes que han participado en la escuela regular y hoy lo hacen en escuelas segregadas recuentan su experiencia allí como poco positiva. Por ejemplo, se realizó la pregunta “¿Creen que, si la docente de su escuela anterior les hubiese enseñado de manera diferente, atendiendo que les costaba más la lectura y escritura, hubieran podido aprender y aún estarían en esa escuela? La respuesta de ellos fue “los compañeros se iban a burlar porque somos grandes y nos cuesta leer y escribir”.

Nivelación

Se desconocen herramientas de valoración pedagógica que permitan reconocer los ajustes para favorecer la inclusión del estudiante con discapacidad en el nivel o grado académico, al que, por su edad, deba asistir.

“Les falta propuestas para los niños con discapacidad. Estuvo en colegio regular, pero, por no saberse expresar, me lo tuvieron mucho tiempo en lo mismo. Una profesora lo tuvo tres años en el mismo grado y que él no podía avanzar”

(Sonia madre de Juan, niño de 8 años con discapacidad intelectual y auditiva. Santa Marta, Colombia)

Finalización Temprana

A pesar de los esfuerzos, los participantes manifestaron que algunos estudiantes con discapacidad, finalizan las etapas escolares prematuramente y desertan de la educación por considerar que allí no están aprendiendo, que lo que les enseñan no les sirve, bajas expectativas..., y en ocasiones de manera general como el resto de estudiantes, que se retiran de la escuela o ya no continúan con sus estudios debido a altos costos para recibir educación, expresado por ejemplo en los costos de movilidad y traslado de sus casas hacia las escuelas, es decir, en la poca disposición de movilidad para el traslado diario.

“Estuve en un colegio inclusivo, agradezco mucho sus espacios, pero veo que se desconoce quiénes son nuestros niños. Una profesora me decía: veo a tu hija muy sola. Entonces conocí la educación en casa y la desescolaricé. Quiero ver a mi hija feliz y en el colegio no lo era”

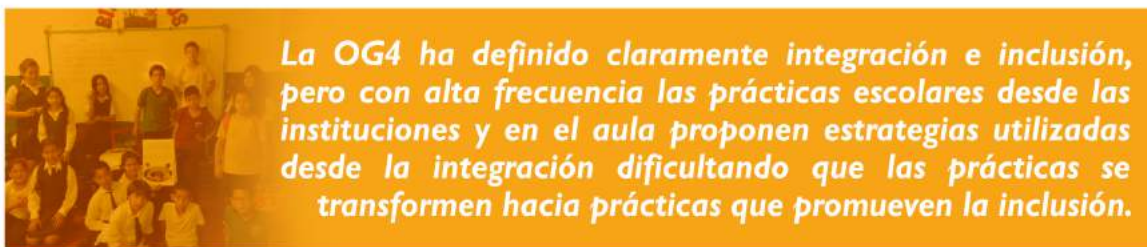
(Nicol, madre de Sonia, joven de 23 años con discapacidad auditiva. Bogotá Colombia)

“El rechazo entre la misma comunidad: he visto a mi hija aislada por su baja visión, no camina sola, salen todos corriendo, hacen la bulla todos se van y ella queda ahí... Ella se ha sentido muy desplazada, incluso a los mismos profesores les da pereza sentarse con ella y explicarle porque se les va más tiempo. El profesor se aburre, yo lo he visto, lo he vivido”

(Nicol, madre de Sonia, joven de 23 años con discapacidad visual. Bogotá, Colombia)



Integración vs Inclusión



La OG4 ha definido claramente integración e inclusión, pero con alta frecuencia las prácticas escolares desde las instituciones y en el aula proponen estrategias utilizadas desde la integración dificultando que las prácticas se transformen hacia prácticas que promueven la inclusión.

En los GFD de familias se ve como ellas aceptan que sus hijos e hijas estén en aulas solo con compañeros y compañeras con discapacidad y deban quedarse en el tiempo de jornadas extracurriculares para recibir apoyos adicionales que buscan una nivelación. Prácticas que buscan dar respuesta al “estudiante defectuoso” y no desde una mirada de educación inclusiva que busca dar soporte a “docentes defectuosos”.

La integración es el proceso por el que las personas con discapacidad asisten a las instituciones de educación general, con el convencimiento de que pueden adaptarse a los requisitos normalizados de esas instituciones.

La inclusión implica un proceso de reforma sistémica que conlleva cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la educación para superar los obstáculos con la visión de que todos los niños, niñas y adolescentes de los grupos de edad pertinentes tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias.

La inclusión de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en las clases convencionales sin los consiguientes cambios estructurales, por ejemplo, en la organización, los planes de estudios y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, no constituye inclusión. Además, la integración no garantiza automáticamente la transición de la segregación a la inclusión.



Persiste la segregación en las aulas con currículos paralelos y bajas expectativas hacia la persona con discapacidad:

“Hay una niña que tiene discapacidad en mi curso y ella a veces trata de hacer las cosas como para integrarse. Tal vez si hiciéramos más actividades con ella, porque normalmente en inglés o en francés ella no está con nosotros, ni siquiera está en el mismo salón, a ella simplemente se la llevan, no sé para dónde, no está con nosotros y siento que ella también aprende muchas más cosas estando con nosotros. Exigirles no para que se exploten, sino decirle tú puedes, no te rindas y eso motiva. Si no hay motivación para qué hacemos esto. No tendría sentido venir al colegio, no tendría sentido hacer nada”
(Colegio privado Bogotá. Edad 8-20)

“Siento que cada persona necesita ayuda cuando no entiende alguna cosa o si se le dificultad, hay que personalizar la ayuda, pero a veces siento que los separan demasiado, una cosa es hacerlo personal y otra es excluirlos, como separarlos”
(Colegio privado Bogotá. Edad 8-20)

Los Apoyos

Adicionalmente, durante las discusiones con los participantes de los grupos focales se hizo evidente la ausencia de apoyos para estudiantes con discapacidad como una barrera que involucra directamente al estudiante y a su familia, incluso con mayor énfasis cuando la familia no cuenta con recursos económicos. En uno de los testimonios, el padre de una adolescente con síndrome de Down se ve obligado a renunciar a su trabajo para poder cumplir con el requisito que la escuela solicitaba de que la estudiante cuente con un acompañante.

El familiar inició su trabajo como personal de limpieza en la escuela para poder acompañar a su hija:

“Cuando llegué al colegio por primera vez yo estaba con un profesor y me dijo que alguien debe quedarse en el colegio y tuve que renunciar a un trabajo con un ingeniero lamentablemente me chocó. Me quedé 3 años del colegio como si fuera estudiante... tiene un costo”

(Perú)

“Me dijeron que, si podía acompañar a mi hija, para ayudarla a adaptarse y que conociera la dinámica de la niña. Lo importante es que ella esté bien, entonces me pedían que me quedara”.

(Cecilia, madre de Carolina, niña de 9 años, con discapacidad cognitiva. Bogotá, Colombia)

“Entonces ellos me dijeron que no hay auxiliar, no hay acompañante, no hay enfermera: si tú quieres acompañar todo el día a tu hijo en el salón con mucho gusto...”

(Marina, madre de Juan, niño de 7 años con discapacidad cognitiva y auditiva. Bogotá, Colombia)

“Sonia me dice, mami a veces no entiendo las materias, se sentaba y sentaba y no entendía, algunos profesores decían ahí espérate ahorita te explico y no le explicaban... la desconocieron, se desconoció su parte visual y todo el tiempo era escuchar, escuchar como una clase magistral y lo visual que es potente en la persona sorda se desconoció. Debían haber utilizado las tic, flexibilización, más tiempo”

(Nicol madre de Sonia, joven de 23 años con discapacidad auditiva-Bogotá Colombia)

Barreras para la Progreso/Aprendizaje

Las barreras para el progreso y el aprendizaje incluyen

- I. Formación de los docentes
- II. Prácticas de los docentes
- III. Bajas expectativas
- IV. Subestimación
- V. Lo que les enseñan no les sirve. El Currículo
- VI. Soportes y ajustes
- VII. Las evaluaciones

Los logros académicos de los y las estudiantes con discapacidad es una preocupación. Actualmente II está colaborando con el Banco Mundial en alianza con Leonard Cheshire; se están buscando maneras de que estos se midan desde los diversos contextos donde ellos reciben la educación a nivel mundial.

“Al no contar con las instituciones adecuadas, con docentes capacitados y escaso material pedagógico, es muy difícil que los niños puedan tener un progreso en su aprendizaje y logren mejorar sus limitaciones”

(Madre de persona con discapacidad cognitiva. Cali, Colombia)

“El docente no apropia su rol como educador”

(Madre de personas con discapacidad cognitiva. Bucaramanga, Colombia)

“He visto progresar a mi hijo paulatinamente. En otras ocasiones, me frustró cuando veo que los apoyos no son suficientes para garantizar la educación de mi hijo”

(Madre de personas con discapacidad cognitiva. Bucaramanga, Colombia)

Los participantes en estos GFD comentan que cuando el o la estudiante tiene discapacidad no se hacen ajustes necesarios y en la mayoría de las veces los docentes y las docentes tienen expectativas bajas, los currículos son aguados y desde la educación especial no se considera el currículo nacional como marco de la educación que se brinda en estas instituciones.

“Tengo en este instante el caso del director del grupo, que es el mismo docente de inglés. Si para uno es complicado aprender el español, pues el inglés, muchísimo más y le adicionamos la baja visión. Entonces ella (hija) me escribe las palabras bien, ella escribe, pero no se le entiende. Ella contesta la evaluación verbal. Escrita se le dificulta, la ampliación de la letra, son muy contados los docentes que lo hacen. Sabe palabras en inglés, los días de la semana, pero vaya y escríbalos. Ni idea, entonces el profesor dice no, ella necesita un colegio especial, este no es un colegio para eso. Me mandó el plan de mejoramiento ahorita y es el mismo de los demás niños, no hay ninguna adaptación”.

Tenemos la tiflóloga, pero está en primaria, sigue la fonoaudióloga, pero está en bachillerato, entonces a mí me toca de bachillerato a primaria: ¿profe que hago con tal cosa? Y la respuesta es ‘no tengo tiempo, porque tengo más niños’. Me brindan la ayuda, pero falta mucho. Es un colegio de inclusión, pero ni idea de hacerla.

Para mí fue muy cruel del docente cuando me dijo “sáquela del colegio, esto no es para ella”.

(Carmen, madre de Lucía, niña de 12 años con discapacidad visual. Bogotá, Colombia)

Una madre de familia contó que retiró a su hijo con discapacidad auditiva de la escuela regular y buscó una escuela exclusiva para sordos debido a que en la escuela regular no mostraba avances en sus aprendizajes, y solo se dedicaba a pintar, dibujar; además la maestra se excusaba aduciendo que no tenía auxiliar y que no disponía de tiempo para poder brindarle los apoyos y adaptaciones para la formación del niño. (Testimonio de Perú).



Durante los GFD se observa que los padres y madres identifican los logros de sus hijos e hijas de diversas maneras; podría sugerirse que aquellos que luchan por la inclusión de su hijo o hija en las escuelas inclusivas tienen más altas expectativas de logros para sus hijos e hijas; pero los resultados de aprendizaje, alfabetización, desarrollo de habilidades para la vida laboral son agendas pendientes para los y las estudiantes con discapacidad.

Formación de los Docentes

Una barrera relevante para el logro de aprendizajes de estudiantes con discapacidad corresponde a la deficiente formación docente para la atención a la diversidad. Las familias consideran que en el aula sus hijos e hijas participan en actividades que no contribuyen a sus aprendizajes; por ejemplo, se dedican únicamente a pintar, dibujar, e incluso resaltan que en sus cuadernos de trabajo no hay evidencia de que estén avanzando.

Asimismo, las familias señalan que los docentes sienten miedo de enseñar a estudiantes con discapacidad y que, en base a su experiencia, consideran que los docentes jóvenes cuentan con mejor predisposición para atender a la diversidad que aquellos con años en el ejercicio docente.

“La ley dice que al menos dos alumnos por aula, pero a los docentes les da miedo, no están capacitados”
(Perú)

“La profesora me decía ‘no tengo auxiliar’. Te tratan con frialdad, son déspotas, estoy indignada con la inclusión”
(Perú)

“Los docentes no tienen paciencia, no sabían qué hacer, no avanzaban. Los más jóvenes sí tienen paciencia”
(Perú)

“Falta de competencias del docente para generar herramientas que ayuden a la comprensión”
(Madre de personas con discapacidad cognitiva. Bucaramanga, Colombia)

“Durante tres años, mi hija estuvo en nivelación en el mismo curso y no salía de ahí, porque entró muy tarde a la escolarización, porque estaba en terapias. Entró a los 13 años, porque en la parte de salud les falta darnos esa información”
(Nicol, madre de Sonia, joven de 23 años con discapacidad auditiva. Bogotá, Colombia)

Prácticas de los Docentes

Así como lo mencionaron los estudiantes, las familias también reportan que sus hijos e hijas no participan regularmente de las actividades escolares junto a sus compañeros ya que existe una falta de estrategias para el manejo de aula por parte del docente. Como ejemplo, una madre menciona que los docentes consideran que los y las estudiantes con discapacidad deberían estudiar en escuelas especiales:

“El problema viene de los colegios porque a los chicos con discapacidad se les da un trato especial. Los profesores dicen su aprendizaje es más lento, necesita otro tipo de atención” (Perú)

Un factor positivo identificado durante las discusiones en los grupos focales como promotor de la permanencia de estudiantes con discapacidad en la escuela es el compromiso y vocación de algunos docentes. Algunos estudiantes participantes de la consulta manifestaron que los docentes tienen un trato amable con ellos, realizan actividades lúdicas para fomentar la participación y realizan actividades de reforzamiento para que los y las estudiantes que presentan dificultades progresen en el logro de sus aprendizajes.

“Mi profesor me apoya en lo que no sabía, en lo que no escribía tan rápido me ha comprendido” (Perú)

De igual manera, los familiares señalan como factor positivo el trabajo colectivo de la comunidad educativa para promover la inclusión; es decir, la articulación y colaboración de directores, estudiantes, padres y madres de familia para la construcción de una escuela inclusiva. En ese sentido, los padres y madres resaltan que la labor del director es esencial para promover una comunidad educativa inclusiva. De igual manera, destacan la participación de la familia en espacios democráticos dentro de la institución. Por ejemplo, un padre comenta que ha sido nombrado presidente de la Asociación de Padres de Familia (APAFA), lo cual le permite tener una participación activa y trabajar en conjunto para promover una escuela inclusiva. Sin embargo, el éxito en una escuela, no se escala.

“En el colegio la directora es una persona muy amable. Mi hijo llegó a un buen colegio donde director y profesores se involucraron, niños y niñas, cada vez que había el día del síndrome de Down era el rey” (Perú)

Los niños, niñas y adolescentes identifican que en su escuela se presentan prácticas pedagógicas que no implementan un currículo flexible y promueven el éxito escolar.

“Las personas con discapacidad aprenden de manera distinta a la de nosotros, ellos van a su propio ritmo, entonces yo siento que los profesores no usan las herramientas necesarias, como que no se enfocan en ellos para que tengan éxito en lo académico” (Colegio privado Bogotá. Edad 8-20)

“Maira, es una niña con síndrome de Down, ella aprende un poquito más lento, me gustaría que la aceptaran. Uno aprende cuando lo hacen esforzarse...pero a Maira, los profes no le exigen, la dejan hacer cualquier cosa. La separan, ella en la esquina en frente del profesor y la ponen allá. La dejan hacer cualquier cosa o sentada, no hace nada. Los profes no nos dejan ayudarla. A mí me gustó un año que la profesora de inglés le exigió a Maira y ella aprendió muchísimo de inglés y el resto de año no pudo aprender porque los profes no le ponen atención”

(Colegio privado Bogotá. Edad 8-20)



La Promoción

La nivelación, edad cronológica vs. “edad mental”, las evaluaciones y pruebas estandarizadas, y la carencia de planes educacionales individualizados siguen utilizándose como barreras a la promoción de los y las estudiantes con discapacidad.

“Me lo han tenido atrasado, con 17 años está en quinto de primaria. Cuando llega el fin de año, la respuesta es que el niño no tiene las capacidades para pasar (...) Están en un aula aparte, pero no tienen personal capacitado, idóneo para que los atienda”

(José y María, padres de Luis, joven de 17 años con discapacidad auditiva. Santa Marta, Colombia)

Bajas Expectativas

Anteriormente hemos identificado bajas expectativas desde las familias, los docentes en relación a los logros académicos de la población con discapacidad especialmente de aquellos con discapacidad intelectual. Pero vale la pena resaltar un factor positivo identificado a partir de las intervenciones de algunos de los participantes es el reconocimiento de las potencialidades y logros de las personas con discapacidad.

Los niños, niñas y adolescentes participantes del proceso manifestaron valorar una serie de aprendizajes que han alcanzado en la escuela, cómo aprender matemáticas, leer, escribir, compartir juegos con sus compañeros y pintar. También manifestaron sus metas a largo plazo; por ejemplo, ser docentes, futbolistas, “youtubers” y veterinarios.

“Los sordos mostramos nuestra fuerza como yo que soy un luchador”
(Perú)

En cuanto a las barreras para el aprendizaje de las personas con discapacidad podemos destacar la enseñanza de actividades poco formativas, en el que los docentes le dan mayor importancia a actividades artísticas.

“Me gusta pintar. Mi ‘miss’ me enseña poquito a poquito. Me gusta mucho el arte”
(Perú)

Subestimación

Si bien la mayoría de los estudiantes manifestó que todas las personas, sin excepción, tienen derecho a acceder a la escuela, la mayoría de las familias desconocen las responsabilidades de las escuelas y justifican las prácticas discriminatorias.

"Yo era consciente que mi hija no tiene la capacidad de leer rápido o aprender números, pero tampoco me esperancé que del colegio salga leyendo"
(Perú)

"Yo tampoco puedo pedir tanto al colegio. La profesora la ha adecuado no pido mucho porque tiene que atender 30 niños"
(Perú)

Lo que les enseñan no les sirve

La necesidad de comprender el valor del Currículo flexible como aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos, es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de sus estudiantes, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender y participar.

"A mi hijo lo que le enseñan no le sirve"

Soportes y Ajustes

Es innegable que su inexistencia en la mayoría de las escuelas se constituye en una de las barreras más importantes para el éxito de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en los entornos inclusivos.

A través del soporte y ajustes razonables se garantiza que estos estudiantes puedan desenvolverse con la máxima autonomía en los entornos en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, para la equiparación de oportunidades y la garantía efectiva de los derechos.

Los ajustes razonables se definen como las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad.

Por ejemplo, los padres y madres manifestaron que en una institución educativa que tiene intérpretes en educación primaria, no los tiene para los chicos de educación secundaria.

“Los Sordos podemos ir al colegio, pero si el colegio no cuenta con intérprete, podemos ser rechazados por esta circunstancia, depende si el colegio tiene el intérprete”

(Colegio privado Bucaramanga. José – 18 años, discapacidad auditiva)

“Los niños con discapacidad pueden participar como los otros porque, aunque tengan diferentes capacidades de nosotros son humanos”

(Colegio privado Cali. Valeria niña de 10 años)

“La manera de aprender no es diferente, al menos que tenga un retraso mental y le tengan que colaborar más, puede aprender”

(Colegio privado- Cali. Valeria niña de 10 años)

Accesibilidad a la Información y al Aprendizaje

Como se ha mencionado en el apartado anterior, algunos familiares también reconocen las potencialidades y logros de las personas con discapacidad. Si bien también logran reconocer que sus hijos e hijas presentan dificultades para desarrollar ciertas habilidades, como leer, escribir, caminar, entre otras; algunos familiares manifiestan que les brindan el soporte necesario para que no se convierta en una barrera para su aprendizaje y desarrollo. Por ejemplo, un padre de familia reportó que le compra pictogramas para que puedan comunicarse mutuamente por medio de dibujos.

“Ellos salen adelante, mientras hay personas que tienen todo.

Es admirable... me motiva”

(Perú)

“Son capaces, no se detienen. Lo hablo porque tengo un hijo con discapacidad y lo veo en él. Cuando quiere algo cuando sea lo consigue lo admiro bastante. Lo observo cómo es capaz de buscar las tareas, busca cualquier medio. Nosotros nos detenemos muchas veces”

(Perú)

En paralelo, algunas familias manifestaron el reconocimiento de la escuela regular como un espacio de desarrollo para sus hijos e hijas con discapacidad. Durante los grupos focales, padres y madres identificaron y valoraron las ventajas de que sus hijos e hijas estudien en escuelas regulares:

El colegio debería apoyar. Los niños tienen que entender que a todos se les debe tratar igual.

¿Por qué separar? Hay escuelas exclusivamente para unos ¿por qué? ¿por qué tener ese muro?”

(Perú)

La mayoría de las familias reconocen como logros de desarrollo el aspecto social y de regulación de conducta, así como habilidades funcionales para su desempeño diario.

*"Si no hubiera inclusión ¿Dónde lo pongo a mi hijo? antes los tenían encerrados...
la inclusión es buena porque nuestros hijos se sueltan"*
(Perú)

*"A pesar de todo es bueno el colegio regular porque va a ser mejor... yo quería que
mi hija la conozca y salga a la sociedad, el mayor daño es esconderla"*
(Perú)

*"Lo que me interesa es que aprenda a comportarse en una sociedad real.
Aprendió a respetar sus turnos, horarios"*
(Perú)

*"Hay falta de material. Mi hija tiene baja visión y le ponen una evaluación igual que los otros, ella no la ve.
He tenido que decir en el colegio necesito que le amplíen la letra, pero no es que le manden a
ampliar la hoja porque la letra no va agrandar. Les sugiero que pongan las imágenes en color porque en
blanco y negro ella todo lo ve igual. Me ha tocado preguntar de quién es la responsabilidad si mía como
mamá, o del maestro"*
(Madre de persona con discapacidad visual. Bogotá, Colombia)

Los niños, niñas y adolescentes identifican que en ocasiones la labor de los grupos de apoyo para el progreso escolar se convierte en estrategias de segregación e intimidación.

*"Lo que hacen los profesores es que utilizan el grupo de apoyo para amenazar a Laura (niña con
síndrome de Down) a veces, demasiadas veces. Laura no quiere por ejemplo hacer algún ejercicio y pues en-
tonces le dicen vamos a llamar al grupo de apoyo para que te recojan y te lleven a hacer otra cosa. A veces
los profesores se pasan -entiendo que tengan mucho estrés- pero la amenazan con frecuencia y eso no es
que se escuche tan bonito. No utilicen el grupo de apoyo para amenazar"*
(Colegio privado Bogotá. Edad 8-20)

*"Vuelven el apoyo, lo que les ayuda, en algo malo...
lo tornan algo distinto a lo que se supone que es"*
(Colegio privado Bogotá. Edad 8-20)

Las Evaluaciones

Planes Individuales como herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los y las estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción, no son una fortaleza de las instituciones en la región.

Como producto de lo descrito, los participantes de la consulta señalan que la falta de herramientas para una evaluación diferenciada constituye una barrera para el aprendizaje y la promoción de los y las estudiantes con discapacidad.

En ese sentido, manifiestan que algunos docentes recomiendan a las familias que los y las estudiantes con discapacidad repitan el grado escolar, frente a las dificultades que encuentran para la evaluación del logro de sus competencias:

“Querían hacer siempre lo mismo tenía que pasar a segundo y la retrocedía a primero yo le decía ‘Miss’ ella tiene más edad y la profesora me decía ¿Qué hago?”
(Perú)

Esta barrera se hace evidente en el diario vivir de los y las estudiantes con discapacidad.

“Cada vez que hago una hoja mal, una C”
(Perú, estudiante con Síndrome de Down)

Algunos niños, niñas y adolescentes manifiestan que para los docentes las notas son más importantes que el proceso de aprendizaje y desarrollo de habilidades para la vida.

“Manejan a la persona por la nota, uno puede ser muy persona pero no le puede ir bien académicamente, pero tiene conocimiento de cómo hablar, cómo expresarse. Que miren otra forma de evaluar. No más importancia a la evaluación sino a la persona”
(Colegio privado Bucaramanga. Edad 10-18)

Barreras para el Bienestar

Si bien el bienestar de los y las estudiantes con discapacidad en la escuela se relaciona a muchos de los factores positivos y las barreras expresadas anteriormente, en este apartado hemos procurado señalar aquellos aspectos o situaciones identificadas por los participantes del proceso de consulta en relación a la cultura inclusiva de la escuela y a las barreras actitudinales que se manifiestan en el proceso hacia una educación inclusiva, desde la convivencia y la discriminación.

Convivencia Escolar

De manera particular, en el grupo de discusión con los niños y niñas de 7 a 12 años, participó un estudiante con discapacidad auditiva, lo que ocasionó que los demás participantes se extrañen de la manera de comunicarse de este estudiante, quien utilizaba sus manos para comunicarse en lenguas de señas. Sin embargo, ello no desmotivó a los estudiantes, y al contrario, muchos de ellos manifestaron que les gustaría aprender lenguaje de señas para poder comunicarse con otras personas que tengan discapacidad auditiva.

"La mayoría de los niños saben cómo tienen que tratar, qué tienen que hacer y me satisface que el colegio sea preparado con los niños de inclusión... es una alegría grandísima... acá todos están en conjunto"
(Perú)

Un aspecto relevante para el bienestar de los y las estudiantes con discapacidad se vincula a las dificultades para una convivencia escolar solidaria y justa entre todos los estudiantes. Si bien algunos estudiantes manifestaron que sus compañeros los cuidan y protegen, por otro lado, también reportan que la diversidad y las diferencias no son siempre respetadas en el aula.

"Cuando un niño me dio un cachetadón yo me puse triste. Me pegó porque le dio la gana"
(Perú)

"A mí me hacen bullying porque soy un poco... ¿cómo se dice? nerd. A mí a veces me dicen "niño tonto" "niño aguafiestas" "niño aburrido". Los niños se burlan solo de mí y de nadie más. Porque yo sé todo y soy inteligente, pero mis compañeros no son tan inteligentes y no saben cuánto es 5x10"
(Perú)

Los participantes con y sin discapacidad manifiestan que no les gusta tener docentes "regañones", "que dan miedo", "bravos" que "gritan".

La convivencia en el ambiente escolar presenta varias barreras actitudinales:

"No me gustan mis compañeros oyentes, porque a veces me hacen mala cara y dicen toca tener paciencia porque es sordo, y no me gusta mi profesora de sociales porque no explica bien, y si uno no hace bien las cosas dice que uno no sabe, ni está interesado y hace gestos de desagrado. No me gusta"
(Colegio privado Bucaramanga. Edad 8-20)

"Para mí, una barrera son las relaciones en el colegio, con las amistades, digamos muchas veces nos da pena tener amigas así, porque no pueden hacer las mismas cosas que nosotras, no tienen el mismo pensamiento que nosotras, de pronto muchas personas que dicen que nosotras tenemos un pensamiento más avanzado que ellas. Normalmente he visto que les dicen no me mire, no me toque, qué haces, quítate, o no puedes estar donde yo estoy, porque no eres de nuestro grupo, cosas así"
(Colegio privado Bogotá. Edad 8-20)

“Una amiga de mi curso tiene dificultades de movilidad, pero pues ella llegó con una energía muy buena, intentando hacer amigas, pero hay muchas niñas en el curso que le hacen entender que ella no puede hacer muchas cosas y la hacen sentir mal. Le dicen que no puede, que le va a quedar muy difícil. Valentina llegó con una autoestima agradable pero las personas externas se la destrozaron”

(Colegio privado Bogotá. Edad 8-20)



En Paraguay, los niños y niñas comentaron sus experiencias refiriéndose en algunos casos que les costó adaptarse, que había “grupismos”. Ante la pregunta del motivo que generaban estos “grupos” no quisieron ahondar, solo se refirieron a que “estos son un poco malos con nosotros”.

Al formular la pregunta sobre el personaje del cuento (un niño con Síndrome de Down) “si Julio quisiera entrar en esta escuela ¿Tendría alguna dificultad? Varios respondieron que no. Los que respondieron SI refirieron que la dificultad principal sería el bullying (“intimidación”).

En la escuela de habla Guaraní, la solidaridad de los y las estudiantes se visualizó en la siguiente conversación (Todo lo expresado se dio en lengua guaraní, con el apoyo del director quien hacía de intérprete):

Profe: *Mba´epa rejapota eguereKoro peteî angiru ndohechaiva*

(¿Qué van a hacer si tienen un amigo que no ve?)

Niño: *che ahugata hendive, ahata hendive cantinape ha ha´eta chupe mba´epa ho´use. Ha upéi ha´eta chupe ome´ê hagua chéve la iplata ikatuhaguaicha apaga.*

(yo voy a jugar con él. Me voy con él a la cantina y le pregunto qué quiere comer y que me dé su dinero para poder pagar por él)

Profe: *Mba´epa pejapota peguerekoro peteî compañero oipuruva silla de ruedas.*

(¿Qué van a hacer si tienen un compañero que usa silla de ruedas?)

Niños: *che ahugata hendive, aipytivôta chupe ha oguerehata chupe recreope. Avei ahugata hendive partido ha ombohasata chupe la pelota. Ndahejai mo´ai chupe hiaño.*

(Voy a jugar con él, le voy a abrazar y acompañar al recreo. Vamos a jugar partido y le voy a pasar la pelota. No le voy a dejar solo)

Al respecto algunas niñas manifiestan que las personas sin discapacidad pueden tener sentimientos de envidia hacia una persona con discapacidad con comentarios y expresiones que lesionan la autoestima de la persona con discapacidad:

“La barrera más importante es nuestro pensamiento y el de los demás. En el caso de Valentina, si puede ser la envidia, porque ella ha sido súper valiente y muy fuerte en muchas situaciones, pero nada más por lo que le dicen las otras personas que no puede se hizo una barrera en el pensamiento que dice como ya no puedo. A veces se achanta y dice no puedo. También por envidia le pueden hacer eso, no solo porque tenga discapacidad”

(Colegio privado Bogotá. Edad 8-20)

“Muchas veces, a nosotros como personas nos importa mucho lo que piensen los demás sobre nosotros, entonces yo creo que las personas con discapacidad también ven lo que las personas piensan de ella, como en el caso de Valentina, de pronto es una muchacha muy fuerte, muy valiente, que ha pasado por muchas cirugías, pero a pesar de todo a uno siempre le importa lo que las personas piensen, entonces sentir que todo mundo me dice no puedo, entonces yo misma como persona me hago la pregunta ¿será que yo sí puedo? Uno se acepta a sí mismo, pero viene una persona que no te acepta y tu empiezas a dudar si te aceptas como eres.”

(Colegio privado Bogotá. Edad 8-20)

Los participantes también dan cuenta que las barreras no solo se presentan con las personas con discapacidad, sino entre los que no tienen discapacidad:

“No sólo con las niñas con discapacidad hay barreras también entre nosotras”
(Colegio privado Bogotá. Edad 8-20)

Por otra parte, también hay una percepción de que las personas con discapacidad también se distancian, no se aceptan y no confían en sus cualidades. Una adolescente con discapacidad manifestó que la falta de respeto por parte de sus compañeros es una barrera que ella ha sentido:

“La barrera más grande es el irrespeto, todos somos iguales... Es lo que las personas piensan de una persona con discapacidad. Cuando le dicen usted tiene una discapacidad hágase al otro lado, como una persona mala que excluyen”

(Colegio privado Bogotá. Edad 15)

La forma de nombrar a las personas también genera divisiones entre los y las estudiantes con y sin discapacidad:

“Seamos abiertos, no juzguemos a la persona por su físico sino por su interior. Yo soy una niña regular, pero no me gusta que me llamen así, porque siento que yo no soy regular, porque todos somos especiales... todos tenemos defectos y virtudes”
(Colegio privado Bucaramanga. Edad 10)

Las personas con discapacidad se dan cuenta de la forma como son percibidos:

“Que no me hagan ver que la discapacidad es una limitación, sino que es una fortaleza que aún no sé cómo usarla”
(Colegio privado Bucaramanga. Edad 10-18)

“No somos tan diferentes a los que no tienen discapacidad como dicen los profesionales y que nosotros nos tenemos que adaptar”
(Colegio privado Bucaramanga. Edad 10-18)

“Es difícil la forma en que nos miran, también sentimos pena cuando nos miran, cuando nos observan”
(Colegio privado Cali, adolescente de 18 años con discapacidad auditiva)

En Paraguay, los niños, niñas y adolescentes que desertaron de la educación regular y están en la educación especial dicen *“Si tenemos que irnos otra vez a esas otras escuelas yo me voy a quedar no más a vender con mi mamá en el mercado, no da gusto que se burlen de vos”*. (Paraguay)

“Con este grupo se pudo percibir la frustración con respecto a las experiencias en escuelas donde fueron incluidos. Reconocen que sus experiencias no fueron buenas, que les molestó la burla y que aunque pudieran volver a esas escuelas no quieren porque no les tratan bien...Lo que también se evidencia es que ni las familias ni la escuela especial les explica sobre las verdaderas barreras y ellos se quedan con la percepción de que son ellos el problema por ser más lentos... la enseñanza sin el respeto a la diferencia de niveles existentes, a sus necesidades y capacidades y la falta de diversas estrategia así como el poco o nulo trabajo en la dimensión cultura, donde valores como el respeto y conceptos de equidad no fueron trabajados” (Facilitadora desde la Fundación Saraki)

Discriminación

Uno de los factores positivos es la fortaleza emocional de algunas familias para afrontar las barreras que enfrentan sus hijos e hijas con discapacidad durante su trayectoria educativa. La mayoría de ellas reconocen la necesidad de multiplicar esfuerzos para que sus hijos e hijas alcancen sus metas.

“Somos familias muy diferentes a las familias normales y tenemos que seguir adelante luchando por nuestros hijos”

(Perú)

“Una mamá tiene que ser creativa para la comida, hay que hacerlo para todo. No hay que poner un impedimento, hay que traspasar esa barrera. Todo se puede menos la muerte”

(Perú)

“Para mí mis hijos son la joya más preciada y lucharé por ellos”

(Perú)

Otro factor relevante es la actitud positiva de las familias con relación a la discriminación a la que se ven expuestos sus hijos e hijas con discapacidad. La mayoría de las madres señala que es necesario enseñar a la sociedad cómo tratar a sus hijos e hijas, orientando y sensibilizando a la comunidad que los rodea. Del mismo modo, un padre reporta que los hermanos de su hija con síndrome Down sentían vergüenza por ella; no obstante, él trataba de brindarles información e incentivarlos para que sean un apoyo.

“Yo empecé a dialogar con los chicos. En ese momento tú sacas esa rabia al ver a tu hijo parado... ¿por qué no juegas con él?... Hoy en día todos los niños del barrio lo buscan, salen a jugar, todos contentos”

(Perú)

“A mi hijo lo molestan le dicen pantera rosa y yo tengo que hablar con el niño que le molesta, no es cuestión de gritarlo sino jugando”

(Perú)

“Yo como mamá tengo que defender a mi hijo... poco a poco intentas que lo traten bien”

(Perú)

Sin embargo, dicen, estos factores constituyen el resultado de un largo proceso. Muchas de las familias participantes reconocen como barrera el hecho de haber atravesado dificultades para la aceptación de las necesidades de apoyo de sus hijos e hijas. Comparten haber sentido tristeza al recibir la noticia sobre la condición de sus hijos e hijas, e incluso algunos participantes reconocen que aún es difícil aceptarlo.

“Primero lo llevé al hospital San Juan de Dios y me dijeron que no escucha y es sordomudo. Eso que me dijeron me dolió, hasta ahora no puedo superar esto” (Perú)

Finalmente, las familias participantes de los grupos focales manifiestan que una de las barreras más importantes que enfrentan en la lucha por una educación inclusiva y, en general, por el desarrollo y bienestar de sus hijos e hijas es la discriminación de la sociedad hacia las personas con discapacidad. Los padres y madres de familia señalan que la comunidad no tiene conocimientos sobre los logros que pueden alcanzar las personas con discapacidad, y que ello genera burlas, sentimientos de lástima e indiferencia ante las necesidades de sus hijos e hijas.

“En el Perú la gente es indiferente. Por ejemplo, cuando hay una persona con discapacidad visual y no lo ayudan a cruzar a pista”
(Perú)

“Se van a burlar”
(Paraguay)

“En el carro me pasó que todos los pasajeros me miraron cuando me comunicaba con mi hijo en señas, se burlaban. Yo como mamá me dio vergüenza y corté la conversación, yo trataba de no conversar con él para que las personas no me vean. En el barrio con los amigos, es feo ver que lo aparten, yo me ponía a llorar por la ventana de impotencia”
(Perú)

“Le van a tentar”
(Paraguay)

“A mi hija le gusta la palta y la señora que vende le quiere regalar y le digo ‘señorita no, cóbrese, es su trabajo’ y ella dice ‘ay pobrecita’.”
(Perú)

“Burla porque no saben leer a los 12 años”
(Paraguay)

“Triste ver como el ser humano, sobre todo en nuestro país, que son ignorantes, lo único que hacen es burlarse en vez de apoyarlos”
(Perú)

“No se van a sentir cómodas”
(Paraguay)

“Un día un niño grande le dijo que tenía cara de caballo. Llegué a mi casa, lo abracé a mi niño y empecé a llorar, lo mandé a su cuarto, empecé a llorar, lo abracé fuerte para poder soportar esa situación.”
(Perú)

“Se pueden reír de él”
(Paraguay)

Para que sus hijos e hijas sean aceptados y respetados en el sistema escolar, los padres y madres asumen la responsabilidad de proponer acciones como dar a conocer quiénes son sus hijos e hijas para que sean valorados positivamente:

“Entramos al tercer jardín y yo le advertí a la profesora que ella a veces es brusca, pero no es que sea agresiva. A ella le gustaba quitarles a las niñas los adornos de la cabeza. Las otras madres comenzaron a decir que la niña “enfermita” les jalaba el cabello a las demás. Me acerqué y me presenté: soy la mamá de la niña de la que ustedes están hablando. Me gustaría que ustedes y todos los padres me dieran el espacio para ofrecerles disculpas primero, si ustedes lo están viendo como una agresividad, pero quiero que entiendan que ella es una niña igual que su hijo, que su niña, que está casi de la misma edad de sus hijos y ella no tiene en su pensamiento, ni en su corazón la agresividad, ella tiene una condición de discapacidad, tiene esto y esto y por tanto actúa así; son temas que se están trabajando para que ella lo vea desde otro punto de vista y comience a mirar que esto no lo debe hacer: Entonces ellos se quedaron mirándome, y me decían perdóneme, discúlpeme... y le dije a la profesora permítame un espacio para mostrar un CD de una niña que está en silla de ruedas y comentar la situación de mi hija; yo lo presente no solo al grupo de padres del curso de mi hija, sino a todos, porque mi hija empezó a tener ciertos comportamientos y se hizo famosa por eso y no por cosas positivas. Me permitieron el espacio para hablar con los padres. Sirvió porque cambió el panorama”

(Cecilia madre de Carolina, niña de 9 años con discapacidad cognitiva. Bogotá, Colombia)

Son búsquedas solitarias que en muchas ocasiones terminan con el desistimiento de los padres y madres para buscar un cupo escolar. Solo una madre refirió haber solicitado ayuda en la secretaria de educación:

“Duré cinco años intentando ingresar a mi hija a las escuelas públicas, no me la recibieron por la discapacidad cognitiva. Fui muchas veces a la secretaria de educación para que me dieran el cupo. Después de insistir logré que mi hija ingresara a estudiar a los 12 años”

(Madre persona con discapacidad cognitiva. Bucaramanga, Colombia)

“La falta de comunicación por parte del gobierno sobre los programas para niños sordos. Nos enteramos de esta escuela por casualidad. No hay información ni en la página web, ni en las oficinas de la alcaldía”

(Madre persona con discapacidad cognitiva. Bucaramanga, Colombia)

CAPÍTULO 4

Hallazgos



CAPÍTULO 4. Hallazgos Derivados del Análisis de la Información Recolectada

“Las personas no quieren escuchar la verdad porque no quieren que se destruyan sus ilusiones”

Friedrich Nietzsche

Las aulas de clase son el lugar donde la filosofía, los valores y principios de la educación inclusiva se implementan. En la investigación, niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad a través de los conversatorios se convirtieron en los ojos y oídos que identificaron desde el día a día el cómo y por qué se da la exclusión de aquellos estudiantes que tienen una discapacidad. Sus mensajes sobre las barreras en la educación quizás no sean nuevos, pero refuerzan los hallazgos de otros estudios. Además, ofrecen una esperanza en aquellos niños, niñas y adolescentes que entienden su rol y las posibilidades de construir Capital Social y redes de apoyo que promoverán soporte en la participación y pertenencia de grupos que han sido sistémica y sistemáticamente excluidos y así garantizar la construcción de Comunidades Inclusivas = Comunidades Más Fuertes.

Este informe busca presentar la mirada de niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad a la exclusión que día a día se vive en las aulas y las escuelas. La dificultad de los sistemas educativos para ser inclusivos la escuchamos también desde las voces de familias que nos acompañaron.

Niños, Niñas y Adolescentes con y sin Discapacidad y las Familias dicen:

Los obstáculos que los niños, niñas y adolescentes con discapacidad y las familias, en la región de las Américas, enfrentan para acceder, participar, permanecer, ser valorados y aprender en las escuelas y aulas regulares han sido reconocidos desde múltiples instancias e investigaciones. Muchos de ellos se reflejan en todos los grupos de discusión de esta iniciativa y se describen en la segunda parte de estos hallazgos.

En la primera parte destacaremos aspectos novedosos desde la mirada que niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad y familias hicieron, desde esta iniciativa, a la exclusión de estudiantes con discapacidad. Será desde estos que se presenten recomendaciones en el siguiente capítulo para movilizar las transformaciones que se requieren para "garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos".!

La Iniciativa Descubre

1. La discriminación por discapacidad no se **reclama**, se observa desde los grupos focales de discusión en maneras diversas. Familias que se conforman con cualquier servicio que se les ofrezca, pocas cuestionan y solicitan una mejor educación para sus hijos, justifican la falta de resultados por la discapacidad del hijo o hija; los rectores y docentes con un lente similar evalúan la falta de progreso en los y las estudiantes, y la justifican por la discapacidad no por la falta de formación de los docentes y la falta de estrategias de enseñanza aprendizaje que responden a la diversidad de estilos de aprendizaje.

Desde los niños, niñas y adolescentes en los grupos focales de discusión también se puede observar la dificultad de realizar reclamos para proponer transformaciones. Por ejemplo, cuando a pesar de identificar con claridad prácticas en los docentes y desde los apoyos que excluyen y minimizan el aprendizaje de sus compañeros con discapacidad, siendo capaces de presentarlo en el grupo de discusión, en su cotidianidad son complacientes y no cuestionan a sus docentes o solicitan que ellos puedan apoyar a sus compañeros, lo que reflejaría una solidaridad fundamental entre compañeros. Los y las estudiantes con discapacidad están sujetos a la discrecionalidad de las escuelas y al grado de perseverancia de las familias.

2. Existe complacencia por parte de las familias, de los docentes, de los gobernantes a que cualquier educación/programa que se brinde a estudiantes con discapacidad es aceptable y por ello las familias **agradecen** el cupo, la oportunidad; los docentes **no miden resultados**, las escuelas y el sistema educativo **tampoco los reportan**. Niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad expresan de formas diversas las **bajas expectativas** y la justificación que hacen los docentes al identificar que el problema está en la discapacidad del estudiante y no en la deficiencia del sistema y de las prácticas como lo propone la educación inclusiva.

3. La educación inclusiva como derecho y sus implicaciones no es clara para las familias. **Carencia de conocimientos y liderazgo**, también lo manifiestan los niños, niñas y adolescentes consultados; ellos identifican la poca claridad que hay también en los docentes sobre estrategias que favorecen la inclusión en las prácticas del aula.

4. Los estudiantes con discapacidad **no aprenden** porque lo que les enseñan no les sirve dicen las familias. Por su parte los niños, niñas y adolescentes hablan de que los docentes se los llevan fuera de la clase alejados de sus compañeros, a menudo, ellos también dicen los podrían apoyar, pero no los dejan.

5. Es un hecho que no hay suficientes **familias que elijan y/o luchen** por la inclusión. Esto incluye a los padres y madres de niños, niñas y adolescentes sin discapacidades.

6. La educación inclusiva **no es sistémica** en ninguno de los países consultados y esto se identifica a través del análisis del conjunto de obstáculos en los GFD. Esta falta de cambio sistémico puede asociarse al concepto de “disonancia cognitiva” desarrollado por Leon Festinger. Muchas personas que luchan por mantener sistemas educativos obsoletos y segregados se rehúsan a considerar los derechos humanos de las personas con discapacidad y las ventajas de un sistema educativo que reconozca las necesidades educativas individuales de cada estudiante. Aunque no existe evidencia que la segregación conlleve a mejores resultados, las personas solo han conocido esos sistemas y continúan defendiéndolos.

Además, desde esta iniciativa también ofrecemos una reflexión sobre la Declaración de Salamanca y la CDPD constantemente referidas en todos los estudios como guías en la construcción de una educación inclusiva.

El análisis de la información de los GFD genera una preocupación de que los conceptos emanados desde la Declaración de Salamanca que enuncia que la educación inclusiva es un **proceso** y posteriormente la CDPD que menciona que algunos aspectos pueden ser de **realización progresiva**, han sido entendidos como que cualquier avance pequeño, desarticulado del sistema de educación regular y en muchas ocasiones sin impacto significativo se puede mostrar como un logro en el camino hacia una educación inclusiva y en muchos casos se utilice para justificar las demoras en el desarrollo y/o implementación de planes de mejora sistémica y sistemática en la educación que favorecen la inclusión.

7. Las familias están **sobrecargadas, con pocos apoyos** para ellas y para su hijo o hija. Los altos niveles de exclusión les generan dificultades para participar ellas y las niñas, niños y adolescentes con discapacidad de manera organizada en los procesos de inclusión educativa. Las familias, al igual que las personas con discapacidad, quieren la inclusión pero desconocen el derecho a la educación de sus hijos; actúan individualmente en la búsqueda de solucionar su problema; están divididas por discapacidad; divididas entre educación inclusiva y el sentimiento de protección que perciben desde la educación segregada; no identifican un valor en trabajar juntas y exigir una mejor educación para todos, pero todos juntos.

“Me encantó conocer sus experiencias de vida, a veces nos enfocamos en nuestra sola discapacidad, yo soy de persona ciega, y no conozco de su tema, pero me doy cuenta de que todos tenemos los mismos problemas a pesar de tener diferentes discapacidades. Compartir esas experiencias hace que nos empoderemos más y eso me parece muy bonito y porque igual en las leyes no dice discapacidad sordos... sino discapacidad, estamos todos...

Todos podemos lograr cosas.

(Nicol, madre de Sonia, joven de 23 años con discapacidad auditiva. Bogotá, Colombia)

La Iniciativa Confirma

1. La **discriminación por discapacidad** es identificada como el problema más importante en todos los participantes de los grupos focales sean los niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad y las familias; desde los contextos de educación especial, integración o inclusión; en la educación pública y la privada. Los participantes en los grupos focales identifican manifestaciones de discriminación desde diversas acciones de los actores en los contextos en que cada uno participa.

2. A través de los GFD se identifican **actitudes, creencias y sentimientos** hacia las personas con discapacidad que dan lugar a la mayoría de las acciones identificadas como barreras para la educación inclusiva en el caso de niños, niñas y adolescentes con discapacidad y especialmente impactan **las expectativas, el bienestar y la percepción de seguridad** de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en las escuelas regulares.

3. **La inequidad** está verdaderamente subestimada, al igual que su costo en las familias. No solo las estadísticas globales calculan que al menos un tercio de los niños, niñas y adolescentes que están fuera de las escuelas tienen alguna discapacidad, sino desde los GFD y los reportes de las organizaciones miembros de II, se identifica como ésta prevalece en el acceso, participación, permanencia, aprendizaje y bienestar de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el sistema educativo.

4. Muchos de los niños, niñas y adolescentes que atendieron la consulta se encuentran en escuelas especiales o han desertado de la educación. La educación de las personas con discapacidad **no es prioritaria** en la mayoría de las agendas de los gobiernos.

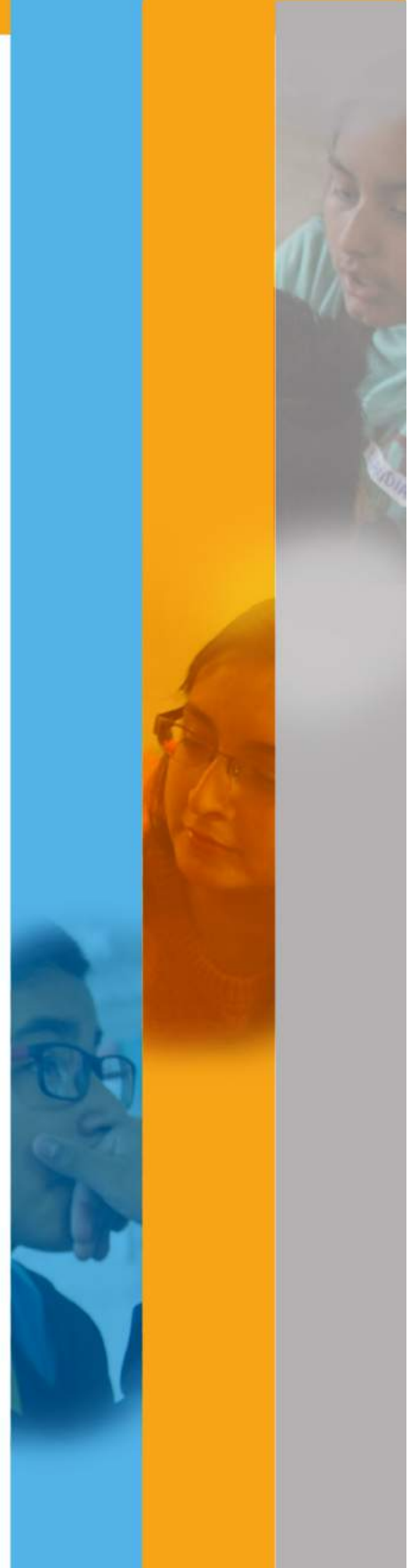
5. Se observa que en muchos persiste la idea errónea de que la educación inclusiva es la manera de brindar educación a estudiantes con discapacidad; pero niñas, niños y adolescentes sin discapacidad identificaron sus diferencias y necesidades de apoyo similares a las de sus compañeros identificados con una discapacidad. **Educación inclusiva para todos.**

6. Los niños, niñas y adolescentes en los grupos focales, no consideran que sus compañeros con discapacidad estén recibiendo una **educación de calidad** y por su parte las familias expresan similares preocupaciones. Es necesario asociar la educación inclusiva con el mejoramiento de la calidad de la educación para todos incluidos los y las estudiantes con discapacidades.

7. Niños, niñas y adolescentes con discapacidad se encuentran desproporcionadamente fuera de las escuelas, es parte del **prejuicio** subyacente contra las personas con discapacidad, en especial las personas con discapacidad intelectual, y la creencia subconsciente de que sus vidas tienen menor valor que las de otros, siendo esta la causa principal de su exclusión de las escuelas y de la sociedad.

CAPÍTULO 5

Recomendaciones



CAPÍTULO 5. Recomendaciones

“No podemos solucionar nuestros problemas con el mismo tipo de pensamiento que utilizamos cuando los creamos”
Albert Einstein

El trabajo realizado en la construcción de la consulta a niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad y las familias en Colombia, Paraguay y Perú y los hallazgos desde los GFD, ofrecen la oportunidad de hacer algunas recomendaciones y estrategias para movilizar la agenda de la educación inclusiva en los países participantes, con posible extrapolación a otros países en la región.

Gobiernos, distritos escolares, directivos y docentes tienen una obligación moral y ética profesional de brindar prácticas y oportunidades educativas seguras y efectivas, para todos los y las estudiantes. El hecho de que algunos padres y madres soliciten una educación segregada no les da a los docentes y distritos escolares una razón válida para apoyar esa elección cuando toda la evidencia de la investigación apoya la inclusión. El sistema educativo desde los distritos escolares y los docentes utiliza fondos públicos y tienen la responsabilidad de usar esos fondos en el mejor interés de los niños, niñas y adolescentes y la sociedad y, como tal, no deben gastarlos para separar a los y las estudiantes cuando no hay una justificación educativa.

Cuando se habla de ofrecer segregación porque los padres y madres lo solicitan, es un signo de abandono de las responsabilidades profesionales y éticas y está revelando los propios prejuicios.

En el Capítulo I se hace referencia a las recomendaciones generadas desde los diversos informes del Comité de la CDPD a los países de Latinoamérica; la consulta de la RREI a sus organizaciones miembro y del trabajo de Catalizadores para la Educación Inclusiva en la región.

La falta de implementación de estas recomendaciones es destacada por los aliados para esta iniciativa y el estudio confirma una vez más que la Agenda hacia una educación inclusiva no avanza. Hoy esto coincide con lo que se está discutiendo a nivel mundial referido como la “Crisis de la Educación”, todavía más apremiante para los y las estudiantes con discapacidad quienes están desproporcionadamente excluidos de la educación, sus aprendizajes no se miden y la calidad de lo que reciben no les sirve. Hay una necesidad de fortalecer a las familias como corresponsables de garantizar una educación de calidad para sus hijos e hijas y a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad para que soliciten y sean vigilantes de que la educación en sus escuelas y aulas tienen los elementos de una educación inclusiva (OG4). Entre más familias elijan la inclusión y más disponible esté, más caro y difícil se vuelve mantener las clases segregadas.

En este Capítulo proponemos recomendaciones para el fortalecimiento de las Organizaciones de familias y de personas con discapacidad y de sus miembros para que puedan reconocer y exigir una educación de calidad, con inclusión y equidad, desde tres aspectos:

- Generando coherencia en los diversos actores sobre la educación inclusiva.
- Construyendo liderazgo y colaboración.
- Garantizando que la calidad de la educación está acompañada de inclusión y equidad.

“Todo el tiempo nos dividen el sordo, del cognitivo, tenemos que empezar a unirnos y a construir”

Generar Coherencia entre los Diversos Actores sobre la Educación Inclusiva

Todos los países en América Latina y el Caribe han ratificado la CRPD, todos los gobiernos están comprometido con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: Transformar nuestro mundo, que en el caso de la educación el ODS 4 dice - “garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.”

Los gobiernos tienen por ello la responsabilidad de generar una transformación sistémica del sistema educativo hacia una educación inclusiva en conformidad con lo establecido en la OG4, que describe las implicaciones y los elementos de una educación inclusiva.

Es el gobierno quien debe liderar el proceso de coherencia entre los diversos actores en el tema de la educación inclusiva y sus implicaciones en las políticas, cultura y prácticas educativas.

Recomendaciones para los Gobiernos

- I. Es imperativo que los gobiernos propicien estrategias que generen **transformaciones en los imaginarios sociales** sobre la perspectiva de la Discapacidad y la Persona con Discapacidad, a fin de lograr cambios actitudinales. La escuela es el escenario ideal para iniciar, “niños, niñas y adolescentes que estudian juntos aprenden a vivir juntos”. Se requiere el diseño de procesos en la escuela que contribuyan a la implementación de una real Educación Inclusiva.

2. Los gobiernos necesitan fortalecer la **generación de una conceptualización** clara sobre los elementos de la educación inclusiva de calidad y las implicaciones en el sistema educativo en el marco de la OG4 para **todos** los actores.

Siendo los elementos que contribuyen a la educación inclusiva de calidad: una visión clara y fuerte; leyes y políticas sustentadas en el descubrimiento de mecanismos y procedimientos de rendición de cuentas; prácticas escolares basadas en una cultura de respeto y cooperación; prácticas de salón de clase que cumplan con las necesidades de todos los y las estudiantes; y asociaciones entre personas con discapacidad, familias, autoridades educativas, docentes y líderes comunitarios. Es necesario superar la integración, cuestionar el mainstreaming / educación general, eliminar clases o instrucción de educación separadas, cuestionar el currículo, medir resultados académicos en los y las estudiantes con discapacidad intelectual y acabar con la exclusión.

3. Los gobiernos deben buscar estrategias para **fortalecer a los niños, niñas y adolescentes al interior de las aulas** para que puedan ser vigilantes y monitorear mejores prácticas hacia los y las estudiantes con discapacidades. Niños, niñas y adolescentes sin discapacidad pueden ser guardianes y reclamar en la cotidianidad ante las injusticias y la discriminación que experimentan los y las estudiantes con discapacidad en las aulas.

Las aulas de clase siendo los espacios para evaluar las prácticas docentes han sido identificadas como de difícil acceso a otros docentes o evaluadores y para las mismas familias, sin embargo, la iniciativa mostró como los compañeros de aula identifican la discriminación que se hace por parte de los docentes, de otros niños, niñas y adolescentes y las dificultades en las estrategias de apoyo por parte de los docentes, convirtiéndolos en un elemento de monitoreo valioso.

4. Los gobiernos deben **garantizar la adopción de un nuevo paradigma** para movilizarse hacia un sistema inclusivo, que reconozca los derechos intrínsecos de las personas con discapacidad.

Desde la iniciativa se propone pensarlo desde las teorías del cambio, específicamente el concepto de la “disrupción positiva”. **Sostenemos que es una disrupción positiva lo que se necesita en los sistemas educativos actuales**, o sea un cambio que, en vez de ser gradual, cambia un paradigma.

5. Los gobiernos deben **diseñar planes nacionales para la implementación de la educación inclusiva**: como respuesta a la brecha entre los discursos y las políticas y la realidad que enfrentan las personas con discapacidad y sus familias en la región, identificada, una vez más, desde los GFD en esta iniciativa.

6. Los gobiernos deben **buscar acuerdos con las organizaciones de docentes y las entidades formadoras de docentes frente a las destrezas que ellos necesitan**. Muchas de las capacitaciones actuales que supuestamente preparan a los docentes para la inclusión se centran erróneamente en las diferentes discapacidades en vez del Diseño Universal para el Aprendizaje y las estrategias pedagógicas que mejorarían la calidad para todos.

7. Los gobiernos deben liderar el **desarrollo de actores críticos**, que entienden lo que es e implica una educación de calidad con equidad e inclusión, buscando alianzas y colaboración con actores relevantes. Es esta una manera financieramente sostenible y escalable para alcanzar una masa crítica, para el cambio, uniendo las voces desde diversas organizaciones y redes que incluyan a todas las discapacidades, a organizaciones civiles que trabajan en el mejoramiento de la calidad de la educación y aquellas de derechos humanos como mínimos. Facilitando su movilización e incidencia para monitorear las transformaciones que se requieren en el sistema educativo.

Debe incluir a:

- a. Los responsables de la educación desde los gobiernos, especialmente aquellos que toman decisiones en el sistema educativo, para que identifiquen los elementos de la educación inclusiva claves en el mejoramiento de la calidad de la educación y apoyen la generación de planes a largo plazo en la implementación de una educación inclusiva de calidad, con equidad e inclusión.
- b. Organizaciones de personas con discapacidad, personas con discapacidad y familias para que participen y lleven su posición en todos los lugares en los que se discuten las políticas y prácticas educativas para visibilizar las voces de los y las estudiantes con discapacidad. Las familias y las personas con discapacidad intelectual como actores críticos fundamentales son apoyadas por organizaciones en el sector de educación, de derechos humanos y de discapacidad, para generar un entendimiento sobre el valor de la inclusión y tener claridad en sus solicitudes al sistema educativo, a la escuela, al director y al docente.
- c. Representantes en los países de organizaciones internacionales y financiadores como serían en la región UNICEF, UNESCO, BID, Banco Mundial, organizaciones no gubernamentales que trabajan en políticas y planes de desarrollo y otras para que todos tengan un lenguaje común sobre educación inclusiva en armonía con la CDNN, CDPD, la OG 4 y la Agenda 2030 y apoyen prácticas que las reflejan.

Liderazgo y Colaboración

Experiencias exitosas de inclusión han mostrado la necesidad de que ellas cuenten con líderes audaces a nivel meso (sistema educativo), macro (las secretarías de educación o equivalente) y micro (las escuelas y las aulas de clase) por un tiempo mayor de 10 años.

Hay una necesidad de invertir recursos en las alianzas y los socios y en el fortalecimiento de su capacidad.

Recomendaciones para UNICEF

Como socio estratégico en este campo, UNICEF puede promover que los procesos de asistencia técnica sobre educación en los países, abarquen por lo menos dos periodos de cooperación (10 años) a fin de fortalecer las capacidades de los actores locales, la movilización de recursos y las alianzas con otros socios de cooperación como el BID, la UNESCO, el Banco Mundial, organizaciones no gubernamentales y la sociedad civil. En general, se recomienda que:

1. UNICEF abogue por que los Ministerios de Educación y los tomadores de decisiones realicen un proceso efectivo de transición desde la educación especial a la educación inclusiva a fin de hacer realidad este derecho.
2. UNICEF preste asistencia técnica a los gobiernos para impulsar el avance hacia una educación de calidad, inclusiva y equitativa que promueva oportunidades de aprendizaje permanente para todos los niños, niñas y adolescentes, atendiendo a las recomendaciones formuladas por el Comité de la CDPD.
Los pocos avances: Ser signatarios de la CDPD no ha significado mejor educación inclusiva. Los avances en la implementación de la educación inclusiva han sido lentos y con graves inconsistencias en el tiempo incluso en la respuesta a las recomendaciones del Comité de la CDPD a los informes de país e informes alternativos de sociedad civil.
3. UNICEF promueva la participación de la sociedad civil en especial las coaliciones por la educación y organizaciones de y para personas con discapacidad –que cuentan con conocimientos sobre prácticas educativas que promueven la inclusión de una amplia diversidad de estudiantes–, para que ejerzan su corresponsabilidad de una manera continua y sostenible financieramente. Algunas instancias clave para la participación de estas organizaciones son las discusiones sectoriales en los Ministerios de Educación y las consultas nacionales sobre este tema.
4. UNICEF apoye el involucramiento y sensibilización de madres, padres de familia, y las comunidades sobre la importancia de la educación inclusiva en las escuelas regulares y el impacto que esta tiene en la vida de cada niño, niña y adolescente para alcanzar su máximo potencial, todo lo cual reduce la segregación y exclusión.

La Calidad de la Educación Acompañada de Inclusión y Equidad

Más allá de establecer la educación como un derecho para todos, los hallazgos desde la información de los GFD de niños, niñas y adolescentes y las familias; las experiencias de los miembros participantes en la iniciativa y el trabajo desarrollado por Catalizadores para la Educación Inclusiva sugieren repensar las estrategias de abordaje hacia una educación inclusiva con una mirada crítica a la preocupación mundial sobre la calidad de la educación, la “crisis en la educación”, cuyas discusiones **no han identificado** la necesidad de establecer que la **calidad** no puede darse sin **equidad e inclusión**.

La transformación sistémica que requieren los sistemas educativos en su movilización hacia una educación inclusiva debe articularse a los **nuevos retos** que enfrenta la calidad de la educación a nivel mundial identificados desde organizaciones internacionales que trabajan en educación como serían el GEM, UNICEF, UNESCO, el BID, el Banco Mundial, la Organización de los Estados Americanos (OEA).

La educación inclusiva no puede continuar viéndose como una adición que se hace a la educación regular.

Los Organismos y las Agencias Internacionales, los *High-level Political Forum on Sustainable Development (HLPF)* (Foro Político de Alto Nivel sobre Desarrollo Sostenible), los organismos financiadores y los gobiernos están obligados a reflejar lo establecido desde el ODS 4 -"garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" incluidos los y las estudiantes con discapacidad.

- I. Los organismos internacionales y multi-laterales y los HLPF deben asegurar que las discusiones sobre la **calidad de la educación** incluyan a todos los niños, niñas y adolescentes del país. Es imperativo que deba venir acompañada de **inclusión y equidad**. Esto cabría esperarse en las discusiones del HLPF del 2019, 'Empowering people and ensuring inclusiveness and equality' ('Empoderar a las personas y garantizar la inclusión y la igualdad')
 - a. Inclusión entendida como un proceso que ayuda a superar las barreras que limitan la presencia, la participación y, los logros de los y las estudiantes.
 - b. Equidad equivale a asegurar que haya una preocupación con la imparcialidad, de modo que se considere que la educación de todos los y las estudiantes es de igual importancia. Incluye la igualdad de género como la comprensión de que las mujeres y los hombres tienen las mismas condiciones para realizar sus derechos humanos plenos y para contribuir al desarrollo económico, social, cultural y político y beneficiarse de él.

La equidad en la educación,¹ como mínimo debe tener el principio de iguales oportunidades, sin discriminación desde la legislación y prácticas apoyadas por **cláusulas de No Rechazo**.

2. Los organismos internacionales y multi-laterales deben reconocer que la educación inclusiva responda a la educación de aquellos estudiantes con más alta vulnerabilidad a la exclusión como serían "... los pobres y los más desfavorecidos, niños que trabajan, los habitantes rurales remotos y los nómadas, las minorías étnicas y lingüísticas, los niños, jóvenes y adultos afectados por los conflictos, aquellos con VIH / SIDA, con hambre y mala salud; y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje"², y se asocie al mejoramiento de la educación para todos.

De los grupos excluidos aquí referenciados, la mayoría de ellos requieren solo ajustes, acomodaciones menores para "entrar" en los actuales sistemas educativos, luego los sistemas pueden, como lo han venido haciendo poner "curitas" en las debilidades de los sistemas actuales, aumentando la cobertura de estos grupos. Su necesidad es primordialmente de acceso y unos mínimos ajustes razonables por tiempos limitados.

Aquí enfatizamos la necesidad de garantizar los cambios sistémicos para responder a estudiantes con discapacidad y primordialmente de aquellos con discapacidad intelectual como un trabajo por hacer en la región.

3. Los organismos internacionales y multi-laterales deben medir **los resultados** de aprendizaje en los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.
4. Los organismos internacionales y multi-laterales deben promover la recolección **datos** de niños, niñas y adolescentes con discapacidad excluidos de la educación y aquellos que participan desde diversas modalidades. Esta es una tarea pendiente pues lo que no se mide no se ve y quizás es porque no se considera importante.

Las Familias

Las familias, desde su rol como **defensores naturales** de los derechos de sus hijos e hijas y corresponsables de su educación, son fundamentales para garantizarles una educación inclusiva de calidad. Ellas tienen un conocimiento de sus hijos e hijas que puede ser valioso para el sistema.

1. Las familias y las personas con discapacidad incluidos niños, niñas y adolescentes deben participar en las discusiones sobre su educación como derecho, pero ellos requieren **apoyo** para hacerlo es por ello que esto puede incorporarse en la legislación o en el sistema local de administración escolar.
2. Las familias y las personas con discapacidad deben participar en toda la formación de actores críticos que haga el gobierno.

3. Las familias y la comunidad pueden asumir un liderazgo activo que favorezca una educación inclusiva.
4. Las familias pueden ser un recurso para la comunidad, ellas pueden contribuir aportando a través de sus experiencias y de cómo han enfrentado sus desafíos, pueden ser apoyo para otras familias, así como llevar el tema a la agenda comunitaria, convirtiéndose así en una premisa de articulaciones importante en pro del desarrollo de la Educación Inclusiva.

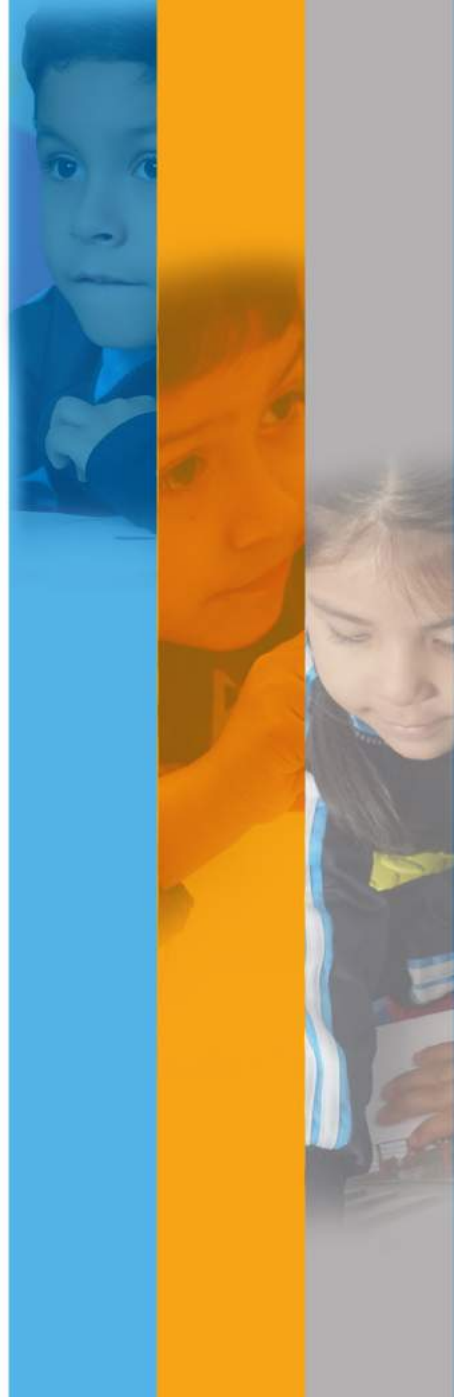
“Escuchar a nuestros niños, nosotros no escuchamos a nuestros niños, los profesores no escuchan a nuestros niños, es la principal barrera en la dinámica escolar. Las barreras no son solo del colegio, de nosotros también” (Grupo de Padres de Familia, Colombia)

“Yo creo que unas de las mayores barreras de la educación es no reconocer las capacidades de nuestros hijos, pero sí reconocer la discapacidad. A mi hija la iban promoviendo, pero ¿qué tanto están nuestros hijos ahí sentados compartiendo? ¿De verdad están aprendiendo valores?” (Grupo de Padres de Familia, Colombia)

“Para nuestra sociedad nuestros hijos son imperfectos, son un error, un pecado y tú dices la inclusión está de moda, pero ¿Hemos logrado cambiar realmente? en el fondo de esta cultura está el arraigo de que tenemos que ser perfectos, sino no, no, estamos bien” (Grupo de Padres de Familia, Colombia)

*“Nosotros como padres debemos estar en las mesas de trabajo donde se habla de inclusión”
(Grupo de Padres de Familia, Colombia)*

CONCLUSIONES



CONCLUSIONES

Cada una de las organizaciones participantes llevó a la práctica las alianzas de acuerdo a la estrategia de trabajo colaborativo que vienen desarrollando en su dinámica institucional, con otras organizaciones y grupos. Es así como a través del estudio encontramos la participación de UNICEF Colombia, centros educativos que forman parte de algún proyecto desarrollado por la organización aliada, participación de organizaciones que forman parte de la red que impulsa la organización social de Inclusion International y coaliciones desde la sociedad civil entre las muchas alianzas.

De la Iniciativa y sus Estrategias Destacamos:

- Consultando a niños, niñas y adolescentes permitió conocer sus experiencias y ofreció lecciones para el estudio sobre las implicaciones y el valor de un trabajo con ellos como actor protagónico. El estudio muestra las contribuciones que tiene el desarrollar innovación para y con la infancia, a través de una perspectiva más proactiva de dicho actor.
- Las niñas, niños y adolescentes como un nuevo aliado, identificaron aspectos que podrían mejorarse a nivel micro en el aula de clase donde pueden ser ellos los llamados a monitorear los obstáculos que enfrentan sus compañeros con discapacidad.
- La solidaridad junto con acciones de incidencia los fortalece como ciudadanos y pueden ser de gran aporte en la movilización hacia una educación inclusiva de calidad y con equidad para todos.
- El trabajar con familias y personas con discapacidades diversas a la intelectual permitió identificar información desde diversas fuentes de consulta y valorar sus aportes, donde muchos manifestaron el valor de entender que las barreras de las personas sordas por ejemplo no son muy diferentes de quienes tienen una discapacidad intelectual.

"Me encantó conocer sus experiencia de vida, a veces nos enfocamos en nuestra sola discapacidad, yo soy de persona ciega, y no conozco de su tema pero me doy cuenta que todos tenemos los mismos problemas a pesar de tener diferentes discapacidades. Compartir esas experiencias hace que nos empoderemos más y eso me parece muy bonito y porque igual en las leyes no dice discapacidad sordos... sino discapacidad, estamos todos... Todos podemos lograr cosas"

(Nicol, madre de Sonia, joven de 23 años con discapacidad auditiva. Bogotá, Colombia)

- El material desarrollado y la experiencia desde la iniciativa para todas las organizaciones participantes son insumos para su trabajo promoviendo acciones que contribuyen al fortalecimiento de la Educación Inclusiva, de manera concreta, así mismo contribuyen a la movilización de la opinión pública para propiciar cambios locales, nacionales, en políticas y/o estrategias.

- La publicación de este informe “NUESTRA OPINION VALE: La Perspectiva de niños, niñas y adolescentes sobre la discriminación y las barreras para la Educación Inclusiva” ofrece un insumo importante para el trabajo en la región identificando nuevos retos y posibilidades para movilizar la agenda de la educación inclusiva.

- El aporte desde el proceso investigativo en fortalecimiento de conocimiento técnico institucional, a partir del intercambio y transferencia de conocimiento entre las organizaciones y de construcción conjunta de nuevos recursos sirve como ejemplo de un trabajo en equipo.

- Las alianzas generaron nuevas relaciones bajo un interés compartido que puede apoyar el desarrollo de una masa crítica de actores que comparten los ideales de una educación inclusiva y tienen los conocimientos para generar cambio.



Para II y sus miembros en la región la necesidad de generar alianzas durante la iniciativa produjo valores adicionales a la consulta. Estas alianzas con otras instituciones y organizaciones, con actores varios a su vez, además de contribuir a generar información importante, abrió la posibilidad de nuevos espacios y nuevos vínculos de trabajo entre todas ellas, aportando al desarrollo y fortalecimiento de su capacidad institucional.

Para II, la iniciativa es un ejemplo de las posibilidades de la estructura simple de Catalizadores para la Educación Inclusiva y refleja las actividades de la implementación de acciones referidas en el plan estratégico de II: Incidencia; Construcción de Redes e intercambio de experiencias y conocimientos dentro de los miembros de II, llevado a la práctica.



El mayor valor de la iniciativa de consulta a niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad y las familias fue el uso de estrategias de acompañamiento en el fortalecimiento de la capacidad de socios y actores locales para promover el Cambio.

Mentores con conocimiento en las implicaciones de una educación inclusiva enmarcadas desde la OG4 y de los contextos de los países de la región; estructuras de **consulta**; estrategias de **generación de capacidad** en los aliados y **solución de problemas en equipo** permitieron generar un modelo participativo y de construcción de conocimiento en el tema de la educación inclusiva de miembros de la sociedad civil.

Esto como lección aprendida para otros permite construir procesos sostenibles y escalables en otros países y en la región.

Identificar mentores con conocimiento, identificar alianzas en la sociedad civil e incluir el trabajo con niños, niñas y adolescentes se sugieren como parte de una estrategia de incidencia para una educación inclusiva en la región.

“Inclusión no es que los que son visuales estén por allá, los que leen por acá, los que no entienden por acá. No, inclusión es que todos estemos y todos aprendamos, todos tenemos diferentes formas de entender y aprender, algunos necesitamos ajustes específicos” (Colegio privado Bogotá. Edad 8-20)

NOTAS

Glosario

1. Véase A/HRC/25/29 y Corr.1, párr. 4, y UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2012).

Resumen ejecutivo

1. N.B. Education (2009).
2. En este documento escuelas regulares y aulas regulares son aquellas a las que asisten todos los estudiantes que no tienen discapacidad a veces también llamadas escuelas comunes y aulas comunes.
3. <https://www.catalystforeducation.com/>

Introducción

1. En este documento escuelas regulares y aulas regulares son aquellas a las que asisten todos los estudiantes que no tienen discapacidad a veces también llamadas escuelas comunes y aulas comunes.
2. <https://www.catalystforeducation.com>

Capítulo I

1. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248526/>
2. ibidem
3. https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/GAW2014-Facts-Figures-gmr_0.pdf.
4. Informe Mundial de Inclusion International "Educación Para Todos. Cuando se nos incluya También" (2009). http://inclusion-international.org/wp-content/uploads/2009/07/Mejor-Educacion-para-Todos_Un-Informe-Mundial_Octubre-2009.pdf
5. Naciones Unidas- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016).
6. <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1865>
7. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
8. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
9. Nota conceptual circulada a sociedad civil
10. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, observación general núm. 13 (1999) relativa al derecho a la educación.
11. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
12. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/reshaping-cultural-policies-2018-en.pdf>
13. Tomado del informe de la SPSD para la iniciativa
14. Nota conceptual para el Informe GEM 2020
15. OG4

16. Nota conceptual Paula Hunt Miembro del Equipo Global de Catalyst for Inclusive Education 2018 sobre la Observación General No.4 del Comité de la CDPD- (2016) en el Derecho a la Educación Inclusiva.
17. La Accesibilidad beneficia a grupos de la población y se basa en un conjunto de normas que se aplican gradualmente. Acomodación razonable se refiere a un individuo y es complementario a la obligación de accesibilidad. Los Modos y medios de enseñanza deben ser accesibles y la enseñanza debe llevarse a cabo en entornos accesibles.
18. NACIONES UNIDAS- Comité de la CDPD-Observación General No.4 (2016) en el Derecho a la Educación Inclusiva. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Distr. general. Resumen por Paula Frederica Hunt, 2018.
19. *Ibidem*
20. *Ibidem*
21. Contribución personal de Gordon Porter miembro del equipo de expertos de Catalizadores para la Educación Inclusiva.
22. https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/GAW2014-Facts-Figures-gmr_0.pdf
23. N.B. Education, Definition of Inclusive Education (2009).
24. Porter, G. L. (2008).
25. Mitchell, D. (2010).
26. United Nations. (2006). The convention on the rights of persons with disabilities.
27. Schneider, C., and Harkins, M. J., (2009).
28. N.B. Education, Definition of Inclusive Education (2009).
29. Parekh, Gillian (2013)
30. Hehir, T, and all. (2016).
31. Parekh, G., & Underwood, K. (2015).
32. Porter, G. and AuCoin, A. (2012)
33. <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.html>
34. https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/GAW2014-Facts-Figures-gmr_0.pdf.
35. Comunicación personal RREI
36. http://inclusion-international.org/wp-content/uploads/2009/07/Mejor-Educacion-para-Todos_Un-Informe-Mundial_Octubre-2009.pdf
37. *ibidem*
38. <https://www.desclab.com/educacion-inclusiva>
38. <https://www.desclab.com/educacion-inclusiva>
39. Silvia Bersanelli detalla en el Webinar de la OEA y la RREI. https://www.youtube.com/watch?v=a-HY18Yzo_g&t=339s
40. *Ibidem*
41. <https://rededucacioninclusiva.org/>
42. Por publicarse

43. Comunicación personal del Grupo Artículo 24 de Argentina
44. Comunicación Personal Consulta Pública - Unidad sobre los Derechos de las Personas con discapacidad de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos Lima, 22 de junio 2018
45. <https://www.catalystforeducation.com/>
46. Tomado del Reporte presentado por la SPSD para la iniciativa.
47. María Covadonga Fentanes miembro del equipo regional de Catalyst for Inclusive Education
48. Organización de las Naciones Unidas (ONU) -Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2016).
49. <https://www.desclab.com/educacion-inclusiva>
50. DescLab <https://www.desclab.com/educacion-inclusiva> tomado de Ministerio de Educación, Reporte del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), consolidado 2016.
51. Tomado del Reporte presentado por ASDOWN COLOMBIA para la iniciativa.
52. <http://www.saraki.org/materiales/documentos/9>
53. ibidem
54. Tomado del Reporte presentado por FUNDACION SARAKI para la iniciativa.

Capítulo 2

1. <https://www.unicef.org.co/informes/consulta-nacional-ninos-ninas-y-adolescentes-y-la-ninez-que>
2. Webinar <https://register.gotowebinar.com/recording/3837369641724435715>
3. Webinar <https://attendee.gotowebinar.com/recording/5176398882650115586>
4. http://inclusion-international.org/wp-content/uploads/2009/07/Mejor-Educacion-para-Todos_Un-Informe-Mundial_Octubre-2009.pdf

Capítulo 3

1. OG4
2. Ibidem

Capítulo 4

1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, 2015

Capítulo 5

1. PAULINE ROSE, RICARDO SABATES AND BEN ALCOTT Research for Equitable Access and Learning (REAL).
2. Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000.

BIBLIOGRAFÍA

CÁCERES CARDENAS, A. E., Participación Infantil: Consultar a los niños y a las niñas. Catalyst for Inclusive Education.

ESTRATEGIA - HECHOS y DERECHOS. (2008). Participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Seis Claves. Procuraduría General de la Nación. Colombia.

HART, R. A. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Ensayos Innocenti No. 4. UNICEF OFICINA REGIONAL PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE.

HEHIR, T. AND ALL. (2016). A Summary of the Evidence on Inclusive Education. Cambridge, MA: Abt Associates.

INCLUSION INTERNATIONAL & Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). (2009). Mejor Educación para Todos: Cuando se nos incluya también. Un Informe Mundial. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) Universidad de Salamanca, España.

INSTITUTO INTERAMERICANO DEL NIÑO, LA NIÑA Y ADOLESCENTES-IIN. (2010). Menú de Indicadores y Sistema de Monitoreo del Derecho a la Participación de Niños, Niñas y Adolescentes. Organismo Especializado de la OEA.

LABORATORIO DE DERECHOS ECONOMICOS, SOCIALES Y CULTURALES (DESCLAB). (2016). #EscuelaParaTodos. Panorama de la educación inclusiva en Colombia. Fuente: Ministerio de Educación, Reporte del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), consolidado 2016. Recuperado 02/2019 de: <http://www.desclab.com/educacion-inclusiva>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS, USAID & FUNDACIÓN SARAOKI. (2018). Lineamientos para un Sistema Educativo Inclusivo en Paraguay. Pdf. Recuperado 02/2019 de: <http://www.saraki.org/materiales/documentos/9>.

MITCHELL, D. (2010). Education that fits: Review of international trends in the education of students with special educational needs (Final Report). University of Canterbury.

Recuperado 02/2019 de:

https://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0016/86011/Mitchell-Review-Final.pdf

NACIONES UNIDAS. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo.

Recuperado 02/2019 de: www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf

NACIONES UNIDAS- Comité de la CDPD-Observación General No.4 (2016) en el Derecho a la Educación Inclusiva. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Distr. general. Resumen por Paula Frederica Hunt, 2018.

NACIONES UNIDAS- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2016). Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva, CRPD/C/GC/4.

N.B. EDUCATION, Definition of Inclusive Education (2009). Fredericton: Department of Education, Province of New Brunswick.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) -COMITÉ SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. (2016). Informe alternativo de la Coalición Colombiana para la Implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Pdf. Recuperado 02/2019 de:

<https://discapacidadcolombia.com/>

[phocadownloadpap/PUBLICACIONES_ARTICULOS/Informe%20Alternativo%20Coalicion%20Colombiana%20-%20esp.pdf](https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/PUBLICACIONES_ARTICULOS/Informe%20Alternativo%20Coalicion%20Colombiana%20-%20esp.pdf)

PAREKH, GILLIAN (2013). A Case for Inclusive Education. Toronto: Toronto District School Board.

Recuperado 02/2019 de:

<https://www.tdsb.on.ca/portals/0/aboutus/research/acaseforinclusiveeducation.pdf>

PAREKH, G., & UNDERWOOD, K. (2015). Inclusion: Creating school and classroom communities where everyone belongs. Research, tips, and tools for educators and administrators. (Research Report No.15/16-09). pdf.

Toronto, Ontario, Canada: Toronto District School Board.

Recuperado 02/2019 de:

<https://www.tdsb.on.ca/Portals/research/docs/reports/>

[Inclusion_Creating%20Classroom%20and%20School%20Communities.pdf](https://www.tdsb.on.ca/Portals/research/docs/reports/Inclusion_Creating%20Classroom%20and%20School%20Communities.pdf)

PAULINE ROSE, RICARDO SABATES AND BEN ALCOTT. Research for Equitable Access and Learning (REAL). Data for Sustainable Development. Wordpress.com. Centre, University of Cambridge.

Recuperado 02/2019 de:

<http://www.educ.cam.ac.uk/centres/real/researchthemes/teachingandlearning/equitablelearning>

PNUD. Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivo 4: Educación de Calidad.

Recuperado 02/2019 de:

www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.html

PORTER, G. L. (2008). Making Canadian schools inclusive: A call to action. Education Canada: Canadian Education Association, 62-66.

PORTER, G. AND AUCOIN, A. (2012). Strengthening Inclusion, Strengthening Schools. Fredericton:

Department of Education, Province of New Brunswick

RED-DESC - RED INTERNACIONAL PARA LOS DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES. (1999). Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, observación general núm. 13 relativa al derecho a la educación.

Recuperado 02/2019 de:

<https://www.escri-net.org/es/recursos/observacion-general-no-13-derecho-educacion-articulo-13>

RED-DESC - RED INTERNACIONAL PARA LOS DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES. (2016). Comité de la CDPD-Observación General No.4 (2016) en el Derecho a la Educación Inclusiva.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Distr. general. Naciones Unidas, CRPD/C/G-C/4.

RED REGIONAL PARA LA EDUCACION INCLUSIVA (RREI). Educación para todxs, personas con y sin discapacidad, en sus escuelas inclusivas.

Recuperado 02/2019 de: <https://rededucacioninclusiva.org/>.

SACHS, JEFFREY D. (2017). UNESCO. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2016: La Educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos.

Recuperado 02/2019 de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248526>

SCHNEIDER, C., AND HARKINS, M. J., (2009). Transatlantic Conversations about Inclusive Education: France and Nova Scotia. Research in Comparative and International Education, Volume 4 Number 3.

SOCIEDAD PERUANA DE SÍNDROME DOWN. (2017). Diálogos Ciudadanos por la Educación. Área de Educación Inclusiva.

Recuperado 02/2019 de:

<http://www.grade.org.pe/forge/descargas/DI%C3%81LOGOS%20CIUDADANOS%20SPSD.pdf>

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España.

Recuperado 02/2019 de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO. (2014). Education for All Global Monitoring Report. Teaching and learning: Achieving quality for all. Global Education Monitoring Report. 2013/4.

Recuperado 02/2019 de: <https://en.unesco.org/gem-report/node/259>

UNESCO. (2016). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Documento de programa o reunión.

Recuperado 02/2019 de:

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

UNESCO. (2018). Inclusion and Education. 2020 Global Education Monitoring Report. Recuperado 02/2019 de: <https://en.unesco.org/gem-report/inclusion>.

UNICEF COLOMBIA. (2008). Consulta nacional a niños, niñas y adolescentes ¿Y La Niñez Qué? Resumen resultado consulta a 17,864 niños, niñas y adolescentes entre 4 y 17 años.

UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2012). The Right of Children with Disabilities to Education: A Right-Based Approach to Inclusive Education (Ginebra).

UNICEF URUGUAY. (2006). Adolescencia y participación – Palabras y juegos. Proyecto: “Herramientas para la participación adolescente”.

UNITED NATIONS. (2006). The convention on the rights of persons with disabilities. Recuperado 02/2019 de: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>.

UNITED NATIONS. (2015). Transforming our world. The 2030 Agenda for Sustainable Development. A/RES/70/1.
Recuperado 02/2019 de:
http://www.un.org/en/development/desa/population/migrationgeneralassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf

ANEXO I - Colaboradores

PAÍS	ORGANIZACIÓN/ INSTITUCIÓN EDUCATIVA	NOMBRES
Perú	Aynimundo	<ul style="list-style-type: none"> • Cristina Higa • César Quintana Díaz
	Warmakuna Hope	<ul style="list-style-type: none"> • Silvia Hurtado Sánchez
	Kusqa	<ul style="list-style-type: none"> • Lut Silva Vargas • Victor Morales
	IE 6155 José Bernardo Alcedo en el distrito de Villa María del Triunfo	
	IE Víctor Raúl Haya de la Torre en Manchay, distrito de Pachacamac	
	I.E.P. Santo Domingo en el distrito de Callao	
Paraguay	Escuela Básica N.º 142 María Felicidad González	<ul style="list-style-type: none"> • Norma Portillo, Directora
	Centro Educativo Los Laureles	<ul style="list-style-type: none"> • Eva Quevedo de Bajack, Directora
	Centro de Apoyo a la Inclusión N° 1 Máximo Arellano	<ul style="list-style-type: none"> • Lourdes Centurión, Directora
	Centro de Atención a Personas con Discapacidad Auditiva	<ul style="list-style-type: none"> • Vanessa Ramos, Directora
	Escuela Básica N° 1004 Leandro P. Prieto.	<ul style="list-style-type: none"> • Israel Pedrozo, Director
PAÍS	ORGANIZACIÓN	CIUDAD
Colombia	Asdown	Bogotá
	Colegio Filadelfia para Sordos	Bogotá
	Comfandi	Cali
	Corporación Down sin fronteras	Bucaramanga
	Familia Down de Cali	Cali
	Fundación Humanos Down	Bucaramanga
	Fundown Caribe	Santa Marta
	INSOR	Bogotá
	Escuela Precoz Glen Doman	Bucaramanga
	Liceo VAL	Bogotá
Nuevo Gimnasio	Bogotá	

	Colegios públicos y privados	Cali
	UNICEF CO Carolina Cuevas Manuel Andrés García	Bogotá

ANEXO 2 - Formulario Encuesta de Perfil del País en Educación

EL PERFIL DE PAÍS, se genera como una lista de verificación para construir una información de los países en relación con la educación de sus niños en edad escolar con discapacidad.

Esta lista de verificación está diseñada para miembros de la sociedad civil que desean efectuar un análisis de la educación en su país desde la perspectiva e implicaciones de una educación inclusiva.

El cuestionario fue creado desde la perspectiva de:

- Educación Inclusiva Como Derecho Humano
- Educación Inclusiva como la mejor Alternativa educativa para Personas con Discapacidad y para Todos
- Cómo se da la exclusión de la Educación a través de Acceso /Matrículas, normas y legislación, creencia y actitudes, finalización de la escuela primaria, repitencia, graduación, evaluación...
- Equidad relacionada con Justicia Social e Inclusión
- Calidad de la Educación y Resultados.

La Guía de verificación tiene ocho secciones.

- Educación como Derecho Humano
- El Derecho a la Educación Inclusiva
- Estructura Política y Legislativa
- Análisis de Situación
- Prácticas desde el Sistema
- Prácticas escolares
- Calidad de la Educación
- Alianzas

Link de acceso a la Encuesta: <https://www.surveymonkey.com/r/3TNC5WF>