

Educar es incluir

Un camino que garantiza derechos

estudios e **informes** 15



 **entreculturas**
ONG · JESUITA

Índice

Introducción	3
1/ Cifras y datos para entender la dimensión de la exclusión por discapacidad en el mundo	5
La escuela: el espejo donde no nos queremos mirar	
Violencia contra la infancia con discapacidad	
El papel de las y los educadores	
Hacia una sociedad educadora	
¿Es la Agenda 2030 suficiente?	
La situación de las obligaciones y responsabilidades de los Estados	
2/ Qué están haciendo los Estados para transitar un camino de garantía de derechos	24
¿Qué es la educación inclusiva?	
La mirada de género	
Los contextos de refugio	
La inclusión para el ejercicio del derecho a la educación	
El rol de la educación especial como modalidad educativa	
¿Cómo garantizar la educación inclusiva?	
La necesidad de una financiación adecuada y pertinente	
Ajustes razonables, un marco para legislar al servicio de la inclusión	
Las medidas necesarias, una serie de herramientas para garantizar las dimensiones del derecho a la educación	
3/ Conclusiones	45
Recomendaciones a los Estados y a la comunidad internacional	48
Fuentes bibliográficas	54

“En una playa de letras quisiera vivir, para poder pensar y poder escribir. Arena de letras ando buscando para hacer mis poemas y para decir sencillamente lo que vivo. Un mar de letras. Agua serena, sonidos siderales, embeleso febril...”

GABY BRIMMER

Activista mexicana por los derechos de las personas con discapacidad, escritora y fundadora de la Asociación por los Derechos de las Personas con Alteraciones Motoras.



Introducción

“No se cumple ninguna meta de desarrollo sostenible hasta que se cumpla para todos. Para tener éxito en la lucha contra la pobreza y la desigualdad, las estrategias de desarrollo deben incluir a las personas con discapacidad. Esto significa que las personas con discapacidad deben participar y sus necesidades deben ser consideradas en el diseño, implementación y monitoreo de todas las políticas y programas públicos, (...) el desarrollo de los países debería aumentar las opciones de los ciudadanos y construir sociedades más inclusivas y equitativas que promuevan y protejan los derechos de todas las personas”.

CATALINA DEVANDAS

Relatora Especial de los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas.¹

La vida se nutre de energías distintas, de materiales nuevos y antiguos, de millones de voces, de luces y sombras que conforman realidades también múltiples, en las que participan todos los seres. Así también, los aprendizajes son el resultado de experiencias diversas y llegan a ser significativos cuando se convierten en conocimientos que nos ayudan a mejorar el mundo.

Por estas razones, no pensamos en la educación únicamente como un instrumento de entrenamiento o de capacitación para los oficios, sino como el principal vehículo para la realización plena e interdependiente de las personas en sus comunidades.

La educación de las personas con discapacidad ha estado históricamente sometida a la segregación, usualmente conocida como “educación especial”. Lo que se ha analizado poco, sin embargo, es que **ese apartheid educativo ha privado a la población sin discapacidad, de conocer y disfrutar de un mundo de sensibilidades y de capacidades diferentes, provenientes de personas con enormes potenciales para contribuir al desarrollo comunitario y enriquecer la vida cultural.**

Lamentablemente, la segregación educativa se ha sustentado en las premisas de homogeneizar y de estandarizar los conocimientos útiles para el mercado. Y bajo esa comprensión, los sistemas educativos, en muchos casos han ignorado los fines superiores de la educación intentando aplicar métodos uniformes de enseñanza y evaluación a un universo de personas (con y sin discapacidades) caracterizado por tener distintas formas y estilos de aprendizaje. El efecto inmediato de tales premisas, ha sido la exclusión y la segregación de quienes no logran adaptarse a sus métodos.

Después de recorrer brevemente los datos que revelan la exclusión por motivos de discapacidad en cada región –de los que queda claro que la situación de pobreza agrava la discriminación, aunque la riqueza tampoco la resuelve–, este informe confirma el hecho de que las personas con discapacidad se encuentran entre las **más marginadas en cualquier comunidad** y que en la base de su discriminación, se hallan los prejuicios y estereotipos de sociedades intolerantes a la diversidad.

El informe también repasa las barreras y respuestas a la educación de las personas con discapacidad y especialmente el rol que cumplen las instituciones educativas, considerando que, según la ONU, **1 de cada 3 niños y niñas con discapacidad en edad de cursar primaria no está escolarizado**, en comparación con 1 de cada 7 niños sin discapacidad.

La **exclusión** es la principal forma de violencia estructural, pero, además, los y las estudiantes con discapacidad se enfrentan a formas de violencia dentro de las instituciones, de modo que el texto analiza este impacto, así como el trabajo docente, indispensable para avanzar en la construcción de sociedades más igualitarias y justas.



© Montserrat Fotografía/Entreculturas

La educación es el camino hacia ese fin. La inclusión es el vehículo.

1/ Cifras y datos para entender la dimensión de la exclusión por discapacidad en el mundo

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), existen mil millones de personas con discapacidad, alrededor del 15% de la población mundial², de las cuales 240 millones son niñas y niños³. Cada región reporta características particulares, aunque las diferencias entre países no ocultan los elementos en común que, en general, revelan la falta de visibilidad de las necesidades y derechos de las personas con discapacidad y la debilidad de los sistemas de recopilación de datos.

Las personas con discapacidad se encuentran entre las más marginadas en cualquier comunidad, incluyendo las afectadas por la crisis de la COVID-19, que les ha impactado de forma desproporcionada⁴. Además, la discriminación a la que se enfrentan es abrumadora y abarca casi todas las áreas de la vida familiar, comunitaria e institucional. Por ejemplo, según el **Observatorio Estatal de la Discapacidad de España**, en 2020, la tasa de actividad de las mujeres con discapacidad se situaba en 34,6%, casi 42 puntos menos que la población sin discapacidad y el salario medio anual bruto de las y los trabajadores por cuenta ajena con discapacidad fue un 16,1% menor que el de las personas sin discapacidad⁵.

La noción de discapacidad es compleja y puede ser comprendida y medida de múltiples formas, por lo que la comparabilidad de sus manifestaciones nunca es fácil y suele ser, más bien, problemática: existe un océano de diferencias entre una persona sorda y una con síndrome de Down, sin mencionar que existen personas a las que se considera con discapacidad, sin que la tengan, y viceversa. Sin embargo, hay iniciativas, como las del *Washington Group*⁶ o la *International Classification of Function, Disability and Health (ICF)*⁷ que ofrecen información útil para vislumbrar tal diversidad.

Las personas con discapacidad constituyen un grupo poblacional diverso, que incluye desde aquellas que nacieron con una condición genética que afecta a su desarrollo físico, mental o social, hasta las personas heridas, con deficiencia nutricional, infecciones o intoxicaciones que resultan en consecuencias funcionales de largo plazo⁸.

En cualquier caso, la discriminación por discapacidad se agrava por razones socioculturales porque, a las personas que viven con ella, se les asignan estereotipos, estigmas o características basadas en limitaciones muchas veces inexistentes y se les agrupa arbitrariamente como una comunidad improductiva, destinada a la marginación y a las ayudas sociales⁹, y no como ciudadanas titulares de derechos.

En este imaginario perverso, la discapacidad ha sido ejemplo de la **discriminación estructural, múltiple e interseccional**, que se alimenta de los prejuicios y tiene como efecto la exclusión en casi todas las áreas del quehacer humano. Una persona con discapacidad, suele ser a priori considerada enferma, ignorante, inválida, asexual o demente. O todo esto junto.

Además, los estereotipos muchas veces se proyectan de manera sutil en la sociedad, haciendo que las familias construyan falsas creencias sobre sus hijos e hijas con discapacidad y generen bajas expectativas sobre sus capacidades y aspiraciones.



© Julio Pérez/Fe y Alegría Guatemala

“Las personas con discapacidad en Bolivia todavía son discriminadas en diferentes procesos de desarrollo socioeconómico del país pese a la existencia de un marco normativo que promueve y respeta sus derechos; cotidianamente sus derechos fundamentales aún se vulneran en los diferentes entornos, familiar, educativo, laboral y social, situación que se agrava por las condiciones de pobreza en las que vive la mayor parte de la población con discapacidad y por la ausencia de mejores condiciones de vida y oportunidades”.

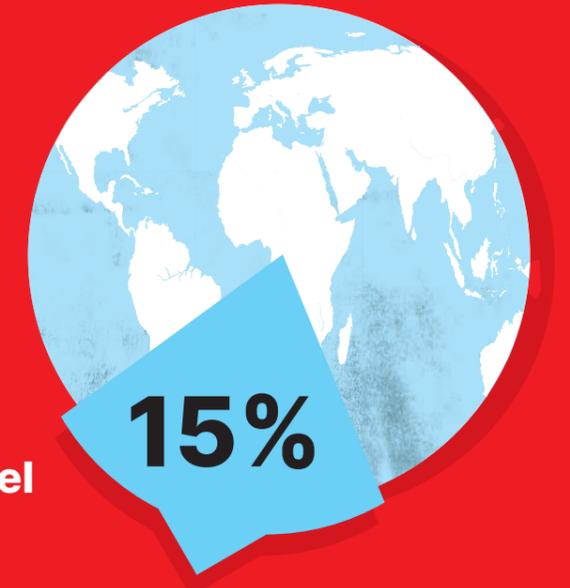
CARMIÑA DE LA CRUZ ALIAGA

Asesora Nacional de Educación Especial Fe y Alegría Bolivia

En el mundo hay

1.000

MILLONES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD



15%

de la población mundial



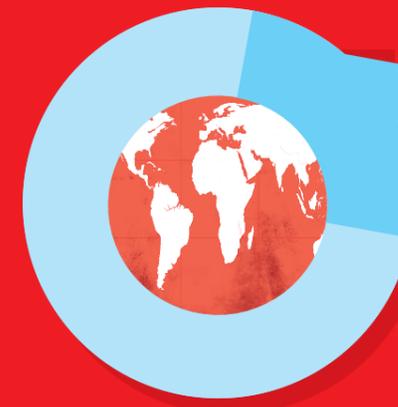
lo que supone el

2x

la población de la UE



Tienen el **doble de probabilidad** de abandonar sus estudios tempranamente.



de los **1.000** millones

240 millones son niñas y niños



1 de cada 4 personas



Las personas con discapacidad se enfrentan a **discriminación múltiple** cuando, además de ser mujeres en situación de pobreza pertenecen a grupos étnicos tradicionalmente excluidos.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Naciones Unidas, el Banco Mundial, UNICEF, la Unión Europea y la Organización Mundial de la Salud.

LA DESIGUAL RECOPIACIÓN DE DATOS PARA CONOCER LA DISCAPACIDAD



AMÉRICA LATINA

55 millones de personas viven con una discapacidad (de 579 millones)



9,4% de la población

♀ **52%** mujeres
♂ **48%** hombres

REGIÓN EUROPEA

135 millones de personas viven con una discapacidad (de 447 millones)



de **6 a 10** de cada **100 personas**

En el ámbito laboral



75%

frente a

50%

personas sin discapacidad empleadas

personas con discapacidad empleadas



Las **mujeres europeas con discapacidad** son de dos a cinco veces más propensas a enfrentarse a la violencia que las mujeres sin discapacidad

REGIÓN ÁRABE

Muestran una prevalencia baja de la discapacidad, con tasas inferiores al **2%** en 8 de 14 países

Marruecos y Sudán tienen las tasas de prevalencia más altas con **5,1% y 4,8% respectivamente**



Estos datos de prevalencia baja, muestran la dificultad de identificar y visibilizar fielmente la realidad y la **invisibilización de la discapacidad** mediante una comprensión diferenciada y por tanto una evaluación y medición incompleta o inadecuada.

REGIÓN ASIA PACÍFICO



1 de cada 6 personas vive con una discapacidad

650 millones de personas



Los gobiernos nacionales manejan diferentes definiciones y enfoques conceptuales para la recopilación de datos sobre discapacidad, reportan que solo hay **un 4% de la población con discapacidad**, lo que muestra que solo se cuentan alrededor de 200 millones de los 650 millones de personas con discapacidad (1% en la República Democrática Popular de Laos y hasta el 24% en Nueva Zelanda).

En la India

el **25% de las mujeres** con discapacidad afirman haber sido violadas, mientras que casi todas han sufrido violencia física.



Las mujeres con discapacidad tienen menos probabilidades de recibir atención prenatal y posnatal, lo que también pone a sus hijos en mayor riesgo de discapacidad.

ÁFRICA

entre **80 y 60 millones** de personas viven con una discapacidad posiblemente hasta el **20%** en las regiones más empobrecidas (dato de 2016)



La matrícula escolar para personas con discapacidad se estima en no más del **5-10%**

En España hay más de 4,3 millones de mujeres y hombres con algún tipo de discapacidad, 2,5 millones de mujeres y 1,8 hombres¹⁰. El **Informe sobre el estado del sistema educativo**¹¹, revela que durante el curso 2019-2020, el alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado fue un total de **223.805 personas**, de las cuales el 83% estaba integrado en centros ordinarios y el 17% restante lo estuvo en centros específicos de educación especial.

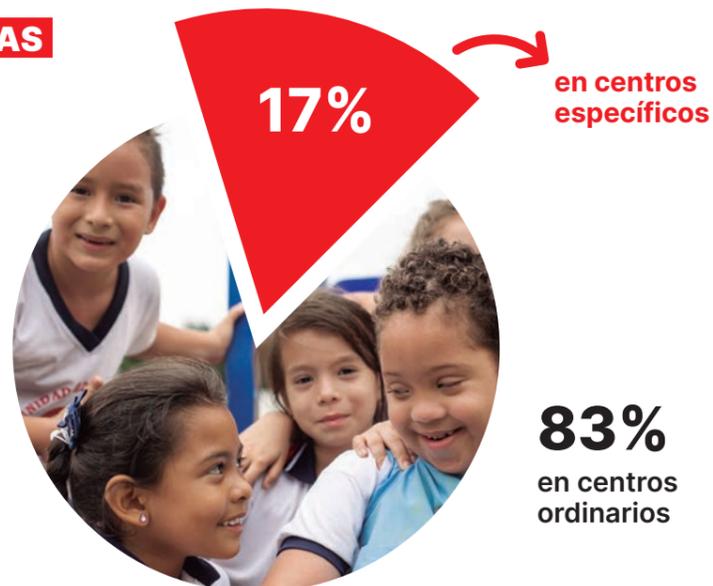
En términos globales, el 72% de este alumnado estuvo matriculado en centros públicos, el 26% en centros privados concertados y el 2% en centros privados no concertados.

ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

223.805 estudiantes
(2,7% del alumnado de Regimen General)

Las necesidades educativas especiales de la mayoría del estudiantado derivan de:

- Discapacidad intelectual (28,1%)
- Trastornos generalizados del desarrollo (24,8%)
- Trastornos graves de conducta/personalidad (24,7%)



El Informe señala que el grueso de este alumnado estuvo matriculado en las enseñanzas obligatorias, y solo 13.843 personas con necesidades educativas especiales cursaron **enseñanzas postobligatorias**, lo que aflora una brecha educativa importante en la etapa de secundaria.

La distribución del alumnado con necesidades educativas especiales es aquel con **discapacidad intelectual** (63.000 estudiantes), seguido por el de quienes presentan trastornos generalizados del desarrollo y trastornos graves de conducta y personalidad.

Por su parte, los grupos menos numerosos corresponden a los que tienen discapacidad motora, plurideficiencia y discapacidad auditiva o visual.

Atendiendo a la distribución porcentual del alumnado de educación especial, por tipo de discapacidad y por tipo de escolarización, el Informe destaca que en los centros específicos, las discapacidades más recurrentes fueron la intelectual, los trastornos generalizados del desarrollo y la plurideficiencia. En cambio, en los centros ordinarios fueron los trastornos graves de conducta y personalidad, la discapacidad intelectual y los trastornos graves del desarrollo.



Alta Gracia Cabrera

“Cuando supe que mi hijo tenía una discapacidad, tuve miedo a que lo trataran mal, lo discriminaran y que por eso el se deprimiera, sin embargo, una vez que ingresó a la escuela mi niño cuenta que quiere mucho a todos sus profesores y a sus compañeros de clase porque siempre lo tratan con mucho amor. Él no se siente diferente, más bien se siente integrado y esto me emociona mucho como madre”.

Alta afronta desde hace cuatro años los retos que suponen la escolarización de un hijo con discapacidad motora, pies equinovaros y artrogriposis, lo que no le permite caminar. Él y sus otros dos hijos, a quienes cuida en solitario, son estudiantes en el Centro Educativo Santo Niño Jesús de Fe y Alegría en República Dominicana, donde la familia reside.

Ella comenta que “sus compañeritos le tratan con mucho cariño y le ayudan a trasladarse al patio en su carrito, aprende, y cómo los niños lo aceptan

tal y como es, él no se siente diferente. En esta escuela mis hijos están felices, cuenta con un gran equipo y con mucha vocación. Me siento bien de que estudien en un lugar seguro, de buena calidad y en donde enseñan a las y los estudiantes que todos podemos aprender y que todos somos iguales.

Quiero que mis hijos sean personas de bien para la sociedad, no me importa si llegan a tener un gran cargo, quiero que sean personas formadas en valores como los que ofrece este centro, aunque no cubre más allá de tercer grado y me gustaría que cuando se trasladen de centro se encuentren así de bien.

Gran parte de la educación de todos los niños y niñas se trabaja desde el hogar, como familias no le podemos dejar toda la responsabilidad a la escuela, por eso es importante que el apoyo sea conjunto. Me gusta venir a las reuniones de mis hijos porque así también aprendo y me llevo algo para enseñar desde casa”.



Escanea y accede a la entrevista completa de Alta en video

La escuela: el espejo donde no nos queremos mirar

Para la Red Regional por la Educación Inclusiva (RREI¹²), algunos de los **obstáculos a los que se enfrentan las personas con discapacidad para ingresar en las escuelas regulares**, incluyen:

- **Los rechazos de inscripción**, invocando la supuesta imposibilidad de las personas con discapacidad para cumplir con las exigencias académicas. Esta práctica se presenta en escuelas públicas, pero con mayor frecuencia en las privadas y usualmente retrasa las decisiones de las familias de exigir la matrícula de los hijos e hijas¹³.
- **La subordinación de la matrícula** de las y los estudiantes a la disponibilidad de una persona que cumpla la función de apoyo a la inclusión (docentes de apoyo, asistentes personales, acompañantes no docentes, intérpretes de Lengua de Signos, etc.).
- **El incremento de los costes de la matrícula** o mensualidades en razón de la implementación de apoyos y ajustes razonables.
- **La imposición de evaluaciones basadas en diagnósticos médicos estrictos**, para determinar la ubicación de la persona con discapacidad con el resto del estudiantado o en grupos más pequeños, o si se realiza la derivación a una institución de educación especial.
- **La imposición unilateral de acuerdos** que condicionan la matrícula o participación del o la estudiante a que se verifiquen determinadas circunstancias.

También se mencionan otras barreras¹⁴, como por ejemplo: que las familias desconocen que pueden solicitar una vacante en el sistema educativo general, la existencia de criterios de ingreso no objetivos, la ausencia de mecanismos de control sobre instituciones educativas, la ausencia de mecanismos de denuncia y queja accesibles y gratuitos, ni de oficinas encargadas de monitoreo y seguimiento, y la ausencia de sanciones.



El **marco jurídico básico** que rige en los ámbitos internacional, regional y nacional en materia de protección de los derechos de las personas con discapacidad se recoge en

- La Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989)
- La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990)
- Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993)
- La Declaración de Salamanca y su Plan de Acción (1994)
- La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006)

De conformidad con el artículo 24, párrafo 1 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad,

“Los Estados deben velar por que estas personas puedan ejercer su derecho a la educación mediante un sistema inclusivo en todos los niveles y para todas las y los alumnos, incluidas las personas con discapacidad, sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás^{15”.}

La igualdad es uno de los pilares de la arquitectura de los derechos humanos que, en la práctica, se alcanza con la equidad. Es decir, bajo la idea de equidad se trata de cubrir las necesidades e intereses de personas que son diferentes, especialmente de aquellas que están en desventaja. En virtud de esto, las barreras mencionadas constituyen una clara violación de las obligaciones estatales en materia educativa y deben ser superadas de manera sistemática y progresiva, desde la primera infancia hasta la edad adulta. Es evidente que la escolarización de las personas con discapacidad es sustancialmente menor que la de otras personas de los mismos grupos etarios, con variaciones de país a país. Pero lo cierto es que las personas con discapacidad no solo tienen menores índices de asistencia a la escuela, sino que además tienen menor posibilidad de completar la educación pre-primaria, primaria, secundaria¹⁶ y universitaria, comparado con sus contrapartes sin discapacidad.

El Informe de la ONU de 2018 sobre Discapacidad y Desarrollo revela que, en promedio, **1 de cada 3 niños y niñas con discapacidad en edad de cursar primaria no está escolarizado**, en comparación con 1 de cada 7 niños sin discapacidad. Una tendencia que se refleja también en la menor tasa de alfabetización de las personas con discapacidad: un 54% frente al 77% de las personas sin discapacidad¹⁷.



En Argentina, por ejemplo, entre la población de 6 a 14 años, el 75% cursa actualmente en el nivel primario y, entre la población de 15 a 29 años, el 64% lo hace en el nivel secundario¹⁸.

En Ecuador, el 18% de las personas con discapacidad no cuentan con ningún tipo de educación, el 54% sólo cuentan con estudios de primaria, el 19% ha podido acceder a la educación secundaria y apenas el 8% ha alcanzado algún nivel de educación superior¹⁹.

En Guatemala, el 16% cubre el nivel pre-primario, el nivel primario el 29% mientras que el 28% de ellos atienden pre-primaria y primaria completa. Respecto al grupo étnico al que pertenece la población con discapacidad atendida, el 96% es ladino, y el 3,6% indígena, el 0,1% Xinca y 0,3% Garífuna²⁰. En la República Dominicana, el Censo Nacional de Población y Vivienda realizado en el 2010, constató que el 17% de las personas de 15 años y más, nunca había asistido a ningún tipo de centro de enseñanza. En el momento del censo, el 23% de la población con discapacidad entre los 5 y 15 años de edad, no estaban escolarizados en ningún centro educativo²¹.

En casi todos los casos, el lugar de residencia también es un factor de exclusión prevalente: la infancia que vive en zonas urbanas tiene 2,5 veces más probabilidades de asistir a la educación preescolar que la que vive en zonas rurales²².



LOS GRANDES RETOS EDUCATIVOS PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD



Globalmente

1 de cada 3 niños y niñas

con discapacidad en edad de cursar primaria no está escolarizado, en comparación con 1 de cada 7 niños y niñas sin discapacidad



Tasa de alfabetización



54%

personas con discapacidad

frente a

77%

personas sin discapacidad



Si miramos a algunos países en América Latina...



Argentina

3 de cada 4 personas con discapacidad de 6 a 14 años cursa el nivel primario (75%)

6 de cada 10 personas con discapacidad de 15 a 29 años cursa el nivel secundario (64%)

Sin embargo, en 2019 la proporción de personas con discapacidad en relación a la matrícula total de escuela común en todos los niveles no superó el 1,31%

En el nivel secundario esto es aún menor, representó el 0,97% del alumnado

Un 44% de las y los estudiantes con discapacidad estuvieron segregados en escuelas especiales (un 65% con discapacidad intelectual).

República Dominicana



El 23% de la población con discapacidad entre los 5 y 15 años de edad no están escolarizados en ningún centro educativo.

El 17% de las personas de 15 años y más con discapacidad, nunca ha estado escolarizada.

Guatemala



Solo 16 de cada 100 personas con discapacidad finaliza preprimaria (16%)

Solo 30 de cada 100 personas con discapacidad finaliza primaria (29%)

Solo 3 de cada 10 atiende preprimaria y primaria completa (28%).

Respecto al grupo étnico al que pertenece la población con discapacidad atendida en Fe y Alegría:

96%

ladino

3,6%

indígena

0,1%

xinca

0,3%

garífuna

Ecuador

2 de cada 10 personas con discapacidad no reciben ningún tipo de educación (18%)

La mitad de la población con discapacidad sólo cuenta con estudios de primaria (54%)

Solo 2 de cada 10 personas han accedido a la educación secundaria (19%)

Solo 1 de cada 10 personas ha alcanzado algún nivel de educación superior (8%)

El lugar de residencia es clave en todos los países: la infancia con discapacidad que vive en zonas urbanas tienen 2,5 veces más probabilidades de asistir a la educación preescolar que la que vive en zonas rurales.



La exclusión educativa generalizada de la que son víctimas las personas con discapacidad, se agrava ante un concepto de educación tradicional y un modelo de escuela que hemos heredado de la modernidad industrial, fuertemente condicionada por visiones patriarcales, estandarizadoras y homogeneizantes.

Ese modelo de escuela fue pensado para beneficiar a ciertos grupos etarios y poblacionales, en los que inicialmente no figuraban las mujeres, los niños y niñas pequeños, indígenas, obreros y campesinado ni mucho menos las personas con discapacidad, entre otros, alimentando la creencia de que hay personas que *pueden* y hay otras que –por sus diagnósticos o características– *no pueden*²³ ser sujetos de aprendizaje. Este prejuicio mayúsculo, cultivado por historias de violencia y olvido, ha signado una tendencia global que hasta hace pocos años empezó a revertirse, gracias, en mucho, a la lucha de las personas con discapacidad y de sus familias.



Entre 2014 y 2016 estudiantes y docentes de la Unidad de Educación Especial Fe y Alegría - UEEFA, Ecuador, junto con el apoyo de Deaf Child Worldwide, han producido una revista audiovisual de cuatro ediciones titulada **“Mis manos enseñan, tus ojos aprenden”** en el marco del Proyecto “Mejora de la Calidad Educativa e Inclusión de estudiantes sordos, con la participación de familias, escuela y comunidad”. En esta revista las y los estudiantes sordos de la UEEFA presentan su visión y la de sus familias en torno a temas como educación, salud, inclusión, acceso a los medios de comunicación y participación, considerando las dificultades y retos a los que se enfrentan a diario.



Escanea y accede a la edición online de la revista en vídeo

Violencia contra la infancia con discapacidad

“Personas como yo muchas veces no se animan a dar el paso de ir a una escuela común porque hay mucho miedo al bullying y a sufrir discriminación”.

ANDREA CANDELA ALEGRE

Joven con parálisis cerebral espástica, que cursa sus estudios desde primer grado en el Instituto de Fe y Alegría en la ciudad de Corrientes en Argentina. Candela sueña con seguir estudiando y ser psicóloga.

La exclusión es la principal forma de violencia estructural. Puede tener expresiones dramáticas, dentro de las cuales se encuentra el acoso que sufren los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en los entornos educativos. Lamentablemente, los datos globales sobre estas formas de violencia son escasos e imprecisos²⁴.

De acuerdo con la UNESCO²⁵, los niños y niñas con discapacidad tienen entre **cuatro veces más probabilidades de ser víctimas de cualquier tipo de violencia en todos los entornos –en el hogar, en la comunidad y en la escuela–, incluyendo el ciberacoso²⁶, y son casi tres veces más propensos a ser víctimas de violencia sexual, con las niñas en mayor riesgo**, entre los 13 y los 15 años de edad de manera más acusada. Las y los niños sordos, ciegos, autistas o con discapacidades psicosociales o intelectuales son los más vulnerables a la violencia; las discapacidades múltiples afectan a la capacidad de comunicarse y provoca que alumnas y alumnos sean más vulnerables a la violencia y el acoso.

Otra forma solapada de violencia, es la que deriva de la crisis ocasionada por la pandemia de la COVID-19. En España, por ejemplo, al 58% de personas con discapacidad se le han anulado o aplazado tratamientos y citas médicas especializadas y es sabido que la **suspensión de clases presenciales** afectó en mayor medida a los niños y niñas con discapacidad que a aquellos sin discapacidad.



© Irene Galera/URS

La **educación sexual integral para las personas con discapacidad** constituye un recurso idóneo para luchar contra formas de violencia basada en género y discapacidad, aunque el abordaje de las diversidades en los programas y proyectos en esta materia, suele ser limitado. Un ejemplo de buena práctica lo encontramos en Ecuador, con la “Guía sobre derechos sexuales, reproductivos y vida libre de violencia para personas con discapacidad”, producto del esfuerzo conjunto realizado por el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades –CONADIS y el Fondo de Naciones Unidas para la Población– UNFPA, para crear un instrumento que permita informar y orientar a las personas con discapacidad y sus familias sobre el legítimo acceso a sus derechos sexuales y reproductivos, y a vivir una vida libre de violencia²⁷.



© Sergi Cámara

Del mismo modo, el Programa de Educación Especial Fe y Alegría Bolivia (PREEFA) ha elaborado una guía para brindar un apoyo técnico y especializado que se denomina **“El uso de recursos tecnológicos y manipulativos para trabajar la sexualidad con chicas adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual”**.



Escanea y accede a la Guía online

El papel de las y los educadores

El modelo educativo tradicional y las instituciones de formación docente, no obstante, han funcionado bajo una lógica de segregación que impulsa al profesorado regular a desligarse de los aprendizajes de las personas con discapacidad, con la creencia de que su educación debe estar a cargo de especialistas, y que siempre se requiere personal de apoyo, cuando esto no es así en todos los casos²⁸, ya que los equipos docentes pueden construir **estrategias y herramientas de forma colaborativa²⁹** y encontrar mecanismos efectivos para la educación inclusiva. Un análisis de la información recabada para Perfiles Educativos del Informe GEM determinó que, **de 168 países analizados, solo el 61% impartía elementos de capacitación sobre la inclusión.**

En diez países del África subsahariana, únicamente el 8% de las y los docentes de segundo y sexto grado había recibido capacitación en el empleo sobre educación inclusiva³⁰.



“Enseñamos a jóvenes de los 15 años en adelante con discapacidad intelectual, síndrome de Down y autismo a los que ofrecemos tres formaciones técnicas: repostería, carpintería y manualidades. Cristian, uno de los estudiantes, tiene autismo y es muy hábil en tallado y puntillismo, le ayuda en la concentración y la atención. Además, como los ruidos le alteran, le anticipamos cuando vamos a usar herramientas ruidosas y él se pone unos auriculares. A mis estudiantes con síndrome de Down se les da muy bien la pintura y barnizado de las piezas”.

WILFREDO GONZÁLEZ

Docente de carpintería en la escuela de educación especial PREFA en Bolivia desde hace 8 años.



“De las y los 1.100 estudiantes que atendemos desde infantil a bachillerato, hay 130 alumnas y alumnos con necesidad específica de apoyo educativo. Somos centro de inclusión, no específico, lo que significa que las y los estudiantes están toda la jornada en las aulas ordinarias y en momentos puntuales van a las aulas de apoyo. Somos 3 orientadores en el centro y varios maestros de pedagogía terapéutica, algunos a jornada completa y otros a jornadas parciales, pero

atendemos a todo el conjunto del alumnado, no sólo a los de necesidades educativas especiales. Nos creemos la inclusión educativa, sabemos que es necesaria, y dedicamos muchísimo esfuerzo, recursos, capacitaciones, a que esto sea posible y eso fomenta que el profesorado se sienta apoyado.

Sabemos que estos niños y niñas pueden tener muchas oportunidades aunque no tengan las capacidades que se consideran normalizadas, y creemos que tienen muchas posibilidades de tener una vida como cualquier otro si se les atiende adecuadamente y si se les escucha. Resulta fundamental que haya dos docentes en el aula permanentemente durante toda la jornada para atender las necesidades educativas especiales como se debería, aliviaría mucho el estrés del profesorado”.

ANA MARÍA GÓMEZ Y TONI RAYO

Ana María es orientadora y Toni es maestra de pedagogía terapéutica en el centro SAFA Linares en Jaén, Andalucía.



Carmiña de la Cruz Aliaga

“Es necesario cambiar la visión que se tiene respecto a la discapacidad. Actualmente podemos escuchar diversas historias de personas con discapacidad que superan sus limitaciones y logran alcanzar sus sueños o proyectos de vida, y es ahí a donde apuntamos como institución de Fe y Alegría. Impulsamos la generación de condiciones en nuestras escuelas y colegios para que esas miradas y esos prejuicios cambien a pesar de ser esto un gran reto”.

Carmiña trabaja como Asesora Nacional de Educación Especial en Fe y Alegría Bolivia, es psicóloga con una Maestría en Ciencias de la Educación, tiene más de 15 años de experiencia en este ámbito y destaca que “las personas con discapacidad en Bolivia todavía son discriminadas en diferentes procesos de desarrollo socioeconómico del país pese a la existencia de un marco normativo que promueve y respeta sus derechos; cotidianamente sus derechos fundamentales aún se vulneran en los diferentes entornos, familiar, educativo, laboral y social,

situación que se agrava por las condiciones de pobreza en las que vive la mayor parte de la población con discapacidad y por la ausencia de mejores condiciones de vida y oportunidades (...) Buscamos impulsar una educación participativa, valorando la diversidad de capacidades, necesidades, destrezas y habilidades que tienen nuestros chicos. Cada niño, cada niña y cada joven viene con sus aprendizajes previos, tanto culturales como familiares y todo eso se puede complementar perfectamente en el aula y enriquecer a todos en el proceso aprendizaje”.

Fe y Alegría en sus 56 años de vida institucional, trabaja con la premisa de “aportar a la construcción de una sociedad inclusiva y equitativa”, asumiendo la diversidad como una riqueza social, en busca de generar mayor acceso y mejores oportunidades, por lo tanto la educación popular promueve una educación inclusiva y la educación inclusiva promueve una educación popular de calidad. Para Fe y Alegría el trabajo de inclusión es una tarea que involucra a todos los sectores, principalmente al de salud, porque como institución no podemos garantizar la inclusión sin un acompañamiento conjunto.



Escanea y accede a la entrevista completa de Carmiña en video

Hacia una sociedad educadora



“Mamás y papás, dejen salir a sus hijos a las calles, las personas con discapacidad podemos dar mucho. No nos dejen en un solo lugar, nos tienen que capacitar más, nosotros podemos y no nos dejaremos vencer, nosotros lo podemos hacer”.

MIGUEL ÁNGEL PAZ ÁNGULO

Estudiante con discapacidad intelectual de Fe y Alegría Bolivia.

La inclusión de las personas con discapacidad es una tarea educativa, pero es también una responsabilidad social, ya que la lucha contra la discriminación excede el rol tradicional de las escuelas y supone y requiere la activación de una sociedad educadora. Lejos de ser una expectativa, esta aseveración es un llamado a la integralidad de la política pública en materia de igualdad y equidad y es también un recordatorio del trabajo que debe realizarse en las esferas sociales y familiares, necesario para avanzar en la inclusión plena.

La educación es un proceso que abarca los aprendizajes, las destrezas, las prácticas y, especialmente, la construcción de principios y valores, que en ningún caso deben sustituir ni contradecir los derechos humanos. Así entendida, la educación va más allá de lo que sucede dentro del aula: involucra a todas las personas y necesita de todas ellas para concretar su potencial expansivo.

En este ámbito, la **Educación para la Ciudadanía Global** constituye una oportunidad para abrir espacios de participación fuera del aula como proceso educativo que fomente el desarrollo de competencias de la juventud e infancia con discapacidad de manera acompañada. Apostar por poner en marcha estos proyectos supone abandonar las acciones inclusivas desde una postura asistencial. Supone un cambio de paradigma que se orienta en dotar de herramientas y acompañar a la infancia y juventud con discapacidad en su derecho a participar, convirtiéndose en población activa en los procesos de transformación individual, local y global.



La observación general núm. 7 (208) del Comité sobre los Derechos de Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, reafirma el compromiso de los Estados en garantizar la participación de las personas con discapacidad, incluidos los niños y las niñas, a través de organizaciones que les representen, en la aplicación y el seguimiento de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Especialistas en el trabajo con infancia y juventud de diferentes centros educativos y asociaciones han mostrado interés en que sus jóvenes puedan participar en actividades de Educación para la Ciudadanía Global. En concreto, el **Aprendizaje-Servicio** constituye una metodología adecuada para generar conocimiento, así como fomentar la participación. Hasta la fecha, la mayor parte de estos procesos se dirigen a las personas con discapacidad como beneficiarias de los mismos, pero no como protagonistas de ellos, pues son numerosos los proyectos de Aprendizaje-Servicio en los que la juventud sin discapacidad ofrece su “ayuda” a personas con discapacidad. En los procesos³¹ que se han llevado a cabo este tipo de actividades, los resultados han sido muy satisfactorios, pues las personas participantes han pasado de “No me imagino ayudando a cambiar el mundo” a identificarse como ciudadanía global, planificando y llevando a cabo la participación en espacios de concienciación, al poner en conocimiento de otras personas, las problemáticas que enfrentan las sociedades globales.

En estas actividades, las personas participantes trabajaron sobre los grandes retos que enfrenta la sociedad: migraciones, derecho a la educación, medioambiente, paz y justicia social e igualdad de género. La participación en actividades de Aprendizaje-Servicio, fomenta el desarrollo de **competencias como el pensamiento crítico, la autoestima, la participación en actividades grupales, la comunicación y el debate**. Se trata de una oportunidad para que infancia y juventud se haga consciente de sus capacidades así como empatice con las de otras personas. De acuerdo con la opinión compartida de educadoras y educadores, algunos ejemplos de actividades idóneas serían aquellas vinculadas al cuidado del medioambiente, mejora en los espacios locales (centros y barrios), trabajo con otros grupos de jóvenes y actividades de sensibilización. Todas ellas adaptables a las necesidades diversas del grupo.



© Montserrat Fotografía/Entreculturas

¿Es la Agenda 2030 suficiente?



La Agenda 2030 sobre Desarrollo Sostenible se enmarca alrededor del propósito de no dejar a nadie atrás, conteniendo 17 objetivos (ODS) y 169 metas. La equidad y la inclusión se han convertido en el quid de la Agenda 2030³² y así se refleja en el Objetivo 4: *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*.

Concretamente, la meta 5 del Objetivo 4 (“Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional”) recoge el mantra que inspira a toda la Agenda de Desarrollo Sostenible: **no dejar a nadie atrás**.

El avance en la consecución de esta meta no depende únicamente de la buena voluntad de las personas y de los gobiernos, sino más bien de una estrategia que abarque todos los niveles de intervención estatal (autonómico y local en el caso de España) y sociocultural, considerando que la exclusión de las personas con discapacidad usualmente está enmarcada en otras formas de discriminación multicausal, que atañen al género, la procedencia étnica, la edad, etc.

Además, la acción política y de política pública debe responder al conocimiento situacional científicamente establecido, por lo que hacen falta **mediciones de las distintas discapacidades, comparables internacionalmente³³**, de modo que la toma de decisiones no solo tenga el sustento adecuado, sino que además oriente los esfuerzos globales y produzca la presentación de informes de monitoreo y seguimiento, sujetos al escrutinio público.

La discriminación de las personas con discapacidad no solo es un problema de equidad, sino también de justicia, que pone en cuestión la esencia de los sistemas educativos tradicionales, motivo por el cual no es posible realizar un análisis sistémico basado únicamente en la óptica del desarrollo, ni siquiera del desarrollo sostenible, siendo necesario considerar las obligaciones jurídicas de los Estados y, por esta razón, es preciso recurrir al marco internacional de derechos humanos, que sobrepasa todas las propuestas de la Agenda 2030, sin excluirlas.

La situación de las obligaciones y responsabilidades de los Estados

Las obligaciones de los Estados han sido establecidas por los instrumentos del derecho internacional y nacional y fueron clarificadas por el Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad: los Estados deben respetar, proteger y llevar a efecto cada una de las características fundamentales del derecho a la educación inclusiva: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.



La obligación de respetar dichas características exige evitar las medidas que obstaculicen el disfrute del derecho, como la legislación que priva de educación a algunos niños y niñas con discapacidad o la denegación de accesibilidad o de ajustes razonables. La obligación de protegerlas exige adoptar medidas que impidan a terceros interferir en el disfrute del derecho, por ejemplo, las familias que se niegan a enviar a la escuela a las niñas con discapacidad o las instituciones privadas que se niegan a matricular a las personas con discapacidad³⁴.

Las obligaciones descritas tienen como referente común la construcción de sistemas educativos inclusivos y, por ende, la superación de los sistemas de educación especial, que constituyen una barrera institucional, que impide la inclusión de las y los estudiantes con discapacidad y fomenta su segregación. La anterior observación no contradice la necesidad de atención especializada, de acuerdo con las necesidades concretas de las personas con o sin discapacidad, cuya verificación no necesariamente requiere de sistemas especiales. **La educación especial es necesaria, no así las escuelas especiales.**

El Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad ha comunicado **innumerables observaciones a los Estados, relacionadas con la prevalencia de la educación especial.**

En sus informes observa con preocupación cómo en muchos países se mantiene un modelo de educación especial en la legislación y que las medidas para transformar los sistemas educativos en educación inclusiva de calidad no son suficientes.

Al Comité le preocupan los escasos progresos en lo que respecta al derecho de las personas con discapacidad a la educación inclusiva³⁵, los bajos niveles de matriculación de personas con discapacidad en todos los niveles educativos y la persistencia de actitudes negativas para su inclusión en el sistema educativo nacional así como la existencia de barreras de todo tipo.

En España, preocupa al Comité que el Estado apenas haya avanzado en cuanto a la educación inclusiva, y en particular el hecho de que no exista una política y un plan de acción claros para promover ese tipo de educación, así como que persistan todas las disposiciones reglamentarias sobre la educación especial y se siga aplicando un enfoque médico de la discapacidad³⁶.

Estas observaciones han sido confirmadas y complementadas por estudios realizados por Fe y Alegría en varios países. Así, por ejemplo, en **Argentina**, del total de población que asiste actualmente a educación especial, el 47,1% lo hace a nivel inicial o primario. Entre la población con dificultad de 6 a 14 años, ese porcentaje asciende a 69,7%. El 20,2% de la población entre 6 y 39 años que asiste actualmente a educación especial lo hace a nivel secundario o educación integral de jóvenes y adultos, incrementándose este porcentaje al 39,9% en el caso de las edades de 15 a 29 años. En este país, la modalidad educativa especial no siempre se encuentra nivelada como en el caso de la educación común, por lo que existe un conjunto de personas que asisten a este tipo de educación sin especificación del nivel. El 28,2% de la población de 6 a 39 años con dificultad se encuentra en esta situación, con mayor incidencia en el grupo de edad de 30 a 39 años (87,0%)³⁷.

En **Bolivia**, según una investigación realizada por el Ministerio de Educación, existen 113 centros de educación especial, que atienden a las diferentes discapacidades (intelectual, motora, auditiva, visual, de atención múltiple) y también a población con problemas socioeconómicos asociados a la pobreza que debería ser atendida desde otro tipo de servicio educativo. El 61,9% son centros públicos de convenio o privados frente a un 38,1% de la educación pública fiscal, lo que hace notar una mayor preocupación por atender a esta población desde entidades no gubernamentales³⁸.

Al analizar algunos marcos legales existentes en América Latina y compararlos con las observaciones generales del Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad, fácilmente se puede concluir que existe un **vacío importante entre la norma y la realidad concreta de los países.**

Por un lado, las leyes contemplan la inclusión como principios centrales en sus leyes educativas y por otra parte los subsistemas de educación especial persisten como respuesta generalizada en varios países y las personas con discapacidad continúan siendo excluidas de las oportunidades educativas en todos los niveles.



2/ Qué están haciendo los Estados para transitar un camino de garantía de derechos

“La forma de acercarse a las personas con discapacidad aquí es totalmente distinta, muchas veces están solas pidiendo en los semáforos y otras veces las familias les mantienen en la casa casi sin acceso a la vida pública, solo unos pocos acuden al colegio. Creo que es de crucial importancia hablar de este tema con las comunidades, acercarnos a su vivencia y su cultura, escuchar y compartir con ellas. Desde esta escucha se les pueden plantear opciones que permitan un mayor desarrollo de la infancia con discapacidad y acompañarlos en este proceso que ellas deberán liderar e implementar”.

ÁLVARO VALPUESTA

Voluntario internacional (VOLPA) en JRS Burundi y Tanzania.

Si bien muchos gobiernos son sensibles a las situaciones de las personas con discapacidad y tienen conciencia sobre la necesidad de superar las barreras existentes e implementar la educación inclusiva como un derecho humano universal, en muchos casos las respuestas continúan siendo insuficientes e inefectivas.

Además, las comunidades no suelen responder articuladamente con las propuestas gubernamentales, sea porque no las comparten o porque no se comprenden. La ausencia de información y capacitación comunitaria refuerza los estereotipos o las bajas expectativas en las familias de las personas con discapacidad. A esto se agrega que los principales lastres históricos que demoran el avance³⁹, tal como lo demuestra un estudio conducido por la Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala, son los prejuicios y estereotipos. El estudio señala que uno de los efectos más perniciosos contra las personas con discapacidad es que interiorizan una imagen negativa de sí mismas y por ello han tenido poco margen de organización y propuesta para la exigencia de sus derechos⁴⁰.

Los **estigmas condicionan y empeoran la falta de formación y capacitación docente** y dificultan la adopción de una base normativa y política que permita progresar en la lucha contra todas las formas de discriminación. Estados y organizaciones nacionales e internacionales de la sociedad civil desarrollan iniciativas para **mejorar las condiciones de acceso y disfrute al derecho a la educación de las personas con discapacidad**. Tal como se consigna en la declaración de la II Reunión Iberoamericana de Ministras y Ministros de Asuntos Sociales de 2019⁴¹, los gobiernos han avanzado en la toma de conciencia. Son conscientes de que el modelo de abordaje hacia las personas con discapacidad ha evolucionado, tanto en lo conceptual como en la praxis política, transitando desde el enfoque asistencial hacia un enfoque de derechos.

Según esta declaración, la respuesta estructural por parte de los Estados y que mejor responde a las necesidades y derechos de las personas con discapacidad, es la implementación de la educación inclusiva, que incluye el desarrollo de un **Diseño Universal para los Aprendizajes** y de una serie de estrategias de apoyo técnicas, pedagógicas, logísticas y administrativas necesarias para su implementación.



© Irene Galera/JRS

10 Recomendaciones para hacer realidad el ODS 4 e implementar el Artículo 24 de la Convención de las Personas con Discapacidad (CDPD).

Cumbre Mundial de la Discapacidad.
Febrero 2022

Los Estados, la comunidad de donantes, los actores humanitarios y de desarrollo, y las organizaciones de personas con discapacidad deben colaborar para mejorar la inclusión de la discapacidad en los marcos legislativos e institucionales y la prestación de servicios.

1/ Fortalecer los sistemas educativos para garantizar la inclusión de las y los estudiantes con discapacidades y aumentar la financiación sostenible a largo plazo.

2/ Reconocer la importancia del cuidado y el desarrollo infantil temprano inclusivo; el aprendizaje comienza en la primera infancia y se expande y continúa en los sistemas de preprimaria, primaria, secundaria y más allá.

3/ Desarrollar capacidades sobre educación inclusiva en las y los profesionales de la educación, incluidos los ministerios de educación.

4/ Fortalecer el apoyo específico al estudiantado con discapacidad (protección social, gastos específicos que afectan al acceso a la educación,...).

5/ Promover la inclusión social apoyando los servicios comunitarios inclusivos para toda la infancia, junto con servicios personalizados para la infancia con discapacidad.

6/ Cualquier entorno segregado o especial que no esté en línea con la CDPD debe eliminarse gradualmente.

7/ Garantizar la educación inclusiva en situaciones de crisis, emergencia y conflicto.

8/ Promover la inclusión de las personas con discapacidad en la formación profesional y la educación superior y facilitar el acceso a oportunidades de trabajo digno.

9/ Diseñar e implementar estrategias intersectoriales para brindar apoyo integral a todo el alumnado.

10/ Aumentar la información y el conocimiento sobre la educación inclusiva para la formulación de políticas y las intervenciones específicas, así como, fortalecer el seguimiento de la inclusión de la discapacidad en el gasto público.

El camino hacia la inclusión requiere de los esfuerzos concertados de múltiples agentes, ya que la discriminación no se limita a los ámbitos institucionales o escolares, pues tienen arraigo en la vida familiar y comunitaria, donde las personas con discapacidad se enfrentan a múltiples manifestaciones de exclusión, de violencia y de acoso, que muchas veces resultan ser naturalizadas. Y es útil también para validar **el trabajo incansable de las organizaciones de la sociedad civil a favor de la implementación progresiva de la educación inclusiva, base fundamental de las transformaciones necesarias para una vida digna.**

¿Qué es la educación inclusiva?

“La importancia de la inclusión tiene que ver con brindarle la misma posibilidad a todas las personas”.

ROSITA

Docente de personas con discapacidad visual en Fe y Alegría Argentina.

La inclusión es un tema relativamente nuevo en el mundo de los derechos humanos y específicamente en el derecho a la educación. Su concepción y posterior incorporación en los instrumentos normativos, es resultado indiscutible de la lucha histórica de las personas con discapacidad, sus organizaciones y sus familiares.

La educación inclusiva es una apuesta por la igualdad y la equidad y, por lo tanto, tiene una direccionalidad política, no es neutral, sino que se encuentra inspirada por las intenciones de transformación que inspiran los derechos humanos. Pretende acabar con la exclusión por motivo de raza, situación económica, clase social, origen étnico, idioma, religión, sexo-género, orientación sexual y aptitudes y, por lo tanto, reconoce y respeta la diversidad de características y necesidades de las y los estudiantes. **La educación inclusiva busca que todas las personas tengan oportunidades educativas y, por ello, dedica atención especial a quienes son marginadas, mientras intenta transformar las dinámicas de poder abusivo.**

La mirada de género

Las dinámicas de poder patriarcal se alimentan de la vulnerabilidad que afecta a las personas en determinadas circunstancias y evidentemente acrecientan los abusos, la violencia, la exclusión y todas las formas de discriminación. Por esta razón, las personas con discapacidad y particularmente las niñas, las jóvenes y las mujeres con discapacidad, suelen ser víctimas del ejercicio abusivo de poder y de la violencia.

Es usual que las personas con discapacidad no solo sean consideradas inferiores, sino tratadas como tales, bajo una naturalización que suele ser socialmente tolerada por un sistema cultural que también valida y legitima la jerarquía, la opresión y la desigualdad de las mujeres⁴².

La realización del derecho a la educación de las personas con discapacidad, depende en gran medida de la superación de esas formas de dominación patriarcal que validan y mantienen sistemas de dominación y mecanismos estructurales de opresión y hacen difícil avanzar en la construcción de procesos inclusivos, en los que se valore la diversidad y se reconozca la plenitud de derechos a todas las personas, independientemente de su género y de sus capacidades. Un estudio global del Fondo de Población de Naciones Unidas de 2018 revela que las niñas y mujeres jóvenes con discapacidades enfrentan hasta **10 veces más violencia de género que aquellas sin discapacidades.**



© Montserrat Fotografía/Entreculturas

• **La discriminación de género comienza temprano.** La discriminación contra las niñas y mujeres jóvenes con discapacidad ocurre a una temprana edad. Las bebés que nacen con discapacidades tienen más probabilidades de morir como víctimas de los llamados “asesinatos por compasión” que los varones con discapacidades.

En muchos casos es posible que nunca sean registradas legalmente, lo que las excluye de servicios de salud, educación y diferentes servicios sociales proporcionados para el público y, por tanto, fuera de las políticas públicas destinadas para ellas. También las hace más vulnerables a la violencia y al abuso. Las niñas con discapacidades tienen menos probabilidades de recibir alimentos en el hogar y es más probable que sean excluidas de las actividades e interacciones familiares.

• **La violencia puede tomar muchas formas y lugares.** Las niñas y mujeres jóvenes con discapacidad corren un mayor riesgo de enfrentarse a situaciones de violencia sexual en diversos lugares.

De acuerdo al Informe del Estado de Situación de las Mujeres con Discapacidad, Recomendaciones De la Defensoría del Pueblo de Bolivia, 2011, el lugar donde se ejerce la violencia contra las mujeres con discapacidad, el hogar es el que mayor ponderación tiene con el 25,6%, le sigue la calle con el 24,4%; las unidades educativas (5,6%), los centros de rehabilitación y de educación especial (2,2%), los lugares públicos (4,7%), los servicios de salud (3%), el trabajo (3,7%) y el barrio (2,3%).

Los vecinos y familiares que saben que pueden estar solas pueden valerse de la oportunidad para abusar sexualmente de ellas, con poco riesgo de ser denunciados o castigados. La discapacidad también aumenta el riesgo de que las jóvenes sean **víctimas de explotación sexual**, algo que a menudo se atribuye a la falta de inclusión social y estigmas en la comunidad.

• **Los mitos y el estigma contribuyen a la vulnerabilidad de las jóvenes con discapacidad.** Las actitudes y creencias sobre la discapacidad difieren dentro de las comunidades y las familias, pero en muchos casos se ven afectadas por las normas socioculturales, incluyendo mitos que inducen al aumento de la violencia. En algunos casos, el estigma asociado con estas creencias hace que las familias oculten a sus hijos con discapacidad o los excluyan de la escuela y sus comunidades.



“La inclusión educativa es importante y necesaria, primero porque es un derecho, porque nuestras raíces son multi diversas y somos un país pluricultural, donde necesitamos respetarnos y valorarnos unos a otros sin importar las diferencias”.

Consuelo es pedagoga de la oficina nacional, encargada de liderar y coordinar los proyectos de educación inclusiva e interculturalidad y destaca que desde el enfoque de inclusión y desde Fe y Alegría Perú se busca brindar una educación de calidad a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, bajo una planificación adecuada, acorde a sus intereses y necesidades.

“Desde Fe y Alegría hemos trabajado con las adaptaciones curriculares para poder responder a las necesidades y a los intereses de las y los estudiantes. En estos dos años, con la pandemia, las adaptaciones han sido mucho más fuertes, también ayudados de la tecnología donde hemos encontrado una respuesta para poder hacer trabajo colegiado e intercambiar experiencias a través de las redes con las que trabaja Fe y Alegría”.

Respecto a los retos que se presentan una vez culminado el proceso de formación educativa:

“En este contexto aún se tiene una gran deuda, porque nuestros chicos terminan la educación primaria en nuestros centros y no hay un centro que los pueda acoger para que puedan seguir preparándose”.

La pedagoga señala que “la diversidad debe ser vista como una riqueza, como aquello que nos hace ser grandes como país y creo que la escuela es un buen punto de partida para empezar a respetarnos y valorarnos. Los niños y niñas merecen una educación de calidad y el enfoque inclusivo nos tiene que llevar a ello, a valorar. Si valoramos a nuestros niños y nos aceptamos todos, creo que podemos construir un país diferente, el país de todas las sangres”.

Sin embargo, además de estas oportunidades también se detectan dificultades, ya que “actualmente muchas escuelas aún conservan un enfoque segregacionista y no reciben o integran a niños con discapacidad para evitarse dificultades; esto bajo el argumento de que no están preparados o capacitados, lo que finalmente termina impactando de manera negativa en las y los estudiantes y en la comunidad en general”.

Los contextos de refugio

“Soy maestro de niños y niñas con necesidades especiales en la escuela secundaria Power to you. Me gustaría agradecer al JRS la organización de estas formaciones sobre metodologías de enseñanza para fortalecer la educación inclusiva, ya que la mayoría de las organizaciones que trabajan en los campamentos no se especializan en estas temáticas. La capacitación fue muy útil y durante 9 días adquirí diferentes habilidades que me ayudarán a mejorar mis metodologías de enseñanza para niñas, niños y adolescentes con discapacidad”.

NSHIMIRIMANA JACKSON

Docente del campo de refugiados de Nyarugusu, al oeste de la provincia de Kigoma en Tanzania, cerca de la frontera con Burundi que alberga a más de 150.000 personas refugiadas y donde el 60% de sus habitantes son niñas y niños.

En los contextos de emergencia y especialmente de migración, desplazamiento y refugio, la situación de las personas con discapacidad invariablemente se agrava, dado que carecen de la atención y de los recursos necesarios para mantener condiciones de vida aceptables. Tras las guerras de Siria y Ucrania y los conflictos en Yemen, Afganistán y Haití, por ejemplo, muchas personas con discapacidad han huido de sus países en busca de protección y asilo.

Es importante resaltar, además, que las situaciones de emergencia también pueden provocar o agravar las discapacidades. Por ejemplo, se ha informado⁴³ de que el **28% de las personas con discapacidad han sufrido enfermedades o dolencias** que la han causado y que esas enfermedades son provocadas por las condiciones de vulnerabilidad en las que viven. Aunque ha habido informes de discapacidades desde el nacimiento, la mayoría de las declaraciones indican que tienen discapacidades causadas por el conflicto.

Es también muy frecuente que las mujeres con discapacidad sean **víctimas de violencia sexual** durante situaciones de conflicto y se enfrenten a barreras para el acceso a la alimentación, la higiene y los servicios básicos⁴⁴.

A pesar de la existencia de un robusto marco del derecho internacional humanitario y de derechos humanos en materia de protección de personas refugiadas y desplazadas con discapacidad (incluyendo situaciones de desastre), las respuestas de la comunidad internacional siguen siendo deficitarias debido, principalmente, a que las condiciones que enfrentan estas personas en sus países de origen, no forman parte efectiva de los mecanismos de protección y se encuentran vagamente supervisadas.

En un estudio realizado por ACNUR en América Latina, se señala que “el 77% de las personas con discapacidad consultadas indicaron que no recibieron ningún tipo de apoyo para salir del país, apenas el 19% mencionaron que recibieron apoyo económico de sus amistades y familiares, que en su mayoría se encuentran fuera del país y es a donde deciden desplazarse”⁴⁵.



En los campos de refugiados de Tanzania donde el JRS trabaja, se realizó una evaluación sobre la situación educativa de niños y niñas con discapacidad en 2021 fruto de la cual se diagnosticaron problemas como la falta de equipos especializados y aulas equipadas, la falta de preparación de las y los maestros para atender a la infancia con discapacidad en las clases, y la persistencia de prejuicios en las comunidades que impiden que los niños y niñas con discapacidad se integren efectivamente en todas las esferas de la sociedad. Además, se visibilizó que existía una creencia compartida en la comunidad sobre que la infancia con discapacidad no obtendrá resultados positivos de ir a la escuela y su presencia se detecta como “incómoda” para el resto

de sus compañeros y compañeras. Los niños y niñas entrevistados durante la evaluación afirman que prefieren jugar solos ya que con otros son estigmatizados y se sienten discriminados.

Tras la evaluación, el JRS inició una intervención centrada en:

- la obtención de datos más concretos sobre niños y niñas con discapacidad
- la dotación de material escolar y equipamiento especializado
- la formación de docentes
- la sensibilización de la comunidad ya que uno de los desafíos más grandes es manejar los prejuicios de la comunidad: muchas personas afirman que es una maldición de Dios o que se debe a diferentes acciones de la madre durante el embarazo. Esto lleva a muchas familias a ocultar al menor con discapacidad y a aislarle de la sociedad.



"Mi país de origen es la República Democrática del Congo (RDC) y estudio en la escuela primaria de Sifa. Nací con albinismo y vivo con mi madre y mi padre. Me alegró mucho participar en el concurso de dibujo preparado por el JRS. Era la primera vez que participaba en un concurso de dibujo y desearía que pudiera continuar en las escuelas, ya que esto nos ayudará a experimentar nuestros talentos en las Artes. Además, durante la celebración del Día de las personas con discapacidad, se organizaron actividades que nos ayudaron a mostrar nuestras habilidades, pues la mayoría de la gente piensa que las personas con discapacidad no pueden realizar diferentes actividades como el resto".

ANNII ISAYA

Estudiante albina refugiada en Tanzania.



"Me encanta la escuela. Todo lo que quiero es estudiar e ir al colegio. Es importante para mí porque quiero ser mecánica. Mis materias favoritas son el árabe y las matemáticas porque las entiendo con facilidad".

A diferencia de otros niños y niñas en Chad, Sadié no comenzó a asistir a la escuela a los seis años, sino a los ocho.

Ahora tiene 13 años y nació en el campo de refugiados de Djabal, en la región de Goz-Beida, después de que su familia llegara como refugiada al este de Chad.

Una parálisis en las piernas siempre le ha impedido caminar y le ha hecho muy difícil reunirse con sus compañeros de clase. Todas las mañanas, se veía obligada a arrastrarse por los caminos polvorientos del campamento para ir a la escuela.

Además de retrasar su progreso académico, Sadié pasaba la mayor parte del tiempo en casa debido a su falta de movilidad.

Sadié relata que "somos nueve personas en mi familia las que vivimos en el campo de refugiados: mi madre, mis hermanas, hermanos y mi sobrino. Yo soy la tercera más joven. Vivo con mi madre y tres hermanos en una casa. Los cuatro vamos a la escuela y mi madre trabaja en un restaurante. Ella es la única que trabaja. Mis otras cuatro hermanas y hermanos viven en otras casas y ahora están trabajando en la cosecha del campo. Lo que más me gusta hacer es conversar con mis hermanos y hermanas (...).

He estado asistiendo a la escuela durante cinco años. No fui a la escuela hasta que cumplí ocho años porque no podía caminar.

Antes de recibir el triciclo tenía que gatear, y mi ropa estaba toda sucia al llegar a la escuela. Ahora voy a la escuela con mi hermana y mi hermano y mi ropa está limpia. También visito a mi tía con el triciclo y a veces quedo con mis amigos".

La inclusión para el ejercicio del derecho a la educación

“Tenemos que pasar de una pedagogía centrada en el supuesto déficit, que se pregunta qué diagnóstico tiene el niño o la niña que no puede hacer, hacia una que se pregunta cuáles son las condiciones que deben generar las instituciones educativas para garantizar aprendizajes a todos y todas”⁴⁶.

CELESTE FERNÁNDEZ

Docente, abogada y Coordinadora del Programa de Derechos de Personas con Discapacidad de la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia en Argentina.

Tratándose de un elemento constitutivo del derecho a la educación (no una modalidad), la inclusión debe ser universal y proyectarse en todos los niveles, ámbitos y agentes educativos, partiendo de la premisa de que todo el estudiantado, sin distinción, tienen derecho a aprender juntos y a recibir una educación de calidad.

La inclusión en la atención y educación de calidad de la primera infancia, por ejemplo, se ha caracterizado por ser integral y multisectorial⁴⁷. Así también debería ser la educación básica y terciaria, dado que los principios que la integran no podrían diferir según las personas a quienes se dirigen. De otra forma, el derecho a la educación dejaría de ser universal.

El Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad ha clarificado las características de la educación inclusiva, en su Observación General No. 4⁴⁸, **“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 y alumna, 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 todo el alumnado”.**

Según el Comité, la educación inclusiva es un medio para hacer efectivos otros derechos humanos, es un enfoque que integra todos los sistemas y a todas las personas y por ello requiere que todo el personal educador reciban la educación y la formación necesarias con el fin de adquirir los valores y las competencias básicas para adaptarse a entornos de aprendizaje inclusivos, que incluyan a profesionales con discapacidad⁴⁹. Las familias también han de contar con el apoyo necesario para acompañar el proceso educativo y vital de sus hijos e hijas.

Los principios mencionados implican un cambio radical en todos los ámbitos educativos, incluyendo los enfoques pedagógicos y metodológicos, para así educar desde las capacidades de las personas, sus habilidades, y no desde sus dificultades⁵⁰.

lanes propone una escuela para todas y cada persona, donde cada estudiante tenga la posibilidad de expresarse por lo que es capaz de hacer, de acuerdo a sus potencialidades, en un ambiente acogedor y estimulante en el que profesorado y alumnado vivan la diversidad como una oportunidad y no como una limitación, en un ambiente escolar donde se pueden potenciar los recursos de cada uno, sin dejarse vencer por sus propios límites⁵¹.

La transición hacia la inclusión sigue diferentes caminos a ritmos variables, en función del contexto⁵². Para Booth y Ainscow, la idea central es que, en la medida que se dialoguen e instauren los valores inclusivos, en esa misma medida se avanzará hacia espacios menos excluyentes. Pero eso solo es posible con la transformación de las políticas, las culturas y las prácticas⁵³.

La forma en que la educación inclusiva se operacionaliza, es un asunto aún en discusión, especialmente si se considera que las necesidades de las y los estudiantes pueden requerir de atención especializada, independientemente de que se trate o no de una persona con discapacidad. Esta caracterización o definición operacional debe confrontarse con la discusión acerca de los grados, complejidades y necesidades relacionadas con los diferentes tipos de discapacidad. En consecuencia, no es vano afirmar que **el marco de derechos humanos no aboga por la eliminación de la atención especializada a las personas con discapacidad en sus procesos educativos, sino de la segregación**, que implica el mantenimiento de instituciones o escuelas especiales.

En realidad, el abordaje “especial” no se refiere únicamente a las personas con discapacidad, sino al conjunto de quienes aprenden, pues aprendemos de manera diferente. Esta premisa freireana está presente en buena parte de la literatura pedagógica. La discusión sobre la segregación genera en la práctica de los países que implementan estas modalidades, una amplia discusión tanto en el ámbito pedagógico como en el político.

Damaris y Tayal, el atleta y la gimnasta olímpicos



Damaris es una joven estudiante de Fe y Alegría Ecuador con sordera que participó en los XIX Juegos de Olimpiadas Especiales Ecuador 2017 como gimnasta rítmica en representación de su país, donde tuvo una destacada participación. Esto posibilitó su participación en los III Juegos Latinoamericanos de Olimpiadas Especiales Panamá 2017. Damaris encontró una oportunidad de inclusión en el sistema educativo de la mano de Fe y Alegría, y ella junto con su madre recibieron cursos de lenguaje de señas y aprendieron a comunicarse.

“Tiempo atrás veía como las personas hablaban y se comunicaban, pero yo no les entendía, era muy difícil porque nadie utilizaba lengua de señas, en mi familia tampoco utilizaban lengua de señas y era difícil la comunicación. A mi me gustaban las señas porque sentía que me comunicaba mejor. En la escuela de FyA encontré otras personas sordas que se comunicaban en lengua de señas, la comunicación fluía de mejor manera eso le conté a mi mamá y a mi familia (...)”

DAMARIS

“Para yo poder llegar a la comunicación con ella, tuve que ingresar a los cursos y a los talleres de señas en la escuela en la que mi niña estudia y eso ha funcionado porque ella así me cuenta y me conversa”.

MADRE DE DAMARIS



Escanea y descubre la historia completa de Damaris y su madre en video



Tayal es un joven refugiado burundés con discapacidad intelectual que vive con su padre y es una de las personas a las que acompaña el JRS en el campo de refugiados de Kakuma, al noreste de Kenia. Este campo de refugiados que tiene más de 25 años aloja a más de 185.000 personas procedentes de Sudán del Sur, Burundi, Somalia o Etiopía, es el tercero más grande del mundo.



Escanea y descubre la historia completa de Tayal en vídeo

Gracias a la asombrosa habilidad de Tayal para los deportes, el equipo de ACNUR a cargo del Comité de Deportes Olímpicos decidió seleccionarlo para convertirse en un nuevo miembro del Equipo Olímpico de Refugiados en las Olimpiadas Especiales de Berlín 2022 (ahora reprogramadas para 2023), donde destacará como atleta.

El rol de la educación especial como modalidad educativa

“Cuando una escuela está preparada y capacitada para integrar a estudiantes con necesidades educativas especiales, hay múltiples beneficios tanto para la escuela como para los mismos niños y niñas. El hecho de incluir a estos estudiantes en el sistema educativo, permite que el niño o la niña se sientan aceptados, se sientan parte de un grupo de esta pequeña sociedad al que llamamos escuela, y finalmente que su autonomía se incremente, que creer en él o ella y que su familia lo valore”.

CONSUELO CÓRDOVA

Pedagoga y coordinadora de educación inclusiva e interculturalidad en Fe y Alegría Perú.

La relación entre la educación especial y la educación inclusiva sigue siendo extraordinariamente compleja. Por ejemplo, a veces es necesario que las y los estudiantes sordos aprendan la lengua de signos nacional o internacional y que las y los ciegos estudien el Braille al comienzo de su educación.

Ese aprendizaje puede tener lugar incluso en una escuela regular, separando al estudiante con sordera de los que pueden oír. Por consiguiente, aquí la meta de inclusión podría desbaratarse y a juicio del Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad, se trataría de una medida discriminatoria⁵⁴.

Otro problema surge cuando la “integración” se confunde con “inclusión”: cuando estudiantes con discapacidad son ubicados simplemente en las escuelas regulares sin los ajustes razonables para atender sus necesidades individuales. **La “integración” de estudiantes con discapacidad puede conducir a su aislamiento** y, en último término, constituir un obstáculo para atender las necesidades educativas de todo el estudiantado.

Es fundamental adoptar los principios de participación y no discriminación innovadores, centrados en la persona y de aplicación flexible, que abordan todas las discapacidades y la variabilidad cultural⁵⁵.

Los procesos de transformación de las escuelas especiales se enfrentan a serias dificultades, vinculadas principalmente a la **resistencia de grupos de presión y a la falta de formación y capacitación docente**⁵⁶.

Sin embargo, los Estados tienen la obligación de respetar, proteger y hacer efectivo el derecho de todas las personas con discapacidad a la igualdad y la no discriminación, de modo que la implementación de planes y medidas de transición hacia la educación inclusiva, sean implementadas en todos los países, sin dilación.



© Montserrat Fotografía

En su permanente compromiso de llegar con la educación, como herramienta de transformación, a los sectores más excluidos desde la educación popular, Fe y Alegría, se ha involucrado críticamente en el área de educación especial desde hace más de 30 años, abriendo la escolarización de niños y niñas con discapacidad en las escuelas regulares⁵⁷.



© Montserrat Fotografía

La estrategia de **Fe y Alegría**, ha consistido en utilizar las estructuras de la educación especial, para promover su transformación hacia modelos inclusivos. Fe y Alegría apuesta a superar progresivamente la segregación desde el interior, haciendo suya la idea de que es imposible avanzar hacia la inclusión mediante esquemas especiales.

Las prácticas inclusivas, requieren de políticas inclusivas y de culturas que también lo sean⁵⁸: deben permear todo el quehacer institucional, familiar y comunitario.

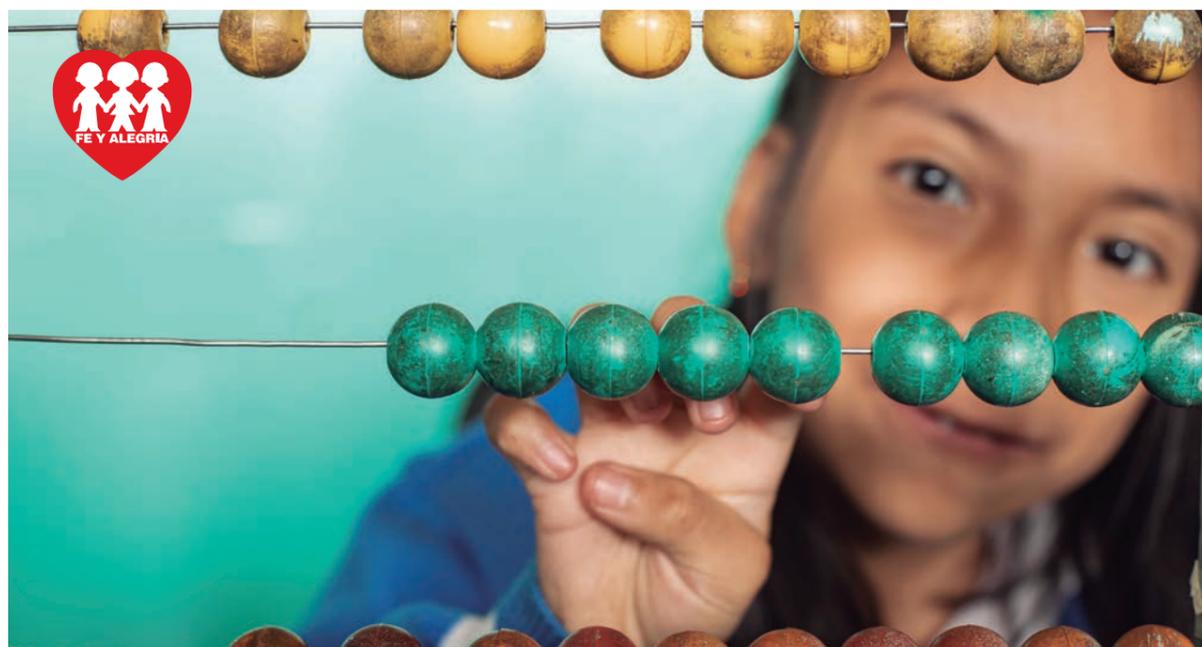
El Programa de Entreculturas y Fe y Alegría denominado **“Educar es incluir”** busca incrementar las competencias para la vida y el trabajo del estudiantado con discapacidad. Se pretende que los centros educativos especiales e inclusivos atiendan las necesidades específicas del alumnado desde la atención temprana, la educación básica regular y especial inclusivas, hasta la educación técnica para la inserción laboral.

En **Guatemala**, Fe y Alegría trabaja desde 2018 con estudiantes con discapacidad, aprovechando las recientes políticas de inclusión adoptadas por el Ministerio de Educación, que obligan a todos los establecimientos públicos y privados a admitir y dar servicio educativo a estudiantes con cualquier tipo o nivel de discapacidad. Para ese fin, Fe y Alegría formó una comisión de inclusión en cada comunidad educativa, encargada de generar espacios de formación según las necesidades⁵⁹.

En **Bolivia**, Fe y Alegría ha reforzado los programas de formación técnica productiva en Centros de Educación Especial (modalidad directa destinada a la educación para estudiantes con discapacidad que reciben formación en todos los niveles de los centros de educación especial), sujetos a una malla curricular establecida por el Ministerio de Educación⁶⁰.

Se trabaja en 35 centros educativos acompañando y defendiendo el derecho a la educación de calidad de 570 niños, niñas y jóvenes con discapacidad, la formación de un total de 778 docentes para mejorar sus capacidades humanas y pedagógicas para atender al alumnado con discapacidad, así como en la capacitación y sensibilización de los padres y las madres para que mejoren el apoyo a sus hijos y se involucren en las actividades colectivas de los centros.

Como resultado de todo este proceso educativo, lo que se pretende **lograr es que las y los jóvenes puedan acceder al mercado laboral y que las empresas habiliten puestos de trabajo para personas con discapacidad**⁶¹.



Fe y Alegría **Guayaquil-Ecuador**, asumió en 2006 el desafío de hacer camino en la atención a la diversidad abriendo tres centros vespertinos para atender a niños y niñas con discapacidad auditiva. En 2009 dieron el primer paso a la inclusión educativa: los centros vespertinos se cerraron y las y los estudiantes con discapacidad auditiva fueron recibidos en las aulas regulares, compartiendo la educación con todos los estudiantes y muchos maestros de la organización aceptaron la responsabilidad de aprender el lenguaje de señas. Uno de los avances más significativos ha sido la elaboración del Modelo Bilingüe Bicultural para personas sordas, que se está implementando en 22 aulas con 150 estudiantes.

En 2010 Fe y Alegría Guayaquil empezó a recibir estudiantes con otras condiciones de discapacidad y ya para 2014 se abrieron las aulas de "Inclusión por Tránsito Educativo", que reciben a niños y niñas con discapacidad desde su primer año de edad. Junto a sus padres y madres, potencian sus capacidades, para ser derivados a un centro de educación especializado o, mejor aún, al sistema educativo regular.

En **Santo Domingo** se inició la renovación de la Unidad de Educación Especializada en el área de discapacidad intelectual y otros cinco centros de la zona empezaron a atender a la diversidad, incluyendo en sus aulas a más de 30 estudiantes.

Fe y Alegría en el norte de **Ecuador**, impulsó la mejora del rendimiento educativo de más de 230 niños con discapacidad en dTsáchilas, uno de los vecindarios más empobrecidos de una de las ciudades más problemáticas de Ecuador. Gracias al I-Lab un programa de entrenamiento dirigido al personal docente y a los instructores que trabajaban en FA, capacitándolos para el trabajo con niños con discapacidad de modo que adquirieron técnicas de comunicación y nuevos métodos de enseñanza y pudieran incorporar el uso de dispositivos y equipos de TIC en ésta, entre los que se incluían *hardware*, *software* y elementos de tecnología especial para la enseñanza de niños con discapacidad.

El equipo del I-Lab y Fe y Alegría desarrollaron una versión ecuatoriana del *software* ya existente llamado Sueñaletas, que ayuda a relacionar imágenes o videos con texto y así motiva la atención de las y los estudiantes⁶².

La propuesta educativa que se sigue en los centros de educación especial en Fe y Alegría del **Perú**, sigue los principios establecidos en el Currículo Nacional de Educación Básica.

¿Cómo garantizar la educación inclusiva?

Los datos disponibles en materia de inclusión son limitados, como se advirtió anteriormente, de modo que las experiencias desarrolladas por Fe y Alegría en alianza con otros agentes educativos, también arrojan luz sobre las realidades que viven las personas con discapacidad y los obstáculos a los que se enfrentan cotidianamente.

Esta reflexión es necesaria no solo para identificar las obligaciones específicas de la administración pública, sino también para esclarecer los niveles de responsabilidad y de participación de las y los diferentes agentes comunitarios, incluidas las organizaciones de la sociedad civil.

En materia de obligaciones estatales, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece un amplio abanico de medidas que las autoridades públicas concernidas deben implementar, y que abarcan la producción normativa, la adopción de políticas públicas, el establecimiento de planes, programas y estrategias, el abordaje curricular y didáctico, la formación y capacitación docente y la instauración de prácticas, medidas específicas de apoyo y especialmente los ajustes razonables.

La necesidad de una financiación adecuada y pertinente

Evidentemente, la financiación de los sistemas educativos resulta fundamental para la implementación de la educación pública general y específicamente para la puesta en marcha de las reformas indispensables necesarias para la inclusión.

Lamentablemente, los presupuestos educativos no siempre tienen en cuenta las necesidades de las personas con discapacidad, sólo cuando se contemplan instituciones de educación especial. Sin embargo, no es usual encontrar modelos de financiación educativa que aseguren equidad en los gastos y que, al mismo tiempo, aborden las condiciones de desigualdad e injusticia en las que viven estos colectivos. Los sistemas tributarios tampoco suelen ser sensibles a la situación de las personas con discapacidad, salvo en aquellas circunstancias en las que existen impuestos específicos para instituciones que les ofrecen servicios básicos.

La educación inclusiva ha gozado de mayor apoyo financiero en países de ingresos medios y altos, pero generalmente es difícil comprender qué porcentaje se destina "a la inclusión", debido a que la mayoría de **los sistemas tradicionales de financiación se encuentran altamente centralizados**⁶³. Por lo demás, resulta complicado hallar partidas presupuestarias destinadas específicamente a financiar la realización de características propias de los procesos educativos, como la inclusión. Por el contrario, **es más probable identificar fórmulas de financiación per cápita basadas en el número de estudiantes con necesidades educativas especiales, incluyendo a niños y niñas con discapacidad, en relación con la cantidad de estudiantes**⁶⁴.

Cuando profundizamos en analizar los esfuerzos de multitud de países a la hora de financiar un sistema educativo dual, con centros regulares y centros de educación especial, UNICEF ha confirmado⁶⁵ que "si bien la financiación de la educación inclusiva representa un reto para muchos gobiernos, **financiar un sistema educativo inclusivo no es más costoso que sostener un sistema educativo segregado**".

De hecho, cada vez más, los países se están dando cuenta de lo **ineficiente que es mantener múltiples sistemas de administración, estructuras y servicios organizacionales y escuelas especiales**. Además, una creciente cantidad de evidencia demuestra que la educación inclusiva es más rentable que los sistemas educativos segregados, y cita algunos datos: un ejemplo son las investigaciones más recientes de la

OCDE, que demostraron que los costes per cápita de la educación especial son alrededor de 2,5 veces mayores que los de la educación regular. Esto se debe principalmente a los salarios, ya que la proporción docentes/estudiantes es mayor en el caso de la educación especial. Por su parte, estudios recientes en tres estados de Estados Unidos (California, Illinois y Massachusetts) muestran una relación positiva entre la inclusión y los logros académicos del estudiantado con necesidades educativas especiales.

Además, en dos de estos estudios, donde se compararon los datos (California e Illinois), no se halló ninguna relación entre la inclusión, los logros educativos y el gasto promedio por estudiante en educación especial. Estos datos sugieren que **la inclusión es una manera eficiente y rentable de mejorar los resultados académicos del estudiantado con necesidades educativas especiales** y que mayores niveles de inclusión pueden alcanzarse sin aumentos generalizados de los gastos.

Ajustes razonables, un marco para legislar al servicio de la inclusión

Los ajustes razonables, según la Convención, consisten en “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a una persona determinada su participación, en igualdad de condiciones con las demás” (art. 2).

A diferencia de la obligación de garantizar la accesibilidad, que beneficia a grupos de la población y se basa en un conjunto de normas que se aplican gradualmente, los ajustes razonables tienen como referencia personas específicas y deben aplicarse inmediatamente⁶⁶.

La obligación de realizar ajustes razonables de conformidad con los artículos 2 y 5 de la Convención, puede dividirse en dos partes: la primera impone una obligación jurídica positiva de proporcionar ajustes razonables, que constituyen una modificación o adaptación que sea necesaria y adecuada, cuando se requiera en un caso particular para garantizar el goce o ejercicio de los derechos de una persona con discapacidad. La segunda parte asegura que los ajustes requeridos no impongan una carga desproporcionada o indebida al garante de los derechos.

Además, los “ajustes razonables” no deben confundirse con las “medidas específicas”, lo que comprende las “medidas de acción afirmativa”. Si bien ambos conceptos tienen por finalidad lograr la igualdad de hecho, los ajustes razonables **son una obligación de no discriminación, mientras que las medidas específicas implican un trato preferente a las personas con discapacidad respecto de las demás** para solucionar la exclusión histórica y sistemática o sistémica de los beneficios derivados del ejercicio de los derechos.



Fe y Alegría Perú implementó los Servicios de Atención a las Necesidades educativas Especiales (SANE), con la finalidad de asesorar y capacitar a las y los docentes sobre cómo trabajar con las y los estudiantes que presentan alguna discapacidad en los sistemas educativos, incluida la educación básica regular, en el CEPRO y en la educación básica alternativa. Actualmente cuentan con un total de 57 centros educativos y 13 especialistas que se desplazan a las aulas.

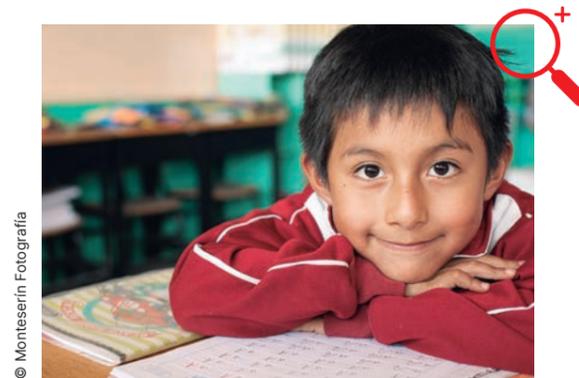
Como ejemplos de medidas específicas cabe citar las medidas temporales para contrarrestar el escaso número de mujeres con discapacidad empleadas en el sector privado y los programas de apoyo destinados a aumentar el número de estudiantes con discapacidad en la educación terciaria. Del mismo modo, los ajustes razonables no deben confundirse con la prestación de apoyo, como los asistentes personales,

en relación con el derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad, ni con el apoyo para el ejercicio de la capacidad jurídica⁶⁷.

Las **Aulas de apoyo** en Bolivia⁶⁸ se plantean como un esfuerzo en esa dirección: “un espacio físico dentro de la escuela al servicio de niños con necesidades educativas especiales N.E.E”.

Dicho espacio cuenta con mobiliario, juegos, libros y diversos materiales didácticos para la atención individualizada. Fe y Alegría Bolivia elaboró, implementó y validó un modelo integral de atención a niños y niñas con dificultades de aprendizaje con el objetivo de impulsar su rendimiento escolar y ayudar a disminuir los altos índices de deserción y abandono escolar, mediante el apoyo individualizado o grupal brindado en el aula de apoyo.

El proyecto Aulas de Apoyo, en su esfuerzo por desarrollar todas las potencialidades de niñas y niños excluidos, brindó una atención integral mediante la detección, el diagnóstico y la intervención de las dificultades de aprendizaje, así como la capacitación y formación de las y los agentes educativos involucrados.



Algunos avances en materia legislativa y de política pública en América Latina

Existen avances importantes a destacar, aunque es cierto que la sola existencia de las normas no siempre se acompaña de avances prácticos en la realización del derecho a la educación inclusiva.

Se destacan de seguido algunas características de esos marcos normativos, recopilados por la RREI⁶⁹:

En **Colombia**, la Ley 1.618/2013, Decreto 1.421/2017 contempla un marco conceptual que incluye el Diseño Universal de los Aprendizajes y la creación de planes individuales de ajustes razonables, cuya realización está a cargo de las entidades territoriales certificadas, con el apoyo de las Secretarías de Educación. No obstante, la provisión de apoyos y ajustes, se observa que, con frecuencia, tanto en el sector público como en el privado, los y las docentes de apoyo realizan su labor centrándose en las supuestas “deficiencias” del alumnado con discapacidad, en lugar de poner el foco en su potencial y apoyar a los y las docentes de aula.

El Salvador, por su parte, cuenta con una Política de Educación Inclusiva desde 2009, aunque fue a partir de 2013 cuando se empezaron a desarrollar abordajes más consistentes en materia de inclusión de personas con discapacidad, especialmente con la adopción de la figura del Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI), aunque el número de docentes que ha recibido formación en educación inclusiva es escaso.

En **Paraguay**, la ley 5.136/2013 y el Decreto 2.837/2014 contemplan la creación de servicios de apoyo y garantizan a las y los estudiantes con discapacidad las ayudas técnicas y otros apoyos así como la provisión de recursos humanos técnicos y didácticos que aseguren un servicio educativo de calidad y adecuaciones curriculares. La ley impone la constitución de equipos técnicos en las denominadas escuelas centro, que sin embargo no han sido habilitadas. Los apoyos son, en algunos casos, provistos por centros de apoyo a la inclusión públicos o privados, muchos de los cuales anteriormente funcionaban como escuelas especiales y han sido transformados. No obstante, el Ministerio de Educación y Ciencias no cuenta con el presupuesto necesario para cumplir con la provisión de recursos humanos y técnicos que apoyen la inclusión y muchos maestros y maestras no suelen tener claro que la implementación de apoyos y ajustes es parte de su plan de trabajo.

En **Perú**, las leyes 29.973 y 30.797 establecen un amplio rango de obligaciones estatales en torno a la adecuación del sistema educativo para la atención de las personas con discapacidad, así como a los apoyos y ajustes, que se prestan mediante los equipos SAANEE (“Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales”). Los SAANEE, no obstante, experimentan una sobrecarga de trabajo que les impide cubrir la demanda existente y muchos de sus docentes no cuentan con la capacitación necesaria.

Finalmente, la Ley 18.651/2010 garantiza en **Uruguay** a las personas con discapacidad el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo con los apoyos que sean necesarios, y para ello incluye un “Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos”, que contempla entre sus objetivos la promoción del Diseño Universal para los Aprendizajes. Las dificultades a las que se enfrenta el sistema educativo de este país también reflejan la falta de personal para cubrir la demanda existente y la falta de capacitación.

Las medidas necesarias, una serie de herramientas para garantizar las dimensiones del derecho a la educación

La educación inclusiva requiere un amplio rango de servicios y medidas a cargo del Estado, que den respuesta a las 4 dimensiones del derecho: disponibilidad, aceptabilidad, accesibilidad y adaptabilidad que, a su vez, corresponden a los estándares establecidos por el marco normativo del derecho a la educación y por la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, y se complementan con las responsabilidades específicas que atañen a todos los agentes educativos, incluyendo las familias y las comunidades.



© Sergi Cámara/Entreculturas

Disponibilidad

Las instituciones educativas públicas y privadas y los programas de enseñanza deben estar disponibles en cantidad y calidad suficientes y los Estados deben garantizar plazas suficientes en los centros educativos para el alumnado con discapacidad en cada uno de los niveles⁷⁰.

Sin embargo, es sabido que la falta de inversión pública en educación afecta con especial crudeza a las y los estudiantes con discapacidad y a sus familias, quienes, en

muchos casos, se ven obligados a pagar por sistema escuelas privadas que, a diferencia de las públicas, garantizan la inclusión, aún parcialmente⁷¹.

Sorprendentemente, la tendencia mundial del **gasto público en educación** ha permanecido estancada desde el año 2000, incluyendo a los países latinoamericanos. El gasto como proporción del PIB fluctuó alrededor del 4,5% (o el 4,7%, cuando se ponderaba en función del PIB) y el gasto como porcentaje del gasto público total osciló en torno al 14,6%⁷².

En algunos países, como Malawi, se están realizando esfuerzos para calcular el coste de la educación inclusiva y otros han aumentado sus presupuestos para mejorar el acceso a la educación del alumnado con discapacidad, pero mantienen un enfoque basado en los grupos destinatarios. Otros países continúan aferrados a los modelos médicos y asistenciales y así reservaron fondos para el establecimiento de una autoridad encargada de las necesidades educativas especiales⁷³.

Si bien la mayoría de los donantes reconocen la importancia de abordar la inclusión de las personas con discapacidad, pocos establecen objetivos, especialmente en la educación, sin embargo, los niños con discapacidad son una de las diez esferas prioritarias de la Alianza Mundial para la Educación⁷⁴, que pide que se incorpore la cuestión de la discapacidad en los planes y políticas del sector de la educación. La Alianza está preparando directrices y ayuda para la elaboración de planes de inclusión para este sector⁷⁵.

Algunas prácticas valiosas se han propuesto **aumentar la disponibilidad de docentes con discapacidad**, que constituye una práctica maravillosa de inclusión. Tal es el caso de Ecuador, donde el gobierno se ha propuesto identificar a los educadores con discapacidad, y a educadores con hijos con discapacidad⁷⁶.

Accesibilidad

“El acceso a internet y a las herramientas tecnológicas tanto en los centros educativos de Fe y Alegría como en las mismas familias, es limitado. Muchas de las familias peruanas durante el confinamiento han utilizado un celular para compartir con 2 o 3 niños y niñas, entonces hemos visto la necesidad de crear alianzas institucionales y redes para buscar la forma de hacer llegar las tabletas y dispositivos tecnológicos a los y las estudiantes”.

CONSUELO CÓRDOVA

Pedagoga y coordinadora de educación inclusiva e interculturalidad en Fe y Alegría Perú.



© Irene Galera/JRS

Algunos países han aumentado sus presupuestos para mejorar el acceso a la educación del alumnado con discapacidad, pero mantienen un enfoque basado en los grupos destinatarios⁷⁷, por lo que está claro que la infraestructura accesible suele ser el resultado de medidas opcionales especiales para ayudar a unos cuantos niños y niñas, pero no necesariamente a todo el alumnado con discapacidad.

En lugar de promover la adición de elementos de accesibilidad, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas adoptó el siguiente concepto de **Diseño Universal de los Aprendizajes (DUA)**:

“El diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado”. El diseño universal tiene por finalidad aumentar la funcionalidad y

responder a las necesidades de todos, independientemente de la edad, el tamaño o la capacidad. Ya sea que se aplique a edificios escolares, caminos públicos o dispositivos, el diseño universal puede utilizarse para evaluar los diseños existentes, guiar el proceso de diseño y capacitar a los diseñadores y usuarios sobre las características de productos y entornos más accesibles.

Las enormes disparidades de acceso a las infraestructuras más básicas, como por ejemplo la electricidad e internet, hacen que gran parte del potencial de la educación y la tecnología de apoyo para la inclusión siga sin aprovecharse y esté muy fuera del alcance de muchas personas en los países más empobrecidos del mundo. Además de eso, los obstáculos a la introducción de la tecnología de apoyo guardan relación con la financiación y la formación de docentes⁷⁸.



Para la infancia con discapacidad que vive en los campos de personas refugiadas en Chad, algo tan aparentemente sencillo como moverse por el campo es un trabajo árduo. Por ello, el JRS ha repartido triciclos y muletas entre el alumnado con discapacidad y ahora pueden desplazarse, ir al colegio, quedar con sus amigos y amigas y, en definitiva, hacer la vida que corresponde a personas de su edad.

“Vivir aquí es mejor que en mi ciudad natal en Nigeria porque me siento segura. Ahí estamos en riesgo por culpa de Boko Haram. Yo también sufrí un ataque de ellos. Vi como iban de puerta en puerta a fusilar a la gente de mi pueblo. Mi madre escapó corriendo conmigo en su espalda. No nací con mi discapacidad; en realidad podía caminar antes. Cuando tenía dos años, me llevaron al hospital porque estaba enferma. Me pusieron una inyección y perdí la movilidad en las piernas. En Nigeria fui a la escuela coránica y aquí me inscribieron en la escuela nada más llegar. Siempre tuve dificultades para llegar a la escuela, tenía que gatear 30 minutos de casa a la escuela cada día y mi hermano caminaba a mi lado. Fue difícil porque había muchas espinas en el camino y la gente se burlaba de mí por gatear. Ahora, en clase me siento bien tratada por el profesor pero no me siento cómoda yendo a la pizarra y el profesor nunca me pide que lo haga. Escribo mis respuestas en un papel y él las comparte con mis compañeros”.

MALEMBE

Estudiante nigeriana de 15 años, vive en el campo de refugiados de Dar Es Salam en Chad desde 2019.



© Sergi Cámara



© JRS Chad

Aceptabilidad y adaptabilidad

Es quizás el tipo de obligación que menor atención recibe de los Estados. Se entiende como **la obligación de que todas las instalaciones, bienes y servicios relacionados con la educación se diseñen y utilicen de forma que tengan plenamente en cuenta las necesidades, las culturas, las opiniones y los lenguajes de las personas con discapacidad**⁷⁹.

La inclusión y la calidad son recíprocas: un enfoque inclusivo puede contribuir considerablemente a la calidad de la enseñanza⁸⁰. No obstante, la práctica de adecuaciones curriculares significativas y no significativas, no siempre lleva al aseguramiento de la calidad ni del **trabajo docente**.

La calidad requiere además que la educación sea culturalmente situada, y tome en cuenta la lengua de las y los estudiantes. No obstante, se sabe que **solo 41 países de todo el mundo reconocen la lengua de signos como lengua oficial y, de ellos, 21 están en la Unión Europea**⁸¹.

Finalmente, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales también ha alentado a los Estados a que adopten el enfoque de Diseño Universal para los Aprendizajes, entendiéndolo como un conjunto de principios que estructura las acciones de las y los maestros y demás personal para crear entornos de aprendizaje adaptables y desarrollar la formación con el fin de responder a las diversas necesidades del conjunto del alumnado⁸².

El **Diseño Universal de los Aprendizajes (DUA)** resume muy bien la obligación de adaptabilidad de la educación para las personas con discapacidad, al reconocer la singularidad del aprendizaje de cada individuo, lo que implica, según el Comité, desarrollar formas flexibles de aprendizaje, creando un entorno participativo en las aulas.

Una experiencia positiva con el DUA fue reportada en Chile, donde un grupo de estudiantes del curso de biología evolutiva mejoraron en un 45% su rendimiento académico entre el estado inicial y final; más tarde, alcanzaron un aprendizaje significativo en el 70%. Sin embargo, el conocimiento de las y los docentes en torno al DUA todavía es bajo en Ecuador⁸³. Colombia comenzó a aplicar el DUA con el decreto 1421 del 29 de agosto de 2017⁸⁴, aunque el decreto regula más la parte de estudiantes con diversidad funcional, de modo que no se trata de un modelo realmente universal.

Sin embargo, hay investigaciones interesantes en **estudiantes de la primera infancia**, relacionadas con competencias de lectoescritura en las que se emplean diferentes herramientas para su construcción y puesta en marcha que les permiten reforzar a nivel audiovisual las habilidades cognitivas⁸⁵. Finalmente, el Ministerio de Educación de El Salvador proyectaba desarrollar la formación especializada sobre Diseño Universal para el Aprendizaje⁸⁶ y en la República Dominicana, gracias al patrocinio de UNICEF, el Ministerio de Educación ha organizado talleres de capacitación para expertos locales del MINERD, de universidades dominicanas y de organizaciones de personas con discapacidad, con el objetivo de ir construyendo capacidad local de multiplicadores que promuevan el proceso de cambio hacia una educación inclusiva⁸⁷.

Como puede notarse, las respuestas ofrecidas por los Estados y por las organizaciones de la sociedad civil son ciertamente diversas, aunque firmemente conectadas con la idea de **avanzar en la provisión de mayores y mejores condiciones de inclusión**. Muchas de estas iniciativas no se encuentran articuladas en

modelos institucionales coherentemente organizados en torno a la construcción de un modelo nacional de educación inclusiva, que se evidencia ante la **carencia o debilidad de políticas públicas** consistentes. No obstante, sí es evidente que la conciencia colectiva en torno al derecho a la educación inclusiva aumenta.

Este avance debe complementarse con medidas de información a las familias de las personas con discapacidad, respecto de las ventajas que ofrece, de modo que los comprensibles temores que la mejora pueda presentar, sean paulatinamente erradicados como consecuencia de las condiciones de los sistemas educativos regulares para acoger a las y los estudiantes con discapacidad.



“Mi mensaje a las escuelas y colegios es que trabajen por la inclusión de todas las personas con capacidades diferentes. Debemos erradicar el bullying en las instituciones, y como sociedad necesitamos mayor información, y capacitación para saber cómo tratar a cada persona.

Me gusta mucho entrenar voley y hacer ejercicio, dibujar, pintar y mi sueño es ser diseñadora de moda. También me gusta leer y aunque me cuesta entender, leo en voz alta para poder mejorar mi voz, mi habla y mi escritura. En Fe y Alegría me va bien pero a veces encuentro difícil comprender a las personas y pido que me repitan las cosas. Generalmente leo los labios, escribo en un papel o uso las notas del celular.

Aprender que lo diferente y lo desconocido, muchas veces nos asusta, pero no es malo. Aprender a adaptarnos y a incluir no solo a las personas que padecemos hipoacusia si no a todas, para que nadie sufra lo que yo sufrí. El bullying me hizo sentir chiquita, insegura, muy diferente e incapaz. Como sociedad deberíamos trabajar para hacer de nuestro mundo, un mundo mejor”.

FLORENCIA DÍAZ

Estudiante con hipoacusia del Centro Educativo Fe y Alegría Salta, Argentina.

3/ Conclusiones

1_ El derecho a la educación inclusiva enfrenta múltiples obstáculos como el impacto de los prejuicios y estereotipos sobre las personas con discapacidad.

La legislación, las políticas públicas, las estrategias de formación y capacitación docente, la producción de libros de texto y materiales didácticos, el diseño curricular, la didáctica y, en general, la administración y organización de los sistemas educativos, se encuentran bajo el influjo de los estigmas que impactan en los derechos de las personas con discapacidad, deteriorando sus oportunidades educativas.⁸⁸

La estructura y organización de la escuela regular frecuentemente constituye un obstáculo para la inclusión, ya que en sus orígenes fue concebida para estandarizar la educación y, siendo producto de la modernidad industrial, no tomó en cuenta la diversidad social ni los propósitos que los instrumentos de derechos humanos le asignaron años después. Ese modelo vertical y homogeneizador de la escuela tradicional, ha llegado hasta nuestros días con relativamente pocos cambios. Para que la educación inclusiva sea realidad, la escuela está obligada a cambiar radicalmente, teniendo como horizonte la educación inclusiva.

2_ La educación inclusiva es más rentable y eficiente.

La educación inclusiva responde a las diferencias individuales y hace que esas diferencias sean beneficiosas para todas las personas. Las escuelas inclusivas pueden cambiar las mentalidades respecto de la diversidad y son comprobadamente menos costosas; un estudio de UNICEF destaca que financiar escuelas especiales, con múltiples estructuras y sistemas de administración que impulsen un sistema educativo segregado, es más costoso e ineficiente.⁸⁹ El problema de los recursos en muchos países no parece ser tanto un problema de niveles de financiación, sino de distribución y asignación de fondos.

3_ Hemos de caminar hacia una educación inclusiva cargada de sentido y propósito.

No se trata de desarrollar una *modalidad* destinada a atender exclusivamente a las personas con discapacidad. Es, más bien, un enfoque y un proceso que abarca a toda la educación (como sistema, teoría, política pública y práctica) y en todo caso la inclusión es una obligación jurídica de la que los Estados deben rendir cuentas.

4_ Se trata de una responsabilidad compartida.

La educación inclusiva involucra al conjunto de agentes educativos, las familias y las organizaciones sociales, comprendiendo que vivimos en una ecología cognitiva en la que participan todas las personas. Por ello, la inclusión en la educación es un camino de múltiples vías, que se alimenta de la transformación de las personas y de su emancipación de las prácticas de violencia, discriminación y opresión, para lo cual se requiere que los sistemas educativos modifiquen las dinámicas convencionales.

La escuela debe convertirse en un lugar en el que todas las personas –con o sin discapacidad– puedan aprender juntas.⁹⁰

5_ La educación inclusiva construye igualdad y equidad y hace posibles los aprendizajes colectivos, pero el camino es largo.

Este factor tiene un impacto en la escolarización general, pues al ampliarse las capacidades de la escuela, la sociedad se beneficia como un todo, al aumentar los niveles y la calidad educativa de la población. Este informe ha cuestionado el efecto segregador de las escuelas especiales, advirtiendo, sin embargo, que muchas personas con discapacidad requieren contar con apoyos especiales y medidas específicas pero, sobre todo, con ajustes razonables que tienen como fin adaptar los procesos educativos a las características y necesidades de cada persona.

6_ Es necesario el cambio estructural que abarque a la sociedad en su conjunto.

La educación inclusiva debe responder a un modelo de Estado inclusivo, en la misma medida en que también hace propuestas para construir ese modelo de Estado (la escuela construye ciudadanía). **No es lógico suponer que la educación inclusiva pueda existir al margen de un sistema social y político que no lo es.** Hay que recordar que buena parte de los problemas educativos provienen de los vaivenes de la política y la economía, así que la educación no puede resolver problemas que los políticos no quieren resolver y que la propia sociedad no quiera promover. Vincular la inclusión con las políticas de desarrollo y abogar por abordajes multisectoriales e integrales, es una tarea urgente en todos los países.

Sólo partiendo de la promoción de cambios personales y comunitarios alcanzaremos un verdadero cambio global y estructural. La **Educación para la Ciudadanía Global** es una herramienta fundamental que procura la construcción de sociedades y sistemas educativos verdaderamente universales, pues la educación inclusiva no está dirigida a los excluidos, sino que busca eliminar la exclusión: pretende transformar un sistema que es excluyente y expulsor, para impulsar la generación de ciudadanía que se sabe y relaciona como interdependiente.

7_ La eliminación de las desigualdades requiere acciones afirmativas.

La inclusión no sucede por generación espontánea ni se deriva de la buena voluntad de las autoridades o de las organizaciones de la sociedad civil. Tras la educación inclusiva debe existir una **voluntad política de nivelar las asimetrías**, de poner en marcha acciones afirmativas (políticas públicas cuyo objetivo es compensar las condiciones que discriminan a ciertos grupos sociales del ejercicio de sus derechos) y así impulsar la transformación de los escenarios de discriminación, fortaleciendo la capacidad de los sistemas educativos para llegar a todos y a todas.

Avanzar en la puesta en marcha de medidas estratégicas como, por ejemplo, la **construcción y evaluación de indicadores y la elaboración de bases de datos**⁹¹ necesarios para orientar la adopción de políticas públicas y para comprender la complejidad de las diferentes condiciones que inciden en la discapacidad, y que definen su impacto en la vida individual, familiar, comunitaria y social. Esto implica profundizar en los **estudios cualitativos** enfocados en las manifestaciones e impacto de las discapacidades, originadas por condiciones diferentes y en diferentes grupos de edad.⁹²

8_ Es urgente desarrollar nuevas formas de entender y de medir la discapacidad.

Es necesario un profundo debate acerca de los sentidos y significados presentes en la idea de la inclusión y la educación para todos, de manera que los cambios educativos no sean simples transformaciones de nomenclatura respecto de los grupos y de los sujetos pensados como “diferentes” y sí, por el contrario, nuevas modalidades de relación pedagógicas entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Las personas con discapacidad requieren, en determinadas circunstancias, medidas de apoyo y protección, que no son otra cosa que mecanismos para asegurarles condiciones equitativas de vida y el ejercicio de derechos en pie de igualdad.⁹³

9_ El desafío de garantizar los derechos de las personas con discapacidad en contextos de emergencias y en la ayuda humanitaria.

Los Estados y la comunidad internacional tienen la obligación de proveer a las personas con discapacidad, especialmente a los niños, niñas y adolescentes, las medidas de protección prioritarias que necesitan en situaciones de emergencia como desastres y conflictos armados, incluyendo la construcción de redes de apoyo que permitan contar con servicios profesionales ligados al acceso a información oportuna, asesoramiento orientado a la atención de los miembros de la familia de manera individual o grupal.

Todas las etapas de las operaciones humanitarias (desde la preparación para casos de desastre hasta el traspaso de las operaciones de socorro, pasando por la etapa de transición) también deben ser inclusivas y accesibles para las personas con discapacidad. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su artículo 11 aborda específicamente la protección de las personas con discapacidad en situaciones de riesgo, incluidos los conflictos armados, las emergencias humanitarias y los desastres naturales.⁹⁴

10_ Escuelas seguras: una educación que cuida y protege.

El Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad, ha reiterado la obligación de los Estados de adoptar estrategias inclusivas de reducción del riesgo de desastres para la seguridad de las escuelas en las situaciones de emergencia en las que el alumnado con discapacidad pueda verse especialmente afectado. Habida cuenta de que existe un mayor riesgo de violencia sexual en esas situaciones, se deben adoptar medidas para garantizar que los entornos educativos sean seguros y accesibles para las mujeres y las niñas con discapacidad.⁹⁵



Recomendaciones a los Estados y a la comunidad internacional

Entreculturas reitera su compromiso ineludible con el derecho humano a la educación inclusiva y específicamente con el derecho de las personas con discapacidad a una vida digna, activa y feliz, que solo puede darse si cuentan con oportunidades educativas de calidad.

La comunidad internacional y los Estados

Tienen la obligación de asegurar el aprendizaje a lo largo de la vida, desde la primera infancia hasta la educación de las personas adultas. Por tanto, deben:

1/ Profundizar la perspectiva de derechos humanos en la educación y reconocer la educación inclusiva como derecho humano, favoreciendo el máximo desarrollo de la personalidad, capacidades y competencias del alumnado con discapacidad.

Esta perspectiva ha de responder a sus necesidades individuales y expectativas sobre su futuro, superando el modelo asistencial y médico-rehabilitador.

Esto supone

- Adoptar e implementar legislación en todos los niveles que se ajuste plenamente a lo dispuesto en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y a la Convención sobre los Derechos de la Infancia, buscando la aplicación del Diseño Universal para los Aprendizajes e incluyendo métodos de enseñanza y planes de estudios flexibles.
- Elaborar marcos de política y normativos para la eliminación de todas las barreras que obstaculicen el ejercicio del derecho a la educación inclusiva de calidad, así como para prevenir y abordar la violencia y el acoso en el ámbito escolar por motivo de discapacidad.
- Adaptar y reforzar los sistemas de apoyo y respuesta para que las personas con discapacidad con grandes necesidades de apoyo accedan a una educación que responda a sus necesidades.
- Asegurar que las niñas y adolescentes con discapacidad ejerzan su derecho a la educación y erradicar las situaciones de violencia y discriminación hacia ellas.

2/ Mejorar la calidad de la educación inclusiva y la formación de educadores y educadoras.

Para ello, se requiere

- Implementar una formación inicial y continua del profesorado, equipos de orientación, personal de apoyo y cuerpos de inspección (en todos los niveles de educación) en el enfoque de derechos y educación inclusiva en la atención y adaptación a las realidades educativas del alumnado con discapacidad y en accesibilidad.
- Llevar a cabo una revisión profunda de los mecanismos y estilos de enseñanza, incluyendo la evaluación.
- Desarrollar acciones afirmativas e iniciativas concretas para incluir docentes y personal de apoyo con discapacidad en escuelas regulares, en todos los niveles y modalidades, con la dotación adecuada de re-

ursos y productos de apoyo que posibiliten su acceso y permanencia, así como con opciones y alternativas accesibles y adaptadas para permitir la movilidad internacional y el estudio de idiomas.

- Abordar una adecuada regulación de la formación profesional que asegure a las personas con discapacidad todas las medidas, recursos y productos de apoyo, las adaptaciones necesarias y la conexión de la formación con opciones reales de empleo, entre otras cuestiones, asegurando prácticas en entornos laborales inclusivos, abiertos y accesibles al alumnado con discapacidad en formación profesional.

3/ Promover la corresponsabilidad y la transparencia en la gestión de las políticas públicas para garantizar la inclusión educativa de las personas con discapacidad.

Esto supone

- Estimular la participación de las personas con discapacidad y de sus familiares, en la toma de decisiones educativas: desde el diseño de leyes y políticas públicas, hasta el desarrollo curricular, incrementando su presencia en los distintos ámbitos de representación social, política e institucional.
- Establecer mecanismos de monitoreo y evaluación respecto de la realización del derecho a la educación de las personas con discapacidad y de la educación inclusiva en general.
- Desarrollar mecanismos de rendición de cuentas de las autoridades y funcionariado público del sistema educativo.
- Articular acciones con el resto de las organizaciones de la sociedad civil y promover alianzas público-privadas de modo que el impacto sea mayor.

Estas recomendaciones sólo serán factibles si se financia la educación inclusiva adecuadamente, a nivel doméstico, así como las iniciativas globales, programas y proyectos de cooperación internacional bilateral y multilateral.

Resulta fundamental incrementar la inversión en construcción de infraestructuras adecuadas y la implementación de recursos de apoyo y ajustes razonables, así como la eliminación de barreras de todo tipo, incluyendo las físicas y arquitectónicas y nuevas modalidades educativas.

En el caso de España, como Estado firmante de la Agenda 2030 y de la Convención de las Personas con Discapacidad, en su acción gubernamental tanto doméstica (a nivel estatal, autonómico y local), como exterior, debe:

- Implementar y evaluar el cumplimiento de la **Estrategia Española sobre Discapacidad 2022-2030⁹⁶**, en concreto destinando los recursos financieros necesarios para superar los retos estratégicos relacionados con educación inclusiva que incluyen desarrollar y aplicar la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) y, en particular la Disposición Adicional 4 para transitar a un modelo de educación inclusiva, como manda la Convención de la Discapacidad, donde el alumnado con discapacidad tenga presencia, progreso y participación.
- Comprometerse en el cumplimiento del Artículo 32 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que pone de relieve la importancia que revisten la cooperación y el desarrollo internacionales para lograr hacer plenamente efectivos los derechos de las personas con discapacidad.

Entre las medidas del artículo se incluye:

-- Velar para que la cooperación internacional, incluidos los programas de desarrollo internacionales, sea inclusiva y accesible para las personas con discapacidad;

-- Apoyar el fomento de las capacidades diversas en las intervenciones de la cooperación, mediante el intercambio y la distribución de información, experiencias, programas de formación y prácticas recomendadas.

-- Facilitar la cooperación en la investigación y el acceso a conocimientos científicos y técnicos.

-- Proporcionar asistencia apropiada, técnica y económica, incluso facilitando el acceso a tecnologías accesibles y de asistencia.

• La **cooperación española**, en su actual proceso de reforma, debe comprometerse con la senda de recuperación de la inversión hacia el 0,7% del PIB, y con el hito del 0,5% comprometido al final de la legislatura.

• Focalizar los esfuerzos en la ayuda a la educación básica, asumiendo nuestros compromisos en las iniciativas multilaterales que existen, como la Alianza Mundial por la Educación (AME), y alcanzando el **8% de la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) bilateral**, que deberá incluir programas y proyectos de educación inclusiva orientados a promover el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

• Destinar al menos el **3% del total de la AOD a la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global**, para avanzar en el logro de la meta 4.7, prestando atención a los programas que incorporen la educación de personas con discapacidad en este ámbito.

• Aprovechar el **VI Plan Director de la Cooperación Española** como una oportunidad para la inclusión de las personas con discapacidad tanto en los Planes Directores de la Cooperación Española y en los distintos Marcos de Asociación País (MAP).

• Incorporar estadísticas y datos desglosados por discapacidad y sexo en los MAP, así como el análisis de contenidos transversales e indicadores específicos o desagregados asociados al sector de la discapacidad en todas las fases.

• Incluir la participación en el proceso de diálogo con las organizaciones de personas con discapacidad tanto en los países donantes como receptores.

• Trabajar para conseguir identificar la parte presupuestaria que va dirigida a las personas con discapacidad de cada meta para valorar el estado de cumplimiento de los ODS.



© Irene Galera/JRS

Entreculturas está comprometida con el derecho de las personas con discapacidad a una vida digna, activa y feliz.

fuentes bibliográficas

por orden de mención

1. Naciones Unidas, S. G. (2016, agosto 9). Derechos de las personas con Discapacidad.
2. Discapacidad y educación: no dejemos a nadie atrás. (2019, diciembre 2). Entreculturas.org.
3. UNICEF (2021). *Seen, Counted, included. Using data to shed light on the well-being of children with disabilities*, New York, p.6
4. ONU (2020). *Inclusión de la discapacidad en el sistema de las Naciones Unidas. Informe del Secretario General*, Nueva York, p. 4.
5. Observatorio Estatal de la Discapacidad. (2022, febrero 22). *Brecha salarial de las mujeres y hombres con discapacidad*. Observatoriodeladiscapacidad.info.
6. The Washington Group on Disability Statistics. (s/f). *The Washington Group on Disability Statistics*.
7. UNICEF. (s.f). *Seen, Counted, included*, op. cit., p. 9.
8. UNICEF. (s.f). *Seen, counted, included*, op cit, p. 8.
9. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Observación general núm. 4 (2016, 25 noviembre) sobre el derecho a la educación inclusiva CRPD/C/GC/4*, parag.1.
10. EpData. (2022). *Personas con discapacidad en España [Data set]*. EpData.
11. Consejo Escolar de Estado, M. E. Y. F. P. (s.f). *Informe 2021 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2019-2020*. Gob.es.
12. Red Regional por la Educación Inclusiva (RREI). (s.f). *La educación inclusiva en América Latina*, pp. 19-20.
13. (s.f). *Datos relevantes y generales de la educación especial e inclusiva para personas con discapacidad en el Perú*.
14. Red Regional por la Educación Inclusiva (RREI) (2021), *Discriminación en el acceso a la educación*, Buenos Aires, p. 4.
15. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Observación general núm. 4 (2016, 25 noviembre) sobre el derecho a la educación inclusiva CRPD/C/GC/4*, parag.8.
16. UNESCO (2017, febrero). *Education and Disability. Fact Sheet No. 40 UIS/FS/2017/ED/40-Rev*.
17. *Discapacidad y educación: no dejemos a nadie atrás*. (2019, diciembre 2). Entreculturas.org.
18. Alarcón Romero, M.A. (s.f). *Diagnóstico Iniciativa 13. Educación Especial/Inclusión*. Fe y Alegría. Argentina.
19. Andrade, N. (2022, abril). *Diagnóstico Iniciativa 13: Educación Especial/Inclusión*. Fe y Alegría Ecuador.
20. Morales Méndez, P.E. (s.f). *Informe país Guatemala I 13 Inclusión*.
21. Adames, G.P. (s.f). *Diagnóstico Iniciativa 13. Educación Especial/Inclusión*. Fe y Alegría, República Dominicana.
22. UNESCO (2017) *Inclusión en la atención y la educación de la primera infancia. Informe sobre inclusión y educación*, Paris, p.4.
23. (s.f). *Hacia una docencia inclusiva. Pautas para pensar el trabajo en aulas heterogéneas*, p. 2.
24. UNESCO (2021). *Violencia y acoso en entornos educativos. La experiencia de niños, niñas y jóvenes con discapacidad*. Paris, p.1. En general, el análisis de las disparidades ligadas a la discapacidad ha sido una carga histórica, debido a la escasez de datos confiables y comparables. Véase UNESCO (2017, febrero). *Education and Disability. Fact Sheet No. 40 UIS/FS/2017/ED/40-Rev*.
25. (s.f). *Ibidem*, pp. 2-6.
26. Heiman *et al.*, (2015). Cyberbullying involvement among students with ADHD: relation to loneliness, self-efficacy and social support. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 15-29; Kowalski y Fedina, 2011. Cyberbullying and Asperger Syndrome populations. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1201-1208. Citado por UNESCO. *Violencia y acoso*, p. 4.
27. Consejo Nacional para la igualdad de discapacidades. (s.f). *Guía sobre derechos sexuales, reproductivos y vida libre de violencia para personas con discapacidad*, Quito.
- 28.(s.f). *Hacia una docencia inclusiva. Pautas para pensar el trabajo en aulas heterogéneas*, p.5.
29. Cobeñas, P. *et al.*, *op. cit.*, pp. 49-50. (s.f). Citado en *Hacia una docencia inclusiva*.
30. UNESCO (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. París, UNESCO pp. 158-159.
31. Lázaro Puertas, Violeta (2021). *Retos que encuentra la juventud con diversidad funcional para participar en iniciativas educativas de ciudadanía global: una propuesta de aprendizaje servicio inclusivo*, Trabajo de Fin de Máster, Universidad Pontificia Comillas, Madrid. Pendiente de publicación en Repositorio Universidad Pontificia Comillas.

32. UNESCO. 2020. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. París, UNESCO, pp.6-12.
33. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016, August 31). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo: Meta 4.5*. Unesco.
34. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva* CRPD/C/GC/4 25 de noviembre de 2016, parág. 39.
35. *Observaciones finales sobre los informes periódicos segundo y tercero combinados de El Salvador* (2019, 1 de octubre) CRPD/C/SLV/CO/2-3 parág. 46.
36. *Observaciones finales sobre los informes periódicos segundo y tercero combinados de España* (2019, 13 de mayo de 2022) CRPD/C/ESP/CO/2-3, parág. 45.
37. (s.f). *Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad*. Resultados definitivos 2018.
38. De la Cruz Aliaga, C. (2009). *Educación especial: caminando hacia la inclusión socioeducativa*, EN: *Fe y Alegría: expandiendo las oportunidades educativas de calidad en América Latina*. Fe y Alegría, Madrid. p. 39
39. Fe y Alegría, Corrientes, Argentina. (s.f). *La experiencia educativa inclusiva*.
40. Oficina de derechos humanos del arzobispado de Guatemala (2005). *Personas con discapacidad y condiciones de exclusión en Guatemala*. Guatemala, p. 57.
41. II Reunión Iberoamericana de Ministras y Ministros de Asuntos Sociales de 2019, "Innovación e inclusión en el ámbito de la discapacidad", Andorra, 7 y 8 de octubre de 2019.
42. (s.f). *The People's Movement for Human Rights Education* (PDHRE).
43. Dib, D. (2021, November 5). *The forgotten and overlooked: Refugees with disabilities*. Uab.Edu.
44. Ćerimović, E. (2020, June 9). *UN: Strengthen humanitarian aid for people with disabilities*. Human Rights Watch.
45. ACNUR. (2021). *Discapacidad y movilidad humana*. Discapacidad y Movilidad Humana.
46. Iervolino, T., & Munhoz, F. (2020, June 24). *Educación inclusiva: análisis de especialistas*. Clade.
47. UNESCO (2021). *Inclusión en la atención y la educación de la primera infancia. Informe sobre inclusión y educación*. París, p.2.
48. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva* CRPD/C/GC/4 25 de noviembre de 2016, parág. 9.
49. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva* CRPD/C/GC/4 25 de noviembre de 2016, págs. 10-12.
50. Fe y Alegría, Corrientes, Argentina. (s.f). *La experiencia educativa inclusiva*.
51. (s.f). D. Ianes citado por G. Filippo Dettori. Mel Aincow , p.90.
52. UNESCO (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. París, UNESCO, p. 42.
53. (s.f). Citado por Rodolfo Cruz, p. 51.
54. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2018). *Observación General nro. 6 sobre la igualdad y la no discriminación*, CRPD/C/GC/6, parág. 46, 63 y 64.
55. Muñoz, V. (2007, 19 de febrero). *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación*. A/HRC/4/29, parágs. 40-41.
56. Red Regional de Educación Inclusiva (RREI). (s.f). *La educación inclusiva en América latina* op cit, p. 19.
57. De la Cruz Aliaga, C. (2021, diciembre). *La educación especial e inclusiva desde la educación popular*, Revista Padres y Maestros, Entreculturas, No. 388, p.62.
58. Guzmán Daza, E.M.; Gallardo Matienzo, G.; Gómez López, D.F. (s.f). *Guía institucional y un protocolo de actuación para fortalecer la gestión inclusiva de estudiantes con discapacidad en los centros de Fe y Alegría de Chuquisaca*. Fe y Alegría.
59. Morales Méndez, P.E. (s.f). *Informe país Guatemala I 13 Inclusión*.
60. Fe y Alegría (2020). *Proyecto de vida para la educación técnica tecnológica productiva en centros de educación especial (CEE)*, convenio AECID 18-CO1-1098, La Paz.
61. *Discapacidad y educación: no dejemos a nadie atrás*. (2019, diciembre 2). Entreculturas.org.
62. (s.f). *BID Innovación social en la práctica*.
63. UNICEF. (2014). *Financiación de la educación inclusiva*. Cuadernillo B. Unicef.Org.
64. (s.f). *Ibidem*.
65. Dedman, C. (2014). *Financiación de la educación inclusiva*. Cuadernillo 8. UNICEF, p. 10
66. Red Regional de Educación Inclusiva (RREI). (s.f). *La educación inclusiva en América Latina*, pp. 24-37.
67. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2018). *Observación general núm. 6 sobre la igualdad y la no discriminación*, CRPD/C/GC/6, 26 de abril de 2018, parág. 25.
68. Fe y Alegría. (2015). *Educación inclusiva. De la educación especial a la inclusión socioeducativa*, La Paz, pp. 12-13.
69. Red Regional de Educación Inclusiva (RREI). (2019). *Discriminación en el acceso a la educación*, Buenos Aires, p. 18.
70. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.(2016). *Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva* CRPD/C/GC/4 25 de noviembre de 2016, parág. 21.

71. Red Regional de Educación Inclusiva (RREI). (s.f). *Discriminación en el acceso a la educación*, p. 19.
72. UNESCO (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. París, p. 355.
73. (s.f). *Ibidem*, pp.122-123.
74. Global Partnership for Education. (2022). *Global Partnership for Education*.
75. UNESCO (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. París, p. 364-365.
76. (s.f). *Agenda Ecuador*, p. 59-61.
77. UNESCO (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. París, UNESCO, pp. 122-123.
78. UNESCO (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. París, UNESCO, p. 193.
79. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (s.f). *Observación general núm. 13*.
80. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (s.f). *Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva* CRPD/C/GC/4 25 de noviembre de 2016, parág. 24.
81. UNESCO (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. París, p. 139.
82. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (s.f). *Observación general núm. 13*.
83. Vega Gonzales. E.O. (2021, julio-diciembre). *Factores que afectan la implementación de la educación inclusiva en Latinoamérica*. Revista Ensayos Pedagógicos Vol. XVI, N.º 2, pp. 238-239.
84. Pineda Arango, A. Y. (2021, Octubre, 27). *Modelo del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)*. Universidad Pontificia Bolivariana.
85. Gaviria Arbeláez, I.C. (2021). *Implementación del diseño universal de aprendizaje: Estrategia educativa inclusiva en la enseñanza de la lectoescritura del grado primero primaria de la institución educativa CASD. Tesis de Maestría*. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, p.90.
86. Dirección de Educación Inclusiva. (2022, Junio, 29). *Inclusividad Educativa*. Ministerio de Educación.
87. Reyes, A. (2022, Abril, 18). *Ministerio de Educación y UNICEF trabajan para fortalecer la educación inclusiva*. Unicef.org.
88. UNESCO (2019). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París.
89. Skrtic, citado en Susan Peters, T.M. (1991). "The special education paradox: equity as the way to excellence", *Harvard Educational Review*, 61(2), pp. 148-206.
90. Assmanm, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. Narcea S.A. Ediciones, Madrid.
91. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2021). *European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE)*, op cit.
92. CONADIS. (2019). *Discapacidad en niños, niñas y adolescentes en la República Dominicana. Situación y Respuesta*. Santo Domingo, p. 78.
93. Muñoz, V. (2007,19 de febrero). *El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación*. ONU. A/HRC/4/29, parágs. 49-50.
94. De la Cruz Aliaga, C. (2021, diciembre), *La educación especial e inclusiva desde la educación popular*, Revista Padres y Maestros, Entreculturas, No. 388, p. 65.
95. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2016). *Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva* CRPD/C/GC/4 25 de noviembre de 2016, parág. 14.
96. Dirección General de derechos de las personas con discapacidad. (2022). *Estrategia Española sobre Discapacidad 2022 – 2030*. Consaludmental.org.

“Educar es Incluir” es un programa orientado a que niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad y/o con dificultades de aprendizaje, provenientes de familias de escasos recursos, incrementen su nivel de logro de competencias para la vida y el trabajo, contribuyendo a su mayor inclusión educativa y social. Desde abril de 2021 lo estamos implementando en 26 centros educativos de Fe y Alegría en Bolivia, Ecuador y Perú, apostando por el continuo educativo para personas con discapacidad, abarcando desde la atención temprana, la educación básica regular y especial inclusivas, hasta la educación técnica para la inserción laboral.

© Entreculturas
C/Maldonado 1, Madrid 28006
Teléfono: 91 590 26 72
Fax: 91 590 26 73
Página web: www.entreculturas.org
e-mail: entreculturas@entreculturas.org

Dirección de la colección: Lucía Rodríguez Donate, Entreculturas
Coordinación y edición de la publicación: Macarena Romero Álvaro, Entreculturas
Autor: Vernor Muñoz
Responsable de Comunicación Corporativa: Elisa García Paleo, Entreculturas
Dirección de arte, diseño gráfico y maquetación: Maribel Vázquez
Fotografía de portada: Monteserían Fotografía/Entreculturas
Imprime: Iarriccio Artes Gráficas
Fecha de edición: Julio 2022
ISBN: 978-84-09-42804-5
Depósito Legal: M-19785-2022

Agradecimientos: Alicia Alarcón (Fe y Alegría), Daniela Bruni (JRS), Carmiña de la Cruz (Fe y Alegría), Estefanía Franco, Jessica García, Violeta Lázaro, Edilberto Quesada y Carmen Torrens (Entreculturas).

Se autoriza la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, citando siempre la fuente.

Educar es incluir

Un camino que garantiza derechos

“Educar es incluir, un camino que garantiza derechos” es el segundo informe de un ciclo de seguimiento a los colectivos que se encuentran en mayor riesgo de quedar atrás en el derecho a la educación y en el logro del Objetivo de Desarrollo 4 de la Agenda 2030. En esta edición, Entreculturas ofrece una panorámica de las cifras de discapacidad y de la exclusión educativa por ella en el mundo, con algunos focos regionales y estatales. Los datos muestran que las personas con discapacidad se encuentran en todos los estratos sociales del mundo. Sin embargo, la garantía de sus derechos se ven comprometidos si a su discapacidad se le suma la situación de pobreza, el género o la etnia a la que pertenecen. Con todo ello, en la base de su discriminación, se hallan los prejuicios y estereotipos de sociedades intolerantes a la diversidad.

El Informe repasa las barreras y respuestas a la educación de las personas con discapacidad y especialmente el rol que cumplen las instituciones educativas, considerando que, según la ONU, 1 de cada 3 niñas y niños con discapacidad en edad de cursar primaria no está escolarizado, en comparación con 1 de cada 7 niños y niñas sin discapacidad. En esta clave, acompañando a los datos, se destacan las historias de vida y testimonios que ilustran los retos para la inclusión de las personas con discapacidad, y qué respuestas están dando los Estados para transitar el camino de la garantía de sus derechos. Las y los estudiantes con discapacidad se enfrentan a formas de violencia dentro de las instituciones, de modo que el texto analiza este impacto, así como el trabajo docente, indispensable para avanzar en la construcción de sociedades más igualitarias y justas.

De la mano de Fe y Alegría y JRS, Entreculturas parte del análisis de la propia práctica de intervención para describir y reivindicar aquellas acciones necesarias en la promoción de la inclusión. El informe recoge una serie de buenas prácticas tanto a nivel escolar como comunitario para proteger y reparar los derechos de las niñas, niños y jóvenes con discapacidad. Además, propone una serie de recomendaciones a los Estados y la comunidad internacional con el objetivo de conseguir la inclusión educativa para, tal como indica la Agenda 2030, no dejar a nadie atrás.

Entreculturas es una organización no gubernamental promovida por la Compañía de Jesús que defiende y promueve la educación como un derecho humano, como bien común global y como herramienta clave para combatir la desigualdad y promover la justicia social.